

ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA

**Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos
de letramento**

ASSIS

2020

ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA

**Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos
de letramento**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras- Assis, para obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientador(a): Prof^a Dr^a Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho.

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001

ASSIS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

C837a Costa, Andreia Aparecida Suli da
Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva
dos projetos de letramento / Andreia Aparecida Suli da
Costa. Assis, 2020.
292 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de
Carvalho

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Comunicação escrita.
I. Título.

CDD 370.193



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento

AUTORA: ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA

ORIENTADORA: KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO
Departamento de Educação / UNESP/Presidente Prudente

Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO
Departamento de Linguística / UNESP/Assis

Assis, 18 de fevereiro de 2020

Para minha avó Maria.
Em homenagem à sua inquietante busca pela (tardia) alfabetização.
A senhora me inspira a continuar...

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de louvar a Deus que me prometeu o mestrado ainda no final de 2003, antes mesmo de iniciar a primeira graduação... Deus é maravilhoso!

Muitas pessoas, direta ou indiretamente, estenderam suas mãos para me ajudar. Para todas elas digo: muito obrigada! Em especial, às colegas Marilda e Josiane pelo apoio inicial para prestar a prova. Sem vocês eu nem teria começado. À querida Rosecler pela gentileza em permutar de turma comigo, me presenteando com as lindezas do 2º ano D. À professora Márcia por aceitar trilhar os caminhos do projeto, contribuindo com sua criatividade artística.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação, especialmente ao atual secretário Fabrício Alves, por acreditar e apoiar o projeto *Era outra vez*. Sou grata ainda a toda equipe da EMEIEF “Professora Maria José França Nogueira” pela ajuda e compreensão. Um agradecimento especial à Luciana pelas impressões dos livros e jogos: sua ajuda foi fundamental!

Aos meus queridos alunos do 2º ano D e suas famílias: vocês são incríveis!

Aos meus pais que, desdobrando-se para me ajudar, deixaram sua cidade para trás e se mudaram para perto de mim. Isso foi sublime!

Ao meu esposo e meus filhos pela paciência, afeto, compreensão e amor. Desculpem-me pelas horas que passei tão perto, mas tão ausente.

Às “amigas guerreiras”, companheiras do mestrado, por dividir angústias, alegrias, estrada, tempo e companhia. Foi ótimo ter conhecido vocês!

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do campus UNESP – Assis: suas aulas foram intensos momentos de reflexão. Aos professores da banca, Odilon Curado e Ana Luzia Parisotto: muito obrigada pelas valiosas contribuições!

Finalmente, faltam-me palavras para agradecer à minha querida orientadora, professora Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, minha “mãe de pesquisa”, pelo imenso carinho, apoio e sabedoria. Suas palavras foram bálsamo nos meus dias mais atribulados. Sou imensamente grata por tudo!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) -, Código de Financiamento 001, por ter apoiado esse trabalho.

Canção Para os Fonemas da Alegria

Thiago de Mello

Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente.

Sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.

Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano,
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,

e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas

são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis girando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.

Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:

porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,

e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão

que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga por ser homem,
mas um modo de amar — e de ajudar

o mundo a ser melhor. Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:

ele atravessa os campos espalhando
a boa-nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,

contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:

canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.

*Santiago do Chile,
verão de 1964.*

COSTA, Andreia Aparecida Suli da. **Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento**. 2020. 292 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

RESUMO

Historicamente, o processo de alfabetização foi marcado por embates acerca dos métodos. Recentemente, no cenário político atual, reacenderam-se as discussões sobre esta questão pela aposta no resgate ao método fônico como solução para os problemas na aprendizagem da língua escrita no Brasil (MORTATTI, 2019). Por outro lado, compreendendo a alfabetização como um construto amplo, que abarca muitas e variadas facetas, tais como a linguística, a interativa e a sociocultural (SOARES, 2016), parece pertinente a integração de todas elas nesse processo. A alfabetização e o letramento precisam acontecer de maneira interligada, em contextos legítimos de uso da língua. Assim, em minha prática docente como alfabetizadora me questionava como proporcionar um processo de alfabetização que articulasse as diferentes facetas da língua escrita de maneira significativa? Ou ainda, de que maneira favorecer o ensino das correspondências grafofônicas, essenciais ao processo de alfabetização, sem incorrer na volta dos métodos “tradicionais”, e que, ao mesmo tempo, integrasse práticas escritas autênticas? E mais, nesse processo, como valorizar a autoria das crianças, suas vivências e saberes? Em outras palavras, como promover uma alfabetização pautada na discursividade, que fosse significativa e com sentido? Para tentar responder a essas questões, nessa pesquisa, elegi como proposta de intervenção a construção de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2000) com alunos do 2º ano da rede municipal de Cerqueira César, com o objetivo de repensar o ensino inicial da língua escrita a partir de práticas alfabetizadoras autênticas e significativas, que contribuíssem para um processo de alfabetização pautado na discursividade, no diálogo, na criticidade e na interação. Dessa forma, desenvolvi com as crianças o projeto *Era outra vez* que culminou na produção de um kit com dois livros que recontam a história da Cinderela, tradicional e contemporânea, bem como quatro jogos de linguagem que trabalham habilidades metafonológicas relevantes para a alfabetização, além de um livro destinado aos educadores narrando a trajetória do projeto. Apoiada nos pressupostos da pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2011), tendo como materiais para análise diários reflexivos, semanários, entrevistas, registros de atividades dos alunos, entre outros, foi possível refletir que houve avanços na apropriação do sistema de escrita alfabética, na leitura e também no desenvolvimento do discurso pelas escritas dos participantes da pesquisa, além de demonstrarem, ao longo do projeto, crescente autonomia, criticidade e senso democrático. Ademais, o papel da professora como agente de letramento mostrou-se em evidência, enaltecendo essa função como propulsora do aprendizado. A organização e condução do projeto contribuíram para o resgate da autoria docente, além de instaurar uma relação não hierárquica de ensino e aprendizagem, mas sim integradora da comunidade escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Projetos de letramento. Apropriação da escrita.

COSTA, Andreia Aparecida Suli da. **Initial written language learning from the perspective of literacy projects**. 2020. 292 fls. Dissertation (Masters in Languages). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020.

ABSTRACT

Historically, the alphabetizing process has been marked by clashes about methods. Recently, in the current political scenario, discussions on this issue have been rekindled by betting on the rescue of the phonic method as a solution to problems in learning written language in Brazil (MORTATTI, 2019). On the other hand, understanding alphabetizing as a broad construct that encompasses many and varied facets, such as linguistic, interactive and socio-cultural (SOARES, 2016), it seems pertinent to integrate them all in this process. Alphabetizing and literacy need to happen in an interconnected way, in legitimate contexts of language use. So, in my teaching practice as an alphabetizing teacher, I was wondering how to provide an alphabetization process that articulated the different facets of the written language in a meaningful way? Or, how can to favor the teaching of graphophonic correspondences, essential to the alphabetizing process, without incurring the return of “traditional” methods, while integrating authentic written practices? And more, in this process, how to value the authorship of children, their experiences and knowledge? In others words, hoe to promote an alphabetizing bases on discursiveness that was meaningful? To try to answer these questions, in this research, I chose as intervention proposal the construction of a literacy project (KLEIMAN, 2000) with students of the 2nd year of the municipal network of Cerqueira César, with the aim of rethinking the initial teaching of the written language based on authentic and meaningful literacy practices, that contributed to a process of alphabetizing based on discursiveness, dialogue, criticality and interaction. Thus, I developed with the children the Project *Once again* that culminated in the production of a kit with two books that recount the Cinderella’s history, traditional and contemporary, as well as four language games that work on metaphonological skills relevant to alphabetizing, besides a book destined to the educators narrating the Project trajectory. Based on the assumptions of narrative research (CLANDININ and CONNELLY, 2011), having as materials of analysis daily reflective, weekly, interviews, student activity records, among others, it was possible to reflect that there were advances in the appropriation of the alphabetic writing system, in reading and also in the development of discourse by the writings of the research participants, besides demonstrating, throughout the project, increasing autonomy, criticality and democratic sense. In addition, the teacher’s role as a literacy agent was evident, extolling this function as a driver of learning. The organization and conduct of the project contributed to the rescue of teaching authorship, besides establishing a non-hierarchical relationship of teaching and learning, but integrating the school community.

KEYWORDS: Alphabetizing. Literacy. Writing appropriation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CRIANÇAS TENTANDO LER PLACAS EM PRAÇA PÚBLICA DURANTE AULA-PASSEIO.	24
FIGURA 2 – JOGO BATALHA DE PALAVRAS.	49
FIGURA 3 – TRECHO DE ENTREVISTA RESPONDIDO PELOS RESPONSÁVEIS.	83
FIGURA 4 – RESPOSTA DADA POR UMA CRIANÇA À QUESTÃO APLICADA.	84
FIGURA 5 – TRECHO DO DIÁRIO REFLEXIVO DA PROFESSORA-PESQUISADORA.	86
FIGURA 6 – QUADRO DE PLANEJAMENTO SEMANAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.	87
FIGURA 7 – PÁGINA DO SEMANÁRIO DA PROFESSORA-PESQUISADORA.	88
FIGURA 8 – ATIVIDADE DE REVISÃO ESCRITA COM FOCO NA SEGMENTAÇÃO.	89
FIGURA 9 – TEXTO PRODUZIDO ESPONTANEAMENTE POR UM DOS ALUNOS.	90
FIGURA 10 – KIT COM LIVROS E JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO.	97
FIGURA 11 – PRIMEIRA TENTATIVA DE PLANIFICAÇÃO DA NOVA VERSÃO.	97
FIGURA 12 – CAPAS DOS LIVROS PRODUZIDOS.	98
FIGURA 13 – TRECHOS DO LIVRO COM NOVA VERSÃO DA CINDERELA PRODUZIDO PELAS CRIANÇAS.	99
FIGURA 14 – TRECHOS DO LIVRO ERA OUTRA VEZ... CINDERELA.	99
FIGURA 15 – PLANIFICAÇÕES DAS HISTÓRIAS.	101
FIGURA 16 – ATIVIDADE DE ESCRITA A PARTIR DAS IMAGENS DA MÚSICA.	102
FIGURA 17 – CARTAZ DO TRECHO DA MÚSICA.	102
FIGURA 18 – BILHETE COLETIVO PARA PESQUISA DE DITADOS COM COLABORAÇÃO DA FAMÍLIA.	103
FIGURA 19 – CRIANÇAS PRODUZINDO ÁRVORE DE DITADOS.	104
FIGURA 20 – ATIVIDADE ENVOLVENDO HORAS EXATAS.	105
FIGURA 21 – EXEMPLOS DE PRODUÇÕES COLETIVAS DOS ALUNOS.	105
FIGURA 22 – JOGO DUELO DE PALAVRAS.	106
FIGURA 23 – JOGO MUDA PALAVRA.	107
FIGURA 24 – JOGO PALAVRAS EM PEDAÇOS.	108
FIGURA 25 – JOGO CAÇA-PALAVRA.	109
FIGURA 26 – MOMENTO DE ESCOLHA DOS NOMES DOS JOGOS.	109
FIGURA 27 – CARTAZ COM ORGANIZAÇÃO DO EVENTO E ATRIBUIÇÕES DOS ALUNOS.	111
FIGURA 28 – ATIVIDADE DE LEITURA DE MAPAS E TRAJETOS.	112
FIGURA 29 – SAÍDA PARA ENTREGA DOS KITS NA COMUNIDADE.	113
FIGURA 30 – EXEMPLO DE REGISTROS NO DIÁRIO DA TURMA DEPOIS DO EVENTO DE LANÇAMENTO DOS LIVROS.	114
FIGURA 31 – EXEMPLO DE REGISTROS NO DIÁRIO DA TURMA DEPOIS DA ENTREGA DOS KITS À COMUNIDADE.	114
FIGURA 32 – ILUSTRAÇÃO DE UM DOS TRECHOS DO LIVRO ERA OUTRA VEZ... CINDERELA.	115
FIGURA 33 – GRUPO DE ALUNAS EM APRESENTAÇÃO DO PROJETO ERA OUTRA VEZ.	117
FIGURA 34 – IMAGEM DO TRAJETO DO ÔNIBUS ESCOLAR.	120
FIGURA 35 – EXEMPLOS DE SONDAAGEM ALUNA N.º, COM HIPÓTESE ALFABÉTICA NO INÍCIO DO ANO.	123
FIGURA 36 – EXEMPLOS DE DUPLAS PRODUTIVAS.	127
FIGURA 37 – FICHA DE VERIFICAÇÃO DO JOGO MUDA PALAVRA EM SUAS PRIMEIRAS VERSÕES.	128
FIGURA 38 – CRIANÇA USA LETRAS MÓVEIS EM ATIVIDADE DE REVISÃO DA ESCRITA.	130

FIGURA 39 – ORDENAÇÃO E RECONTO DA HISTÓRIA CINDERELA POR MEIO DE IMAGENS.	131
FIGURA 40 – ATIVIDADE DE RECONHECIMENTO DA LETRA INICIAL.	132
FIGURA 41 – SONDAGENS DO ALUNO H. AO LONGO DO ANO LETIVO.	133
FIGURA 42 – CRIANÇAS BRINCANDO COM O JOGO CAÇA- PALAVRA.	135
FIGURA 43 – CRIANÇA ESCRREVENDO CONVITE PARA FAMÍLIA.	139
FIGURA 44 – EXEMPLO DE RESPOSTA DOS ALUNOS À PERGUNTA DA ENTREVISTA.	145
FIGURA 45 – ALUNA USA UMA PALAVRA APENAS PARA SUA RESPOSTA.	145
FIGURA 46 – ATIVIDADE DE SONDAGEM DE ESCRITA DO ALUNO W.	147
FIGURA 47 – TRECHO DO LIVRO PRODUZIDO PELA ALUNA G.M.	150
FIGURA 48 – PRODUÇÃO DE FINAL DE CONTO DA ALUNA G. M. NO INÍCIO DO ANO LETIVO.	151
FIGURA 49 – ESQUEMA REPRESENTANDO A TRIANGULAÇÃO DE CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DOS GÊNEROS NO PROJETO.	154
FIGURA 50 – PEDIDO À DIRETORA REDIGIDO COLETIVAMENTE.	155
FIGURA 51 – PÁGINA DO LIVRO COM ILUSTRAÇÕES DAS CRIANÇAS.	157
FIGURA 52 – EXEMPLO DA QUESTÃO 15 DA AVALIAÇÃO UNIFICADA DE LÍNGUA PORTUGUESA.	159
FIGURA 53 – PROCEDIMENTOS DE CORREÇÃO DA AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.	161
FIGURA 54 – RELATO DO ALUNO H. NO DIÁRIO DA TURMA APÓS VISITA ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS.	162
FIGURA 55 – CÓPIA DE CONVERSA COM ALUNO L. PELO APLICATIVO DE MENSAGENS. ...	163
FIGURA 56 – BILHETE ESPONTÂNEO ALUNA N.	164
FIGURA 57 – PROFESSORA-PESQUISADORA EM MOMENTO DE PREPARO DAS AULAS SEMANAIS.	169
FIGURA 58 – PÁGINA DO SEMANÁRIO COM ALTERAÇÃO NO PLANEJAMENTO.	171
FIGURA 59 – ALUNOS NO ÔNIBUS DURANTE ENTREGA DOS KITS NA COMUNIDADE.	174
FIGURA 60 – ESQUEMA REPRESENTANDO O TRABALHO COM PROJETOS DE LETRAMENTO PARA UMA ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA.	178
FIGURA 61 – RELATO DE PASSEIO DE UMA ALUNA NO DIÁRIO DA CLASSE.	181

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LISTAS DE PALAVRAS E FRASES DAS SONDAGENS DE ESCRITA.	78 E 122
QUADRO 2 – RESULTADOS AFERIDOS PELOS INSTRUMENTOS DE SONDAGEM.	125

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PERSPECTIVAS DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS COM RELAÇÃO À ALFABETIZAÇÃO	141
GRÁFICO 2 – USOS DA LEITURA E DA ESCRITA PELOS FAMILIARES DOS ALUNOS.....	143
GRÁFICO 3 – RESPOSTAS DAS CRIANÇAS À PERGUNTA DA ENTREVISTA.	144
GRÁFICO 4 – RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES UNIFICADAS DO 2º ANO D.	158
GRÁFICO 5 – PERCENTUAL DE ACERTOS QUESTÃO 15 DA AVALIAÇÃO UNIFICADA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º ANO D.	160
GRÁFICO 6 – RESULTADOS ITEM I, AVALIAÇÃO UNIFICADA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – 2º ANO D.	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA: Avaliação Nacional de Aprendizagem
APAE: Associação de Pais e Amigos do Excepcional
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CAAE: Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEEL: Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa
C: Consoante
CCV: Consoante, Consoante, Vogal
CCVV: Consoante, Consoante, Vogal, Vogal
CV: Consoante, Vogal
CVC: Consoante, Vogal, Consoante
CVV: Consoante, Vogal, Vogal
CVVV: Consoante, Vogal, Vogal, Vogal
EMAI: Educação Matemática nos Anos Iniciais
EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FAICC: Feira Agropecuária e Industrial de Cerqueira César
FCL: Faculdade de Ciências e Letras
HTPA: Horário de Trabalho e Planejamento de Aula
HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE: Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF: Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC: Ministério da Educação e Cultura
PISA: *Programme for International Student Assessment*
PME: Plano Municipal da Educação
PNA: Política Nacional de Alfabetização
PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
PPP: Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEALF: Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura

UFPE: Universidade Federal do Pernambuco

UNESP: Universidade Estadual Paulista

V: Vogal

VC: Vogal, Consoante

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. NAS TRILHAS DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	25
1.1 Alfabetização: breve olhar histórico sobre o fenômeno no Brasil	26
1.2 Alfabetizar com cartilha: os métodos tradicionais de alfabetização	30
1.2.1 Métodos sintéticos.....	31
1.2.2 Métodos analíticos	32
1.2.3 Métodos analítico-sintéticos	33
1.3 Apropriação do sistema de escrita alfabética: as fases do desenvolvimento segundo a psicogênese da língua escrita.....	34
1.4 Um embate atual: a consciência fonológica ou o resgate do fônico?	37
1.4.1 Os sons do mundo e sua relação com o aprendizado da escrita.....	40
1.4.2 Desenvolvimento das habilidades metafonológicas.....	42
1.4.2.1 Consciência lexical	44
1.4.2.2 Consciência de rimas e aliterações.....	46
1.4.2.3 Consciência Silábica.....	47
1.4.2.4 Consciência Fonêmica ou Grafofonêmica.....	49
1.4.2.5 Na direção dos sons da língua: um caminho a trilhar	51
1.5 Letramento no contexto da aprendizagem inicial da língua escrita.....	52
1.5.1 Letramento(s) e Alfabetização: dois termos e duas medidas?	54
1.6 Alfabetização como prática discursiva	61
1.6.1 Gêneros discursivos em Bakhtin	62
1.6.2 O trabalho com os gêneros nos anos iniciais da escolarização básica.....	65
1.7 Projetos de letramento: um ramo da pedagogia de projetos.....	67
2. NOS BASTIDORES DA TRAMA	71
2.1 Abordagem metodológica	71
2.2 Contextualização.....	73
2.3 Participantes da pesquisa	77
2.4 Instrumentos de pesquisa.....	82
2.4.1 Entrevista com os pais/ responsáveis.....	82
2.4.2 Entrevista com as crianças.....	83
2.4.3 Caderno de anotações	84
2.4.4 Diário reflexivo	85
2.4.5 Semanário do professor	86
2.4.6 Atividades dos alunos	88

2.4.7 Arquivos digitais e artefatos de memória	89
3. PROJETOS DE LETRAMENTO: UM CAMINHO POSSÍVEL?	91
3.1 Escritas da vida: de onde vem um projeto de letramento?	92
3.2 Era <i>outra vez</i> : uma proposta de intervenção	95
4. NAS ENTRELINHAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	116
4.1 Parte I: um olhar para a trajetória dos alunos.....	118
4.1.1 Narrativas do aprender: apropriação do sistema de escrita alfabética.....	120
4.1.2 Narrativas do ensinar: intervenções para apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética	126
4.2 Parte II: um olhar sobre os sentidos da aprendizagem da leitura e da escrita	140
4.2.1 Narrativas do aprender: ler e escrever para quê?	149
4.2.2 Narrativas do ensinar: resgate da autoria docente	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	187
APÊNDICE B – Autorização para uso de imagem e voz.....	190
APÊNDICE C – Entrevista com os pais/ responsáveis.....	191
APÊNDICE D – Entrevista com os alunos	192
APÊNDICE E – Atividade com foco na segmentação	193
APÊNDICE F – Capas dos livros produzidos pela turma	194
APÊNDICE G – Livro Era uma vez... Cinderela	196
APÊNDICE H – Livro Era outra vez... Cinderela	207
APÊNDICE I – Capa e contracapa do livro destinado aos educadores.....	231
APÊNDICE J – Livro destinado aos educadores	233
APÊNDICE K – Regra do Jogo Duelo de Palavras	276
APÊNDICE L – Jogo Duelo de Palavras (Cartelas)	277
APÊNDICE M – Regra do Jogo Palavras em Pedacos	279
APÊNDICE N – Jogo Palavras em Pedacos (cartelas, fichas e sílabas móveis)....	280
APÊNDICE O – Regra do Jogo Muda Palavra.....	281
APÊNDICE P – Jogo Muda Palavra (tabuleiro e fichas com letras móveis)	282
APÊNDICE Q – Regra do Jogo Caça-Palavra	283
APÊNDICE R – Jogo Caça-Palavra (cartelas e fichas com letras móveis).....	284
ANEXO A – Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos	287
ANEXO B – Aprovação da pesquisa no Comitê de Ética.....	288
ANEXO C – Material orientador para sondagem diagnóstica inicial (Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César)	291

ANEXO D – Material orientador para sondagem diagnóstica da Educação Infantil (Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César).....	292
--	------------

INTRODUÇÃO

*“Não é segurando nas asas que se ajuda um pássaro a voar.”
Mia Couto¹*

Há muito que o embate sobre a alfabetização ocupa o cenário das discussões sobre a Educação no Brasil e no mundo. A cada divulgação de resultados de pesquisas que medem o alfabetismo², este tema ganha destaque nas mídias e muita especulação fomenta a preocupação daqueles que estão na linha de frente: os professores. Afinal, como alfabetizar melhor? Há, de fato, *um* método que alfabetize?

Historicamente, a busca por um método ideal de alfabetização tem conduzido a diferentes embates:

Uma questão que atravessou o século XX e ainda persiste, recebendo, ao longo do tempo, sucessivas “soluções”, em um movimento, analisado por Mortatti (2000), de contínua alternância entre “inovadores e “tradicionais”: um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por outro “novo” que qualifica o anterior de “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado substituído por mais um “novo” que, algumas vezes é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” renasce como “novo”, e assim sucessivamente (SOARES, 2016, p.16,17).

E, no cenário político atual, vê-se reacender o debate acerca do retorno dos métodos “tradicionais”, como o método fônico, por exemplo, como se fosse a solução para os problemas da alfabetização³. Nesse sentido, Soares (2004, p.99) afirma que “não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos”.

Dessa forma, para Mortatti (2019, p. 43), a imposição do método fônico “não é solução para os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na

¹ Disponível em <https://verbogeren.net/2019/10/20/como-se-ajuda-um-passaro-a-voar/> (acesso em 04/01/2020).

² Podemos citar como exemplos destas pesquisas o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), empreendido em parceria pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, com apoio do IBOPE, e ainda os dados divulgados pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-livro. Os resultados das Avaliações em Larga Escala, tais como os da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), também contribuem para *acalorar* as discussões.

³ Em abril de 2019, foi promulgado o decreto nº 9.765, instituindo a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que traz como proposta o “ensino baseado em evidências” e considera essencial o trabalho sistemático com as questões fônicas para a alfabetização. Retomaremos esse assunto adiante, na seção seguinte.

alfabetização e não contempla a complexidade das demais facetas do processo de ensino e aprendizagem [...]”. Soares (2016, p. 35) ressalta que não é preciso um *método*, como um guia definitivo, e sim, *métodos*, no plural, porque também são plurais os sujeitos e contextos de alfabetização.

Embora o ensino das correspondências grafofônicas seja *necessário* para a aprendizagem inicial da língua escrita, não é *suficiente* (SOARES, 2016). Nesse sentido, concordo com Soares (2004a), quando defende uma prática alfabetizadora que *integre* e *articule* as várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Os holofotes não podem estar voltados a uma ou outra tendência, método, ou abordagem, já que, segundo a mesma autora,

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004a, p.97).

Autores como Cagliari (2009), Moraes (2012; 2019) e Soares (2004; 2005; 2016) reconhecem a necessidade e especificidade do ensino das correspondências letra-som para aprendizagem inicial da língua, bem como a importância destas atividades acontecerem em contextos reais e significativos de usos da língua escrita. Em outras palavras, defendem que é preciso *alfabetizar* e *letrar*, simultaneamente, uma vez que tais processos são indissociáveis e interdependentes (SOARES, 2004a).

Neste meu breve percurso docente, com exceção da primeira turma em 2015, todas as demais em que lecionei foram para séries iniciais do Ensino Fundamental I. Desde 2016, por conseguinte, meu trabalho se volta para a alfabetização. As reflexões que venho tecendo sobre a prática me fizeram perceber que, como já apontaram autores como Smolka (2012), Moraes (2012), Soares (2016), entre outros, aprender a ler e escrever não se constitui em tarefa simples.

Cada criança se relaciona com a língua escrita de maneira singular, em tempos distintos, em um encontro que precisa ser significativo. Então, por que insistir em práticas, muitas vezes, desprovidas de sentido, em contextos forjados, e produções escritas insípidas de vida?

Desse modo, em minha prática docente, buscava promover um trabalho que, de certa forma, trouxesse a vida para a escola. Atividades de leitura e escrita que

acontecessem em contextos reais, com produções autênticas. Projetos desenvolvidos a partir dos interesses e vivências dos próprios alunos.

No entanto, a necessidade de seguir o conteúdo programado, os (muitos) materiais didáticos oferecidos pela rede municipal de ensino e o rigor das prescrições faziam com que tais projetos fossem breves momentos/lugares de atividade significativa no amplo tempo/espço escolar.

Nas aulas do Mestrado Profissional, logo de início, me deparei com a disciplina de Alfabetização e Letramento, conduzida pela professora Kelly. Foi um espaço profícuo para que pudesse (re)visitar os conceitos que trazia das minhas formações anteriores e expandir discussões que sequer imaginava possíveis. Ao término desta disciplina, não havia dúvidas de que meu caminho estava traçado rumo à pesquisa sobre a alfabetização.

As demais disciplinas do programa corroboraram com esta decisão, na medida em que trouxeram reflexões acerca das perspectivas dialógicas, sociointeracionistas e discursivas, bem como dos conceitos e análises abordados nas aulas da disciplina de fonética e fonologia. Como em uma grande teia, esta rede de conhecimentos foi se ampliando para convergir na proposta de investigar a possibilidade de uma alfabetização como processo discursivo (SMOLKA, 2012).

Já delineando um pensamento sobre discursividade, portanto, por meio das reflexões propostas pelas disciplinas cursadas, em outubro de 2018 decidi visitar o projeto Âncora⁴, uma escola inovadora situada em Cotia/SP, que segue as mesmas propostas da Escola da Ponte⁵ em Portugal, sobre a qual escreveu Ruben Alves, no livro⁶ *O desejo de ensinar e a arte de aprender* (2004), que eu já havia lido anos atrás.

Intrigava-me sobremaneira como se daria um processo de alfabetização em uma escola que valorizava a autonomia, os saberes dos alunos, sua curiosidade,

⁴ Trata-se de uma escola “inovadora” que, de acordo com o próprio site, tem por premissa uma pedagogia “centrada na relação educador/educando, baseada em metodologias que ajudam a organizar os estímulos e informações que o mundo oferece [...]”. Uma forma de ensinar-aprender que chama a atenção: não há salas de aula como as tradicionais, com seriações ou divisões; não há provas ou menções; não há um material didático a ser seguido. Por outro lado, há a valorização da democracia, das vozes, dos discursos, da ética e do respeito que se sobressaem à ênfase demasiada nos conteúdos, como é na escola tradicional.

⁵ Assim como a escola do Projeto Âncora, a Escola da Ponte, situada em Portugal, segue os mesmos pressupostos de ensino.

⁶ Além do livro aqui citado, no qual o autor dedica um capítulo à Escola da Ponte, há outro em que Rubem Alves escreve sobre sua experiência naquela escola: *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* (2001).

sem um “método”, “cartilha” ou livro didático a seguir. Em busca de respostas, participei de um dia de vivência no projeto Âncora e saí de lá, ao mesmo tempo, deslumbrada e desiludida.

Deslumbrada porque, tal como Rubem Alves, encontrei a escola dos meus sonhos, sem crianças “engaioladas” em salas de aula. Com crianças felizes, como pássaros em pleno voo: curiosas, vivas, interessadas pelo conhecimento. Desiludida porque, depois daquela vivência tão mágica, como poderia, no dia seguinte, estar novamente na minha sala de aula, do mesmo jeito, em um mesmo sistema?

Aos poucos, fui digerindo minhas observações e reflexões e compreendendo que é possível acreditar na mudança, ainda que sutil. “Não posso estar no mundo com luvas nas mãos *constatando* apenas” (FREIRE, 2019, p.75), mas posso agir neste mundo, ainda que em doses “homeopáticas” e no interior das paredes da minha sala de aula.

Dessa forma, considerando importante propiciar práticas autênticas e efetivas de linguagem, que dialogassem com as necessidades dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, me perguntava, no desenvolver da pesquisa, como era possível promover o ensino das correspondências grafofônicas, sem incorrer na volta dos métodos “tradicionais”, e que, ao mesmo tempo, integrasse as práticas reais e significativas de uso da língua? Em outras palavras, como promover uma alfabetização pautada na discursividade, que fosse significativa e com sentido?

Esta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Campus da Universidade Estadual Paulista, UNESP – Assis, com número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 96425418.8.0000.5401, sob o parecer 2.928.902⁷, inserida no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, linha de pesquisa *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes*, procurou responder a essas (e outras) questões na investigação do processo de alfabetização de crianças matriculadas no 2º ano D⁸, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Professora Maria José França Nogueira, uma escola da rede Municipal de Cerqueira César, interior do Estado de São Paulo.

⁷ Os documentos comprobatórios constam nos Anexos A e B.

⁸ A escolha desta turma para pesquisa não foi proposital uma vez que, na atribuição de aulas, sendo a última da lista de escolha, fui designada para uma turma de maternal. Assim, diante das exigências do Mestrado Profissional, bem como da intenção de pesquisa na área de alfabetização, uma das professoras aceitou permutar a turma comigo.

Tal investigação fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2011), de base qualitativa, tendo como objetivo principal repensar o ensino inicial da língua escrita a partir de práticas alfabetizadoras autênticas e significativas, que contribuíssem para um processo de alfabetização pautado na discursividade, no diálogo, na criticidade e na interação.

Para tanto, objetivei ainda, como proposta de intervenção, desenvolver um projeto de letramento (KLEIMAN, 2000), no contexto de alfabetização, com a referida turma do 2º ano, e, no interior dessa proposta, promover um trabalho de reflexão metafonológica (MORAIS, 2012), de maneira integrada aos processos de alfabetização e letramento.

Assim, o presente trabalho está dividido em cinco seções. Na primeira, intitulada *Nas trilhas da história da alfabetização e do letramento*, trago as reflexões e postulados teóricos que embasam esse estudo: um breve panorama histórico da alfabetização no Brasil, os principais embates e métodos; estudos do letramento nesse contexto específico; uma reflexão sobre a alfabetização como processo discursivo (SMOLKA, 2012), (re)visitando a perspectiva dos gêneros discursivos em Bakhtin (1997), e ainda os pressupostos teóricos que embasam os projetos de letramento (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA *et al.*, 2014; MARQUES, 2016).

A segunda seção, *Nos bastidores da trama*, descreve a abordagem metodológica adotada na pesquisa, desenhando o perfil dos participantes, e ainda apresenta os materiais e métodos usados para coleta de dados.

Na terceira, se anuncia a proposta de intervenção – *Projetos de letramento: um caminho possível?* – pela qual apresento o projeto *Era outra vez*, desenvolvido com a turma do 2º ano D, cujas proporções tomaram rumos que não esperava. Um trabalho que extrapolou as paredes da sala de aula, atingindo a comunidade.

Na quarta seção, *Nas entrelinhas: análise e discussão dos dados*, como o próprio título revela, a atenção se volta para dados coletados, à luz das teorias exploradas nesse trabalho. Os resultados foram divididos em dois percursos narrativos: as narrativas do ensinar e as narrativas do aprender. Nestas, o olhar da professora-pesquisadora se volta aos discursos, ações e vozes dos alunos, em seu percurso de desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita. Naquelas, o olhar é direcionado aos desafios, embates e conquistas da *práxis* docente no decorrer da trajetória da pesquisa.

Esses percursos de análise, por sua vez, foram agrupados em dois eixos distintos: a Parte I, que trata da apropriação do sistema de escrita alfabética, compreendendo o percurso inicial da aprendizagem da escrita e de suas funções; e a Parte II, que enfatiza as nuances dos sentidos da alfabetização, da aprendizagem do ler e do escrever, pelo processo de aculturação pela escrita (KLEIMAN, 2000).

Por fim, na quinta e última parte, apresento as considerações finais do trabalho, ponderando sobre os alcances da proposta, desafios e ganhos do percurso traçado durante a pesquisa, bem como de sua relevância pedagógica, com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem do período de alfabetização.

FIGURA 1 – Crianças tentando ler placas em praça pública durante aula-passeio.



FONTE: COSTA; 2019.

1. NAS TRILHAS DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”⁹.
Mikhail Bakhtin

A alfabetização e o letramento têm sido temas bastante discutidos, nos últimos trinta anos. Tais discussões têm se traduzido em mudanças que refletem a maneira pela qual a sociedade também se modifica. Se antes havia uma prática “tradicional”, baseada nas cartilhas, com ênfase na relação letra-som, com textos desvinculados de sentido e uma relação verticalizada de professores e alunos, o cenário atual parece bastante diverso.

Os estudos do letramento suscitaram discussões e reflexões que levaram a repensar práticas “cristalizadas”. Passou-se, então, a construir conhecimento, dispondo de ambientes alfabetizadores e gêneros discursivos trazidos aos montes pelos livros didáticos. Os professores deixaram de ser detentores do saber para serem mediadores. Um princípio de diálogo se instaura nas salas de aula e já é possível vislumbrar vozes, ainda que tímidas, dos alunos. Um diálogo ainda controlado e restrito. Por outro lado, como muitos reclamam, a perda das questões fônicas¹⁰, em detrimento à ênfase nas práticas letradas, tem deixado “manco” o processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

É preciso reconhecer que tais tentativas de mudanças deram seus frutos. Saltou-se em direção a uma alfabetização com sentido, embora ainda, de certa forma, presa às velhas convicções. Assim, a proposta de intervenção desta pesquisa tem a intenção de contribuir para a reflexão sobre uma alfabetização pautada na discursividade, na qual os gêneros não se constituam fins em si mesmos, arrolados em listas nos livros didáticos.

Pelo contrário, que sejam representativos das reais situações comunicativas nas quais a relação professor - aluno seja linear, dialógica, de interações legítimas. Que as vozes dos alunos se façam ouvir em diálogos produtivos. E mais, que as correspondências grafofônicas não sejam extintas ou supervalorizadas, mas se constituam formas lúdicas e significativas de se refletir sobre a língua.

⁹ BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010, p.115.

¹⁰ Historicamente, a alfabetização passou por vários momentos, marcados pela busca de “métodos”, como veremos mais adiante. Esse movimento pendular levou à ruptura do trabalho com as correspondências letra-som, o que acarretou, segundo Soares (2004b), a perda da especificidade do trabalho com a faceta linguística do aprendizado inicial da língua escrita.

Dessa forma, nesta seção, percorrendo a trilha histórica da alfabetização e do letramento no Brasil, apresentarei os pressupostos teóricos que sustentaram essa investigação. Tendo por base os estudos sobre alfabetização, letramento e trabalho com a pedagogia de projetos (FREIRE, 1967,1989; SOARES, 2004, 2005, 2016; SMOLKA, 2012; MORAIS, 2012; 2019; MORTATTI, 2006, 2014; 2019; GALVÃO E LEAL, 2005; OLIVEIRA *et al.*, 2014 e KLEIMAN, 1995, 2000), bem como os estudos sobre os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997, 2010; ROJO, 2009), procurarei propor reflexões que buscam ressignificar a *práxis* docente.

1.1 Alfabetização: breve olhar histórico sobre o fenômeno no Brasil

A aquisição da leitura e da escrita fascina a humanidade. Dada a complexidade do processo, é compreensível o interesse neste tema por estudiosos das diversas áreas: psicologia, linguística, pedagogia, neurociências, entre outras. A recorrência dos estudos sobre a alfabetização nas mais variadas vertentes evidencia a importância desta etapa na construção cultural, acadêmica e política dos indivíduos de sociedades grafocêntricas. Mas afinal, o que é alfabetização? Qual a relevância de estar alfabetizado? Quais conhecimentos subjazem a esta rotulação? Proponho imaginar o seguinte diálogo hipotético:

- *Veja só, Maria! Helena tem seis anos e já está alfabetizada!*

- *Nossa, Joana! Que belezinha!*

As implicações semânticas implícitas, nesta breve interação fictícia, acerca do conceito de alfabetização, são passíveis de interpretação com base na realidade atual. Quando, entusiasmada, Joana diz que Helena aos seis anos *já está alfabetizada*, é pelo retrato social atual brasileiro que se infere ser uma criança que (cedo?) se apropriou do sistema de escrita alfabética e, ainda, que certamente frequenta o primeiro ano do Ensino Fundamental, provavelmente oriunda de uma Educação Infantil.

Ora, este panorama só é possível porque os significados de alfabetização não são estáticos e acompanham os movimentos da sociedade. Há três ou quatro décadas, por exemplo, esse diálogo seria pouco provável: a criança, na maioria das vezes, somente ingressava na escola aos sete anos de idade.

Na verdade (o que se pode afirmar, aliás, sobre qualquer outra tecnologia), a alfabetização está enraizada em uma ideologia, da qual não pode ser isolada; o valor e a importância da alfabetização não são inerentes a ela, mas dependem da função e dos usos que lhe são atribuídos no contexto social (SOARES, 2005, p.58).

O prestígio (ou não) acerca da alfabetização é demandado pelas necessidades de leitura e escrita da sociedade. Desta maneira, quando a alfabetização era para poucos, tanto maior seu prestígio quanto também maior a exclusão dos que não a possuíam. O acesso em massa à alfabetização não foi obra do acaso, muito menos de fraternidade. Soares (2005, p.59) aponta que “alfabetiza-se para que o indivíduo seja mais produtivo ao sistema, não para que se aproprie de um bem cultural fundamental à conquista da cidadania”.

Nesse sentido, Ferraro (2014) traz uma interessante reflexão acerca da historicidade da alfabetização, ou mais precisamente, do analfabetismo no Brasil, mencionando que em 1872, no primeiro Recenseamento do país, a taxa de alfabetização atingia menos de 20% da população de 15 anos ou mais. Nos anos de 1878 a 1881, em meio à “crise eleitoral”, surge o embate acerca do voto dos analfabetos:

A questão que aqui interessa é a que se refere ao voto dos analfabetos e, ligada a essa, a questão da falta de escolas no País. Em síntese, a questão era esta: analfabetos podem votar? A pequena oposição liberal dava à questão uma formulação diferente: é justo excluir do voto os analfabetos num país sem escolas? [...] Nesse momento, os termos “analfabeto” e “analfabetismo”, já carregados de sentido pejorativo para pessoas desempenhando determinadas funções, passam a ser pronunciados contra o povo, tornando-se critério de exclusão do voto. O termo “analfabeto” passa a aderir às pessoas do povo como uma segunda pele (FERRARO, 2014, p. 69, 71).

O estigma de ser analfabeto promoveu a exclusão das urnas. Uma situação que perdurou no Brasil até 1985. Ou seja, por cem anos excluídos da participação política do país, os analfabetos não puderam votar. É curioso que, nesse período, parece que pouco se cogitou sobre alfabetizar esta massa populacional para que pudesse votar. Pelo contrário, o interesse político da época era excluir o povo e nada melhor do que mantê-los analfabetos à mercê de uma lei que impedia seu voto.

É compreensível que a questão que se colocou não foi propriamente a de como escolarizar o povo para ampliar o acesso ao voto, mas, antes, a de como excluir do voto a massa popular ou de como retardar-lhe o acesso ao voto, uma vez que o interesse não era purificar as urnas, como se pregava,

mas sim impedir o alargamento da participação popular (FERRARO, 2014, p.71).

Movimentos de alfabetização de massas, cujo exemplar mais expressivo no Brasil foi o “Método Paulo Freire”, surgiram para tentar reverter o quadro gritante do analfabetismo no país (BRANDÃO, 1981). Enquanto a nação assistia a prodígios como o de Angicos¹¹, pela Força da Ditadura foram tolhidas iniciativas de alfabetização crítica do povo. Mais uma vez, a alfabetização é tomada como mecanismo de controle social, servindo aos interesses da elite:

Com a ditadura militar, a partir de 1964, passa-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo, mediante expansão industrial. A proposta educacional, agora, passa a ser condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão cultural (CLARE, 2002, *apud* ROJO, 2009, p.86).

Expandir o acesso à escola dos grupos marginalizados social e economicamente não é reflexo de políticas centradas no bem da população. Mascaradas, talvez, mas não essencialmente preocupadas com a qualidade da construção do aprendizado. Cagliari (2009, p.9), tratando da precariedade das escolas, afirma que não interessa ao Governo investir na Educação, haja vista que “o próprio Estado, todavia, mantém empresas idênticas às empresas privadas, para poderem funcionar adequadamente e competir no mercado” (CAGLIARI, 2009, p.9), e cita, como exemplo, os bancos estaduais, modernamente equipados, com riqueza arquitetônica e investimentos na carreira de seus funcionários.

Educação tem poder e empodera. Logo, não é vantajoso aos que detém o poder entregar-lhe ao povo. Os chamados “investimentos” em educação, muitas vezes, não passam de meios de prestígio político. Geraldi (2014a, p.32) discute esta questão, exemplificando como o engajamento de empresários ao movimento “Todos pela educação” teve como pano de fundo a lucratividade da empresa:

[...] como solução para aumentar a produtividade industrial, o grande empresário elaborou um plano de escolaridade de seus empregados, de modo que hoje ninguém é contratado pelo grupo sem ter no mínimo o ensino básico completo (fundamental e médio), mesmo que seja para servir cafezinho.

¹¹ A experiência de Angicos é uma das mais significativas na história de alfabetização do chamado “Método Paulo Freire”. Nela, foram alfabetizados mais de 300 trabalhadores em 40 horas. Para maiores detalhes ver Brandão (1981).

A crítica que se tece ao “engajamento” dos dirigentes dos grupos refere-se à utilização da democratização do ensino como mecanismo de manobra. A utilidade não é outra senão gerar lucros à classe dominante. Se hoje se vislumbra uma “universalização”¹² do acesso à escola pública, esta não garante a qualidade deste ensino. Como consequência da democratização da educação, a escola enfrentou, “[...] mudanças não só quantitativas, mas também qualitativas, que resultaram em dificuldades tanto para o ensino quanto para a aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2016, p.30).

Nessa perspectiva, o fracasso da alfabetização já não reside nas taxas do analfabetismo, mas na qualidade do ensino e da aprendizagem frente às demandas da sociedade. Para Soares (2005), a escola preocupa-se somente em instrumentalizar o indivíduo com a leitura e a escrita. O caráter social e político da alfabetização ficaria, assim, desmerecido já que “a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista do poder político” (SOARES, 2005, p.22).

O ônus histórico do descrédito para com a alfabetização é um mal enraizado no seio de nossa sociedade, como alerta Geraldi (2014a, p.32):

[...] não esqueçamos apenas um dado: somente no final da última década do século passado atingimos praticamente 100% de matrículas de crianças em idade escolar (e isto que naquele ano – 1998 – mais de três milhões de crianças estavam fora da escola!).

E se é recente que as crianças estejam 100% matriculadas, cabe refletir, no recorte da atualidade, sobre a importância da alfabetização nessa sociedade e nas maneiras pelas quais esse processo vem se constituindo. Para tanto, recorrerei à análise acerca dos seus modos e procedimentos, no percurso do tempo.

Retomando o diálogo fictício do início do tópico anterior, é possível compreender que o fenômeno da alfabetização, no Brasil, passou por muitas mudanças, nos últimos anos: se, antes, a população de 15 anos ou mais revelava-se, em sua absurda maioria, analfabeta, era porque o acesso à escolarização na idade certa não fora oportunizado. Assim, a uma fase de preocupação com a alfabetização de adultos seguiu-se a democratização do acesso à escola. Como dito, é recente, na história do Brasil, que a maior parte das crianças esteja frequentando a escola. Esse direito garantido representou um passo no avanço dos dados da

¹² Para um aprofundamento deste tema, ver o trabalho de Ferraro e Machado (2002).

escolarização e, conseqüentemente, da diminuição da taxa de analfabetismo no país.

Nos últimos anos, iniciativas como o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹³ investiram na formação continuada de alfabetizadores, bem como possibilitaram o acesso a livros e materiais pedagógicos que contribuíram para o processo de aprendizagem inicial da língua escrita. De acordo com o documento que rege esta iniciativa, o “Ciclo de Alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva que prepara uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida” (BRASIL, 2017).

Embora as ações do PNAIC estejam presentes nos municípios brasileiros desde 2012, com base nos dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), é possível perceber que, de maneira geral, ainda há muito que se caminhar pelos solos de uma alfabetização no Brasil que não apenas universalize o acesso, mas também promova sua qualidade.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹⁴, os resultados da prova ANA, divulgados em 2016, são preocupantes, uma vez que revelam que a maioria dos estudantes da faixa etária de oito anos, que corresponde a 90% dos avaliados, permaneceram em níveis insuficientes de leitura, em comparação à avaliação de 2014. Em escrita, 33,95% dos estudantes ainda estão nos níveis insuficientes.

Este cenário reafirma que, em termos de aprendizagem inicial da língua escrita, o Brasil precisa encontrar um caminho que, a despeito das discussões sobre terminologias ou conceitos, encare o período de alfabetização como essencial, urgente e necessário para melhoria de toda a educação básica.

1.2 Alfabetizar com cartilha: os métodos tradicionais de alfabetização

¹³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) constitui-se em um conjunto de ações que visam a melhorias na alfabetização, tais como disponibilidade de materiais didáticos e formação continuada de professores alfabetizadores. O Pacto é uma iniciativa dos governos federal, estaduais, do Distrito Federal e municípios.

¹⁴ Os resultados aqui citados compilam os resultados da prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) de 2016, a nível Brasil, disponíveis e comentados no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>.

As cartilhas ainda são memória recente na construção da história da alfabetização no Brasil. Por longos anos, formaram um material de apoio pedagógico para o processo de escolarização inicial, pelo qual muitos brasileiros foram alfabetizados. De acordo com Bertoletti (2011, p.96), “cartilhas são instrumentos fundamentais para a compreensão da alfabetização no Brasil, graças ao papel por elas desempenhado ao longo da história desse ensino”, um papel importante, do ponto de vista didático-pedagógico, que visava a auxiliar o professor na tarefa de alfabetizar, sistematizando o ensino da escrita.

Entretanto, as premissas dessa organização didática condiziam com teorias e concepções que consideravam o ensino monológico da linguagem, valorizavam fatores biológicos como a maturidade para aprender e abordagens focalizadas na percepção de mundo do adulto.

Assim, subjazem na constituição das cartilhas as concepções de métodos de ensino que variavam ora com relação ao ponto de partida (unidades menores ou maiores da língua), ora com relação ao ponto de chegada (análise ou síntese), mas que comungavam, como pano de fundo, no enfoque da verticalização da relação de ensino e de aprendizagem, da não consideração dos saberes prévios dos aprendizes e numa visão adultocêntrica do processo de aquisição da língua escrita.

Destarte, conhecer os métodos pode ser relevante para uma prática docente reflexiva, que busque caminhos e alternativas mais apropriadas para o aprendizado. A seguir, com base nos trabalhos de Mortatti (2006), Moraes (2012), Galvão e Leal (2005), dentre outros, proponho um breve painel dos métodos de alfabetização no Brasil.

1.2.1 Métodos sintéticos

Para Mortatti (2006), a história da alfabetização no Brasil remonta ao século XIX e aponta para uma divisão dos métodos denominados sintéticos, subdivididos em: soletração ou alfabéticos (que partiam dos nomes das letras), métodos fônicos (que consideravam primeiramente os sons) e métodos de silabação (cujas sílabas das palavras correspondiam ao ponto de partida dos estudos).

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas (MORTATTI, 2006, p.5).

É possível ponderar que, nesta categoria de métodos, o ensino sempre parte das unidades menores, sejam letras, sons ou sílabas, para se chegar às unidades maiores, quais sejam as palavras, as frases ou pequenos textos. Sempre considerando o aspecto mais simples em direção ao mais complexo.

Morais (2012) tece uma interessante crítica a esses métodos mostrando as concepções sobre a aprendizagem da criança que estavam no estrato de cada um deles. Nos métodos alfabéticos, por exemplo, acreditava-se que o aprendiz já compreendia que as letras substituem os sons e que, juntando as letras, produziria sílabas e depois, juntando estas últimas, as palavras.

Com relação aos métodos silábicos, a ênfase na junção das sílabas, com duas letras, decorando-as e juntando-as, o aprendiz “[...] chegaria a ler palavras e... um dia ele leria textos” (MORAIS, 2012, p.29). Quanto aos fônicos, fica implícita a crença de que a criança conseguiria isolar os fonemas e pronunciá-los, decorando as letras a que equivalem, para juntá-los e vir a ler palavras.

1.2.2 Métodos analíticos

Nesta abordagem, parte-se das unidades significativas da língua, tais como a palavra, a frase ou o texto, para depois passar à compreensão das unidades menores. Ou seja, uma perspectiva inversa a dos métodos sintéticos. Neste grupo, também se encontram três divisões: a palavração, a sentencição e o método global, ou “das historietas”.

O método da palavração, trazido e difundido no Brasil pela *Cartilha Maternal*, de João de Deus (1876), consistia em partir da palavra para, posteriormente, analisá-la com relação aos valores fonéticos das letras. Durante um longo período, as crianças eram levadas a apenas copiar muitas e diferentes palavras para depois analisá-las (MORAIS, 2012).

Considerado inovador para época, este método plantou um primeiro embate acerca dos métodos de alfabetização: de um lado, estavam aqueles que defendiam

os métodos de soletração, fônico ou silabação e, de outro, aqueles que defendiam o método da palavração.

A sentencição previa que os alunos lessem globalmente frases para que, paulatinamente, pudessem reconhecer “pedaços” destas sentenças em outras diferentes. Permanece o apelo à memorização e não à compreensão e pouca motivação para o aprendizado.

Com relação ao método global, também conhecido como “das historietas” ou “de contos”, de acordo com Morais (2012, p.30) eram apresentadas pequenas histórias, “narrativas artificiais (sem qualidade literária, escritas especificamente para alfabetizar)” que eram desmembradas em frase e palavras. Estas, por sua vez, divididas em sílabas para compor novas palavras.

1.2.3 Métodos analítico-sintéticos

Outro momento da história dos métodos de alfabetização procurou unir as duas abordagens aqui apresentadas: a analítica e a sintética. Este método, também conhecido como misto, procurava partir das unidades significativas da língua e rapidamente analisar as unidades menores. De acordo com Mortatti (2006, p.9), nessa época,

[...] as cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice versa) e começaram a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como se disseminou a ideia e a prática do ‘período preparatório’.

Nesse sentido, foram relativizadas as discussões acerca dos métodos para dar lugar à discussão da prontidão para a alfabetização, com destaque para o *Teste ABC* (LOURENÇO FILHO, 1957). A ideia era classificar os alfabetizandos alocando-os em salas homogêneas que facilitariam a alfabetização (MORTATTI, 2006). Mais uma vez na história da alfabetização, vê-se a preocupação com um ensino mecanicista e distante da realidade dos alunos, já que:

[...] o fato deste teste privilegiar habilidades de percepção, memória e motricidade não era gratuito e refletia a visão da escrita alfabética como um código que o aluno aprenderia, desde que estivesse pronto para... discriminar as letras que veria escritas na cartilha ou no quadro, memorizar seus nomes e valores sonoros e soubesse traçá-las no caderno (MORAIS, 2012, p.39).

1.3 Apropriação do sistema de escrita alfabética: as fases do desenvolvimento segundo a psicogênese da língua escrita

A mudança conceitual trazida, nos anos 80, pelas teorias construtivistas fez compreender que o processo de construção da escrita pela criança é feito pela interação com o objeto de conhecimento. Ela constrói hipóteses sobre a leitura e a escrita baseando-se nas suas experiências de vida fora e dentro da escola. “Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a escrever numa descoberta progressiva” (SOARES, 2005, p.99).

No entanto, o construtivismo, compreendido como teoria psicológica com ênfase na construção da aprendizagem e, portanto, não no ensino, foi equivocadamente confundido no Brasil como método de alfabetização. Divulgado especialmente pela obra de Ferreiro e Teberosky (1999), teve “sua concretização em programas de formação de professores e em documentos de orientação pedagógica e metodológica” (SOARES, 2016, p.20).

A tentativa de *didatizar* o construtivismo causou, por um lado, a ruptura com os métodos “tradicionais” de alfabetização e, por outro, uma *desmetodização* (MORTATTI, 2019) do ensino inicial da escrita. A confusão levou educadores de todo o país a conceber um ensino onde a interação com o objeto de estudo, a escrita, parecia, por si só, suficiente. Bastava então que a criança tivesse livros, materiais impressos, letras do alfabeto ao alcance de suas mãos para que aprendesse a ler e escrever.

Por outro lado, a ênfase demasiada nas práticas sociais letradas acabou por mergulhar a faceta linguística da alfabetização no esquecimento. Desta forma, “as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática” (SOARES, 2004a, p.99) pelo contato com o material escrito. Ou seja, o ensino das correspondências fonográficas, importantes para o processo de alfabetização, perdeu espaço.

Não obstante, cabe ressaltar que, se o construtivismo, da maneira como foi (in) compreendido no Brasil¹⁵, tem trazido embates e discussões acerca dos modos de alfabetizar, a concepção psicogenética do aprendizado da escrita, divulgada na

¹⁵ Conforme mencionado, houve uma confusão em querer transformar a teoria construtivista em método de alfabetização no Brasil. Para maiores detalhes, ver os trabalhos de Morais (2012) e Soares (2016).

mesma obra de Ferreiro e Teberosky (1999), representou um marco na maneira em que se passou a conceber a aprendizagem inicial da língua escrita pela criança.

Em 1979, as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky publicaram o original *“Los sistemas de escritura en El desarrollo del niño”*, traduzido para o português, em 1986, como *“Psicogênese da língua escrita”*¹⁶ revolucionando a maneira de pensar a alfabetização. Essa teoria desenvolvida pelas autoras procurou mostrar de que maneira a criança percebe a escrita e como ela se relaciona, desenvolvendo hipóteses pelas quais vai apreendendo o sistema de escrita.

Assim, resumidamente, apresentarei as hipóteses de escrita, descritas por Ferreiro e Teberosky (1999). O entendimento das hipóteses pelas quais passam as crianças na construção do conhecimento sobre a escrita alfabética pode auxiliar o professor a fazer intervenções pontuais em cada fase de desenvolvimento.

Antes de compreender que as letras podem representar os sons da língua, ou ainda que tais sinais tenham a função na escrita, a criança demonstra uma fase icônica. Nesta, faz desenhos e rabiscos para escrever. Em outras palavras, a criança ainda não diferencia o desenho da escrita. Podem ainda, nesse momento inicial, fazer garatujas, tentando imitar a escrita dos adultos.

Em seguida, avança para a hipótese chamada de pré-silábica, que se caracteriza por ser um momento em que o aprendiz ainda não estabelece qualquer relação entre letra x som. Nessa fase, as crianças podem ainda utilizar-se de alguns rabiscos, sinais, números ou até mesmo letras que não guardam nenhuma relação com a palavra para representar suas escritas.

Dentro dessa hipótese pode haver ainda diferentes categorizações: a criança passa do uso de rabiscos a pouca letras e ainda ao aumento de letras de acordo com a palavra que tenta grafar. O realismo nominal é característico dessa fase, pelo que o aprendiz pode usar, por exemplo, muitas letras para escrever *elefante* e poucas para *formiga*, pensando apenas no tamanho dos animais.

A fase silábica é demarcada pela presença da silabação, como o próprio nome sugere. O aprendiz nessa fase é capaz de segmentar a palavra e, para cada segmento sonoro, representá-lo com uma letra, com relação ou não com a pauta sonora, ou, em casos esporádicos, até mesmo outros símbolos.

¹⁶ Nesse trabalho, consultei a edição de 1999, da editora Artes Médicas.

No decorrer do desenvolvimento, na medida em que avança em sua compreensão do sistema, a criança irá oscilar entre a fase silábica e a fase alfabética. Esta fase de transição, denominada silábico-alfabética, caracteriza-se por escritas que ora utilizam-se de uma letra para representar a sílaba, ora de duas ou mais, compondo a sílaba de maneira mais convencional.

Por fim, a criança passa a compreender que os sons da língua, inclusive os menores segmentos, os fonemas, podem ser representados por letras ou grafemas e na fase alfabética já é capaz de escrever as palavras, embora ainda apresente desvios ortográficos.

Soares (2016) aponta que Ehri (1997,1999) acrescenta ao desenvolvimento da escrita a fase alfabética consolidada, na qual a criança passa a escrever quase sem erros ortográficos. Enquanto Ferreiro e Teberosky apoiam-se no paradigma construtivista, pelo qual o sistema de escrita é visto como sistema de representação, Ehri apoia-se no paradigma fonológico, considerando o desenvolvimento da consciência fonológica e a relação com a aprendizagem da escrita, sendo esta concebida como sistema notacional.

Ambas as perspectivas interessam à essa pesquisa por preocuparem-se, de um lado, com a aquisição da escrita e, de outro lado, com a relação que esta estabelece com o desenvolvimento das habilidades metafonológicas. Assim, concordo com SOARES (2016, p.81) quando afirma que “são duas perspectivas que, se somadas, esclarecem mais completamente a trajetória da criança em direção à aquisição do sistema alfabético-ortográfico [...]”.

A maneira mais difundida entre os professores ¹⁷ para aferir a hipótese de escrita é a sondagem diagnóstica. Tal instrumento consiste em um ditado de palavras do mesmo grupo semântico, e ainda de uma frase relacionada às palavras ditadas. Estas são diferentes quanto à quantidade de sílabas e apresentam padrões silábicos canônicos e não canônicos¹⁸.

¹⁷ Tanto a equipe gestora das escolas, quanto a Secretaria Municipal da Educação de Cerqueira César orientam a utilização da sondagem diagnóstica para aferir as hipóteses de escrita dos alunos desde a educação infantil.

¹⁸ De acordo com Miranda e Matzenauer (2010), são considerados padrões canônicos aqueles formados por estrutura silábica Consoante e Vogal (CV), mais comuns na estrutura da língua portuguesa. Os demais padrões de formação são considerados não canônicos.

Durante o ditado, que é realizado individualmente, não é feita nenhuma interferência na escrita do aluno. Este instrumento é bastante utilizado a fim de mensurar em que etapa de elaboração das hipóteses de escrita a criança se encontra, para, posteriormente, propor intervenções pontuais.

1.4 Um embate atual: a consciência fonológica ou o resgate do fônico?

Todo este embate que circunda a questão dos métodos de alfabetização tem suscitado muitas discussões sobre a “desmetodização” da alfabetização. Ou melhor, tem “justificado” a ausência de um ensino sistemático mais voltado à faceta linguística (SOARES, 2016) do processo, com ênfase demasiada nas práticas sociais de leitura e de escrita.

De acordo com Soares (2004a), alfabetização e letramento são processos que se complementam na aprendizagem inicial da língua escrita. Não basta aprender a ler e escrever, é necessário saber fazer uso da leitura e da escrita em situações reais de práticas letradas. Porém, embora complementares, cada um deles demanda técnicas e procedimentos, inclusive cognitivos, distintos. Assim, nos últimos anos, vemos surgir uma conclamação acerca do retorno das questões fônicas no ensino da escrita inicial (SOARES, 2016).

No início de 2019, por meio de discursos de representantes do atual governo, enfatizando a necessidade de se trabalhar com as questões fônicas na aprendizagem inicial da língua escrita, reacendeu-se a polêmica acerca dos métodos de alfabetização, mais precisamente do retorno ao método fônico, como solução para as mazelas da alfabetização no país.

Assim, em abril de 2019, promulgou-se o decreto número 9.765, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Esse decreto (BRASIL, 2019a) conclama à promoção de um ensino de alfabetização “baseado em evidências científicas”, tendo como premissa a “consciência fonêmica” (art. 2º, § IV) e “instrução fônica sistemática” (art. 2º, § V).

Além disso, traz definições de alguns conceitos, tais como alfabetização, literacia e numeracia (art. 2º, § I, VII e X, respectivamente). Os conceitos evidenciados corroboram com a perspectiva teórica adotada no decreto e parecem ignorar, além de alguns documentos de estudos e políticas públicas para

alfabetização, outras perspectivas teórico-epistemológicas do aprendizado inicial da língua escrita, tais como aquelas ligadas aos estudos do letramento, que fundamentam também essa pesquisa.

Mortatti (2019, p. 26) avalia que essas omissões parecem tencionar “negar fatos do passado e tentar reescrever a história, desconsiderando ser também científico o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também científicas [...]”.

Em agosto do mesmo ano, com base na Política instituída por esse decreto, foi lançado o Caderno da PNA (BRASIL, 2019b), produzido pela Secretaria de Alfabetização (SEALF) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Como em uma “cartilha”, o caderno *didatiza* o decreto, trazendo informações e referências dos pesquisadores e autores da corrente teórica que embasa a PNA. O objetivo é disseminar, por assim dizer, os postulados trazidos pela PNA, com vistas às futuras adesões pelos Estados e Municípios.

Para Mortatti (2019, p. 40),

Com a reintrodução do método fônico, sob a denominação de “instrução fônica sistemática” (tradução de “phonics” e “phonics instruction” (Ing.)), a PNA decreta novo tipo de disputa entre modernos e antigos, colocada no centro de um debate em que a “querela dos métodos” assume, como aponte, características específicas de disputa pela hegemonia de um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador.

Um novo capítulo se desenha no horizonte atual da alfabetização no Brasil, pelo qual, mais uma vez, o embate acerca dos métodos de alfabetização ressurgiu. Desta feita, ratificado por documentos oficiais e políticas nacionais de alfabetização. Nesse sentido, concordo com Mortatti (2019, p. 43), quando ressalta que a imposição do método fônico “[...] não é solução para os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na alfabetização e não contempla a complexidade das demais facetas do processo de ensino e aprendizagem [...]”.

Se, por um lado, esta questão suscita o medo do retorno ao fônico, ou às práticas tradicionais e mecanicistas do trabalho com a correspondência grafofonêmica, por outro, evidencia reflexões e pesquisas sobre a consciência

fonológica¹⁹, as quais não representam necessariamente o retorno ao método fônico. Pelo contrário, propõem “[...] um ensino sistemático (e prazeroso, reflexivo) das correspondências letra-som nos dois primeiros anos de escolarização, de modo a ajudar nossas crianças a estarem plenamente alfabetizadas” (MORAIS, 2012, p.79).

Todavia, em se tratando do trabalho com a consciência fonêmica, ou, mais especificamente, com a instrução fonêmica sistemática, como preconiza a PNA, é possível refletir, como sugere Moraes (2019, p. 127), que

O fonema não é uma ‘unidade’ naturalmente pronunciável em voz alta. Assim, treinar, nas salas de aula de alfabetização, habilidades fonêmicas que mesmo crianças já alfabetizadas têm dificuldade em aprender implica, ao nosso ver, uma injustificável e desnecessária sobrecarga cognitiva.

Dessa forma, voltar à atenção para os fonemas da língua, na aprendizagem inicial da língua escrita, não parece corresponder à solução para os problemas de alfabetização. Por outro lado, promover um trabalho de reflexão metafonológica nos anos iniciais da escolarização básica pode ser vantajoso desde que a ele não se limite. A consciência fonológica, por si só, não garante a aprendizagem inicial da língua escrita, ou não atinge todas as suas facetas (SOARES, 2016). Entretanto, exerce papel importante na aprendizagem da faceta linguística desse processo.

Sabemos que, antes mesmo de entrar na escola, a criança já domina sua língua e é capaz de falar, articulando os sons para formar palavras e frases de acordo com sua intenção e interação. No decorrer do percurso de alfabetização, contudo, a estreita relação entre fala e escrita não é transparente à criança. Autores como Byrne (1995) e Cagliari (2009) discutem o quanto é mais fácil à criança adquirir a fala em relação à escrita:

Se refletirmos um momento sobre o processo de aquisição da linguagem oral, veremos que as crianças aprendem a falar naturalmente. Dotada de características genéticas para falar, em contato com o modelo, uma criança em pouquíssimo tempo adquire o domínio verbal de sua língua (CAGLIARI, 2009, p.85).

¹⁹ O termo consciência fonológica vem sendo usado para se referir ao trabalho com diversas habilidades metafonológicas na aprendizagem da linguagem escrita. A esse respeito, ver Moraes (2012; 2019).

Não é por acaso: muitos mecanismos estão envolvidos nesse processo que não é natural, não é inato, e sim adquirido. De acordo com Vygotsky (2008, p.124), “na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa”. Isto é, de maneira espontânea e sem reflexão consciente, a criança é capaz de falar, comunicando-se. Por outro lado, na escrita “ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes” (IDEM, 2008, p.124).

Um dos mecanismos envolvidos no aprendizado da escrita corresponde à habilidade de processar os sons da fala e relacioná-los às letras: a consciência fonológica. Esta, por sua vez, faz parte de um todo maior correspondente às habilidades metafonológicas como abordarei a seguir. Antes, gostaria de salientar a importância dos sons do mundo como base neste processo.

1.4.1 Os sons do mundo e sua relação com o aprendizado da escrita

Estudos comprovam que as habilidades auditivas estão presentes nas crianças desde o ventre materno (NORTHERN e DOWNS, 1989; VERRI, 1999; MATIAS, 1999; MABILE, 1990, *apud* NUNES, 2009). Os sons do mundo permeiam as relações que os sujeitos estabelecem com este mesmo mundo. Ao perceber os sons, acionando mecanismos cognitivos para o processamento auditivo, constroem inúmeras conexões cerebrais que vão formando a maneira de ver e estar no mundo.

É por esta razão que os seres humanos são capazes de reconhecer vozes familiares atendendo ao telefone, de saber diferenciar o som emitido por uma buzina de automóvel e de uma sirene de ambulância, de um gato, um cachorro e da fala humana, por exemplo.

Por meio desta representação mental não é preciso estar frente a frente com o emissor sonoro: basta ouvi-lo, ainda que à distância. Imediatamente consegue-se, neste complexo processo, formar uma imagem mental que remete àquele som escutado.

Esta habilidade, que vai sendo desenvolvida desde a mais tenra idade, e que começa pela discriminação auditiva dos mais diversos sons, é fundamental para, mais tarde, a tomada de consciência do desenvolvimento da discriminação dos sons da fala, por meio das habilidades metafonológicas ou consciência fonológica.

Falhas nesta etapa podem comprometer o processo de aquisição da linguagem oral. Muitas vezes, as dificuldades neste processamento aparecem mais tardiamente, na aquisição da escrita, quando certo refinamento auditivo é necessário para que os sons da língua possam ser correlacionados às suas representações gráficas.

De acordo com Branco-Barreiro e Zaidan (2010), as dificuldades de discriminação auditiva podem atrapalhar a aquisição da leitura e da escrita. Madell (1999, p.372, *apud* TOSIM, 2009) enfatiza que:

[...] problemas de atenção auditiva são definidos como dificuldades de atender a estímulos auditivos de uma maneira consistente. Atenção auditiva é importante para a aprendizagem acadêmica e da linguagem, comunicação e socialização. Crianças com problemas de atenção auditiva responderão aos sons inconsistentemente.

Desta maneira, quanto mais estímulos sonoros apresentados à criança, tanto mais facilidade terá no processamento auditivo, no desenvolvimento da consciência fonológica e conseqüentemente na aquisição da língua escrita. Treinar o ouvido para a percepção sonora adequada, fazendo uso das habilidades de discriminação, atenção, localização, associação auditiva, dentre outras, favorece o trabalho cognitivo e metacognitivo (KEITH, 1995 e BELLIS, 2003, *apud* BRANCO-BARREIRO E ZAIDAN, 2010). Ao processar os sons, colocando em cena as habilidades citadas, toda a percepção da interação que se dá pela linguagem terá maior qualidade.

Os sons, sejam eles linguísticos ou não, passam por este processamento. A esse respeito, o neurocientista Stanislas Dehaene (2012, p.215) traz dados interessantes acerca da compreensão dos sons da língua pelos bebês:

Desde os primeiros meses de vida, a criança demonstra uma compreensão excepcional para a discriminação dos sons da fala. Desde há uma trintena de anos, sabíamos que, com poucos dias de vida, o bebê discrimina os contrastes linguísticos dos sons de qualquer língua e manifesta uma atenção especial para a prosódia de sua língua materna. Mas a imagem cerebral do bebê de 2 ou 3 meses revelou uma organização anatômica insuspeitada. [...] as competências linguísticas do bebê repousam já sobre

uma rede cortical do hemisfério esquerdo, a mesma que se ativa no cérebro adulto, durante o tratamento da linguagem.

Tais descobertas denotam que, desde muito cedo, o cérebro trabalha por organizar os sons da língua. Quando estiver em contato com a língua escrita, durante a alfabetização, a criança irá tomar conhecimento desta organização mental, metacognitivamente, compreendendo a língua escrita como representação da fala, desenvolvendo assim as habilidades metafonológicas.

1.4.2 Desenvolvimento das habilidades metafonológicas

Como já citado, a aprendizagem inicial da língua escrita, em um sistema de escrita alfabético, guarda estreita relação com a percepção dos sons da língua, por intermédio do processamento auditivo, para que, ao manipulá-los, o aprendiz da escrita possa fazer uso das correspondências sonoras e gráficas a favor de sua intencionalidade comunicativa. De acordo com Olson (1999, p.132, *apud* SOARES, 2016) “aprender a ler e escrever é aprender a ouvir e pensar sobre sua própria língua de uma nova maneira”.

Ao ouvir e pensar sobre a língua de maneira consciente, o aprendiz faz uso de estratégias metacognitivas para relacionar os sons, processados pela audição, à sua representação gráfica na escrita: faz uso da consciência fonológica. Nascimento (2010, p. 27) define a consciência fonológica como a “habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem oral”. Quando o sujeito consegue, deliberadamente, manipular tais características, como a relação fonema-grafema, a favor de suas intencionalidades comunicativas, está lançando mão de estratégias da consciência fonológica.

Embora possa parecer óbvio que haja uma estreita relação entre os sons da língua e a aprendizagem da escrita, somente a partir de 1970 é que os estudos da consciência fonológica com vistas à alfabetização começaram a se expandir (MORAIS, 2012). Nesse sentido, Soares (2016, p. 167) ressalta que:

Pode-se considerar surpreendente, em se tratando da aprendizagem de um sistema de escrita que representa os sons da fala, que somente a partir do início dos anos 1970 tenha sido reconhecida a importância de que a criança, para compreender o princípio alfabético, desenvolva sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação - desenvolva *consciência fonológica*.

Para Moraes (2012), “[...] aquilo que chamamos de ‘consciência fonológica’ é, na realidade, um grande conjunto ou uma ‘grande constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”. Logo, a consciência fonológica não se resume a algo pronto que se tem ou não, mas ao desenvolvimento de habilidades metafonológicas que variam conforme a operação cognitiva.

As habilidades metafonológicas, portanto, correspondem a mecanismos desenvolvidos pelos sujeitos para segmentar os sons da fala e, a partir disto, fazer uso de estratégias cognitivas conscientes para manipulá-los. A consciência deste processo é essencial para o manejo inicial da língua escrita, dada a relação que se estabelece entre os sons produzidos na linguagem e sua representação gráfica.

Denominada na literatura especializada como “consciência fonológica” (MORAIS, 2012; 2019; SOARES, 2016), esta, embora atinja o processo de compreensão dos fonemas, a eles não se limita. Pelo contrário, as habilidades metafonológicas subdividem-se em diferentes níveis: a consciência lexical; a consciência de rimas e aliterações; a consciência silábica; a consciência fonêmica ou grafofonêmica (SOARES, 2016).

Cada um deles aponta para o desenvolvimento de certas habilidades no trato com a língua, no que se refere à relação dos sons e sua representação escrita. Partindo de uma escala mais abrangente (a palavra) para uma mais específica (o fonema), a consciência fonológica perpassa a construção da aprendizagem inicial da língua escrita, tendo com ela estreita relação.

Cabe ressaltar que não se caracterizam como divisões estanques no interior da aprendizagem inicial da língua. Soares (2016, p.170) enfatiza que “a sensibilidade fonológica é um *continuum* que se estende desde a genérica sensibilidade a segmentos fonológicos maiores até uma profunda sensibilidade a pequenos segmentos”.

Moraes (2012) ressalta que algumas habilidades podem ser mais fáceis ou difíceis do que outras e ainda que nem todas elas se desenvolvem ao mesmo tempo. Entretanto, defende que o trabalho com as habilidades metafonológicas em sala de aula deve acontecer de maneira a permitir a reflexão sobre diferentes aspectos: “ao longo do ano letivo em que a escola introduz a reflexão sobre as

palavras, as habilidades fonológicas das crianças vão se desenvolvendo” (MORAIS, 2012, p. 90).

Embora haja o entendimento de que as habilidades acompanham o *continuum* que citamos, este conhecimento é válido para os adultos, que já se apropriaram do sistema de escrita. Às crianças, pensando no trabalho coletivo da sala de aula, é possível que as habilidades sejam apresentadas simultaneamente. Os limites do “mais fácil” ou “mais difícil” para a criança podem ser reconsiderados uma vez que, em uma classe, provavelmente haverá crianças em diferentes estágios da aprendizagem inicial da língua escrita.

Por fim, concordo com Soares (2016, p.124) quando ressalta que, no aprendizado da leitura e da escrita, é essencial que o aluno “volte sua atenção para os sons da fala, e tome consciência das relações entre eles e sua representação gráfica, tanto no nível da palavra quanto no nível das relações fonema-grafema”.

Em minha prática pedagógica, tenho notado que o aprendiz da escrita está diante de um caminho a trilhar rumo à compreensão consciente dos mecanismos de que faz uso para relacionar sua fala à escrita. Seja refletindo sobre as palavras, comparando seus tamanhos, seja contrastando fonemas formando novas, para além de privilegiar um método, ou procedimento, é consenso entre os autores supracitados que desenvolver as habilidades metafonológicas (consciência lexical; consciência de rimas e aliterações; consciência silábica e consciência fonêmica ou grafofonêmica) apresentadas a seguir, pode facilitar o processo de leitura e escrita na aprendizagem inicial da língua.

1.4.2.1 Consciência lexical

A consciência lexical corresponde à habilidade metafonológica de identificar os segmentos sonoros que formam as palavras da língua. Neste nível, os aprendizes são capazes de segmentar frases em palavras percebendo a relação que estas estabelecem entre si. Isoladamente, contudo, mesmo crianças não alfabetizadas podem identificar que *carrinho*, *bola* e *sol* são palavras, porém não as identificam como segmento sonoro da língua, e, sim, com a relação em que estabelecem com seu significado: o realismo nominal. Ou seja, “a incapacidade de

deixar de pensar nas características físicas ou funcionais dos objetos, de modo a poder focar nas partes sonoras das palavras que os nomeiam” (MORAIS, 2012, p.86).

Segundo Vygotsky (1934, p.111, *apud* SOARES, 2016, p.174), a criança precisa compreender a diferença entre a semântica e a fonética: “para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que a denota”. Assim, é comum vermos crianças que relacionam a palavra ao seu significado quando afirmam, por exemplo, que *joaninha* se escreve bem pequeno porque é pequena, ou que *elefante* se escreve com letras grandes, porque ele é grande (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Desta maneira, para Morais (2012), o realismo nominal é mais comum em crianças pré-silábicas, de acordo com as hipóteses de escrita delineadas por Ferreiro e Teberosky (1999). Para esse autor, é urgente que o trabalho pedagógico, desde a educação infantil, leve as crianças a refletir sobre a cadeia sonora das palavras, comparando-as quanto ao seu tamanho.

A superação do realismo nominal, de acordo com Soares (2016), é *condição* e *consequência* para o desenvolvimento da criança para a compreensão das outras partes das palavras, tais como as sílabas, rimas e aliterações.

Para avançar em direção à aprendizagem da língua escrita, a criança precisa superar este realismo nominal. Precisa conquistar a arbitrariedade linguística, sendo capaz de dissociar a cadeia sonora de seu significado e, ao mesmo tempo, perceber a palavra como uma sequência de sons que podem ser representados por meio da escrita.

Outro ponto importante em relação à consciência lexical para a alfabetização se refere à segmentação das palavras na frase. A ausência dessa consciência ocasiona escritas aglutinadas ou separadas em excesso, denominadas respectivamente de hipossegmentação e hipersegmentação. Portanto, tomar consciência de que as frases são decompostas em segmentos menores – as palavras – as quais, na fluidez da fala, muitas vezes, não são percebidas em separado, pode contribuir para a compreensão e análise da língua pela criança e sua apropriação da escrita.

1.4.2.2 Consciência de rimas e aliterações

De acordo com Moraes (2012), a habilidade de identificar rimas e aliterações foi considerada, durante muito tempo, como a mais complexa de ser adquirida pelas crianças brasileiras. Apesar disso, Aquino e Albuquerque (2007, *apud* Moraes, 2012) ressaltam que esta habilidade se desenvolve facilmente quando a criança é estimulada desde a educação infantil por meio da convivência com cantigas de roda, parlendas e jogos fonológicos.

Convém destacar que, para o português brasileiro, interessa a rima enquanto palavra e não a rima da sílaba, definida como parte da composição desta, ligada ao ataque. A definição de rima no que tange à palavra é aquela que designa a correspondência de sons finais nas palavras, como em “mamão” e “balão”, por exemplo, que coincidem na relação fonema - grafema, e ainda como em “chapéu” e “anel”, cujos sons finais são iguais, porém apresentam escrita diferentes.

Com relação à aliteração, Soares (2016) alerta para o duplo significado: na Literatura, como figura de linguagem que se caracteriza pela repetição de sons de palavras; e, no campo da Linguística e da Fonologia, caracterizada pela semelhança entre os sons iniciais das palavras. Esta última é a que interessa aos estudos da consciência fonológica.

Em sala de aula, as atividades que promovem o desenvolvimento dessas habilidades podem acontecer de maneira prazerosa, pelo uso de jogos e brincadeiras de tradição oral (MORAIS, 2019). Desde pequenas, é comum que as crianças vivenciem, em casa ou na creche, momentos de escuta de cantigas, parlendas e trava-línguas. Essas vivências são essenciais para a consciência dos sons das palavras no que tange às rimas e aliterações.

A escuta atenta aos sons da língua, levada à (meta) análise propicia a reflexão das partes da palavra. Ao procurar uma rima ou uma palavra que comece igual a outra, a criança estará acionando o seu léxico mental e realizando inúmeros processos cognitivos com a língua materna.

Cabe ressaltar que este trabalho poderá vir acompanhado da escrita das palavras, como sugere Moraes (2012, p.134), pois “a conjugação da reflexão sonora com a análise da forma escrita deve ocorrer sempre que possível”. Ao contrastar a

forma escrita com seu correspondente sonoro a criança irá, gradualmente, se apropriando da relação entre fala e escrita. O mesmo autor complementa que a “possibilidade de parear, na mente, as formas oral e escrita das palavras é, como já indicamos, o que nos faz privilegiar também as cantigas, quadrinhas, trava-línguas e parlendas nas atividades de reflexão fonológica” (MORAIS, 2012, p.134).

Compreende-se, assim, que o trabalho com rimas e aliterações conduz o aprendiz da escrita a reflexões sobre os segmentos sonoros das palavras e à superação do realismo nominal. Contribuem, portanto, à apropriação do sistema de escrita alfabética.

1.4.2.3 Consciência Silábica

Acompanhando a evolução das hipóteses de escrita das crianças, tais como as propostas por Ferreiro e Teberosky (1999), é possível perceber que o aprendiz da escrita avança em direção à compreensão de que as palavras, no sistema de escrita alfabético, se organizam em pedaços menores. Esses pedaços, chamados de sílabas, unem-se, alternam-se, misturam-se e subtraem-se para formar o léxico da língua.

Este momento, que Ferreiro (2004) chama de *período de fonetização da escrita*, é crucial para a apropriação do sistema de escrita. Ao atingir esta compreensão, a criança consegue refletir sobre os segmentos sonoros e relacioná-los às letras e grafemas. Passa a pensar em que sinal gráfico irá representar determinado som.

O refinamento da consciência fonológica presente nesta habilidade, portanto, condiz com a hipótese de escrita silábica. A criança, silabando, consegue identificar, por exemplo, por quantos “pedacinhos” determinada palavra é formada e, a partir daí, refletir nos sons e sua representação gráfica para escrita.

Inicialmente, há crianças que, embora identifiquem a quantidade de sílabas, não conseguem relacionar os sons às letras/ grafemas. Nestes casos, é comum que coloquem qualquer letra para representar o segmento, mas sempre uma letra para cada “pedaço”.

Posteriormente, na medida em que o período de *fonetização da escrita* for se desenvolvendo, será capaz de, para cada sílaba, representar graficamente com uma letra, vogal ou consoante que remeta ao segmento sonoro da palavra.

Soares (2016), em nota de rodapé, discute sobre este desenvolvimento em direção à compreensão e ampliação da fonetização da escrita e afirma que:

A esses processos linguísticos na trajetória da criança em direção ao princípio alfabético estão subjacentes processos cognitivos que são, ao mesmo tempo, condição e resultado da aprendizagem da escrita; na perspectiva da psicogênese da escrita, esses processos são, segundo Ferreiro (1990b:40): 'a relação entre a totalidade e as partes; coordenação de semelhanças e diferenças; construção de uma ordem serial; construção de invariantes; correspondência termo a termo' (SOARES, 2016, p.188).

Tais processos cognitivos, de acordo com Moraes (2012), podem ser trabalhados em sala de aula de maneira lúdica e prazerosa, com jogos e brincadeiras que permitam a análise e reflexão dos segmentos sonoros das palavras, e ainda de sua representação gráfica. Alguns exemplos de atividades seriam:

1. contar as sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao número de sílabas (identificando se uma palavra é maior que a outra ou se têm a mesma quantidade de sílabas);
2. dizer uma palavra maior (ou menor) que outra; [...] (MORAIS, 2012, p.131).

Outra opção, também citada por Moraes (2012), refere-se aos jogos desenvolvidos pela equipe de pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal do Pernambuco (CEEL – UFPE), denominados *Jogos de Alfabetização* (BRASIL, 2009). Estes foram enviados às escolas públicas de todo o país em uma caixa com dez diferentes jogos que exploram diversos aspectos das habilidades metafonológicas. Um deles, o *Batalha de Palavras*, muito bem exemplifica o trabalho para o desenvolvimento da consciência silábica:

FIGURA 2 – Jogo batalha de palavras.



Fonte: CEEL – UFPE; 2009.

Trata-se de uma disputa entre pares, na qual as cartas ficam dispostas em um monte com as faces viradas para baixo. Os jogadores pegam cada um uma carta e virando-as devem contar quantas sílabas tem a palavra que nomeia a imagem da carta. Aquele que tiver o maior número de sílabas fica com a carta do oponente. No final, ganha quem conseguiu mais cartas.

1.4.2.4 Consciência Fonêmica ou Grafofonêmica

A partir do momento em que a criança inicia o período de *fonetização da escrita* (FERREIRO, 2004), passa a perceber que os sons da língua podem ser segmentados e representados por sinais gráficos: as letras ou grafemas. Este conhecimento por parte da criança permite que avance na compreensão do sistema de escrita. Da consciência das sílabas, e consequentemente da hipótese silábica de escrita, a criança passará a refletir sobre os menores segmentos que compõem estas sílabas: os fonemas.

Os fonemas podem ser definidos como a menor unidade fonológica, não divisível e não pronunciável, distinguíveis na língua por meio de trocas por pares mínimos. Assim, identifica-se o segmento /v/ na palavra VACA como fonema se comparado com o /f/ em FACA. Nesse caso, tanto /v/ quanto /f/ são fonemas pois distinguem os vocábulos em questão. Assim, de acordo com Oliveira (2005, p.30), “os fonemas, enquanto unidades da língua, são, assim como a língua, de caráter abstrato”, ou ainda “uma “imagem psíquica dos sons da fala”.

Curiosamente, mesmo reconhecendo que os fonemas são unidades mínimas da língua não pronunciáveis, algumas pesquisas que buscaram relacionar o conhecimento das habilidades de consciência fonêmica e sua relação com a aquisição da escrita usaram, como metodologia, testes de pronúncia de fonemas isolados.

Soares (2016, p.196, 197) menciona, como exemplo, algumas tarefas que são utilizadas nas pesquisas, segundo o *National Reading Panel*. Em todas elas nota-se que se baseiam na possibilidade de pronunciar fonemas de maneira isolada, como por exemplo “isolar um fonema em palavra”, ou ainda “identificar fonema igual em palavras diferentes”, ou mais abstratamente “juntar fonemas apresentados separadamente, para formar uma palavra”, dentre outras.

Nesse sentido, ao revisar os trabalhos de Mousinho e Correa (2009 *apud* MORAIS, 2019, p. 115), em pesquisa de tarefas de instrução fonêmica para crianças leitoras e não leitoras, Morais ressalta que os resultados obtidos pelas pesquisadoras “demonstraram que as atividades de síntese fonêmica, de segmentação de fonemas e de transposição fonêmica mostraram-se extremamente difíceis para todas as crianças”.

O desenvolvimento da consciência das menores unidades sonoras da língua está acompanhado do aprendizado das formas gráficas da língua escrita: as letras e os fonemas. Fica difícil mensurar qual das duas habilidades aparece primeiro na construção da compreensão do sistema de escrita. Refletir sobre os fonemas ajuda a refletir sobre a escrita e vice-versa. Deahene (2012) coloca esta questão como a “galinha e ovo”, já que

[...] será necessário que a criança analise os sons em fonemas, antes de aprender o código escrito? Ou, de fato, não será senão a partir do momento em que a criança compreende o que são as letras, que ela conseguirá decompor a fala em classes de sons elementares? Ou, de fato, trata-se de um problema “da galinha e do ovo”, isto é, de dizer que as duas aprendizagens estão *estritamente ligadas*, sem que seja possível dizer qual foi o primeiro, o grafema ou o fonema? (DEHAENE, 2012, p.220, grifo nosso).

Nesta perspectiva, pensar em consciência fonêmica, restringindo à habilidade de manipular os fonemas, não parece abranger toda a complexidade da relação fonema x grafema. Nesse sentido, Ehri e Soffer (1999, p. 1, *apud* SOARES, 2016, p.216) defendem a expressão *consciência grafofonêmica* como “a habilidade de

relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada”.

1.4.2.5 Na direção dos sons da língua: um caminho a trilhar

De maneira sucinta, dados os objetivos desta pesquisa, procurei tecer uma breve reflexão acerca da faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – a alfabetização – (SOARES, 2016), e da relação que estabelece com o desenvolvimento da consciência auditiva e fonológica.

Percebe-se que o caminho trilhado pelo aprendiz da escrita não é, de maneira alguma, um “suave caminho”. Há que (des) construir saberes para galgar os degraus da compreensão deste tão misterioso sistema que nota a língua escrita. Grande abstração se faz necessária para assimilar que as palavras, materializadas na fala, compõem-se de segmentos sonoros, combinados de maneira organizada e ordenada entre si, que podem ser representados graficamente por símbolos. E que estes, por sua vez, não guardam nenhuma relação lógica ou visual com os sons da fala.

Um construto mental difícil e, ao mesmo tempo, fascinante, que permite ao ser humano perpetuar seus saberes por meio da escrita e da leitura. Um aprendizado que, como mencionado, não é inato. Depende de ensino, da mediação e da interação com o outro. E também do desenvolvimento de diversas habilidades (meta) cognitivas.

Uma delas, a consciência fonológica, alicerçada pela consciência auditiva: a percepção consciente dos sons que nos cercam possibilitando sua diferenciação, categorização, discriminação. E, para além, a manipulação consciente dos sons da língua para formação de palavras, expressas por meio da escrita.

Nota-se que sua apropriação está estreitamente ligada ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas. E que as perspectivas construtivistas e fonológicas, se aliadas, permitem compreender melhor e também interferir na qualidade do processo de alfabetização.

1.5 Letramento no contexto da aprendizagem inicial da língua escrita

O termo letramento²⁰ ganhou relevância no território brasileiro a partir da década de 1980. Cabe ressaltar que este fenômeno não foi exclusividade brasileira. No mesmo período, por exemplo, o termo aparece em discussões na França e nos Estados Unidos (SOARES, 2004b). No Brasil, o termo surge como uma tentativa de elucidar (e tentar ressignificar) o processo de alfabetização, muitas vezes, associando-se e confundindo-se a este.

Os anos 1980 assistiram à tentativa de *didatização* das teorias construtivistas, pelo chamado construtivismo, revolucionando o modo de conceber a alfabetização. Nesse momento, há uma rejeição dos métodos tidos como tradicionais, que privilegiavam o ensino da correspondência fonográfica, para aderir hegemonicamente a uma concepção equivocada do construtivismo. De acordo com Mortatti,

Conforme seus fundamentos teóricos, o construtivismo caracteriza-se como teoria da aprendizagem/ aquisição da língua escrita, não comportando, portanto, nem uma *teoria do ensino*, nem uma *didática de leitura e da escrita*. Essa característica não impediu, no entanto, que pesquisadores e professores brasileiros “construíssem” paradoxais “didáticas construtivistas” ou “cartilhas construtivistas” e as apresentassem como decorrências didático-pedagógicas desse modelo (MORTATTI, 2014, p.17).

Esse engodo traduziu-se na rejeição das práticas de ensino sistemático da aprendizagem inicial da língua – a faceta linguística, para enfatizar práticas de cultura escrita – facetas social e interativa (SOARES, 2016). Priorizando as práticas de leitura e de escrita, assumia-se que a criança seria capaz de descobrir o funcionamento do sistema de escrita, sem a necessidade de ensino explícito. Uma compreensão equivocada da teoria construtivista,

[...] pois é óbvio que tanto a *whole language*, nos Estados Unidos, quanto o chamado construtivismo, no Brasil, consideram a aprendizagem das relações grafofônicas como parte integrante da aprendizagem da língua escrita - ocorreria a alguém a possibilidade de se ter acesso à cultura escrita sem a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico e o sistema alfabético? (SOARES, 2004b, p.14).

²⁰ Mortatti (2004) tece relevantes reflexões acerca da dicionarização do termo “letramento” e ainda do ressurgimento deste no dicionário Houaiss (2001), trazendo novas acepções que o dicionário Moraes Silva (1949) não contemplava.

E é nesse contexto de mudanças paradigmáticas da aprendizagem inicial da língua escrita que o termo letramento se assenta nas discussões a respeito da alfabetização. Por corresponder às práticas da cultura escrita, em voga pelas discussões propostas pelo construtivismo, acabou por se sobrepor à alfabetização. Tanto que, nas últimas décadas, passou a nomear inclusive propostas de ensino e materiais didáticos.

Diante da necessidade eminente de se ensinarem os diferentes gêneros discursivos, seus usos e finalidades na sociedade, de certa maneira, obscureceu-se a especificidade do processo de alfabetização enquanto aprendizagem do sistema de escrita, basal para a fluência leitora e escritora.

Os resultados desta “*desinvenção*” da alfabetização (SOARES, 2004b) aparecem como fracassos nos resultados das avaliações externas²¹. Esses já não se concentram apenas nas classes de alfabetização, como era a realidade dos anos 1980, mas se estendem ao longo do percurso escolar, como “altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.” (SOARES, 2016, p.23, 24)

Na realidade, a própria designação do que é estar alfabetizado não encontra consenso, mudando de sentido com o passar dos anos. Basta olhar para as definições encontradas nos Censos: até 1940, era alfabetizado aquele conseguia assinar o próprio nome, por exemplo. Posteriormente, a partir do Censo de 1950, para ser alfabetizado era preciso saber ler e escrever um bilhete simples. Atualmente, os critérios incluem os anos de escolarização e medem o nível de alfabetização funcional, “ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004b, p.7).

Nesse contexto, o termo letramento encontrou terreno fértil no solo das discussões acadêmicas, alargando-se para a sociedade e assumindo novos conceitos e significações. Nos dias atuais, fala-se em letramento matemático,

²¹ Tais como a prova ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), PISA (*Programme for International Student Assessment*), entre outras.

letramento digital, e tantos outros “letramentos” para designar competências e habilidades em determinados usos e práticas sociais.

Em outra vertente, os letramentos, assim no plural, mostram que não é possível delimitar as atuações do letramento nesta sociedade tão permeada de variadas práticas de leitura e de escrita. Os multiletramentos²² (ROJO, 2009; 2015) fazem refletir que não parece propício ilhar o letramento na alfabetização. É um termo que chegou, assim como chegaram outras tantas palavras no idioma, para designar algo cujo sentido não encontrava melhor palavra para expressá-lo.

Enfim, não há uma única forma de conceituar o letramento. O que, com toda a cautela, leva a pensar que, se em algum momento foi preciso buscar uma palavra que ampliasse os horizontes da alfabetização, é porque o olhar histórico ensina que as sociedades sempre estiveram em constante transformação.

1.5.1 Letramento(s) e Alfabetização: dois termos e duas medidas?

Alfabetismo; alfabetismo funcional; letramento; alfabetização digital; letramentos jurídicos, matemáticos, tecnológicos... Tantos termos, tantos conceitos. Muitos sentidos. Na era dos multiletramentos, o termo alfabetização parece querer reconquistar seu espaço pela boca de estudiosos da linguagem. Quer de novo seus *status*. Muitas vezes, os termos alfabetização e letramento se misturam, (con)fundem-se, na tentativa de explicar os fenômenos que cercam o aprender a ler e escrever. É muito comum e corrente ouvirmos falar em “alfabetização e letramento”, o que faz refletir se, como afirmam alguns estudiosos, é mesmo necessário separá-los.

A esse respeito, para Geraldi (2014a, p.28), “nenhuma alfabetização anterior à ‘modernidade’ do conceito de letramento se imaginava um processo pontual, em que não se esperava que o alfabetizado jamais viesse a fazer uso da escrita”, ou seja, toda alfabetização, mesmo aquelas centradas nos processos de codificação e decodificação, espera que o aprendiz venha a participar de situações de leitura e escrita.

²² De acordo com Rojo (2009; 2015) os multiletramentos consideram a grande variedade cultural e semiótica das práticas letradas, desmistificando que haja apenas uma forma de letramento na sociedade, mas acolhendo as muitas vozes e maneiras de se conceber os usos da leitura e da escrita.

Ao propor uma reflexão acerca da pertinência do conceito de letramento como decorrência da alfabetização, Goulart (2014, p.49) postula que “a dicotomização talvez esteja servindo para, mais uma vez, esvaziar o conteúdo do termo alfabetização em seu sentido político, situado historicamente.” Questionando se o termo letramento corresponderia apenas a um mecanismo de compensação, a autora reformula seu posicionamento a respeito do “alfabetizar letrando” (SOARES, 1998) e “letrar alfabetizando” (GOULART, 2010) ²³, que, para ela, “apartam as dimensões do ensinar-aprender a escrita”.

Em contrapartida, Soares (2004a) afirma que os dois processos, a alfabetização e o letramento, “são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, *indissociáveis, simultâneos e interdependentes*” (grifos meus). Talvez o embate terminológico resida, então, não na contemplação dos objetos de estudo de cada um desses conceitos, mas sim na necessidade de compreender a aprendizagem inicial da língua escrita como um processo mais amplo, que abarca muitas facetas, dentre as quais a linguística, relacionada à alfabetização, e a social/interativa, relacionada ao letramento (SOARES, 2016).

Houve um tempo em que apenas o termo alfabetização era suficiente para designar os processos de aprendizagem do ler e escrever. Tempo este em que a escolarização era para poucos. Em uma sociedade na qual práticas de leitura e de escrita restringiam-se (ainda mais) aos que tinham o poder. É pertinente recorrer à história para compreender o presente. A contemporaneidade ensina que nada é por acaso. Novos termos, novos conceitos, novos usos, só são novos em oposição ao que ficou para trás. E esse atrás, que está bem ali nos calcanhares históricos, políticos e sociais, ajudam a compreender o porquê de não bastar ser *alfabetizado*, mas também *letrado*.

Contudo, continuar significando processos de aprendizagem de leitura e escrita através das lentes do passado pode representar uma estagnação. A todo instante, e com cada vez mais velocidade, as mudanças assomam. Tecnologias

²³ De maneira resumida, alfabetizar letrando/ letrar alfabetizando corresponde ao ensino do sistema de escrita integrado à práticas sociais de leitura e escrita. Ver os trabalhos de SOARES (2004a, 2004b, 2016)

surgem, transformam, aos indivíduos e ao mundo, cotidianamente. E os termos pelos quais significam esse mundo tendem a acompanhar estas mudanças.

Assim, pensar em alfabetização e letramento é refletir sobre conceitos que permeiam a escolarização inicial, mas que incorporam e espelham a vida. Tanto que “a conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades.” (SOARES, 2005, p.17). No Brasil, vê-se construção de um ideário de alfabetização que correspondeu às necessidades de uma sociedade braçal. Mais adiante, dadas as emergentes necessidades sociais (sempre relacionadas à mão de obra), uma alfabetização funcional. E além, estendida a este tempo, o(s) letramento(s) e multiletramentos para tentar responder às exigências de tantos processos e práticas leitoras e escritoras.

De acordo com o dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa*, o termo alfabetização é definido como o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Desta forma, o conceito dado ao verbete remete apenas à aprendizagem inicial ou à “iniciação” no uso do sistema ortográfico, ou das “primeiras letras”. Esta definição é a que historicamente tem acompanhado os sentidos atribuídos à alfabetização, nessa sociedade. Etimologicamente, alfabetizar quer dizer a aquisição do alfabeto, ou melhor, a aprendizagem dos mecanismos e funcionamento do sistema alfabético e ortográfico de escrita.

Nesse sentido, o termo alfabetização abrange, no que se refere à aprendizagem inicial da língua escrita, à faceta linguística do processo; ao aprendizado das correspondências letra-som, levando a criança a transformar fonemas em letras/grafemas na escrita e as letras/grafemas em fonemas, na leitura (SOARES, 2016). Restringe-se à “mecânica” do aprender a ler e escrever; à iniciação, como mostra o verbete.

Por iniciação pode-se entender que seja o básico, mas não o suficiente. Pelo contrário, é um primeiro passo na longa jornada do processo de leitura e escrita. De acordo com Soares (2005, p.15, grifo meu), “é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita)”. Para a autora, “este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido” (SOARES, 2005, p.15).

Daí a importância de que os processos de alfabetização e letramento sejam compreendidos como distintos, porém, indissociáveis. De acordo com Kleiman (2005, p.11), “letramento não é alfabetização, mas a inclui. Em outras palavras letramento e alfabetização estão associados”.

Alfabetização não é requisito para o letramento, mas é essencial para que se possa participar de maneira *autônoma* da cultura escrita. Na contemporaneidade, é comum que crianças tenham acesso, desde muito pequenas, a materiais escritos. Não se pode esperar que cheguem à escola vazias de “letramento”, e que primeiro sejam alfabetizadas.

A alfabetização também começa antes da escolarização. Quando a criança discrimina os sons do mundo, ouve e canta uma cantiga, quando percebe uma rima, quando se atenta à magia dos sons nas brincadeiras de palavras. Isto tudo principia a alfabetização. Na escola há a sistematização desses conceitos que fundamentam a compreensão do sistema de escrita. Para assim, apropriando-se dele, pelas “primeiras letras”, construir o conhecimento sobre a escrita.

O letramento, por sua vez, não se dá somente após o processo de alfabetização. Ele permeia toda esta relação, haja vista que, nesta sociedade grafocêntrica, as práticas sociais de leitura e de escrita perpassam constantemente as interações. Aprender as primeiras letras dentro desta perspectiva é alfabetizar *com* atividades de letramento. É (por que não?) alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando.

Em controvérsia, assim como os posicionamentos defendidos por Geraldi (2014a) e Goulart (2014), trazidos à discussão no início deste texto, em entrevista concedida à revista Nova Escola, Ferreiro (2013) se opõe ao uso desses termos enfatizando que esta dicotomização (alfabetização e letramento) estaria reforçando a necessidade de haver duas abordagens distintas, servindo ainda mais para separar processos que devem acontecer simultaneamente. A esse respeito, para Soares, dizer que na alfabetização está incluído o letramento, ou que no letramento está incluída a alfabetização,

[...] seria verdade, desde que se convencionasse que por alfabetização seria possível entender muito mais que a aprendizagem grafofônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004b, p.15).

A autora julga conveniente conservar os dois termos já que são processos de natureza diferentes, que demandam posicionamentos, saberes, metodologias e práticas também diferentes. Nesse sentido, Kleiman (2005) também defende que haja a separação entre os termos:

[...] alguns pesquisadores se opõem ao uso do termo *letramento*, dizendo que os conceitos por ele designados estariam implícitos no termo *alfabetização*. Isto é uma simplificação. [...] o termo *letramento* já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não verbais, não incluídos e previstos no termo *alfabetização* (KLEIMAN, 2005, p.12).

Também o documento que estabeleceu diretrizes para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos declara a necessidade de promover tanto a alfabetização quanto o letramento, separando os dois termos:

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p.24, 25).

No texto do documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018, também se distinguem os processos de alfabetização e letramento(s), compreendidos como complementares durante a aprendizagem inicial da língua escrita:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018, p. 59).

Assim, a ampla conotação do termo alfabetização, enquanto período ou etapa de ensino, remete à sua historicidade, de uma época em que bastava (para o bem da elite) que as pessoas soubessem somente ler e escrever, no sentido restrito do termo; à uma época, também, em que as demandas sociais de leitura e de escrita

não exigiam tanto. Cada vez mais essa sociedade se pauta em atos de ler e de escrever.

Melhor seria, como afirma Soares (2016), preferir *aprendizagem inicial da língua escrita à alfabetização*, pois não se reduziria o processo a uma de suas facetas, ou se incluiria, na especificidade deste termo, o desenvolvimento do processo de aprender a ler e escrever: o letramento. Morais (2012, p.128), em concordância com o que foi aqui postulado, também afirma que “como nosso propósito, já declarado mais de uma vez, é alfabetizar e letrar, precisamos investir nas duas dimensões, de modo contínuo e cotidiano, dos 4 aos 8 anos de idade ao pensar no processo de alfabetização”.

Assim, a controvérsia acerca da necessidade ou não de separar a alfabetização do letramento depende da perspectiva que se adota ao olhar para o objeto de estudo: alfabetização enquanto finalidade e alfabetização enquanto processo.

Por um lado, analisando a alfabetização enquanto finalidade, esta se caracteriza como uma *etapa* de aprendizagem. Denominação ampla, que engloba muitos processos (e muitas facetas), uma vez que a aprendizagem inicial da língua escrita não é tarefa simples, nem do ponto de vista pedagógico, tampouco do ponto de vista cognitivo.

Sob este prisma, é possível compreender o porquê de, para alguns, não ser necessário apartar a alfabetização em dois conceitos: na medida em que aprender a ler e escrever implica *fazer uso* da leitura e da escrita, subentende-se que os dois conceitos estão ali agregados. Justo e coerente, do ponto de vista da finalidade de se alfabetizar.

As palavras de Geraldi (2014a), já citadas no início deste texto, bem elucidam esta perspectiva: “nenhuma alfabetização anterior à ‘modernidade’ do conceito de letramento se imaginava um processo pontual, em que não se esperava que o alfabetizado jamais viesse a fazer uso da escrita” (GERALDI, 2014a, p. 28).

Fazer uso da escrita: eis a finalidade da alfabetização, que nada mais é do que o letramento, definido no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa como “estado ou condição de indivíduo capaz de *utilizar-se* da leitura e da escrita como instrumento de realização social e cultural”.

A esta capacidade de utilizar-se da leitura e da escrita pressupõe-se um processo, o outro olhar sobre a alfabetização. Um campo tão minado de conceituações e terminologias, bombardeado de críticas, métodos, e *desmetodizações* (SOARES, 2016).

Nesta história, marcada de incertezas e fracassos, ocorre que a necessidade de olhar a alfabetização como processo é imprescindível. Primeiro porque, sem entrar nos méritos da formação do docente que atua na aprendizagem inicial da língua escrita, carece-se de encontrar a profissionalização²⁴ necessária para esta atuação. Que assuma um ensino-aprendizagem que não busque o *método*, mas sim os *métodos* pelos quais os alunos possam aprender. Para tanto, é preciso conhecer a fundo os processos.

Ou, nas palavras de Cagliari, o conhecimento (profissionalização) permite ao professor estar “mais livre para selecionar os métodos, as técnicas; buscará os rumos e o ritmo que considerar mais adequados a sua turma, colocando sua sensibilidade acima de qualquer modelo preestabelecido” (CAGLIARI, 2009, p. 6, 7).

Em segundo lugar porque, como processo, demanda a compreensão da especificidade deste. Pedagogicamente, parece pertinente que os processos de alfabetização e letramento sejam vistos separadamente, embora sejam indissociáveis e interdependentes (SOARES, 2004a).

Tendo em vista que demandam procedimentos de ensino distintos, assim como atitudes e processamentos diferentes para o aluno, é interessante ao *alfabetizador* que esta distinção esteja clara. Para que possa selecionar conteúdos, organizar experiências significativas de aprendizagem e nortear um trabalho que contemple, simultaneamente, os dois processos.

Em suma, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora inclua muitos e diferentes processos, precisa ser desenvolvida em sua totalidade. Quer se opte ou não pelo uso das expressões *alfabetizar letrando* ou *letrar alfabetizando*, importa que, compreendendo as diferenças que embasam os dois processos, haja uma prática educativa que respeite as especificidades do aprendizado do sistema de

²⁴ A esta profissionalização pode-se entender como apropriação das ferramentas e saberes necessários para atuação docente, conforme discorreu Ferreira (2013) na mesma entrevista já citada, disponível em< <https://www.youtube.com/watch?v=BeYCWLqZvhA>>. Acesso em 13 de dezembro de 2019.

escrita alfabético e ortográfico, indispensáveis para a leitura e a escrita, mas que a ele não se limite, para que não seja o caso de incorrer no retrocesso a métodos e procedimentos já superados.

Que o alfabetizar aconteça *pelos* e *nas* interações reais da cultura escrita. Que delas partam para a análise metafonológica²⁵. Que delas surjam percepções acerca do sistema, dos usos, das necessidades comunicativas, a fim de, pela leitura do mundo, promover também a leitura da palavra (FREIRE, 1989).

Por fim, diante das reflexões tecidas ao longo deste texto, arrisco dizer que a alfabetização, enquanto processo, não é letramento. Nem dele procede ou prescinde, mas a ele se agrega, soma-se, interliga-se. Alfabetização e letramento são faces de uma mesma moeda: a aprendizagem inicial da língua escrita.

Uma moeda de grande valor cultural, social, histórico. Motivadora de controvérsias, reflexões e estudos. Assim como o são os objetos de valor. E diante da qual, é possível se posicionar com diferentes perspectivas (psicológicas, pedagógicas, políticas), assumindo, porém, que, independentemente do prisma, este processo continua a encantar.

1.6 Alfabetização como prática discursiva

Já em 1984, ao criticar a maneira como eram tratadas as produções escritas dos alunos em fase inicial de aprendizagem da língua na escola, Geraldi, no livro *O texto na sala de aula*, faz uma importante constatação: é preciso uma mudança de atitude. Isto porque, segundo esse autor, a escola artificializava a escrita, destituindo-a de sua essência interativa. As produções dos alunos, chamadas de redações, correspondiam, na maioria das vezes, apenas às expectativas dos professores: frases descontextualizadas, porém com boa ortografia, desprovidas de sentido e distantes da realidade e das necessidades comunicativas dos alunos.

Passados mais de trinta anos, acompanhados por diferentes cenários políticos, históricos e culturais no decorrer desse tempo, será que foi possível alcançar essa mudança referida por Geraldi? Será que hoje a escola,

²⁵ A esse respeito ver os trabalhos de Moraes (2014) e Soares (2016).

principalmente na fase inicial da aprendizagem da língua escrita, conseguiu dar lugar à “interação linguística” (GERALDI, 1984), trazendo a vida para a escola e a escola para a vida? Pode-se dizer, nos dias atuais, que as práticas de escrita superaram “o exercício-*simulado* da produção de textos, de discursos, de conversações: a redação”? (Geraldi, 1984, p.12, grifo meu).

Smolka (2012, p.88), ainda nas décadas de 1980/1990 já sinalizava para a “emergência do discurso na escrita inicial”, na necessidade de dar voz aos discursos das crianças. Para essa autora, um trabalho que favorecesse e valorizasse o protagonismo e a autoria pela escrita poderia fazer da alfabetização uma prática significativa.

A literatura mostra que, nas últimas décadas, muita reflexão surgiu sobre o trabalho com a escrita na escola. De práticas descontextualizadas às propostas que favorecem a criticidade e engajamento social, o ensino e a aprendizagem da escrita passaram por muitas e diferentes propostas.

Todavia, cabe perguntar se a mudança que se desenha no percurso dessa história é, de fato, efetiva. Ou, como sugere Goulart (2014, p 41), se estaria somente trazendo “velhas propostas, involucriadas como novas”? Será mesmo que procurando “contextualizar” as atividades se estão promovendo interações reais e significativas? Ou será que impor contextos, criar situações, não seria o mesmo que cercear a criatividade com textos preparados “especialmente” para alfabetizar?

As últimas décadas assistiram a uma avalanche de propostas didáticas que trouxeram os gêneros discursivos para a sala de aula. Mas, a que preço? Com qual propósito? Em quais interações? Seria o gênero por ele mesmo, vazio de sentidos e cheio de arquétipos e modelizações?

A fim de propor reflexões sobre essas questões, com vistas a uma proposta de alfabetização pautada na discursividade, retomarei, neste texto, alguns conceitos bakhtinianos sobre os gêneros discursivos.

1.6.1 Gêneros discursivos em Bakhtin

A vida das pessoas organiza-se por meio da linguagem, que, por sua vez, acontece por meio de gêneros discursivos. As interações não se dão no vazio: reverberam no curso da história, para agora e para além. Nesse sentido, Bakhtin

propôs que “cada enunciado particular é individual mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p.280).

Desta forma, ainda que os falantes comuniquem-se pela interação linguística de maneira única e particular, por meio de enunciados concretos que a realizam (BAKHTIN, 1997), tais enunciados organizam-se em *tipos*: os gêneros, que, por sua vez, são *relativamente estáveis*. Admitem, portanto, arranjos e ajustes já que, sendo a língua instância viva e não estanque, demanda essa variabilidade previsível.

Para Bakhtin, os enunciados são “irrepetíveis”: cada um deles representa um elo na cadeia de enunciados (BAKHTIN, 1997). Cada qual tem caráter responsivo: evoca ou provoca outro enunciado. O elo produz um discurso em cadeias não lineares. Há discursos que são respostas a enunciados de anos atrás, por exemplo. De acordo com Rojo (2005, p.197) “o que torna, entretanto, os textos e discursos irrepetíveis é o fato de esses aspectos da situação, assim como seu tempo e lugar histórico-sociais serem, eles próprios, irrepetíveis, garantindo a cada enunciado seu caráter original”.

A situação, ou o contexto comunicativo, é que vai “conduzir” aquilo que se pretende comunicar/interagir por intermédio da linguagem. Daí, portanto, ser fundamental, na teoria dos gêneros discursivos, o contexto de produção. Neste paradigma, é pouco provável pensar a língua sem relação com a situação comunicativa. Uma depende da outra para existir. Uma dará a outra seu lugar no tempo e no espaço. Para Bakhtin, “a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela, por exemplo, a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança ou a timidez, etc” (BAKHTIN, 2010, p.118).

Sendo, portanto, os enunciados irremediavelmente ligados ao contexto, no tempo e no espaço, e ainda ao interlocutor, de maneira tal que não seja possível concebê-los isolados, gerados no vazio, já que “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 1997, p. 291), como aceitar que o trabalho com a língua na escola aconteça por meio de práticas e propostas de produção escritas descabidas de sentido?

O que se tem visto, muitas vezes, no trabalho com gêneros em sala de aula, são, de fato, atividades que dissecam o texto, confrontando as características

comuns, pertencentes ao gênero, esquecendo-se do contexto real de produção deste gênero e das implicações discursivas que este contexto gera.

Assim, corre-se o risco de que, nessa perspectiva, os gêneros discursivos se tornem objetos de estudo por si mesmos, pois

Possivelmente a manifestação mais efetiva desse processo seja a preocupação em arrolar gêneros discursivos determinados para séries escolares específicas a guisa de orientar o professor em seu processo de ensino da língua materna por meio dos usos sociais da linguagem. Temos, aqui, em nossa compreensão, um processo categorial embrionário que artificializa os usos da língua como se eles fossem passíveis de catalogação e determinação a priori para séries específicas em uma acepção universalizante (CERUTTI- RIZATTI, 2012, p.252).

Para essa autora, o trabalho com os gêneros na escola deve ser o da língua em uso, sendo os gêneros, neste caso, (mega)instrumentos. Ou seja, os gêneros não são se constituem *fins*, mas sim, os *meios*, isto é, ferramentas ou instrumentos para “trabalhar a língua em uso” (CERUTTI- RIZATTI, 2012, p.254).

Nesse sentido, Rojo (2005) afirma que o estudo da língua deve focar-se na interação verbal em relações concretas. Em outras palavras, na língua em uso, em um ensino que valorize o contexto da enunciação e não a análise das características formais e de estilo:

Assim, parece-nos mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação — relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos — que fazermos análises completas e exaustivas de textos, introduzindo uma nova metalinguagem (ROJO, 2005, p.207).

Adotar a perspectiva dos gêneros do discurso implica, ao professor, rever a abordagem da língua como instrumento de interação social, alocada em uma situação concreta, dentro da cadeia de enunciados. É necessário, dessa maneira, partir sempre de uma análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, a vontade enunciativa do locutor e a apreciação valorativa (ROJO, 2005).

Não constitui tarefa fácil para o docente assumir um posicionamento pautado nos gêneros discursivos. Mesmo porque há que se considerar a história de práticas escolares “cristalizadas” pautadas em situações descontextualizadas de ensino e de aprendizagem, ou até mesmo no trabalho com gêneros como fins em si mesmos. No entanto, um novo olhar sobre os textos, enquanto práticas realmente sociais, autênticas e vívidas, possivelmente trará novos rumos para o aprender.

1.6.2 O trabalho com os gêneros nos anos iniciais da escolarização básica

Se, por um lado, não é tarefa fácil para o professor assumir uma proposta que considere o trabalho com a língua em uso, por outro, parece ser mais difícil ainda, diante dos postulados bakhtinianos refletidos acima, aceitar passivamente que se dê na escola um ensino artificializado, “disfarçado” de vida. Geraldi (1984, p.122), enfatiza que “para mantermos a coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude”.

Do contrário, o que vemos são práticas “disfarçadas”, que se dizem inovadoras, mas que escondem um arcabouço tradicionalista, mecanicista, repetitivo e não dialógico. De que adianta, por exemplo, proferir um discurso de que a sala de aula é lugar de interação se ainda há alunos sentados enfileirados, sem voz participante (porque têm vozes outras) e reprodutores de modelos de gêneros? Ou ainda que, em suas produções, haja o olhar crítico do professor, como mero corretor, que não atente à textualidade e discurso, mas somente aos erros ortográficos?

Para tanto, Mortatti (2014) irá propor um “novo início”, ou a retomada dos conceitos-chave do interacionismo linguístico presentes na obra “*O texto na sala de aula*”. Para a autora, é necessário pensar o texto como partícula elementar no ensino e na aprendizagem. Isto remete às reflexões sobre letramento e alfabetização, bem como ao embate, nessa etapa específica da aprendizagem inicial da língua escrita, sobre o “tradicional” e o “construtivismo”.

Aqui também se constata um avanço olhando historicamente, como o faz Mortatti (2006). Não temos mais as cartilhas que acompanhavam a alfabetização. Por outro lado, perdidos em meio às teorias e tentativas de *didatizar* o construtivismo, obscureceu-se o ensino sistemático das relações fonema-grafema, tão necessários à compreensão do sistema alfabético (MORAIS, 2012).

Ao focar no texto, e apenas nele, em uma compreensão equivocada, a escola deixou de lado outras necessidades para alfabetizar com qualidade. O “novo início” poderia ser repensar o ensino inicial da língua escrita como uma convergência entre o texto e a conscientização do sistema alfabético, com apoio das reflexões metafonológicas. Tudo isto gerado pela interação que a linguagem propõe ou inerente a ela.

Essa interação, como alerta Bakhtin (2010, p.127), “constitui a realidade fundamental da língua”. As enunciações, ou os textos, são, assim, a chave para o ensino e a aprendizagem da língua enquanto atividade real e concreta da relação humana. Nesse sentido, Geraldi alerta que somente se aprende a língua praticando-a. E é na interação que a língua acontece. O texto é interação, logo,

Implantar práticas na sala de aula é substituir um objeto dado para estudo [...] pelo convívio reflexivo com os recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura de textos, pelo convívio com a obra de arte verbal e os recursos aí mobilizados (GERALDI, 2014b, p.215).

Assim, o texto, compreendido como produto e processo de interação verbal, permite um ensino e aprendizagem da língua em situações reais e concretas. Para tanto, deve-se usar qualquer texto? O texto como pretexto? Geraldi mesmo responde que o correto seria “do mundo da vida vivida retirar o tema da escrita” e sobre ele buscar textos para leituras, estudos, escritas (ou produções) e análises linguísticas.

Ainda, de acordo com este autor, atualmente esta flecha se inverte: “estuda-se um gênero discursivo específico e depois se ‘cobra’ uma produção de texto deste gênero!” (Geraldi 2014b, p.219, exclamação do autor). Nesse sentido, as propostas de projetos de letramento (KLEIMAN, 2000) parecem reorientar o curso dessa flecha. Nelas, há um tema a ser debatido, discutido, estudado e analisado, que gerará o trabalho com os gêneros discursivos apropriados à situação desencadeada. Segundo Kleiman (2000, p. 238), o projeto de letramento

[...] envolve um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve a escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. É uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita.

Por fim, creio que não basta dizer ou ostentar que se trabalha com o texto como unidade de sentido no ensino de língua portuguesa. Talvez seja preciso atentar-se em “como?”, “por quê?”, “para quê?”, e de que forma este texto está inserido na prática, com vistas à interação verbal. Acolhendo, portanto, a natureza dialógica da linguagem para interação social em sala de aula.

1.7 Projetos de letramento: um ramo da pedagogia de projetos

O trabalho com projetos não é assunto novo na Educação. Muitos filósofos e educadores dedicaram suas vidas a pesquisar e implementar novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem. A chamada pedagogia de projetos, portanto, constitui-se um ramo teórico-metodológico que reúne conceitos e postulados pensados e difundidos, ao longo dos últimos séculos, em especial no movimento conhecido como Escola Nova.

Dentro dessa perspectiva, destaca-se a grande influência de dois educadores: Dewey e Freinet. Muitas das propostas que se veem nos documentos oficiais e nas práticas de sala de aula quando o assunto são projetos têm origem nos pressupostos desses educadores.

Para Dewey (1859-1952), educador norte-americano, a educação não poderia ser desvinculada da vida e, para tanto, as práticas escolares necessitavam estar relacionadas ao cotidiano. A experiência, para ele, define o modo pelo qual a aprendizagem acontece de maneira significativa. Nesse sentido, os projetos surgem como facilitadores do processo de *experenciar* a própria vida.

Nas palavras de Teixeira (2010, p.37), “a experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida”. Ou seja, os conhecimentos adquiridos pela experiência, que é, por sua vez, fruto de uma interação e está irremediavelmente ligada à vida, é capaz de ter sentido e significado.

Freinet (1896-1966), educador francês, por sua vez, inaugura práticas até hoje usadas e difundidas nas escolas, tais como as aulas-passeio, correspondência escolar, livros da vida e diários reflexivos do professor. Tais estratégias representavam uma crítica à Dewey, uma vez que, pensando na escola pública, carente de materiais e instalações adequadas como este último propunha, Freinet desenvolveu técnicas simples, porém de grande significância para o ensino-aprendizagem.

Assim, para esse educador, a escola precisa estar centrada no aprendiz, em suas necessidades e interesses, bem como “os professores devem pensar ‘situadamente’ materiais didáticos, estratégias (com ênfase nas estratégias lúdicas),

locais e condições de aprender e ensinar, sempre de forma coletiva” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p.73,74).

À luz dessas e de outras ideias, na segunda metade do século XX e neste início de século XXI, ganha relevância, inclusive em documentos oficiais, o trabalho com projetos, nas mais variadas adjetivações (OLIVEIRA *et al.*, 2014): projetos temáticos, projetos de trabalho, projetos de ensino, projetos de letramento, entre outros. Tais adjetivações espelham o viés pelo qual o projeto será delineado. Assim, optando pelos projetos de letramento cabe ressaltar alguns pressupostos e proposições que norteiam essa prática e que os diferem de outros tipos de projetos.

Por se constituírem vivências autênticas, os projetos de letramento partem de interesses reais da vida dos alunos. Nessa configuração, o professor atua como agente de letramento, uma vez que não se posiciona como detentor do saber, mas sim, como facilitador, colaborando com a turma na organização do projeto. O diálogo, a autonomia e o *empoderamento*, nessa prática, são palavras de ordem e visam à construção coletiva do conhecimento para o bem comum.

Outro ponto que merece destaque, nessa abordagem, diz respeito aos conteúdos curriculares, uma vez que, partindo da vida e interesse dos alunos, tais projetos tendem a romper com as barreiras e amarras exigidas pela organização curricular. Os tempos e espaços escolares, por sua vez, são ressignificados de maneira a atender às demandas dos projetos.

Isto não significa a abolição ou rejeição dos conteúdos programáticos, das prescrições e orientações curriculares. Pelo contrário, reflete a flexibilização dos conteúdos, o direcionamento para o interesse dos aprendizes e para a aprendizagem significativa. Os conteúdos não se tornam fins em si mesmos, mas parte do processo de ensinar e aprender.

Cabe ainda destacar que, nesses projetos, os gêneros discursivos não são escolhidos *a priori*, elencados ou sistematizados, com enfoque em sua organização textual. Eles *emergem* do processo, na busca pelo saber, da real necessidade comunicativa. Para Kleiman (2000, p.208),

Se existir algum projeto concreto de interesse dos alunos é possível planejar uma série de atividades que envolvam escrever um texto com uma finalidade específica, que funcionará numa prática também específica, em

vez de começar o trabalho focalizando uma forma textual e acabar focalizando a mesma forma, um final inevitável [...].

Dessa forma, os projetos de letramento favorecem a “[...] construção do conhecimento em uma perspectiva que transcenda fronteiras [...]”, que permite reorganizações, uma fluidez de conteúdos e práticas geradas pelo interesse genuíno dos envolvidos no processo (MARQUES, 2016, p. 115).

O ensino pautado nos projetos de letramento possibilita uma relação de ensino e de aprendizagem mais próxima do aluno, interessante, portanto, para suas descobertas. Neles, o entorno, a cultura local e a comunidade somam-se às atividades, em um agir socialmente. Um viés ideológico do letramento (STREET, 1984) que permite um novo olhar sobre si e sobre o mundo que nos cerca, em um processo *continuum* de aculturação pela escrita (KLEIMAN, 2000).

Esse modelo ideológico de letramento, defendido por Street (1984) e trazido à discussão nos trabalhos de Soares (2016) e Kleiman (1995), enfatiza a apropriação das práticas letradas em uma perspectiva emancipatória e não meramente utilitária:

A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada (KLEIMAN, 1995, p.55).

O letramento, por esse prisma, não serve apenas às funções sociais específicas, cumpridas pelo sujeito. Mas é servido por ele, já que traz em si a relação dialógica entre a prática do aluno e o conhecimento letrado, valorizando as culturas locais. Assim, “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p.39).

Essa perspectiva ideológica se assemelha aos pressupostos da pedagogia paulo-freireana, pelas noções de empoderamento, diálogo e autonomia (FREIRE, 1989; 2014; 2019). Nas palavras de Marques (2016, p.119), “essa concepção pedagógica de natureza crítica é politicamente engajada e incorpora as experiências de vida, as histórias e os valores daqueles que a ela se filiam, examinando o papel deles no tecido social e valorizando seu capital cultural”.

Logo, distancia-se do modelo autônomo do letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995) que preconiza a visão tecnicista do contato com eventos e práticas letradas, como se apenas isto, autonomamente, bastasse para promover a ascensão social. O modelo ideológico, que se aproxima dos pressupostos dos projetos de letramento, pelo contrário, por meio de uma perspectiva transcultural (STREET, 2014), valoriza a diversidade de letramentos e os contextos em que se inserem.

Na seção seguinte, apresentarei os “bastidores” da pesquisa: o contexto, os participantes e os instrumentos de coleta de dados, bem como a metodologia adotada para análise.

2. NOS BASTIDORES DA TRAMA

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”²⁶
Paulo Freire

2.1 Abordagem metodológica

Basta meia hora de conversa, na escola ou não, para perceber o quanto os professores têm histórias para contar. E não me refiro aos contos e fábulas. Destas também são geralmente cheios. Refiro-me às histórias de vida, suas e de seus alunos que, juntas, na alteridade, conferem às vivências escolares uma trama tão densa que constitui as narrativas das trajetórias pessoais e profissionais.

Se ficam apenas no plano da conversa são apenas histórias (e tantas vezes desabafos). Por outro lado, se, para além da conversa, tais histórias, contadas e recontadas, permitirem-se ser refletidas e analisadas à luz de teorias que embasem e fomentem discussões, são transformadas em narrativas que podem ajudar a compreender as práticas pedagógicas, os “nós” da aprendizagem ou o contexto educativo.

Assim, esta pesquisa de base qualitativa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Campus da Universidade Estadual Paulista, UNESP – Assis, com número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 96425418.8.0000.5401, sob o parecer 2.928.902²⁷, ancorada nos pressupostos da pesquisa narrativa trazidos por Clandinin e Connelly (2011), propôs-se a construir uma narrativa que corrobore a reflexão do cotidiano da alfabetização, já que “as histórias geradas do contexto das aulas funcionam como contexto de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida” (TELLES, 2002, p.106).

Tais histórias são permeadas pelo conhecimento pessoal prático, pelas experiências, saberes construídos ao longo da vida, os quais podem fornecer pistas para aprimorar o fazer educativo. Por isso,

²⁶ FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

²⁷ Os documentos comprobatórios constam nos Anexos A e B.

A pesquisa narrativa vem estabelecendo seu lugar como forma emancipadora de pesquisa em educação ao fornecer o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, em um processo no qual eles são convidados a reverem suas experiências pedagógicas e de vida [...] (TELLES, 2002, p.81).

Para Freire (2019, p.39), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Isto é, no exercício da docência, é importante ao professor pensar sobre como ensina. E pensar criticamente.

De acordo com Pimenta (1995, p.61), “as dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática – ou *práxis*”. Assim, a atividade teórica é que possibilita o conhecimento da realidade e das finalidades para sua transformação. Mas não é suficiente: é preciso a prática para produzir tal transformação.

Nesse sentido, a metodologia narrativa constitui-se facilitadora do processo de reflexão e vem ganhando força, nos últimos anos, especialmente no trabalho de professores. Como seres de linguagem, pode-se considerar que os humanos são narrativos por natureza. Desde os primórdios, no seio das cavernas, homens e mulheres tentaram imprimir suas vidas por meio de narrativas.

Por elas se transmitem cultura, valores, vivências. Por elas comunicam-se, contam-se fatos cotidianos e corriqueiros. Com elas choram, riem, sentem. Isto porque “estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, [...] não é possível” (FREIRE, 2019, p.57).

Para Clandinin e Connelly (2011, p.49), “a experiência acontece narrativamente” e “a experiência educacional deveria ser estudada narrativamente”. As histórias vividas em sala de aula, ou fora dela, mas que se encontram entre os muros da escola, não são fatos isolados. São construções sociais, históricas, culturais, que dão sentido ao conhecimento construído na escola.

O espaço tridimensional da pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2011) permite costurar os tempos e espaços, sociais e pessoais, das histórias corporificadas. É possível, pela atuação da memória, revisitar o passado, com vistas no presente e no futuro. É também possível, por intermédio dessas histórias, compreender fenômenos, que, muitas vezes, permanecem obscuros. É um exercício

contínuo do pensar. O olhar do pesquisador narrativo volta-se para si e para o outro, como expectador e como participante, em um recorte do tempo e do espaço vividos.

Assim, como pesquisadora e participante dessa pesquisa, busquei a promoção de uma alfabetização que não estivesse circunscrita apenas aos processos linguísticos da apropriação do sistema de escrita alfabética, mas que, engajada na construção de uma sociedade mais ética e democrática, fizesse da linguagem escrita instrumento que *empodera*.

Nesse sentido, a palavra aprendida não é culturalmente neutra. Para Freire (2006, p.56), não bastava saber ler que “Eva viu a uva”. Era preciso refletir, “compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Em outras palavras, para alcançar uma proposta de alfabetização *discursiva* considero ser importante, antes de tudo, entender o contexto dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, nas relações com o seu entorno e práticas sociais. Dessa maneira, uma das primeiras ações foi a de (re) conhecer os participantes, seus hábitos, preferências, interesses e vivências. Para tanto, me servi de dinâmicas de grupo, entrevistas com os pais e/ou responsáveis, atividades, rodas de conversa e ainda uma jornada acompanhando o percurso de um grupo de alunos de suas casas até a escola e vice-versa. Essa última ação foi importante para melhor compreensão da situação de boa parte dos participantes, uma vez que são alunos que vivem na zona rural da cidade.

Nos tópicos seguintes, apresentarei o contexto em que foi realizada esta pesquisa, fazendo conhecer um pouco a cidade de Cerqueira César, sua localização e principais atividades econômicas; a escola EMEIEF Professora Maria José França Nogueira e suas especificidades; e ainda a turma do 2º ano D, protagonista da pesquisa e da proposta de intervenção, colocando em pauta desafios e conquistas que me acompanharam nesta breve trajetória.

2.2 Contextualização

Cerqueira César, a “cidade que faz amigos”, é um município localizado no interior do Estado de São Paulo, a 287 km da capital. Fundado em 10 de outubro de 1917, faz divisa com as cidades de Avaré, Águas de Santa Bárbara, Piraju, Manduri

e laras. Economicamente, a cidade sobrevive prioritariamente do comércio, indústria, agricultura e agropecuária. De acordo com o IBGE²⁸ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2019, a população estimada era de 19.985 habitantes.

Com relação à educação, a cidade oferece atendimento desde a Creche ao Ensino Médio, sendo este último, bem como o Ensino Fundamental II, oferecidos em rede Estadual. No âmbito municipal, de acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) vigente, o acesso a essas modalidades de ensino é distribuído entre três Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (EMEIEFs), duas escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e três unidades de atendimento em Creche. Como consequência da crescente expansão do município, nos últimos anos, as escolas passaram a atender cada vez mais crianças.

Ainda de acordo com o mesmo documento,

As escolas estão instaladas em prédios de boa qualidade e possuem salas de aula, salas de professores, salas de vídeo, banheiros para funcionários, salas de recurso e de recuperação paralela, almoxarifados, banheiros para alunos, salas de informática, cozinhas e refeitórios, quadras de esporte e parques infantis. Nos últimos anos (de 2009 a 2014), as escolas estão sendo gradativamente reformadas e ampliadas para atender a demanda de matrícula e também necessidades pedagógicas e outras como a de acessibilidade (PME- CERQUEIRA CÉSAR, 2015-2025).

Há uma preocupação com o efetivo aprendizado dos alunos. A rede conta com projetos de recuperação paralela, atendimento educacional especializado, parceria com a saúde para encaminhamentos a especialistas, tais como fonoaudiólogos e psicólogos. Com relação à formação continuada dos professores, tanto aqueles da Educação Infantil quanto os do ciclo de alfabetização participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa²⁹ (PNAIC). Eventualmente, também, são oferecidos cursos para melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Os alunos da rede municipal, além das avaliações externas tais como a ANA³⁰ (Avaliação Nacional da Alfabetização) e SARESP³¹ (Sistema de Avaliação do

²⁸ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/cerqueira-cesar/panorama>> Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

²⁹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso assumido entre Governo Federal, Estados e Municípios, desde 2012, visando atender à meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE): alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental I.

³⁰ A prova ANA é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica, (SAEB), que avalia os níveis de alfabetização em língua portuguesa e matemática das crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental I.

Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), realizam uma Avaliação Unificada, elaborada pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação. Aplicada em rede, esta avaliação serve de parâmetro para diagnosticar as necessidades de aprendizagem das crianças e ainda propor estratégias para melhoria, tais como o direcionamento dos cursos de formação continuada dos professores.

A presente pesquisa, portanto, foi desenvolvida nesse contexto, mais especificamente em uma das escolas da Rede Municipal de Cerqueira César, a EMEIEF Professora Maria José França Nogueira, que está localizada no bairro Jardim São Lucas, na região periférica da cidade. Com relação às instalações e materiais, dispõe de prédio próprio, amplo e bem localizado, com salas e mobiliários de boa qualidade, quadra coberta, pátio, jardins e parque infantil. Possui ainda sala de recursos multifuncionais para atendimento de alunos com necessidades especiais.

Também conta com biblioteca para retirada de livros semanais e possui equipamentos de áudio e mídia, bem como acesso à internet. Até o ano de 2018, oferecia uma sala de informática que precisou ser desativada para abrigar mais uma sala de aula, dado o aumento de matrículas e também a necessidade de adequar a quantidade de crianças por turma.

Dispõe de materiais escolares de consumo fornecidos para os alunos, bem como de materiais didáticos adquiridos por meio da adesão ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) ³², além do material do Programa Ler e Escrever ³³ e Educação Matemática nos Anos Iniciais ³⁴ (EMAI).

Vale destacar que aos professores são assegurados momentos de organização e planejamento das atividades, denominados Horário de Trabalho e Planejamento de Aula (HTPAs), que acontecem durante 4 horas/aula, distribuídas ao longo da agenda semanal. Além dessas horas, uma vez por semana, por 2

³¹ O SARESP é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a fim de obter um diagnóstico do aprendizado da rede paulista. Participam alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e também do 3º ano do Ensino Médio. Os resultados integram o cálculo do IDESP (Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

³² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é responsável por avaliar e distribuir livros e materiais de apoio pedagógico às escolas que fizerem adesão ao programa. Maiores informações podem ser encontradas no site <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>.

³³ Vinculados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os materiais do Programa Ler e Escrever constituem-se de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I.

³⁴ Assim como os livros do Programa Ler e Escrever, os livros do EMAI são disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de matemática no Ensino Fundamental I.

horas/aula acontece o encontro coletivo, denominado Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Ocasionalmente, esse espaço reúne todos os professores da rede que lecionam para o mesmo grupo para que, com as professoras formadoras da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, possam realizar estudos específicos de acordo com as necessidades levantadas.

Com relação aos alunos, essa escola atende aproximadamente 600 crianças, do maternal ao 5º ano do Ensino Fundamental I. São filhos de trabalhadores dos serviços públicos, das indústrias, trabalhadores rurais, do comércio local e alguns profissionais liberais.

Cerca da metade das crianças atendidas são moradoras das zonas rurais da cidade e frequentam a escola no período da tarde, servindo-se do transporte escolar. Cabe ressaltar que, por intermédio da Portaria Nº 009/2010, de 05 de Janeiro de 2010, das três escolas do município, esta foi designada para atender ao público rural.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, redigido em 2018, “com características bastante diferentes, as crianças que residem na área rural, possuem informações e experiências diferentes das crianças da área urbana. Sabem sobre a vida e o trabalho no campo” (PPP, CERQUEIRA CÉSAR, 2018, p.8). Todavia, nesse mesmo documento, não encontrei informações que detalhassem tais diferenças ou que descrevessem propostas de trabalho específicas a este público.

De fato, estas crianças trazem seus saberes diariamente para o contexto urbano e exalam histórias de vida e cotidianos bastante distintos das crianças da zona urbana, a começar pela jornada a que são submetidas para conseguirem chegar à escola.

Por volta das 10h00 da manhã, os ônibus partem da garagem municipal para as estradas de terra que circundam a cidade, parando em meio a plantações de cana, milho e laranja para buscar as crianças. Um trajeto cheio de poeira e buracos, sacolejos e solavancos, com duração aproximada de uma hora e meia. No percurso, alguns conversam, outros fazem suas lições, leem ou dormem. Crianças de todas as idades, dos três anos à adolescência, tendo em vista que o mesmo transporte também é utilizado para os alunos do Ensino Fundamental II e Médio.

Chegam à escola e correm para o almoço que os aguarda. Um curto período de meia-hora para que comecem as aulas. E, no fim do dia, precisam ainda esperar mais de uma hora para embarcarem de volta para suas casas. No decurso desse

tempo, participam de atividades recreativas diversas: vídeos, parque, jogos etc. Aguardam que os alunos mais velhos, já na rede estadual, saiam da escola às 18h35 para que, novamente, com a noite caindo, possam já cansados, enfrentar a poeira do chão batido ou a lama, caso chova.

Aliás, estas crianças ficam muito mais suscetíveis às ações climáticas do que àquelas moradoras da zona urbana. Não raro, são obrigadas a faltar caso chova muito, já que os ônibus não conseguem chegar às suas residências. Se a chuva acontecer enquanto estiverem na escola a situação se agrava, pois, muitas vezes, precisam parar a certo ponto do trajeto e aguardar que tratores os levem próximos de suas casas.

2.3 Participantes da pesquisa

A turma na qual desenvolvi a pesquisa foi o 2º ano D, no período vespertino da referida escola. A escolha da turma não foi planejada ou proposital. Com pouco tempo de exercício no quadro de magistério da rede municipal, e menos ainda no quadro específico desta escola, na lista de atribuição de aulas fui a última colocada. Logo, precisei “escolher” uma turma de maternal, a derradeira. No entanto, em razão das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sendo necessário estar lecionando para uma turma do Ensino Fundamental, e ainda pela minha intenção de pesquisa estar vinculada ao período de alfabetização, consegui uma permuta com uma das professoras da escola, que compreendendo a situação, foi generosa em fazer a troca de turmas.

Assim, assumi esta sala de 2º ano, composta inicialmente por quatorze crianças, sete meninos e sete meninas, e, dentre elas, nove moradoras da zona rural. Uma sala bastante heterogênea em termos de aprendizagem, como mostraram as sondagens diagnósticas de hipótese de escrita³⁵ (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Para o diagnóstico inicial, utilizamos o instrumento fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, comum a toda a rede, composto por: (i) ditado de palavras e frase a fim de aferir a hipótese de escrita, a exemplo do trabalho proposto por

³⁵ No tópico, “Apropriação do sistema de escrita alfabética: as fases do desenvolvimento segundo a psicogênese da língua escrita”, é possível verificar uma sumária descrição das hipóteses descritas por Ferreiro e Teberosky (1999).

Ferreiro e Teberosky (1999); (ii) a escrita de um texto de memória, no caso, a cantiga O sapo não lava o pé, cujo objetivo era verificar a ortografia e a segmentação e (iii) a produção do final do conto A princesa e a ervilha, com a intenção de aferir a garantia dos fatos, a coerência e coesão textual, ortografia e pontuação³⁶.

Esses instrumentos não foram exigidos nos bimestres seguintes pela equipe gestora. Ainda assim, a fim de acompanhar o percurso de desenvolvimento de apropriação do sistema de escrita da minha turma, optei por realizar bimestralmente apenas a sondagem de lista de palavras e frase. As palavras ditadas eram de um mesmo campo semântico e com quantidades de sílabas diferentes: da monossílabas à polissílabas. A frase ditada trazia sempre ao menos uma das palavras da lista dada. O quadro a seguir resume as listas de palavras e frases ditadas em cada sondagem durante os bimestres letivos de 2019:

QUADRO 1 – Listas de palavras e frases das sondagens de escrita.

	Inicial (Março)	1º Bimestre (Abril)	2º Bimestre (Junho)	3º Bimestre (Outubro)	4º Bimestre (Novembro)
LISTA DE PALAVRAS	BATERIA	SABONETE	DINOSSAURO	APONTADOR	CEBOLINHA
	PANDEIRO	ESCOVA	COELHO	CADERNO	PIMENTA
	TAMBOR	PASTA	ONÇA	LÁPIS	ALHO
	SOM	GEL	CÃO	GIZ	SAL
FRASES	A BATERIA DA ESCOLA DE SAMBA ALEGRA O CARNAVAL.	A ESCOVA DO MENINO É AZUL.	O COELHO PULA BASTANTE.	A PONTA DO LÁPIS ESTÁ QUEBRADA.	COLOQUEI PIMENTA NA COMIDA.

FONTE: COSTA; 2019.

A sondagem acontecia durante as aulas, enquanto os alunos permaneciam em atividades lúdicas e recreativas. Os resultados foram tabulados para registro e acompanhamento do percurso de desenvolvimento das hipóteses de escrita de cada

³⁶ No anexo C encontra-se uma cópia do material orientador do professor para a sondagem diagnóstica inicial, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César.

criança. Na seção “Nas entrelinhas: análise e discussão dos dados” discorrerei sobre os resultados aferidos pelas sondagens.

Por hora, cabe mencionar que os resultados iniciais evidenciaram uma turma bastante heterogênea com relação às hipóteses de escrita: uma criança ainda na fase icônica; uma na fase pré-silábica; duas silábicas sem valor sonoro; e dez crianças com escritas alfabéticas. Três crianças ainda não escreviam o próprio nome completo com autonomia e boa parte das crianças alfabéticas não conseguiam escrever frases ou pequenos textos.

Embora a proposta da equipe gestora da escola, ao formar esta sala, não fosse a de agrupar alunos com dificuldades de aprendizagem, ao longo do ano letivo a turma recebeu transferências de crianças que apresentavam dificuldades na alfabetização. Dessa maneira, exigiu um trabalho mais intensivo e individualizado com relação à apropriação do sistema de escrita, leitura e matemática, principalmente.

Mesmo com as transferências de alunos, tanto de entrada quanto de saída, ao final da proposta de intervenção da pesquisa havia dezesseis crianças na classe, sete meninos e nove meninas, sete da zona rural e nove da zona urbana. Um número relativamente baixo de alunos na sala se comparado aos demais segundos anos da escola ou até mesmo da rede municipal de Cerqueira César³⁷.

O principal motivo para a baixa quantidade de alunos nesta sala foi a presença de uma criança com necessidades educacionais especiais, diagnosticada com autismo infantil de nível moderado. Diante das dificuldades de adaptação apresentadas por ela no ano anterior, na organização das turmas, a equipe gestora da escola optou por diminuir o número de crianças na sala a fim de propiciar um ambiente que favorecesse o acolhimento deste aluno.

Também foi decidido manter praticamente o mesmo grupo de alunos do ano anterior, a fim de facilitar a interação e relacionamento. Posso dizer que a medida adotada apresentou resultados positivos, já que este aluno em particular melhorou sua interação com as demais crianças, apropriando-se dos nomes de cada um,

³⁷ De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César a quantidade de alunos por sala de aula procura atender à Resolução SS 493/1994 que estabelece a área de, no mínimo um metro quadrado por aluno. A turma participante da pesquisa finalizou o ano letivo de 2019 com 15 estudantes, a menor quantidade dentre os segundos anos da rede (havia, na época, salas de aula com até 23 crianças).

reconhecendo-os, brincando com eles em alguns momentos e permanecendo, aos poucos, mais tranquilo no ambiente escolar.

Cabe ressaltar que a presença deste aluno com necessidades educacionais especiais na turma foi desafiadora na perspectiva de praticar a educação inclusiva. Este apresentava diagnóstico de aprendizagem bastante diferenciado em relação à turma, como por exemplo, a hipótese de escrita ainda icônica, com pouca habilidade motora até mesmo para segurar materiais, inicialmente não reconhecendo letras ou números, seu primeiro nome, comportamento leitor, contagem, além da fala escassa e com ecolalias.

Diante disso, foi necessário buscar uma adaptação curricular, com planejamentos e atividades diferenciadas que atendessem especificamente às suas demandas. Em muitos momentos, mesmo as necessidades de aprendizagem sendo distintas, procurei propor atividades nas quais toda a turma pudesse participar, atendendo, ao mesmo tempo, a mais de uma habilidade.

Até mesmo a organização da sala precisava ser mantida sempre igual, ao menos em sua chegada, para que não estranhasse o ambiente e ficasse agitado. Somente depois de acomodado em seu lugar, era possível fazer alterações nas carteiras, como grupos e duplas, de acordo com as atividades propostas.

Com relação ao comportamento da turma, no início do ano letivo, de maneira geral, eram bastante agitados e não aceitavam a rotina e organização da sala de aula. Aos poucos, foram se habituando às regras de convivência e aos modos de se comportar diante das tarefas em diferentes momentos e propostas. Mesmo assim, alguns alunos precisaram ser encaminhados à avaliação psicológica e outros continuaram seu tratamento com este profissional. No final do segundo bimestre, a sala recebeu um aluno com dificuldades visuais sendo necessário adaptar os materiais para ele.

Como já mencionado, alguns alunos são moradores da zona rural e saem de suas casas por volta da 10h30 da manhã, sobem em um ônibus que vai pelas estradas de terra, em meio a pastos e plantações, parando aqui e ali para levar as crianças para a escola, lá chegando por volta do meio-dia. Na volta, terminada a aula às 17h00, ainda precisam aguardar até às 18h35, quando a turma que estuda na rede estadual sai, para que juntos, possam voltar para suas casas, enfrentando novamente as estradas empoeiradas, caso haja sol, ou enlameadas, caso chova.

A fim de entender melhor a rotina das crianças decidi acompanhá-los por um dia neste trajeto. Depois desta experiência eu compreendi o porquê de, não raro, as roupas, livros, cadernos e materiais aparecerem sujos. Inevitável. Há dias em que as crianças faltam porque choveu demais e o ônibus não consegue chegar até eles. Em outros, tantos são os solavancos que os veículos quebram.

Além disso, enfrentam carências de toda ordem: materiais, culturais, sociais e afetivas. Não conhecem cinemas, museus ou zoológicos. Alguns pais sequer sabem ler e escrever. Há crianças que, agora que se alfabetizaram, tornaram-se os leitores e escribas da família.

Muitos também enfrentam carências materiais, vão à escola apenas de chinelos, com roupas rasgadas, ficando à mercê de doações. Recentemente, em uma roda de conversa, descobri que alguns alunos não tinham escovas de dente suficientes para todos os membros da família. Uma única escova era compartilhada e, por meio de um programa municipal, receberam escovas e cremes dentais.

As famílias têm sido presentes e participativas na vida escolar das crianças da turma. Uma das ações que contribuiu para qualificar a participação familiar foi a criação de um grupo na ferramenta *whatsapp*. Por ele, além dos recados e informativos escolares, compartilhava fotos e vídeos de atividades que realizava. Apenas duas famílias não participaram do grupo em razão de não possuírem aparelhos celulares compatíveis com o aplicativo. Com estes, o relacionamento manteve-se por intermédio de bilhetes no caderno das crianças.

Nas reuniões de pais, a frequência da família era boa e aqueles que não podiam comparecer sempre comunicavam e procuravam agendar outro horário para conversar. Nos encontros, além da pauta geral, fornecida pela direção, procurava abordar um tema que tivesse relação com o processo de alfabetização para refletir coletivamente. Também apresentava os resultados do bimestre, coletivos e individuais.

Cabe destacar que, desde o princípio, as famílias mostraram-se interessadas na pesquisa e contribuíram de maneira efetiva. Esta participação foi importante para o seu desenvolvimento bem como para a execução da proposta de intervenção, conforme explicitaremos adiante, na terceira seção que descreve o projeto desenvolvido com a turma.

2.4 Instrumentos de pesquisa

A coleta de dados desta pesquisa aconteceu de fevereiro de 2019, início do ano letivo, a setembro do mesmo ano, quando finalizei o projeto que foi desenvolvido como proposta de intervenção. Por se tratar de uma pesquisa narrativa, considero que minhas histórias pessoais e profissionais, memórias narrativas e vivências, especialmente no trabalho com projetos, perpassam e compõem os materiais analisados, já que “as vidas — pessoais, privadas e profissionais — dos pesquisadores têm fluxos através dos limites de um local de pesquisa [...]” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 159).

Em outras palavras, embora tenha definido um período de coleta de dados que tem início no primeiro dia de aula de 2019, este é demarcado pelos instrumentos escritos de análise, tais como o diário reflexivo, o semanário escolar, o caderno de notas e atividades dos alunos. Outros registros, porém, tais como fotos e artefatos de memória, trazem à análise um complemento que congrega a identidade, os valores e as escolhas na práxis docente. Tudo isso conectado, como uma grande teia, que confere às histórias pessoais e profissionais, às narrativas corporificadas, uma forma de vivenciar a experiência.

A seguir, descreverei os instrumentos de coletas de dados, sua metodologia, bem como sua relevância para a pesquisa.

2.4.1 Entrevista com os pais/ responsáveis

Na primeira reunião de pais, apresentei sumariamente a intenção de pesquisa destacando os objetivos e abordagem metodológica da proposta de intervenção. Após explicar os termos de consentimento³⁸ para participação das crianças, pedi aos pais que respondessem a uma breve entrevista³⁹, de maneira voluntária. Obtive respostas de 12 pais/responsáveis nesse momento.

A exemplo do trabalho de Gontijo (2002)⁴⁰, meu objetivo com as questões era sondar a relação que os pais/ responsáveis tinham com os materiais escritos, tanto nas práticas de leitura quanto nas de escrita. E ainda, conhecer sua percepção

³⁸ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

³⁹ O roteiro da entrevista com os pais/responsáveis encontra-se no Apêndice C.

⁴⁰ Gontijo (2002) apresenta em seu trabalho investigações realizadas com crianças em fase de alfabetização e, a fim de compreender os sentidos que os participantes do estudo atribuíam à aprendizagem da leitura e da escrita, fez uso de entrevistas, tanto para os pais/responsáveis, quanto para as crianças.

quanto à importância de aprender a ler e escrever. Alguns pais/responsáveis que não puderam comparecer na data da reunião me procuraram posteriormente e também se ofereceram para responder à entrevista.

FIGURA 3 – Trecho de entrevista respondido pelos responsáveis.

ENTREVISTA AOS PAIS/ RESPONSÁVEIS

1) Você considera importante aprender a ler e a escrever? Por que?

Sim, pois para ter a chance de ter um futuro melhor, digno e honroso a partir disso ter acesso a tudo, assim como ter um emprego.

2) Dos locais abaixo, em qual você mais usa a leitura e a escrita?

☒ Em casa

☐ Trabalho

FONTE: COSTA; 2019.

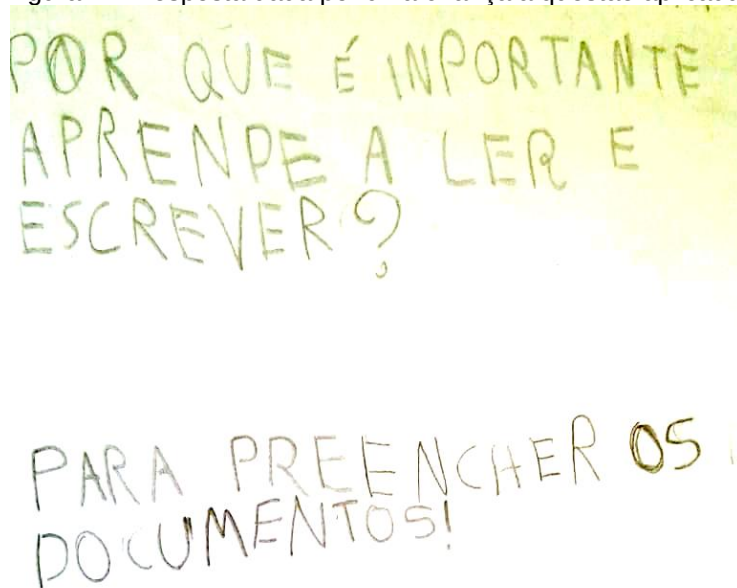
Os dados obtidos pelas respostas foram analisados e organizados em gráficos que mensuram a percepção da importância da alfabetização e as práticas de leitura e escrita. Discutirei tais resultados mais adiante.

2.4.2 Entrevista com as crianças

Inspirada no trabalho de Gontijo (2002), como já mencionado, uma das perguntas constante na entrevista dos pais/responsáveis também foi feita para os alunos. Na ocasião, 12 crianças a responderam por meio de escrita espontânea; escrita com apoio da professora e/ou imagens⁴¹. A questão visava compreender a percepção das crianças sobre a importância de aprender a ler e escrever, ou seja, sobre a alfabetização.

⁴¹ O roteiro da entrevista realizada com os alunos está no Apêndice D.

Figura 4 – Resposta dada por uma criança à questão aplicada.



FONTE: COSTA; 2019.

As respostas também foram tabuladas a fim de tentar traçar um panorama inicial da compreensão da função da aprendizagem da linguagem escrita do ponto de vista das crianças. Pretendia saber se desejavam ser alfabetizadas e para quê, com quais intenções futuras ou imediatas. Em outras palavras, qual a valoração dada aos processos de leitura e escrita e, com isso, compreender a motivação (ou não) para aprender.

2.4.3 Caderno de anotações

Com a intenção de construir um registro da atividade *in loco*, que descrevesse os passos e as notas de campo, adotei um caderno de anotações. Para Lüdke e André:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que o cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26).

Em contrapartida, assumir-se professora e pesquisadora, ao mesmo tempo, não é tarefa das mais fáceis. Ainda mais considerando o trabalho com crianças

pequenas que exigem maior atenção e possuem menos autonomia na realização das tarefas. Na maioria das vezes, não havia tempo hábil na sala de aula para registrar o que acabara de acontecer. Era impossível parar as tarefas para sentar e descrever as situações de ensino. Os registros acabaram por acontecer depois e de maneira sucinta e corrida, dada a dinâmica da aula.

Assim, percebendo que este instrumento não estava funcional e acabava por se assemelhar ao diário reflexivo, outro instrumento que abordarei em seguida, não continuei a registrar durante as atividades, mas apenas posteriormente. O caderno de anotações acabou por perder a funcionalidade durante a pesquisa e deixou de receber as notas de campo.

2.4.4 Diário reflexivo

Este talvez tenha sido o instrumento mais relevante na pesquisa, diante da dificuldade em tomar nota e descrever as situações vivenciadas na escola no exato momento em que aconteciam por colocar-me, ao mesmo tempo, como pesquisadora, professora e participante da pesquisa. Papéis estes difíceis de se dissociarem no cotidiano da sala de aula.

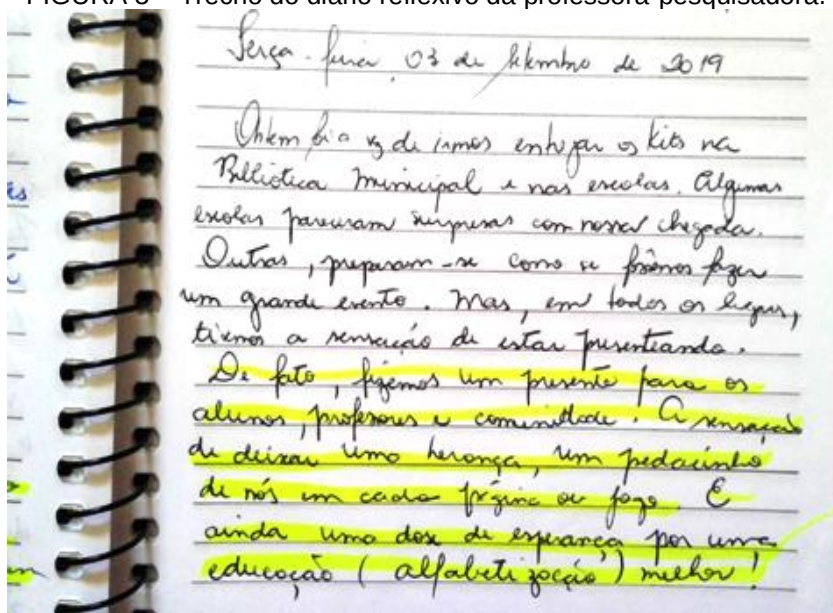
Embora tenha recebido o nome de diário, muito mais pelo caráter do gênero do que pela questão temporal, ressalto que não conseguia escrever diariamente. Por vezes, também não se fazia necessário. Escrevia, então, quando notava que alguma atitude, diálogo, interação tinha sido relevante, em meu ponto de vista, para o desenvolvimento da pesquisa/proposta de intervenção. Assim, na maioria das vezes em casa, com tranquilidade, acionando a memória, revisitava os fatos para registrá-los, sempre com uma postura reflexiva e não meramente descritiva das vivências *experienciadas*.

Neste instrumento, encontram-se relatos do comportamento dos alunos, dificuldades de aprendizagem e potencialidades percebidas no cotidiano escolar. Em alguns momentos, minha voz se alça para narrar as angústias e desafios da pesquisa.

Fica nítido que muitas vozes se misturam nos registros: ora quem aparece é a professora, que, com linguagem técnica, se posiciona frente a uma atividade; ora a pesquisadora, que, embasada nas reflexões teóricas estudadas, traça uma

importante ponte entre academia e “chão” da sala de aula; ora a voz soante é a da participante da pesquisa, que, deslumbrada, transmite as alegrias dos desdobramentos do projeto. Subjazem ainda, além dessas, outras vozes, das crianças, das famílias, da equipe gestora, dos colegas de trabalho. Todas elas compõem um fino tecido que envolve uma relação dialógica, de alteridade e empatia.

FIGURA 5 – Trecho do diário reflexivo da professora-pesquisadora.



FONTE: COSTA; 2019.

Para análise, optei por realizar leituras críticas do material, selecionando por meio de grifos e anotações os trechos que considerei pertinentes aos objetivos traçados para a pesquisa e proposta de intervenção. Tais trechos embasarão alguns resultados trazidos mais adiante na seção que trata da discussão e análise dos dados.

2.4.5 Semanário do professor

Este instrumento de registro é fornecido para os professores pela equipe gestora da escola para que haja uma organização do planejamento semanal das atividades. Semestralmente, a Secretaria Municipal de Educação elabora também

um quadro de organização semanal direcionando as páginas dos livros e etapas dos projetos que toda a rede deve procurar seguir.

FIGURA 6 – Quadro de planejamento semanal da Secretaria Municipal de Educação.

SEMANA	EMAI vol. 1	PROJETOS / SEQUÊNCIAS		
25 fev a 01 mar	Seq. 1	AT. 1	PROJETO CANTIGAS 1 A, 1B	Sequências ERA UMA VEZ... 1A
7 e 8 mar	Seq. 2	AT. 2 e JOCA	PROJETO CANTIGAS 1C, 1D	ORTOGRAFIA 1 A
11 a 15 mar	Seq. 3	AT. 3	PROJETO CANTIGAS 2A, 2B	ERA UMA VEZ... 1B
18 a 22 mar	Seq. 4	AT. 4 e JOCA	PROJETO CANTIGAS 2C / 3A	ORTOGRAFIA 1 B
25 a 29 mar	Seq. 5	AT. 5	PROJETO CANTIGAS 3B, 3C	ERA UMA VEZ... 2
01 a 05 abril	Seq. 6	AT. 6 e JOCA	PROJETO CANTIGAS 3C, 3D	ORTOGRAFIA 2 A
08 a 12 abril	Seq. 7	AT. 7	PROJETO CANTIGAS 4 A, 4B	ERA UMA VEZ... 3
15 a 18 abril *				ORTOGRAFIA 2 B
22 a 26 abril	Seq. 8	JOCA	PROJETO CANTIGAS 4C, 5	ERA UMA VEZ... 1A
29 abril a 03 maio	Seq. 9	AT. 8		ORTOGRAFIA 2 C
06 a 10 maio	Seq. 10	AT. 9 e JOCA	PROJETO PÉ DE MOLEQUE 1A, 1 B	ERA UMA VEZ... 1B
13 a 17 maio	Seq. 11	AT. 10	PROJETO PÉ DE MOLEQUE 2 A, 2 B	ORTOGRAFIA 2 D
20 a 24 maio	Seq. 12	AT. 11 e JOCA	PROJETO PÉ DE MOLEQUE 2 C, 3A	ERA UMA VEZ... 2
27 a 31 maio	Seq. 13	AT. 12	PROJETO PÉ DE MOLEQUE 3B, 4 A	
03 a 07 junho	Seq. 14	AT. 13 e JOCA	PROJETO PÉ DE MOLEQUE 4B, 4 C	ERA UMA VEZ... 3
10 a 14 junho	Seq. 15	AT. 14	PROJETO PÉ DE MOLEQUE 5A, 5 B	
17 a 19 junho*	Seq. 16	AT. 15 e JOCA	PROJETO PÉ DE MOLEQUE 5C	ERA UMA VEZ... 1A
24 a 28 junho	Seq. 17	AT. 16		
01 a 05 julho				

*provável semana de provas

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César; 2019.

Periodicamente, o coordenador pedagógico tem a tarefa de verificar os semanários, conferindo se o planejado pelo professor está de acordo com o planejado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para aquela determinada semana.

Destaco que, dadas as circunstâncias desta proposta de intervenção, isto é, a construção de um projeto de letramento, não foi possível alinhar semanalmente meu planejamento às expectativas das equipes gestoras escolar e da Secretaria Municipal. Logo, o semanário constituiu-se, muitas vezes, uma “arena” de embates entre seguir o prescrito ou assumir uma rota outra.

FIGURA 7 – Página do semanário da professora- pesquisadora.

SEG 01/10	TER 02/10	QUA 03/10	QUI 04/10	SEX 05/10
LEITURA DIÁRIA: Como se fosse diferente... Roda de conversa sobre modo antigo, ricos, pobres físicos, (mordida e Gaudin) e foto de dislexia/ortografia. Sequência cortês: Audição da história da Cíndela com finalizações nas características das personagens. Resumo coletivo da parte da história para fazer livro. EMA1 - leitura de números e posições das datas de aniversário e tabelas 6.1 e 6.2	LEITURA DIÁRIA: Orelheira Quintana Projeto - Eu sou pequenino EMA1 - análise de aprendizagem 5.5 Projeto 3B - Competências da criança de Cantiga Alecrim (exata, canto, percepção das palavras que faltam, escrita espontânea (com auxílio de letras móveis as regras alfabéticas, distúrbios e confusão). EMA1 6.4 - Seleção de dados quantitativos construídos e análise Princípios: pontuação	LEITURA DIÁRIA: A máquina do tempo Ed 3.2.1 AGU Continuação da narrativa da Cíndela Explicação de por aí e por lá Montagem do livro Cíndela Partitura de direitos para Dani (Cíndela) Parque Roda de conversa sobre a física de liti.	LEITURA DIÁRIA: A máquina do tempo Leitura de duas Tópicos do jornal on-line: Estados e Gêneros: - Fatores de risco e expansão da cultura Filme: Cíndela EMA1 6.4 e 6.5 - Calendário e dias da semana; Contagem de 1 em 1 e 5 em 5 em ordem crescente e decrescente. Ciências p. 30 e 31 Personagem do tempo no nosso corpo (coração, cabelo, pi)	LEITURA DIÁRIA: A máquina do tempo Port. p49, 55 e 57 - Exatidão Importância, loc. de palavras, leitura, de texto, letras maiúsculas e minúsculas. Leitura de matemática p. 43 - 44 Situações-problema de composição e interpretação de Calendário e dias da semana
★ Língua Portuguesa	✚ Matemática	● Ciências Integradas	▲ Atividade Lúdica/ Jogo	

FONTE: COSTA; 2019.

No percurso da pesquisa, passei a compreender a funcionalidade deste instrumento de planejamento ao subverter a ordem para a qual fora pensado. Ao romper com o previsto pela Secretaria Municipal da Educação, não estava simplesmente, como se fosse um ato de rebeldia, deixando de atender às orientações dos gestores, ou negando os direitos de aprendizagem dos alunos. Estava, pelo contrário, propiciando um aprendizado efetivo das habilidades necessárias. Ao planejar o não planejado (antes, por outrem) estava, de fato, refletindo sobre as demandas da turma e exercendo uma das funções docentes. Posso dizer, portanto, que por intermédio desse instrumento ressignifiquei o verbo *planejar* em minha *práxis*.

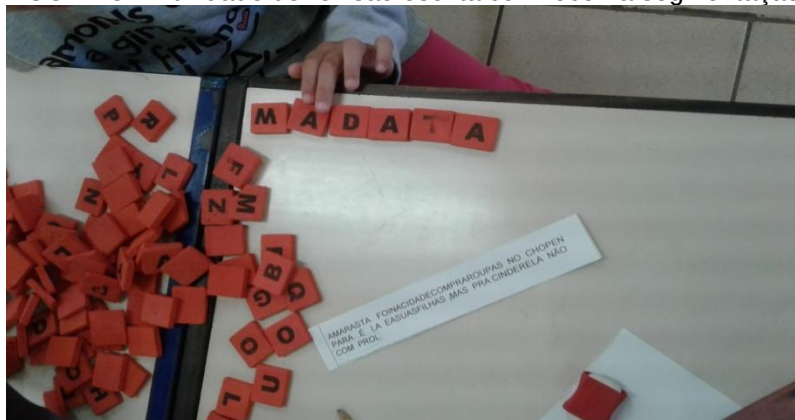
2.4.6 Atividades dos alunos

Durante a pesquisa, tendo como premissa o trabalho com projetos de letramento que implicaram uma postura de escuta ativa, “flexibilização” de conteúdos e planejamentos diferenciados, foi possível coletar uma grande variedade de atividades dos alunos. Muitos projetos nasceram de suas dúvidas e inquietações:

uns muito breves e outros com mais etapas, como o projeto *Era outra vez*, que escolhi como proposta de intervenção e análise, conforme discorrerei adiante.

Para fins desta pesquisa, foi necessário delimitar um dos projetos desenvolvidos e ainda, no interior deste, selecionar as atividades mais relevantes de acordo com os objetivos de pesquisa e de intervenção delineados.

FIGURA 8 – Atividade de revisão escrita com foco na segmentação.



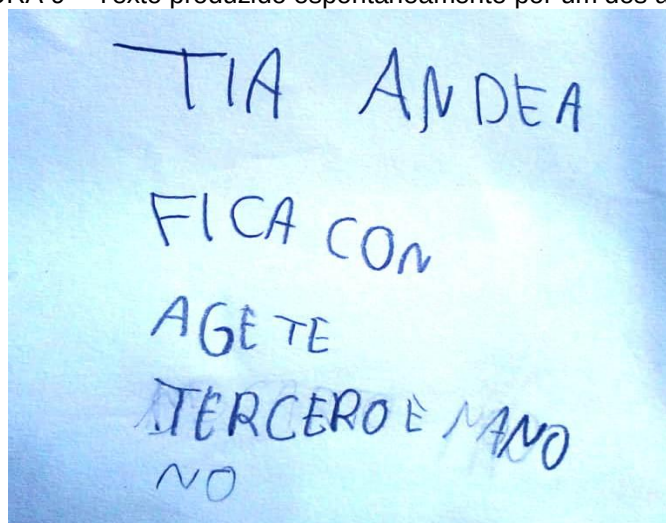
FONTE: COSTA; 2019.

Apresentarei na análise, portanto, atividades que forneceram subsídios para reflexões sobre apropriação do sistema de escrita alfabética, da leitura, da produção textual e ainda aquelas que foram frutos de uma abordagem transdisciplinar de ensino (MORIN, 2005).

2.4.7 Arquivos digitais e artefatos de memória

Como pesquisa narrativa, também compuseram os materiais as fotos, vídeos e arquivos de áudio coletados ao longo do percurso, dentre outros itens que carregaram em si artefatos para a memória narrativa, tais como cartõezinhos, bilhetes e outras produções escritas espontâneas das crianças, mensagens eletrônicas dos próprios alunos, dos pais e de outros professores, dentre outros.

FIGURA 9 – Texto produzido espontaneamente por um dos alunos.



FONTE: COSTA; 2019.

Por meio de materiais como o da imagem acima, por exemplo, é possível analisar a apropriação da linguagem escrita dos alunos, a relação afetiva das crianças com a professora e o desenvolvimento deles nos processos de alfabetização e de letramento, já que a escrita, ainda que com desvios ortográficos e discursivos, é usada para fins sociais.

Em suma, como pesquisadora e participante nesta pesquisa narrativa, penso que os registros pessoais, de atividades, das produções dos alunos, dentre outros frutos da *práxis*, constituem um rico material para análise e reflexão do problema aqui suscitado, tendo em vista que “fazer ciência é compatível com a narrativa e o estudo da prática em todas as suas complexidades imagináveis” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.70, 71).

3. PROJETOS DE LETRAMENTO: UM CAMINHO POSSÍVEL?

*“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino.”⁴²*
Paulo Freire

É possível dizer que a interação humana constitui-se *pela* linguagem: humanos são seres sociais porque são seres de linguagem. Sob essa ótica, não parece possível conceber a língua apenas como instrumento, metódica e mecânica. A língua é viva porque vivos são os sujeitos que dela fazem uso. E por que, então, a escola, muitas vezes, insiste em práticas de leitura e escrita insípidas de vida? Por que exigir exercícios simulados da realidade? Escritas com situações imaginárias, textos sem contextos reais?

Essas indagações acompanhavam minha trajetória docente e inquietavam-me na relação diária com os materiais didáticos. E, nesse meu breve percurso, nas escutas atentas, das falas espontâneas das crianças, por vezes, via nascer um fiozinho de curiosidade. Essa mesma “curiosidade que me move, que me inquieta” e, sem a qual, “não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2019, p.83), abria-me uma brecha no rigor das prescrições. Guiados pela curiosidade inquietante, alunos e eu víamos na linguagem, repleta de sentido e significações, instância viva do aprender.

Ao abrir as comportas da curiosidade e do diálogo, nesses quase cinco anos de magistério na rede municipal, vi brotar alguns projetos de letramento. Como pérolas, eles se desenharam no entremeio da rotina. E trouxeram brilho aos dias corridos e atarefados de metas e prazos a cumprir; de materiais a “aplicar”, de páginas e páginas a serem viradas e registradas.

Nos dois primeiros anos de docência, confesso ter estado muito presa aos materiais didáticos. Muito embora tenha “escapado” uma ou outra atividade para além dos muros das páginas dos livros, foram pequenas tentativas de pôr os pés para fora. Tentativas singelas.

Em 2017, no segundo ano de docência na rede municipal de Cerqueira César, vivi com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental I⁴³ riquíssimas

⁴² FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

⁴³ A turma do 2º ano D, da Escola Professora Zely Meira Cacciolari, formada por 24 alunos. A maioria deles havia estado comigo também no 1º ano, no ano anterior.

experiências que, hoje, após o contato com as leituras e fundamentação teórica ao longo das aulas do Mestrado Profissional, posso chamar de projetos de letramento. Todo esse estudo colaborou para a legitimação das minhas práticas, fazendo-me compreender que não foram obras do acaso, mas ações que estão fundamentadas em teorias.

Meu olhar, hoje como professora-pesquisadora, se volta para a possibilidade de construir projetos de letramento com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. É este um caminho possível? Quais os ganhos desta metodologia? Quais os desafios?

Como participante da pesquisa, vivenciei o percurso. *Experenciei* a construção coletiva do saber. Juntos, professora e alunos, vimo-nos inseridos no projeto de letramento escrevendo a nossa história da aprendizagem inicial da língua escrita neste contexto específico.

Neste capítulo, partindo da reflexão de como começam os projetos de letramento, descrevo um dos projetos desenvolvidos com a turma do 2º ano D, participante da pesquisa, para, no capítulo seguinte, propor uma análise dos dados coletados a partir da proposta de intervenção.

3.1 Escritas da vida: de onde vem um projeto de letramento?

Como “nasce” um projeto de letramento? Uma das principais características dos projetos de letramento, que os diferenciam dos outros ‘tipos’ de projetos (sejam eles projetos de trabalho, projetos temáticos e outros), reside justamente em seu caráter “improvisado⁴⁴”. Como improviso sugere-se que não são organizados e pensados antes, preparados para serem “aplicados”, com passos seguidos (à risca) por professores e alunos. Em vez disso, são pensados e planejados durante o próprio curso do projeto, com base nas vivências, motivações, interações de alunos, professores e comunidade, além de teorias e da própria práxis docente.

Nos projetos de letramento, o planejamento acontece no decorrer de todo o processo, pelas demandas e necessidades do contexto específico. Os contornos podem alterar-se, remodelando a configuração inicial. Justifica-se, portanto, seu

⁴⁴ Em GUEDES-PINTO (2005) há uma reflexão interessante sobre o conceito de improviso que, diferentemente da ação espontânea, tem base em vivências anteriores. São os conhecimentos acumulados que norteiam as decisões improvisadas. Logo, não são pensadas ao acaso, mas fundamentam-se em saberes prévios.

caráter flexível: pode (e deve) sofrer alterações ao longo do percurso. Não é estático, preposto, intransigente. É dinâmico, vivo, maleável.

Assim, pode-se dizer que os projetos de letramento surgem de uma vivência, de uma situação real, em um contexto autêntico. Um de seus diferenciais está no ponto de partida. Seu caráter dialógico, que favorece a interação e a escuta atenta na sala de aula, garante ricos solos para que um projeto se desenvolva, como aconteceu em minha turma.

Tendo em vista que a proposta de intervenção para o problema de pesquisa suscitado era a construção de um projeto de letramento com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, em fase de alfabetização, coloquei-me em uma postura de aula diferenciada desde o primeiro dia. Em vez de entregar-lhes todos os livros e materiais disponíveis e seguir as páginas, ocupei-me em conhecer-nos.

Para tanto, realizei com os alunos muitas rodas de conversas e dinâmicas de grupo. As crianças, resistentes no início, aos poucos foram compreendendo que havia espaço para suas falas. O diálogo estava se instaurando. E eu, com ouvidos atentos, os escutava à procura de um tema, uma curiosidade, um fio condutor para um projeto de letramento.

Cabe destacar que mais de um projeto de letramento foi construído com os alunos desde o início do ano. Dando-lhes abertura para falar e, mais ainda, ouvindo suas vozes, as crianças expressaram suas curiosidades como pontos de partida para estudos e atividades variadas.

Em uma conversa sobre nomes, por exemplo, um dos alunos contou uma piada que vira na internet. A partir daí, as crianças estudaram este gênero com vídeos, livros e revistas destinadas ao público infantil. Em outra ocasião, descobrindo que meu aniversário se aproximava, sugeriram preparar um bolo. O milho, comum nas plantações dos sítios em que vivem, foi eleito como o ingrediente principal. Propus, então, um trabalho com o gênero receita, visitando conteúdos de outras áreas do conhecimento ao aprendermos sobre as reações químicas dos ingredientes, as medidas convencionais e não convencionais, no cultivo das plantas etc.

Em outra ocasião, a turma saiu para uma aula passeio ao redor da escola. Muito próximo dali, as crianças entusiasmaram-se com a fábrica de leite, que, naqueles dias, estava inativa. Relataram muitas narrativas sobre familiares que trabalharam lá, tanto na indústria, quanto no fornecimento do leite. Foi o suficiente

para levar este assunto para sala de aula e pesquisar em jornais locais e notícias *on-line* sobre a situação da fábrica.

Por fim, diante da necessidade de reescrever o conto Cinderela como parte da proposta de um dos materiais didáticos, a turma sugeriu que fizéssemos um livro para ser entregue aos alunos do 1º ano. Outra criança trouxe a ideia de escrever uma nova versão, uma Cinderela engraçada. Assim, acatando as sugestões e opiniões do grupo, nasceu o projeto *Era outra vez*, cujos rumos eu não previa e que culminou na produção de um livro no formato “dois em um” e quatro jogos de alfabetização⁴⁵, além de um livro escrito por mim, direcionado aos educadores, narrando a trajetória do projeto.

Agrupados em *kits*, os materiais foram entregues não só ao 1º ano da escola, como era a intenção inicial da classe, mas também para todas as escolas da rede municipal e ainda à biblioteca da cidade. Ademais, pensando na importância da inclusão, protagonizada nesse contexto pelo aluno D., entregamos um *kit* na Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE).

Cada um dos projetos citados apresentou diferentes durações. Há os que demandaram mais tempo para pesquisa, produção escrita e atividades. Outros, mais sucintos, foram breves em sanar a curiosidade da turma. O que determinou o tempo dos projetos? O tema? O interesse do grupo? Minhas intervenções e proposições de atividades? Talvez um pouco de cada um desses aspectos .

Exercendo o papel de agente de letramento, *sentia* quando o projeto estava chegando ao fim. Não porque se esgotavam os conteúdos ou as aprendizagens possíveis, mas porque, com aquela turma específica, naquele contexto específico, esgotara-se o interesse e as demandas de trabalho. Se por um lado os projetos são flexíveis, por outro não podem ser infinitos.

Alguns desses projetos aconteceram concomitantemente a outros. Não havia um limite rígido. Não era necessário finalizar um tema para ingressar um novo. Era possível acessar diferentes conteúdos e habilidades, entrecruzando projetos. Como em uma rede, os saberes conectavam-se em certos pontos.

Os projetos desenvolvidos com a turma favoreceram muitas reflexões; entretanto, para essa pesquisa, foi necessário selecionar um deles para análise. Dessa forma, optei pelo projeto *Era outra vez* por algumas razões, dentre elas, a

⁴⁵ Os livros e jogos que compuseram os *kits* estão nos apêndices desse trabalho.

duração, o envolvimento dos alunos e da comunidade e o trabalho transdisciplinar (MORIN, 2005).

Iniciado em abril e finalizado em setembro de 2019, de todos os projetos que mencionei, esse foi o de maior duração. Pode-se justificar o maior tempo pelo próprio envolvimento dos alunos com o tema e atividades. Os livros de reconto da história Cinderela também exigiram um tempo maior para produção. E ainda, o estabelecimento de parcerias com outras pessoas, como a professora de artes, por exemplo, que contribuiu com as ilustrações das histórias. Por fim, diante das proporções (inesperadas) que o projeto tomou, foi preciso organizar visitas à comunidade, o que demandou mais tempo. A seguir, apresentarei com detalhes tal projeto.

3.2 Era *outra vez*: uma proposta de intervenção

Posso delimitar como início do projeto *Era outra vez* o momento em que, condizente com a proposta do material didático Ler e Escrever, do Governo do Estado de São Paulo, adotado pela rede municipal de Cerqueira César⁴⁶, teria que reescrever com os alunos uma história dos contos de fadas, que, nesse caso, era a de Cinderela.

Havia optado por começar a sequência didática com o conto Cinderela em razão de também tê-lo trabalhado no ano anterior e ter materiais elaborados em slides para a análise e reflexão linguística. Além disso, também dispunha de slides da obra *Príncipe Cinderelo*⁴⁷, de Babette Cole, que proporciona uma rica possibilidade de intertexto com o conto original e ampliação dos horizontes de expectativas dos estudantes (JAUSS, 1971), uma vez que traz uma nova reflexão da história da Cinderela.

A sequência didática “Era uma vez um conto de fadas”, do material Ler e Escrever, pede que o professor realize diversas leituras dos contos de fadas e

⁴⁶ O município de Cerqueira César, além dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adota como material de apoio os livros do Programa Ler e Escrever, do Governo do Estado de São Paulo, conforme já descrito na seção anterior.

⁴⁷ Neste livro, Cinderelo sonha em ser enorme e peludo como seus irmãos. Acaba ficando em casa, limpando toda a sujeira deles, em vez de ir ao baile. Até que, uma fada um tanto atrapalhada, resolve ajudá-lo. O resultado é uma divertida história que surpreende a cada página, rendendo boas risadas!

proponha aos alunos, ao final da sequência, além do reconto oral, a escrita de um dos contos trabalhados, tendo-o como escriba. Para tanto, orienta-se ao professor que leia ou escute com os alunos diferentes versões dos contos de fadas, analisando os aspectos textuais das obras. Recomenda ainda que, feito o ditado do texto ao professor, os alunos não copiem o conto escrito coletivamente, já que “o objetivo maior desta sequência é a realização de uma atividade de elaboração de texto com foco na linguagem que se escreve” (SÃO PAULO, 2014, p.254). Porém, sugere-se que os alunos levem para casa, ao final da sequência, uma cópia digitada (pelo professor?) do texto produzido (SÃO PAULO, 2014, p. 261).

Assim, no dia anterior à atividade três da sequência, que previa o ditado do conto, refletindo sobre os propósitos da escrita e da dimensão social da produção textual, optei por ressignificar a proposta do material didático. No dia seguinte, discuti com os alunos o que poderia ser feito para que esta produção fosse, de fato, significativa para eles. Os próprios alunos sugeriram, então, que fizessem um livro para presentear um dos 1ºs anos da escola. Outra criança, animada com a ideia, sugeriu que criassem também uma nova história, uma Cinderela engraçada. E assim, empolgados, propuseram a construção de um livro no formato “dois em um” (que uma das crianças havia trazido para a escola naqueles dias), que também fosse entregue na biblioteca da escola.

Daquele momento de reflexão, na busca pela *intencionalidade* da escrita e do diálogo com as crianças, nascia esse projeto cujos rumos eu não poderia prever: com apoio da Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César foi possível confeccionar, como mencionei, 30 *kits* com os livrinhos dois em um, produzidos pelos alunos, e ainda quatro jogos de alfabetização, desdobramentos do projeto, bem como um livro, direcionado aos professores, contando como o projeto fora desenvolvido, com reflexões teóricas e práticas que o embasaram. Ao final do projeto, tais *kits* foram entregues aos próprios alunos e ainda para a turma do 1º ano em um evento de lançamento do livro, com a participação das famílias, como era a sugestão inicial, bem como para as escolas da rede, na biblioteca municipal e na Associação de Amigos do Excepcional (APAE).

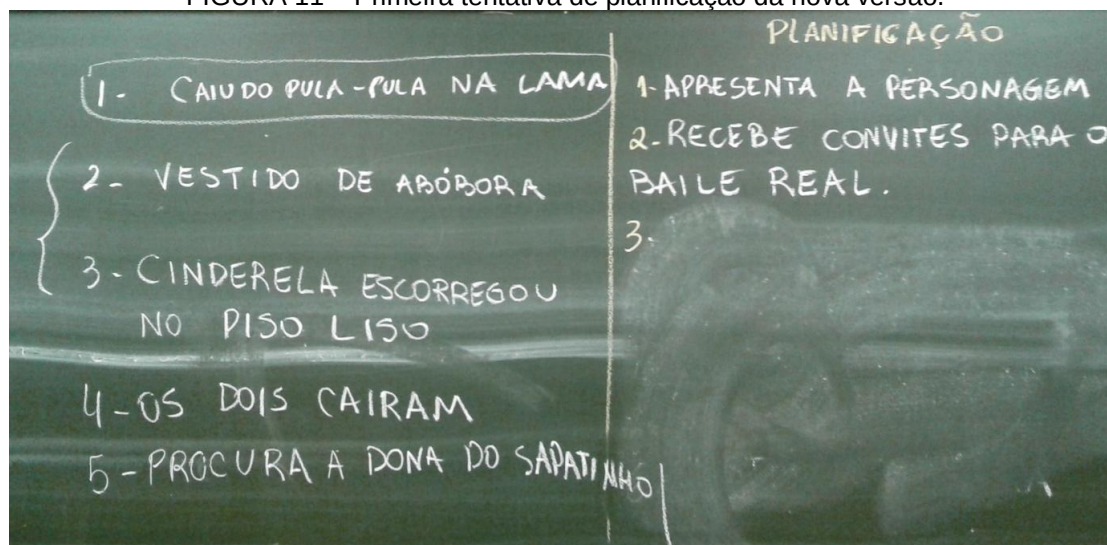
FIGURA 10 – Kit com livros e jogos de alfabetização.



FONTE: COSTA; 2019.

Em uma primeira tentativa de escrever a nova versão, para que esta fosse engraçada, as sugestões das crianças sempre satirizavam Cinderela: ora ela tropeçava na frente de todos e caía; ora estaria vestida de abóbora e todos ririam dela. Foi preciso parar a planificação da história e propor uma roda de conversa com a turma sobre tais atitudes. Somente no outro dia, considerando minhas falas sobre empatia e respeito, é que a turma conseguiu pensar em uma planificação da história, em que Cinderela não sofresse com sátiras.

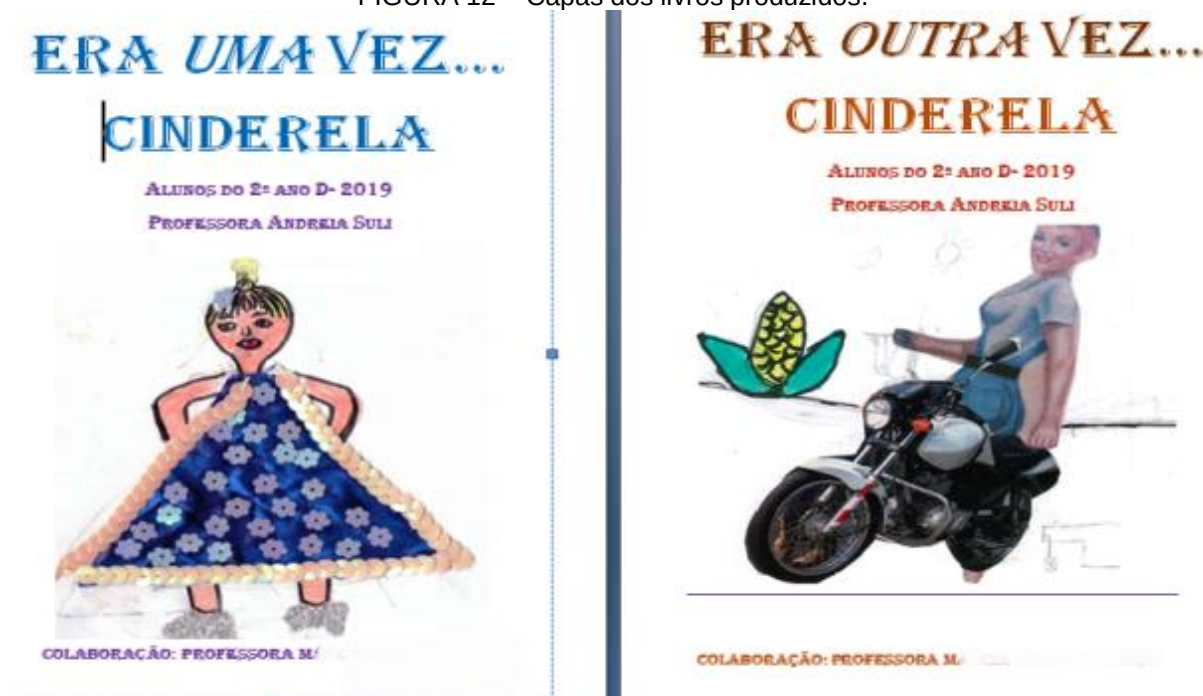
FIGURA 11 – Primeira tentativa de planificação da nova versão.



FONTE: COSTA; 2019.

Assim, modificando a proposta inicial do material didático, além da produção da versão tradicional da Cinderela, neste reconto surge uma Cinderela contemporânea, que mora em um sítio, assim como parte deles, e recebe uma mensagem em seu celular sobre uma festa de rodeio em um recinto de festas tradicional da cidade. Em vez de vestido, a Cinderela ganha roupas típicas do universo *country*. Vai ao rodeio em uma moto e não dança com o príncipe, mas sobe no touro com um belo rapaz. Não perde sapatinho de cristal, perde a bota. Só não perde o encantamento e a magia que os contos de fadas proporcionam às crianças nessa idade.

FIGURA 12 – Capas dos livros produzidos.



FONTE: COSTA; 2019.

A identidade do grupo, pela valorização da cultura local, está presente em cada trecho da história, como no seguinte excerto que retrata os serviços rurais que Cinderela era obrigada a fazer: “[...] alimentar os cavalos, dar comida aos porcos [...]”, ou ainda no resgate da memória das festividades locais, como no trecho: “[...] recebeu uma mensagem da FAICC⁴⁸, um lugar onde acontecem rodeios em Cerqueira César”.

⁴⁸ A Feira Agropecuária e Industrial de Cerqueira César (FAICC) era uma festa tradicional da cidade de Cerqueira César que acontecia anualmente e oferecia exposições, *shows*, rodeios e até mesmo

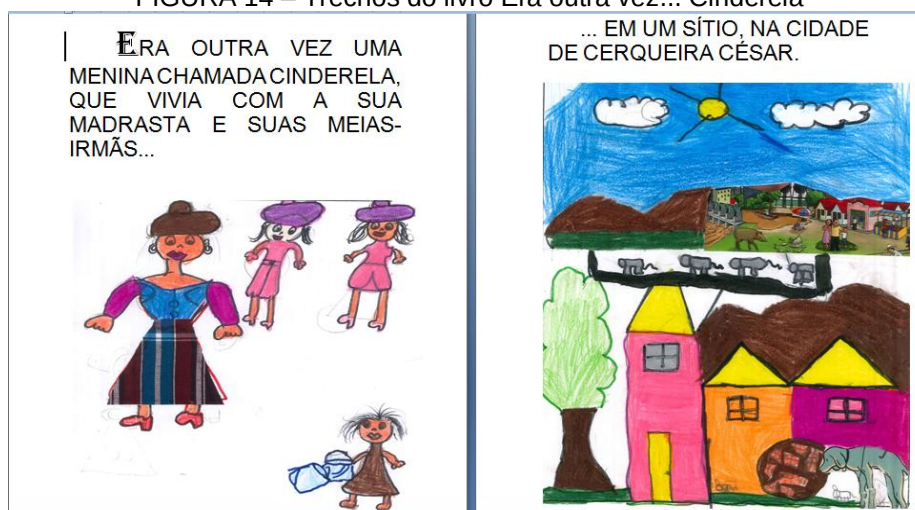
FIGURA 13 – Trechos do livro com nova versão da Cinderela produzido pelas crianças.



FONTE: COSTA; 2019.

Cabe destacar a parceria com a professora de artes que aceitou a proposta para participar do projeto. Em suas aulas, a professora levou aos alunos folhas com os trechos das histórias que haviam produzido e revisado para que, sendo desafiados a ler o que estava escrito, os alunos ilustrassem os trechos. Além dos desenhos, técnicas de colagem também foram utilizadas. Como resultado, os livros ganharam ilustrações que misturam o traçado infantil com cores, fotos, tecidos e muita criatividade.

FIGURA 14 – Trechos do livro Era outra vez... Cinderela



FONTE: COSTA; 2019.

um concurso de Miss FAICC. Há alguns anos a festa deixou de acontecer, mas permanece no imaginário cerqueirense como se pode observar nas narrativas das crianças.

As ilustrações, assim como o texto escrito, refletem os saberes e experiências dos alunos. As vozes das crianças se fizeram ouvir trazendo suas vivências, interesses e protagonismo.

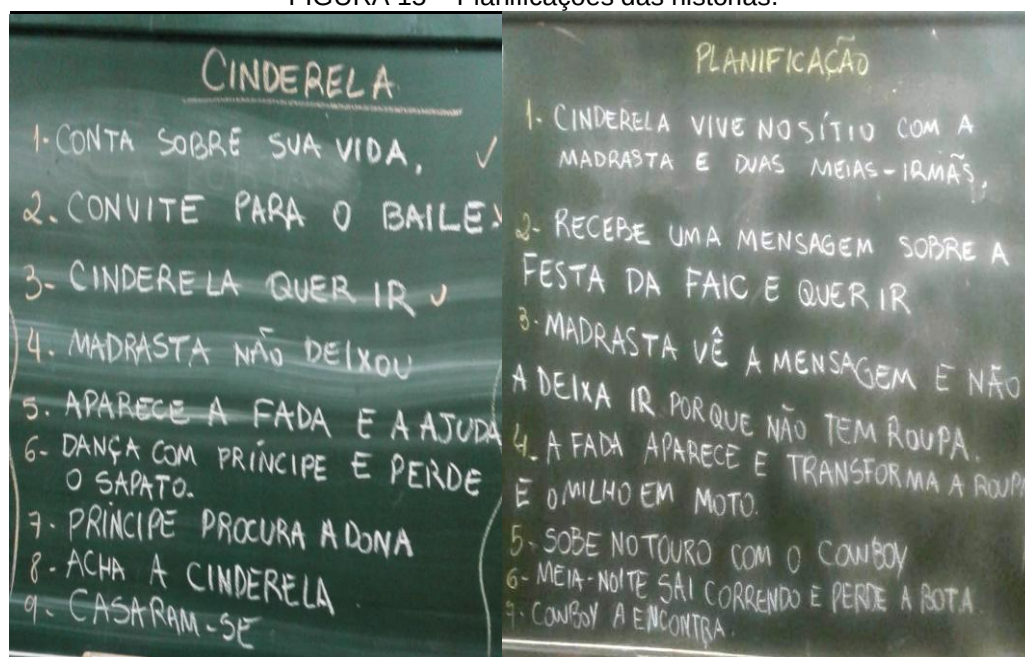
Durante o processo de produção dos livros, considerando que boa parte da turma ainda não havia alcançado a hipótese de escrita alfabética e que não produzia textos com autonomia, tornei-me *escriba* dos textos diversas vezes. Na primeira história, por exemplo, a versão tradicional da Cinderela, foi reescrita tendo a mim como escriba, com suporte do projetor multimídia. As crianças foram ditando o texto, enquanto eu digitava e aparecia no telão. Para eles, ver “brotar” sua história naquela grande tela, onde as letras surgiam, foi um encantamento.

A cada trecho ditado, parava para ler coletivamente e fazer adequações. As próprias crianças iam percebendo o que não estava bom ou o que poderia melhorar. Outras vezes, enquanto mediadora deste processo, instigava-os a pensar em outras combinações possíveis para escrever a mesma ideia.

Na produção da versão contemporânea de Cinderela, realizei a planificação coletivamente, tendo a mim como escriba, para posteriormente, em duplas, as crianças escreverem trechos da história. A revisão, nesse caso, foi coletiva, com apoio do equipamento multimídia. Unindo os trechos produzidos pelas duplas construiu-se a história do segundo livro.

Saliento que as planificações foram significativas durante o trabalho com a escrita, tanto na coletiva quanto na escrita em duplas. Por ela, os alunos conseguiram organizar suas ideias, selecionar informações, planejar o que escrever e conduzir os elementos da narrativa sem perder a coerência.

FIGURA 15 – Planificações das histórias.



FONTE: COSTA; 2019.

Durante o desenvolvimento do projeto, comentários e dúvidas geraram atividades integradas à construção do conto: da discussão sobre o excesso de trabalho da protagonista da história, por exemplo, chegaram à discussão sobre o trabalho infantil. Nesse momento, utilizei a música *Criança não trabalha*, do grupo Palavra Cantada⁴⁹, para propor a escrita de um trecho da música. A fim de propiciar a participação de todos os alunos, inclusive daquele com necessidades educacionais especiais, selecionei imagens para referenciar a escrita. Assim, cabia a este aluno encontrar a imagem da palavra referida no trecho da música, entregá-la a mim, para que, colando-a na lousa, outra criança a escrevesse.

⁴⁹ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=lqDOXkKSobM> >. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

FIGURA 16 – Atividade de escrita a partir das imagens da música.



FONTE: COSTA; 2019.

Por fim, transferei o trecho feito coletivamente na lousa para um cartaz que ficou por um tempo exposto na sala de aula.

FIGURA 17 – Cartaz do trecho da música.

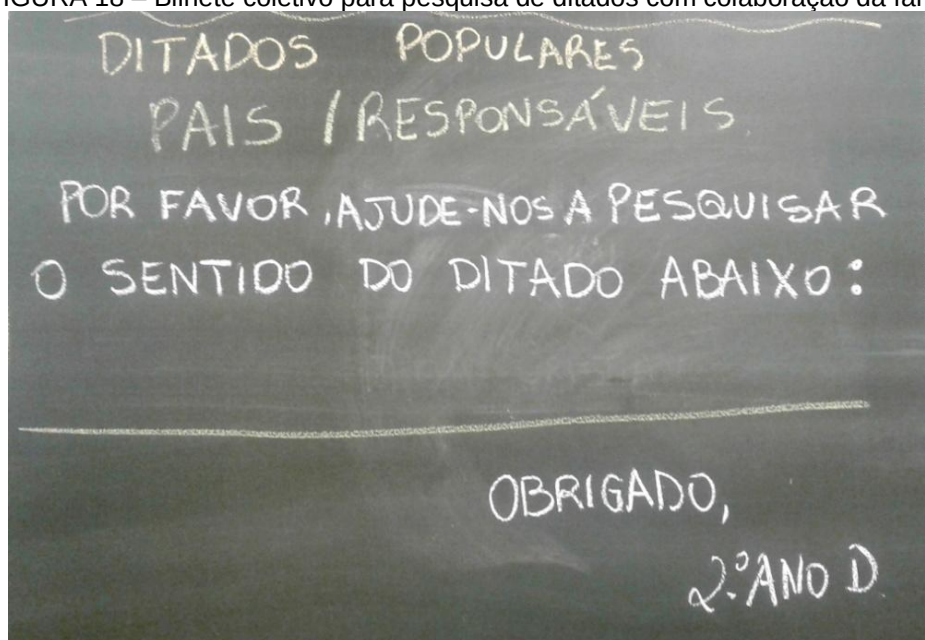


FONTE: COSTA; 2019.

Reportagens, textos informativos, outras versões que propõem intertexto com a obra original, tais como filmes, músicas, vídeos, entre outros gêneros discursivos multimodais foram emergindo das discussões e rodas de conversa. Podemos citar, como exemplos, o filme *Cinderela*, produzido pela Disney em 2015, a partir do qual os alunos foram convidados a compor uma lista de personagens, espaços, objetos e outros itens de que se lembravam.

Em outro momento, curiosos sobre o tamanho do pé da Cinderela, levei a matéria *on line Qual é o número do sapatinho de cristal da Cinderela?*, da revista Super Interessante⁵⁰, que fomentou discussões sobre o tamanho do pé da Cinderela. Em seguida, trabalhei com um trecho da música *Sapato 36*, de Raul Seixas⁵¹, promovendo a reflexão sobre os tamanhos dos próprios pés das crianças. Ainda nesse tema, assistindo ao videoclipe *Pé com pé*, do grupo Palavra Cantada⁵² os alunos realizaram uma pesquisa sobre ditados populares com a palavra “pé”, com a colaboração da família.

FIGURA 18 – Bilhete coletivo para pesquisa de ditados com colaboração da família.



FONTE: COSTA; 2019.

⁵⁰ Disponível em: <<https://super.abril.com.br/blog/oraculo/qual-e-o-numero-do-sapatinho-de-cristal-da-cinderela/>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2019.

⁵¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uCwMM72UEJs>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2019.

⁵² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EmwvcSr_L5Q>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

A imagem acima mostra o bilhete coletivo produzido com a turma pedindo que os familiares contribuíssem com a pesquisa. O objetivo era que ajudassem a compreender os sentidos dos ditados direcionados a cada aluno para, depois, compartilharem as pesquisas e, por fim, registrarem as descobertas em uma “Árvore de ditados”.

FIGURA 19 – Crianças produzindo árvore de ditados.

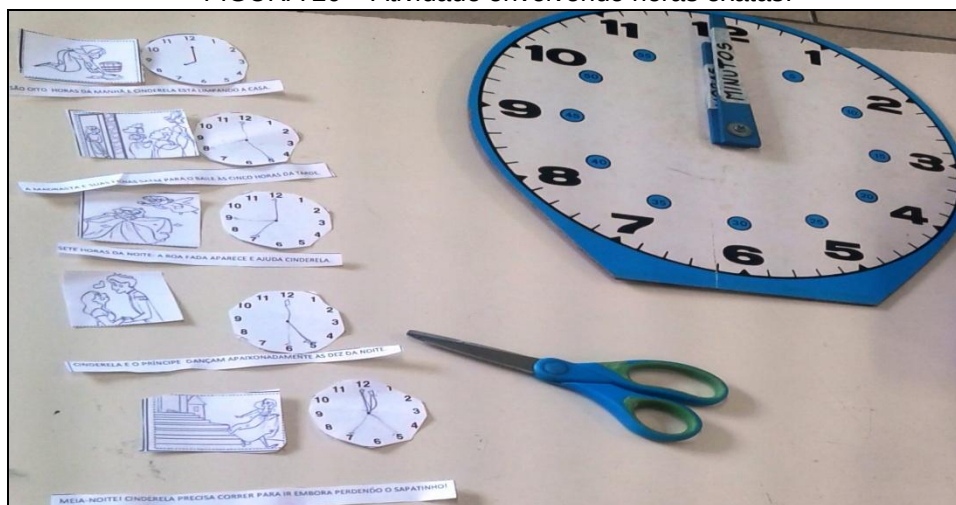


FONTE: COSTA; 2019.

O uso de tais recursos foi impulsionado pela proposta e sempre estavam integrados ao tema central do trabalho, que não foi imposto, mas construído junto com as crianças, balizado por suas descobertas, seus interesses e necessidades de aprendizagem.

Outra discussão foi sobre o momento em que a Cinderela perde o encanto que lhe foi dado pela fada, à meia-noite, e de que maneira esse horário é representado no relógio. Então, trouxe às crianças uma atividade em que primeiro deveriam ordenar as imagens para formar a história, depois, ler uma frase e relacioná-la à figura correspondente, para, em seguida, escrever no relógio analógico a hora em que o evento ocorreu. Depois, foi possível cantar e se encantar com a parlenda “Macaca Sofia” e entender que horas são representadas pelo termo “meio-dia”.

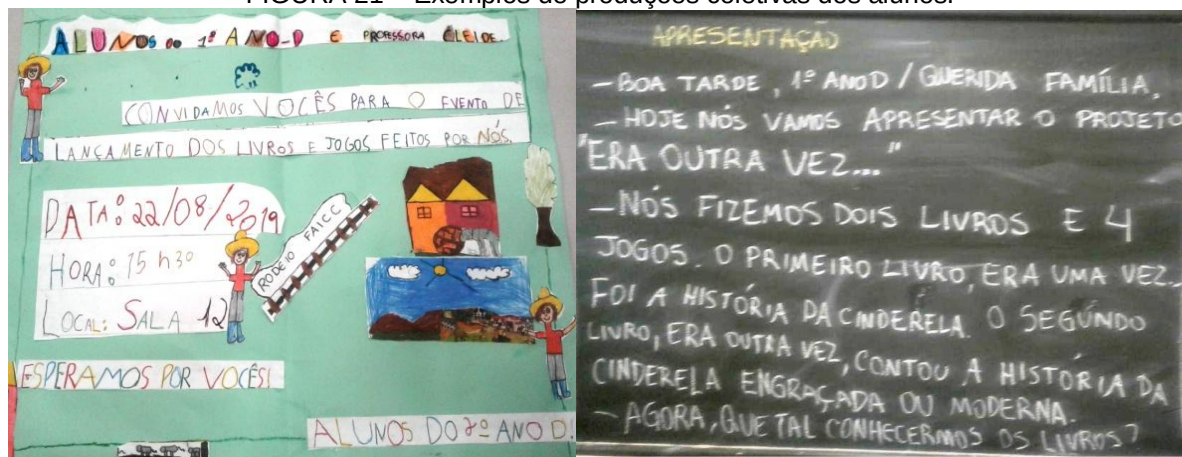
FIGURA 20 – Atividade envolvendo horas exatas.



FONTE: COSTA; 2019.

Além disso, no decorrer do projeto, outros gêneros discursivos *emergiram* como necessários para as atividades, tais como: a produção de bilhetes aos pais solicitando pesquisas e auxílio; requerimento à direção da escola para ir à Biblioteca Municipal; produção escrita de texto oral para ensaio da apresentação final, convites para a turma do 1º ano e para os familiares. Coletivamente, em duplas, ou ainda individualmente, a produção desses textos pelos alunos foi, de fato, uma prática social.

FIGURA 21 – Exemplos de produções coletivas dos alunos.



FONTE: COSTA; 2019.

Para trabalhar especificamente a reflexão com o sistema de escrita alfabética, com atenção ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas, foram

produzidos e adaptados, nesse percurso com as crianças, quatro jogos de linguagem. A partir do vocabulário trabalhado durante as escritas das versões da história, as cartas e cartelas dos jogos refletiram objetos, personagens e itens de cenas dos contos, tanto da Cinderela tradicional, quanto da Cinderela contemporânea.

Tais jogos favoreceram a reflexão sobre a consciência silábica, a consciência lexical, a consciência fonológica e a consciência grafofonêmica. Confeccionava os jogos e as crianças brincavam primeiramente no coletivo, separadas em duas grandes equipes. Depois de haverem se apropriado das regras, jogavam em duplas ou pequenos grupos.

O primeiro jogo, *Duelo de Palavras*, foi inspirado no jogo *Batalha de Palavras*, desenvolvido pela equipe de pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal do Pernambuco (CEEL - UFPE), fazendo parte do conjunto denominado *Jogos de Alfabetização* (BRASIL, 2009). Estes foram enviados às escolas públicas de todo o país em uma caixa com dez diferentes jogos que exploram diversos aspectos das habilidades metafonológicas.

O original consiste em cartas com imagens diversas, de número de sílabas variados, em que as crianças, dividindo as cartas em dois montes, devem contar as sílabas, ganhando aquele que tiver mais segmentos sonoros. Na adaptação feita com a turma, as crianças contam as sílabas de imagens que refletem o vocabulário das histórias da Cinderela. Diferentemente do original, no jogo adaptado, as cartas são dispostas em um monte único, tiradas uma por vez, para contagem das sílabas correspondentes.

FIGURA 22 – Jogo Duelo de Palavras.

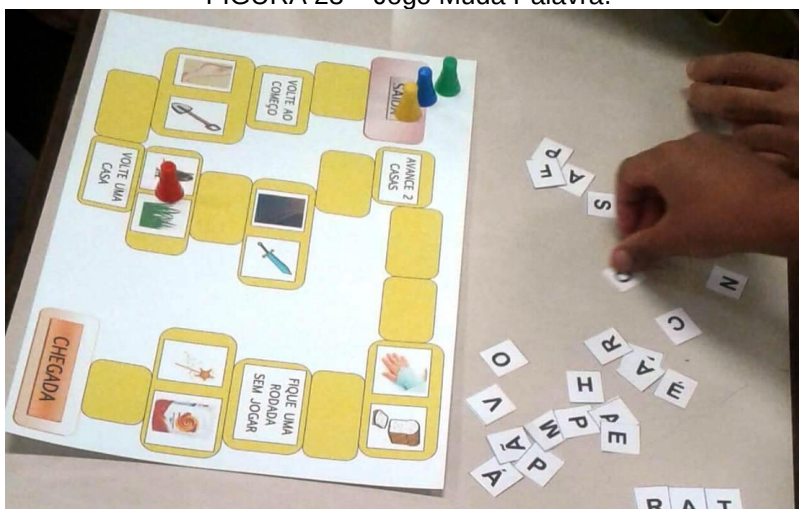


FONTE: COSTA; 2019.

Esse jogo, muito apreciado pelas crianças, contribui para a reflexão de que as palavras são formadas por segmentos sonoros – as sílabas. Tal percepção leva a criança a questionar as hipóteses iniciais sobre a representação escrita, permitindo que avance para a hipótese silábica.

Outro jogo inspirado no mesmo material foi o *Muda Palavra*. O original, *Mais uma*, também constante na caixa de Jogos de Linguagem, consiste em escrever a palavra indicada pela imagem por meio de alfabeto móvel e, em seguida, pelo acréscimo de apenas uma letra na sílaba, transformando-a em não canônica, ou “complexa”, formar uma nova palavra. Nessa adaptação, elaborei um tabuleiro, no qual há o desafio de formar uma palavra com o alfabeto móvel e, a partir dela, trocar uma letra para formar a outra palavra solicitada na imagem do tabuleiro e, assim, poder avançar na trilha. Aos poucos, a criança vai percebendo que a mudança de uma letra pode alterar completamente o sentido das palavras.

FIGURA 23 – Jogo Muda Palavra.



FONTE: COSTA; 2019.

A fim de estabelecer a correspondência gráfica à segmentação sonora, desenvolvi o jogo *Palavras em pedaços*. Neste jogo, as crianças sorteiam uma figura e, primeiramente, devem contar os segmentos sonoros da palavra, com auxílio de fichas coloridas ou tampinhas de garrafa, para, em seguida, encontrar a sílaba escrita correspondente e compor a palavra.

FIGURA 24 – Jogo Palavras em Pedacos.



FONTE: COSTA; 2019.

Além de propiciar a consciência silábica, este jogo contribui para estabelecer relação entre a pauta sonora e a representação gráfica das palavras. Nesse sentido, Moraes (2012, p. 134) menciona que “a conjugação da reflexão sonora com a análise da forma escrita deve ocorrer sempre que possível”. Ao contrastar a forma escrita com seu correspondente sonoro, a criança irá, gradualmente, se apropriando da relação entre fala e escrita. O mesmo autor complementa que a “possibilidade de parrear, na mente, as formas oral e escrita das palavras é, como já indicamos, o que nos faz privilegiar também as cantigas, quadrinhas, trava-línguas e parlendas nas atividades de reflexão fonológica” (MORAIS, 2012, p.134).

Pensando no desenvolvimento da consciência grafofonêmica, desenvolvi ainda o jogo *Caça-Palavra*. Nele, as crianças, divididas em duas equipes ou duplas, precisavam escrever as palavras de sua cartela com auxílio de letras móveis. As palavras desse jogo trazem sílabas não canônicas, cujas principais dificuldades ortográficas eram observadas nas produções escritas dos alunos já com hipótese alfabética de escrita. Importante dizer que a equipe era formada por crianças de diferentes hipóteses, conforme já assinali inicialmente; desse modo, umas auxiliavam as outras na construção da palavra.

FIGURA 25 – Jogo Caça-Palavra.

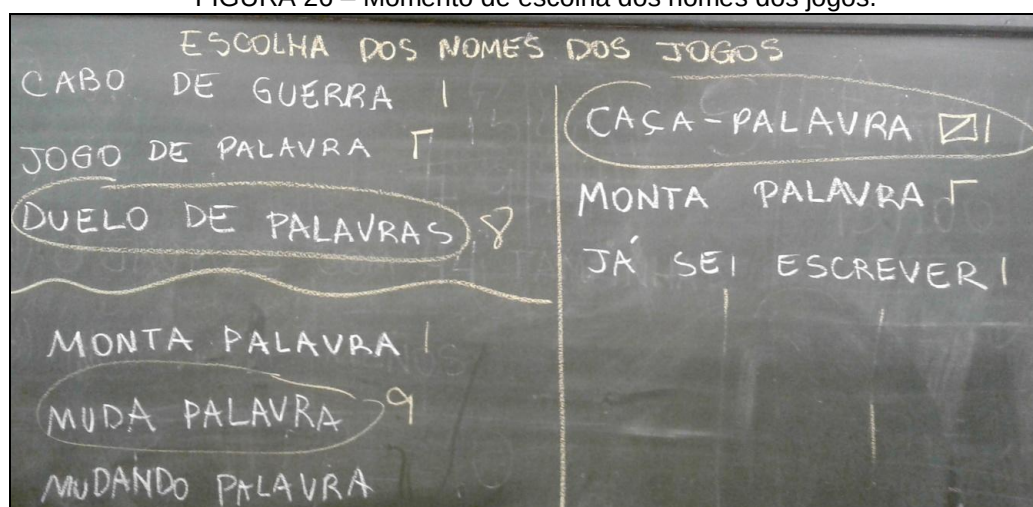


FONTE: COSTA; 2019.

Cabe destacar que os jogos que ilustrei nas imagens nem sempre foram como estão. Durante o projeto, eles foram testados e aprimorados com base nas interações das crianças, suas opiniões, sugestões e apontamentos, além de minhas observações. Uma construção coletiva, a muitas mãos.

Tendo por premissa promover uma relação dialógica, durante todo o trabalho a participação das crianças foi essencial. Em vários momentos, promovi discussões sobre como conduziria o projeto, bem como os passos tomados ao longo do caminho. Até mesmo os nomes dos jogos passaram por uma escolha democrática, com sugestões de todo o grupo e votações.

FIGURA 26 – Momento de escolha dos nomes dos jogos.



FONTE: COSTA; 2019.

A ideia inicial do projeto, como já mencionei, era de que a turma entregasse os livros produzidos à turma do 1º ano. Com a construção dos jogos, o grupo decidiu entregar um *kit* com os livros e os jogos, de modo a contribuir com a alfabetização dos alunos dessa outra etapa também. Assim, pensando no evento de lançamento do livro e entrega do *kit*, surgiu também a necessidade de trabalhar o texto instrucional dos jogos⁵³. As crianças fizeram, então, leituras de manuais de jogos já conhecidos e também inusitados para que, lendo, pudessem compreender as regras e jogar. Dessa forma, o gênero foi trabalhado em seu contexto autêntico e com sentido. Depois, os alunos produziram, ora em duplas, ora coletivamente, os manuais que acompanham cada um dos jogos desenvolvidos.

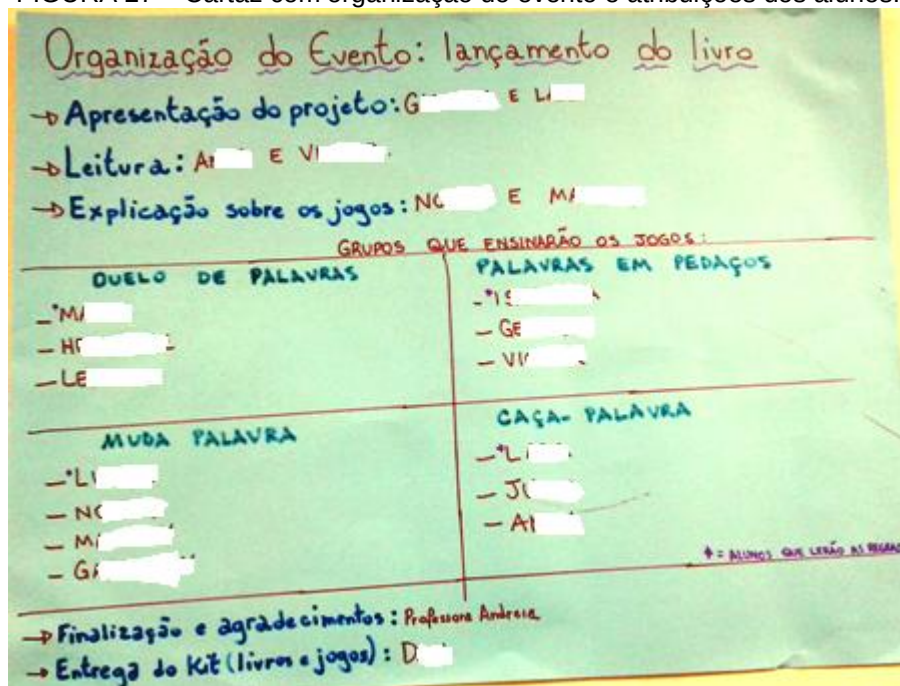
Além da reflexão sobre a língua escrita proporcionada durante todo o trabalho de desenvolvimento do livro de reconto da Cinderela, desde a reescrita coletiva da versão original, até a planificação e escrita da nova versão, os jogos trouxeram um momento prazeroso de análise metafonológica. Partindo do interesse da turma – a construção de uma nova versão da história – foi possível propiciar momentos de contato com diversos gêneros discursivos, com finalidades autênticas dentro da proposta de trabalho, e simultaneamente abordar questões específicas da *faceta linguística* (SOARES, 2016) na aprendizagem inicial da língua escrita.

Como finalização do projeto, uma vez que havia conseguido montar os *kits* com os livros e jogos, optou-se por realizar dois eventos de lançamento dos livros: um com a turma do 1º ano, escolhida pelas crianças para receber os trabalhos produzidos; e outro com os familiares, em que seria entregue uma caixa a cada um dos alunos autores do trabalho.

Desse modo, para organizar as apresentações, trabalhei a escrita do texto oral e dividi as falas das crianças. Organizei também os grupos que ficaram responsáveis por cada um dos quatro jogos e que os apresentariam e ensinariam os convidados a jogar. Essa dinâmica favoreceu a participação de todas as crianças, já que cada uma delas teria um papel importante a desempenhar nos eventos.

⁵³ Os textos instrucionais, ou Regras dos Jogos, estão nos apêndices K, M, O e Q desse trabalho.

FIGURA 27 – Cartaz com organização do evento e atribuições dos alunos.



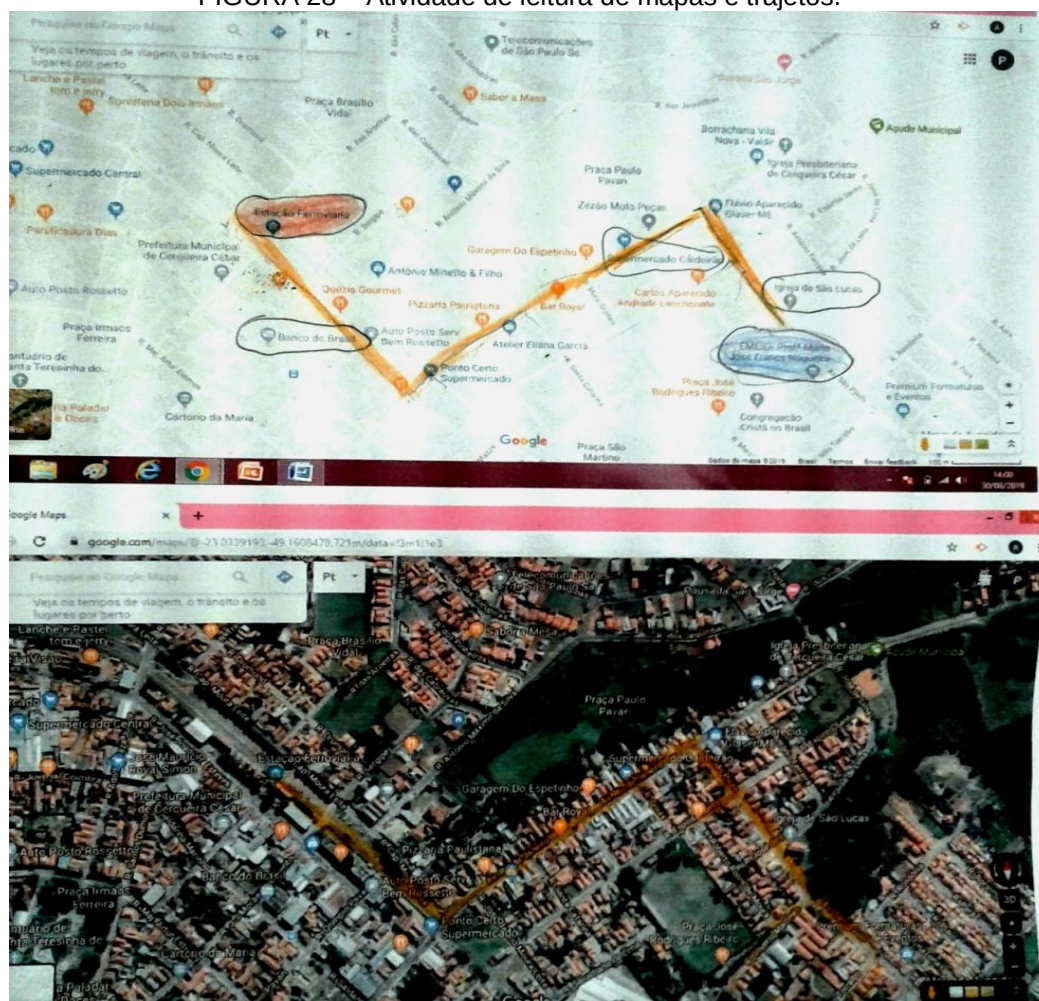
FONTE: COSTA; 2019.

Para o evento de lançamento dos livros, produzi um vídeo⁵⁴ a partir das fotos e filmagens feitas durante todo o projeto. Pelo vídeo, as crianças da turma e os convidados puderam apreciar cada momento de reflexão, tarefa e de construção coletiva do trabalho. Para mim, foi um momento importante para recuperar processos e avanços das crianças que, no dia-a-dia, ficaram esquecidos.

Depois do lançamento dos livros, agendamos uma data para entregar as caixas com os livros e jogos nas escolas da rede e biblioteca municipal. Antes de sair, levei para a aula duas imagens que mostravam a escola e os arredores, retiradas da ferramenta *Google Maps*. A intenção era a de que os alunos pudessem compreender a localização espacial da escola e traçar rotas até a biblioteca municipal. Lendo os mapas e comparando-os, as crianças encontraram pontos de referência por eles conhecidos e puderam confrontar o caminho traçado em sala de aula com aquele feito com o ônibus escolar no caminho até a biblioteca, a primeira parada.

⁵⁴ Disponível em: <https://youtu.be/wa_UtW2YTeY>. Acesso em 23 de dezembro de 2019.

FIGURA 28 – Atividade de leitura de mapas e trajetos.



FONTE: COSTA; 2019.

Além da biblioteca municipal, como disse, os *kits* também foram entregues nas escolas da rede e ainda na APAE. Em todos esses os lugares, os alunos foram prontamente recepcionados pelas equipes gestoras, parabenizados e valorizados por suas produções. Um momento valioso no qual todo o trabalho realizado extrapolou as paredes da sala de aula para ganhar a comunidade.

FIGURA 29 – Saída para entrega dos kits na comunidade.



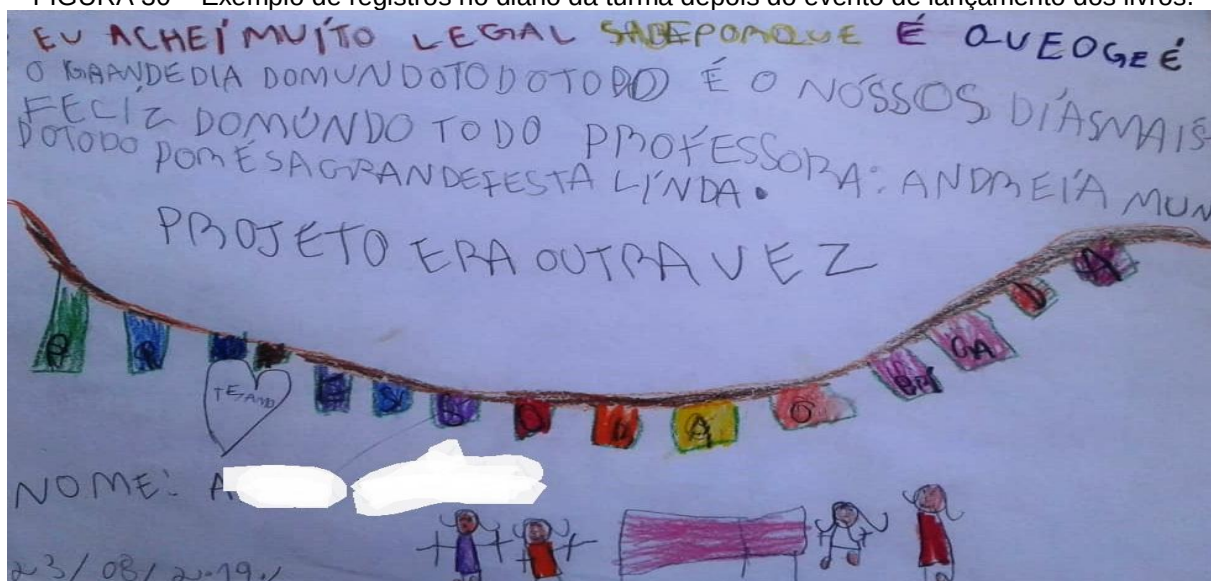
FONTE: COSTA; 2019.

Por fim, após os eventos de lançamento dos livros e ainda das visitas para entrega das caixas, as crianças registraram livremente suas impressões pessoais de tais ocasiões no diário da turma⁵⁵, em sala de aula. Tendo como objetivo a valorização do procedimento escritor, isto é, da escrita como possibilidade de

⁵⁵ Com base em estudos da pedagogia de Célestine Freinet (1896-1966), propus a construção coletiva de um diário da turma a fim de trabalhar a escrita de autoria e a expressividade. No início, os registros eram feitos tendo a mim como escriba, primeiro porque as crianças ainda não haviam se apropriado da escrita e também com a intenção de oferecer um modelo escritor desse gênero discursivo. Aos poucos, na medida em que percebi que haviam se apropriado do gênero e avançado em suas produções escritas, as crianças passaram a registrar sozinhas, em nome do coletivo, fatos do cotidiano escolar. Muitos momentos do projeto *Era outra vez* foram narrados nesse diário. Por fim, no último bimestre, observando o avanço dos alunos, entreguei um diário a cada aluno e, pelo menos uma vez por semana, proporcionava momentos de escrita individual dos acontecimentos por eles vivenciados.

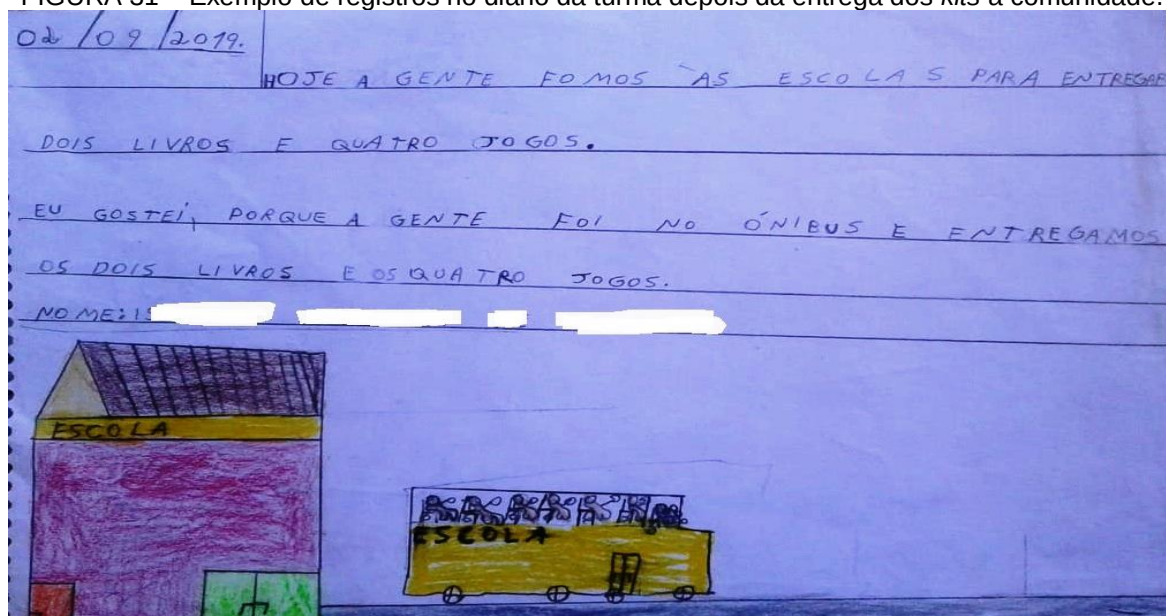
expressão, não corrigia sistematicamente essas produções. Muitas crianças pediam auxílio e as atendia, porém, a principal intenção dessa atividade não era a normatização gramatical ou trabalho ortográfico e sim proporcionar mais um momento de produção escrita de autoria, com intencionalidade, dentro de um contexto autêntico.

FIGURA 30 – Exemplo de registros no diário da turma depois do evento de lançamento dos livros.



FONTE: COSTA; 2019.

FIGURA 31 – Exemplo de registros no diário da turma depois da entrega dos kits à comunidade.



FONTE: COSTA; 2019.

Aproximadamente cinco meses de projeto: muitas atividades, inquietações, reflexões, angústias, soluções, parcerias, alegrias e aprendizado. Certamente, meus alunos e eu, não somos os mesmos após termos passado por este percurso. Transformadas pelo conhecimento, pela interação e pela apropriação da linguagem escrita, as crianças seguirão seus caminhos para galgar maiores degraus. Libertada pela reflexão, sigo aprendendo e ensinando, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2019, p. 25).

Na seção seguinte, à luz das teorias que embasam a pesquisa e a proposta de intervenção, caminhando pelas narrativas do ensino e da aprendizagem, trago as ponderações feitas a partir da análise e discussão dos dados coletados ao longo dessa trajetória.

FIGURA 32 – Ilustração de um dos trechos do livro Era outra vez... Cinderela



FONTE: COSTA; 2019.

4. NAS ENTRELINHAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Cada um de nós compõe a sua história.”⁵⁶
Almir Sater/ Renato Teixeira

A vida pode ser vista como um entrelaçar de histórias que se cruzam. Fios e mais fios de vivências, saberes, atitudes, afetos e desafetos. Como afirma o trecho da música *Tocando em frente*, composta por Almir Sater e Renato Teixeira, na epígrafe que abre esta seção: *cada um de nós compõe a sua história*. Eu diria mais: cada um de nós é também composto das histórias dos outros. Ou ainda, parafraseando Bakhtin (1997), somos frutos de uma cadeia responsiva de enunciados. Não há neutralidade; não há ser *Adâmico*, primitivo em discursos. Os enunciados formam uma cadeia responsiva, cuja compreensão é sempre “preenche de resposta” (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Dessa forma, a proposta de intervenção apresentada na seção anterior é composta, antes de tudo, por muitas vivências. Cada passo está embebido do perfume de ações e reflexões anteriores. De muitas histórias: tanto as minhas, quanto as de meus alunos. Não é por acaso que a Cinderela contemporânea do livro produzido pela turma vive em um sítio e vai ao rodeio. São discursos sendo respondidos e pedindo respostas. Também não é obra do acaso optar por planificações antes da produção escrita das histórias. É minha história profissional delatando quem sou, o que faço, como me posiciono ao ensinar.

É, pois, por este viés, narrativo e reflexivo, que se propõe esta análise e discussão dos dados, que optei por dividir em dois eixos: a parte I, na qual descreve-se a apropriação do sistema de escrita alfabética e se propõe reflexões sobre ela; e a parte II, que discorre sobre os sentidos atribuídos ao aprender a ler e escrever, por meio do processo de aculturação pela escrita (KLEIMAN, 2000).

Ao rever os dados coletados, debruçando-me sobre eles, observei que dois percursos narrativos se evidenciam como resultados nos eixos de análise: as *narrativas do aprender*, compostas pelas trajetórias dos alunos e as *narrativas do ensinar*, formadas por minhas ponderações na *práxis* docente. Por meio desses

⁵⁶Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/almir-sater/44082/>>. Acesso em 27 de dezembro de 2019.

percursos, portanto, no decorrer dessa seção, a partir dos dados coletados, conduzirei a análise no interior de cada parte/eixo. Desse modo, proponho observações sobre os tópicos analisados retornando aos instrumentos de coleta de dados, selecionando o trecho ou parte que esclarece, ratifica ou confronta as ponderações construídas pela pesquisa.

Por fim, nas entrelinhas dessa trama de histórias, aceno para o ponto em comum presente em ambos os percursos narrativos: o processo *emancipatório*, resultado de uma história única (mas não irrepetível) do ensinar e aprender, com seus personagens, tempos e espaços, e que termina (mas não se esgota) propondo um (re)começo: Era *outra* vez... A alfabetização como prática discursiva.

FIGURA 33 – Grupo de alunas em apresentação do projeto Era outra vez.



FONTE: COSTA; 2019.

4.1 Parte I: um olhar para a trajetória dos alunos

Parece comum que, em eventos sociais, quando duas pessoas são apresentadas, suas conversas girem em torno de suas vidas: onde trabalham, onde moram, suas famílias, preferências etc. Conhecer o outro pode garantir um “terreno” seguro no diálogo. A convivência posterior, se houver, tende a ser mais fluida uma vez que aquela determinada pessoa já não é uma desconhecida naquele contexto. Assim também aconteceu com meus alunos:

Hoje conheci minha nova turma: rostinhos ansiosos por conhecer a ‘nova’ professora. E eu, idem, prevendo mil formas e modos de ensinar e aprender. Cheguei mais cedo e coloquei as bexigas com os nomes de cada um na lousa; escrevi “Bem-vindos”. Algumas mães e avós acompanharam a fila até a sala. Também refletiam a ansiedade pelo desconhecido. Algumas histórias de vida já brotaram ali mesmo, em pouquíssimos minutos. A mãe do H.⁵⁷, preocupada, contou-me que ele apresentava dificuldades de aprendizagem pois, em 2017, perdera o pai, com isso também a pré-escola e, ano passado, no 1º ano, encontrou muitas dificuldades. As avós de L. também quiseram me contar da perda recente do pai – em dezembro – e que estava vindo de uma escola particular do município. Muitas mudanças que podem afetar seu comportamento/aprendizagem. Tentei acolher aos pais/mães e alunos da melhor forma possível (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 04 de fevereiro de 2019).

Nota-se, pelo excerto do diário supracitado, que a primeira atitude de duas famílias foi garantir que eu conhecesse a trajetória das crianças. Por quê? Certamente porque meu olhar para eles, a partir de então, seria outro. Como de fato foi: sabendo das dificuldades anteriores do aluno H. procurei uma abordagem que o despertasse para participar. Com o aluno L. , por sua vez, acolhi as muitas falas que pronunciou sobre o pai, apoiando-o a superar sua perda.

⁵⁷ Optei por usar apenas as iniciais dos nomes dos alunos a fim de preservar o anonimato das crianças participantes da pesquisa.

Esse primeiro relato do diário reflexivo da minha pesquisa, no primeiro dia de aula do ano de 2019, faz transparecer a ansiedade que cerca o início do ano letivo: pelos pais/familiares, pela professora, e também pelos alunos. Com exceção de uma das mães, com quem já havia trabalhado, e um aluno que passara brevemente pela sala em que lecionei no ano anterior, desconhecia todos os demais alunos e suas famílias, assim como eles me desconheciam.

Não obstante, para ajudar toda a turma em seu percurso de aprendizagem eu precisava conhecê-los melhor: saber de seus anseios, suas dificuldades, suas potencialidades, suas preferências, seu modo de (con)viver... Era necessário ouvi-los, observá-los, acompanhá-los. Foi o que fiz.

Desde o início das aulas procurei instaurar o diálogo com a turma. Ouvi-los com atenção, deixando que se expressassem e, partindo de suas falas, construir diálogos produtivos. Para que falassem sobre si, em diversos momentos, fiz uso de uma dinâmica na qual, jogando um dado, em cujas faces havia imagens e perguntas como “Quem mora com você?”, “Possui animal de estimação?”, dentre outras, as crianças foram se apresentando para mim e uns para os outros. Fomos ganhando confiança.

Sabendo que muitas crianças da turma eram moradoras da zona rural da cidade, como já mencionei na seção que trata da abordagem metodológica, decidi acompanhar o trajeto de alguns deles a fim de compreender melhor suas rotinas. Percorrer o caminho do outro, além de exercitar a empatia, pode possibilitar enxergar nuances ainda não vistas. Percebi, por exemplo, que alguns livros e cadernos chegavam sujos porque faziam as tarefas no trajeto, com a poeira das estradas a impregnar de marrom suas folhas.

No dia em que os acompanhei em seu percurso de casa até a escola, pelas estradas de terra, pude vivenciar essa realidade: “Meu celular está empoeirado. Sinto a poeira em mim. Isto porque a terra está ligeiramente úmida: resquícios da chuva de domingo” (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 10 de abril de 2019). Abaixo, uma imagem da estrada por onde transitam diariamente os alunos:

FIGURA 34 – Imagem do trajeto do ônibus escolar.



FONTE: COSTA; 2019.

Trilhar os caminhos das crianças me faria entender muito de suas atitudes, anseios, necessidades e expectativas em sala de aula. Por outro lado, precisei compreender também seus caminhos de aprendizagem com relação à apropriação da escrita: o que já sabiam? O que lhes faltava aprender? Como? Tais perguntas, que me levaram a muitas reflexões nessa pesquisa, guiaram também o meu olhar para a trajetória de meus alunos.

4.1.1 Narrativas do aprender: apropriação do sistema de escrita alfabética

A fim de compreender também os caminhos de aprendizagem percorridos por cada um deles, considerando que pertenciam ainda à fase de alfabetização, 2º ano do Ensino Fundamental I, optei por verificar em que ponto do processo de apropriação do sistema de escrita alfabético se encontravam. Conforme já citado na seção que trata da abordagem metodológica, para tanto, realizei sondagens diagnósticas. A primeira delas, denominada inicial, foi solicitada pela equipe gestora da escola no mês de março, em nome da Secretaria Municipal de Educação, direcionada para toda a rede de ensino.

Assim, foram utilizados três instrumentos: (i) ditado de palavras e frase a fim de aferir a hipótese de escrita, a exemplo do trabalho proposto por Ferreiro e

Teberosky (1999); (ii) a escrita de um texto de memória, no caso, a cantiga O sapo não lava o pé, cujo objetivo era verificar a ortografia e a segmentação e (iii) a produção do final do conto A princesa e a ervilha, com a intenção de aferir a garantia dos fatos, a coerência e coesão textual, ortografia e pontuação.

Nos bimestres seguintes, a equipe gestora não solicitou novas sondagens, principalmente porque, a partir do final do primeiro bimestre, os estudantes realizam uma prova de larga escala, preparada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, denominada Avaliação Unificada. Nela, para esta etapa de ensino, constam questões que aferem, entre outras, as mesmas habilidades da sondagem inicial.

Destarte, com intuito de acompanhar a evolução dos meus alunos, especialmente quanto às hipóteses de escrita, ao final de cada bimestre letivo propus uma atividade de sondagem, tal qual o primeiro instrumento descrito: um ditado de quatro palavras, com quantidades de sílabas diferentes, da polissílaba à monossílaba, e ainda de uma frase com pelo menos uma das palavras ditadas.

As atividades de sondagem eram realizadas individualmente, na própria sala de aula, enquanto os demais alunos participavam de atividades recreativas e lúdicas. Nesse sentido, poderia considerar o ruído do ambiente como um fator negativo aos resultados, bem como a própria atividade lúdica, já que a criança tem de sair da brincadeira para realizar a sondagem. Porém, não havia outra maneira de realizar tal tarefa e, no geral, percebi que as crianças apreciavam o momento de sondagem, demonstrando, por meio de suas falas, expectativa em chegar sua vez.

Abaixo, retomo o quadro com as palavras e frases ditadas nas atividades de cada bimestre, já apresentado anteriormente:

QUADRO 1 – Listas de palavras e frases das sondagens de escrita.

	Inicial (Março)	1º Bimestre (Abril)	2º Bimestre (Junho)	3º Bimestre (Outubro)	4º Bimestre (Novembro)
LISTA DE PALAVRAS	BATERIA	SABONETE	DINOSSAURO	APONTADOR	CEBOLINHA
	PANDEIRO	ESCOVA	COELHO	CADERNO	PIMENTA
	TAMBOR	PASTA	ONÇA	LÁPIS	ALHO
	SOM	GEL	CÃO	GIZ	SAL
FRASES	A BATERIA DA ESCOLA DE SAMBA ALEGRA O CARNAVAL	A ESCOVA DO MENINO É AZUL.	O COELHO PULA BASTANTE.	A PONTA DO LÁPIS ESTÁ QUEBRADA.	COLOQUEI PIMENTA NA COMIDA.

FONTE: COSTA; 2019.

A escolha das palavras seguiu alguns dos critérios trazidos por Moraes (2012): são palavras de um mesmo campo semântico, com quantidades de sílabas variáveis, como já dissemos, e de padrões canônicos e não canônicos. Assim, não há seleção de palavras “fáceis”, com padrão silábico apenas canônico, isto é, consoante e vogal (CV). Encontramos nas listas padrões diversos, tais como: vogal (V); consoante, vogal e consoante (CVC); consoante, vogal e vogal (CVV); vogal e consoante (VC); consoante, consoante e vogal (CCV), consoante, consoante, vogal e vogal (CCVV) e consoante, vogal, vogal, vogal (CVVV).

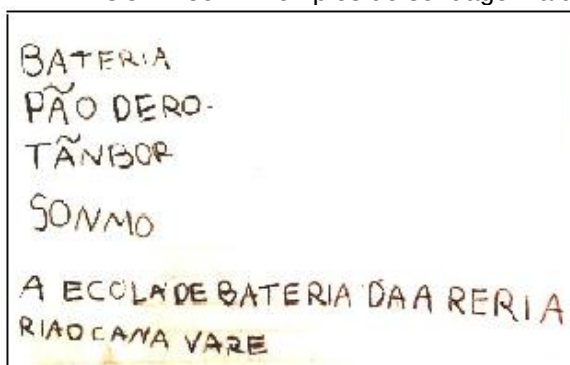
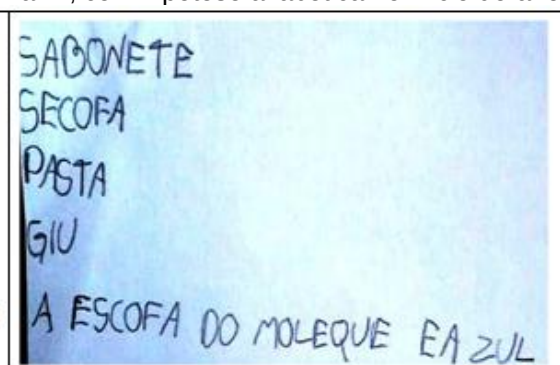
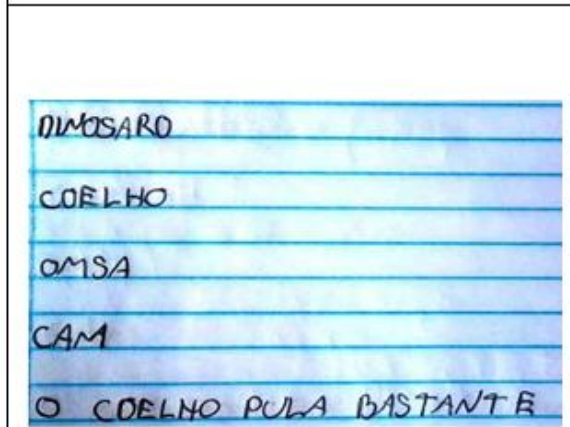
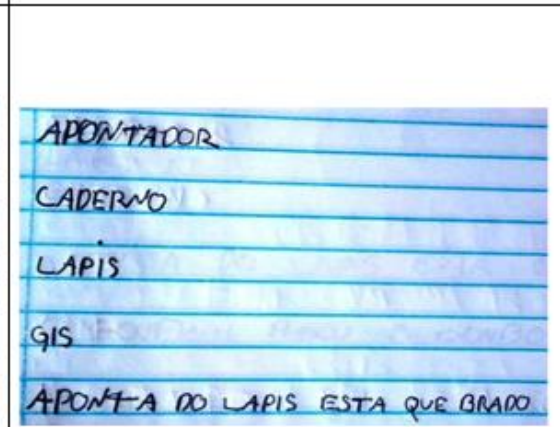
É possível ponderar que, se a própria atividade de sondagem propõe a escrita de padrões silábicos diversificados, no cotidiano escolar não há porque esperar que as crianças tenham contato primeiro com as sílabas canônicas, para, só então, aprenderem as sílabas não canônicas, como é proposto por muitos materiais embasados em métodos “tradicionais”. De mesmo modo, os próprios nomes das crianças trazem essa diversidade e favorecem a reflexão sobre as composições das sílabas.

Apesar disso, em nossa prática pedagógica notamos que, embora haja contato com os vários formatos silábicos no percurso de apropriação da escrita alfabética, as crianças, de modo geral, demonstram maior dificuldade em grafar

corretamente os padrões não canônicos. A esse respeito, Moraes (2012, p. 66) discorre que “Por certas combinações de grafias serem menos frequentes ou mesmo raras nas palavras escritas de nossa língua, tornam-se potencialmente mais difíceis de serem dominadas [...]”

Na figura a seguir, temos um exemplo dessa dificuldade na grafia das sílabas com padrões não canônicos. As imagens mostram as sondagens de uma mesma criança, em diferentes momentos do ano letivo. Pelo diagnóstico inicial, já apresentava hipótese de escrita alfabética no primeiro bimestre. No entanto, estar na hipótese alfabética não lhe garantia o domínio das correspondências grafema-fonema, principalmente nas sílabas de padrão diferente de consoante e vogal (CV).

FIGURA 35 – Exemplos de sondagem aluna N., com hipótese alfabética no início do ano.

 Sondagem inicial	 Sondagem 1º bimestre
 Sondagem 2º bimestre	 Sondagem 3º bimestre

Notamos que, na sondagem inicial, predominantemente nas sílabas não canônicas, essa criança apoia-se nos sons da fala para representar sua escrita. Ou seja, ao escrever ela busca o som em seu repertório linguístico oral e o associa às letras que, para ela, representam aquele determinado som. Um critério, talvez, de aproximação e pareamento, como podemos observar no registro da palavra PANDEIRO (segunda linha do primeiro quadro “sondagem inicial”), por exemplo, escrita pela criança como PÃODERO, buscando representar o som nasal presente na sílaba.

Somente com a consolidação da escrita, após o domínio da fase alfabética, é que a criança passou a internalizar alguns padrões silábicos, apresentando menos desvios na escrita padrão, como se observa no último quadro (sondagem 3º bimestre), pelo registro das palavras APONTADOR, CADERNO, LÁPIS, GIZ e ainda da frase A PONTA DO LÁPIS ESTÁ QUEBRADA. Nota-se que a criança apresentou desvios somente na palavra GIZ, que grafou GIS, uma troca de fonema justificada pela proximidade sonora, e trocou a vogal final da palavra QUEBRADA, escrevendo QUEBRADO. Além de um desvio de hipossegmentação na frase (APONTA), que parece ser fruto de uma aproximação com a palavra APONTADOR ditada anteriormente à criança.

Isso ratifica que, como sugere Soares (2016), o percurso de apropriação da linguagem escrita não se finda com o alcance da hipótese alfabética de escrita, mas se estende no percurso da consolidação do processo de alfabetização.

Pelo instrumento de sondagem, portanto, é possível aferir em qual estágio do desenvolvimento da escrita a criança se encontra, bem como notar quais as dificuldades ortográficas com maior incidência no grupo. Com esses dados, é possível propor intervenções pontuais para cada caso.

O diagnóstico também possibilita ter um painel das hipóteses de escrita da turma e acompanhá-los ao longo do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, bem como de sua consolidação. Como mencionei, mesmo não sendo uma exigência da equipe gestora, optei por realizar as atividades e registrar os resultados em um quadro⁵⁸ de acompanhamento:

⁵⁸ Nota-se que no quadro há 17 alunos em razão das transferências, tanto de entrada quanto de saída, ao longo do ano letivo.

QUADRO 2 – Resultados aferidos pelos instrumentos de sondagem.

Hipóteses de escrita - 2º ano D					
Alunos Período	Inicial (Março)	1º bimestre (Abril)	2º bimestre (Junho)	3º bimestre (Outubro)	4º bimestre (Novembro)
D.	IC	IC	IC	PS	PS
G.M.	A2	A2	A2	A3	A3
G.L.	S s/ V	S c/ V	S c/ V	SA	A1
H.	PS	SA	A1	A2	A2
I.	A2	A3	A3	A3	A3
J.V.	A1	T	T	T	T
J.	S s/ V	S c/ V	SA	A1	A1
L. G.	A1	A1	A1	A2	A2
L.	A3	A3	A3	A3	A3
M. R.	A2	A2	A2	T	T
M.G.	A1	A1	A1	A2	A2
N.	A1	A2	A2	A3	A3
V.	A3	A3	A3	A3	A3
L. A.	A3	A3	A3	A3	A3
A.	_____	_____	A3	A3	A3
E.	_____	_____	A3	A3	A3
W.	_____	_____	PS	S c/ V	SA
LEGENDA: IC – fase Icônica PS– hipótese pré-silábica S s/ V– hipótese silábica sem valor sonoro S c/ V – hipótese silábica com valor sonoro SA– hipótese silábico-alfabética A – hipótese alfabética (1, 2 ou 3) T– aluno transferido Observação: os alunos A., E. e W. foram recebidos no segundo bimestre letivo.					

FONTE: COSTA; 2019.

Embora Ferreiro e Teberosky (1999) tenham descrito o momento em que a criança compreende o funcionamento do sistema de escrita alfabética apenas como “fase alfabética”, no município de Cerqueira César⁵⁹ convencionou-se discriminar “graus” dessa escrita: Alfabética 1, para escritas alfabéticas que ainda não observam as convenções ortográficas; Alfabética 2, para escrita alfabética que observa *algumas* convenções ortográficas da escrita e Alfabética 3, para a escrita alfabética que *sempre* ou na *maioria* das vezes observa as convenções ortográficas da escrita.

Todavia, conforme tenho observado em minha prática, parece difícil haver consenso no uso de tais nomenclaturas, uma vez que se mostram muito próximas, com divisões muito tênues e de análise subjetiva. No caso da escrita alfabética 2, por exemplo, quanto equivale “algumas”? Para a análise aqui descrita, tomei por critério observar como a maior parte da escrita da criança foi concebida para, então, caracterizá-la nos níveis alfabéticos.

Para Soares (2016), a partir dos estudos de Ehri (1997), no momento em que a criança passa a escrever respeitando as convenções ortográficas podemos denominar sua escrita como *alfabética consolidada*: “quando a criança avança para além do nível fonêmico, apropriando-se também do sistema morfêmico [...]” (SOARES, 2016, p. 80).

Pelo quadro 2, é possível notar que iniciamos o ano letivo com um painel bastante diversificado de hipóteses de escrita, sendo: uma da fase icônica (aluno com necessidades educacionais especiais); uma pré-silábica; duas silábicas sem valor sonoro; quatro alfabéticas níveis 1; três escritas alfabéticas do nível 2 e ainda três escritas alfabéticas do nível 3. Um quadro bastante heterogêneo que demandava estratégias diversificadas de atuação para que as crianças avançassem em suas hipóteses.

4.1.2 Narrativas do ensinar: intervenções para apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética

Tendo em vista o diagnóstico inicial da turma, revelando a heterogeneidade quanto às hipóteses de escrita, em diversos momentos do projeto *Era outra vez*,

⁵⁹ No Anexo D deste trabalho é possível observar um quadro, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César, que traz também, além das subdivisões da hipótese alfabética, as divisões das hipóteses pré-silábicas e silábicas.

objeto de análise desta pesquisa, descrito na seção anterior, fiz uso de algumas estratégias que favoreceram a troca de saberes entre as crianças. Nas atividades, os agrupamentos foram pensados de modo a garantir que alunos com hipóteses de escrita diferentes trabalhassem juntos, aprendendo e ensinando mutuamente.

FIGURA 36– Exemplos de duplas produtivas.

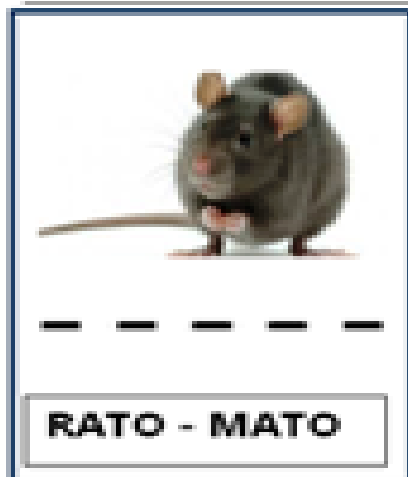


FONTE: COSTA; 2019.

Uma interessante reflexão a esse respeito aconteceu durante a construção do jogo Muda Palavra⁶⁰. Ao pensar na montagem do tabuleiro e das peças, surgiu-me uma dúvida: se muitas crianças ainda não sabiam ler, no momento do jogo, como iriam saber se o colega havia acertado a palavra dada no tabuleiro? Assim, elaborei fichas de verificação, para que as próprias crianças pudessem conferir suas respostas.

⁶⁰No Apêndice P constam os encartes do jogo.

FIGURA 37 – Ficha de verificação do jogo Muda Palavra em suas primeiras versões.



FONTE: COSTA; 2019.

Na primeira ocasião em que levei o jogo para sala de aula, contudo, notei que tal estratégia não era necessária. Ao observar um grupo jogando, percebi que nele havia crianças em diferentes estágios de leitura. Ou seja, bastava que o colega colocasse uma das letras para que os demais lessem e conferissem o acerto, ou então, para que apontassem o “erro” e ajudassem o amigo. A ficha, além de não ser necessária, poderia atrapalhar a confrontação de hipóteses e consequente evolução das crianças.

Tal situação evidenciou a relevância de trabalhar com agrupamentos produtivos, combinando pares com hipóteses de escrita próximas (MORAIS, 2012), e ainda sobre a importância da interação no desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018). Concordo com Curado (2006) quando ressalta que “a relação com o outro, o plano da interindividualidade, constitui-se na base do processo do conhecimento [...]”. Isto é, pela interação entre os pares, as crianças refletiram sobre o objeto de conhecimento: a escrita.

Para Vigotski (2018, p. 90), “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda a humanidade.” Assim, a construção do aprendizado está assentada na interação, pela interlocução e reflexão entre os pares, agregando e trocando saberes constituídos em suas vivências, histórias e culturas.

No entanto, ainda que tal heterogeneidade de saberes ou ainda das fases do desenvolvimento (no caso das hipóteses de escrita) seja um fator positivo para agrupamentos produtivos, administrar toda essa diversidade no cotidiano da sala de aula, para mim, foi um árduo desafio.

Pode-se atribuir tal dificuldade ao modelo tradicional escolar, pelo qual fui formada, que impõe a todos os alunos uma única tarefa, ao mesmo tempo, como se estivessem todos nos mesmos estágios de aprendizagem. Basta observarmos, por exemplo, o livro didático que costuma trazer uma sequência de atividades a ser realizada com toda turma, de igual modo.

A esse respeito, Moraes (2012, p. 177) menciona que:

Desde os anos 1980, quando começamos a frequentar salas de aula de alfabetização, já víamos que, apesar de dizerem que faziam “um trabalho diversificado”, os docentes tendiam ou a realizar atividades únicas com todos os alunos ou a “ocupar” os que mais necessitavam com atividades pouco desafiadoras (e, portanto, absolutamente inadequadas para quem mais precisava avançar).

De certa forma, cabe ao professor assumir uma postura crítica diante do material e propor adequações e variações de acordo com cada turma — e cada aluno. Por outro lado, no “turbilhão” dos dias isso nem sempre acontece. Como atender a todos e a cada um, ao mesmo tempo? Como garantir que todos avancem estando em “degraus” diferentes? O excerto a seguir, retirado do diário reflexivo, retrata esse “embate” docente:

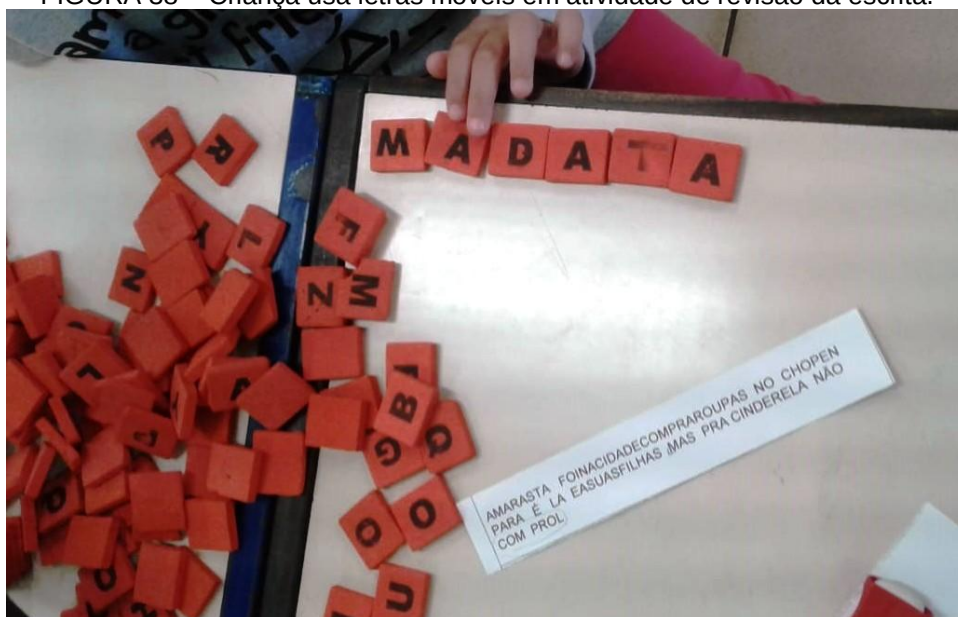
Estou angustiada. Como lidar com tanta heterogeneidade?! O D. exige um trabalho primário. E há crianças ainda pré-silábicas ao lado de outras tantas alfabéticas... Acho que precisava me esfacelar em mil pedacinhos. Profissão ingrata esta! Faz-nos trabalhar a individualidade no coletivo [...]. (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 05 de fevereiro de 2019).

Para Moraes (2012, p.177), “a dificuldade de realizar um ensino simultâneo com atividades distintas não é uma característica apenas dos anos iniciais da escolarização.” O autor continua afirmando que “se olharmos bem, ela é uma marca não só de toda a educação básica, mas se estende aos programas de pós-graduação”.

Em outras palavras, para nós, educadores, parece mais *prático* seguir um roteiro só. “Aplicar” a mesma atividade em todo o grupo, desconsiderando as particularidades. Em contrapartida, tal procedimento pode não garantir a aprendizagem de todos.

Incomodada com tal aspecto metodológico, fiz uso de algumas estratégias de diversificação dos materiais nas atividades propostas durante o projeto *Era outra vez*. Para as crianças que ainda não haviam atingido a hipótese de escrita alfabética propus que usassem letras móveis em algumas tarefas do projeto. Na atividade⁶¹ retratada pela imagem a seguir, as crianças deveriam reescrever um dos trechos de suas produções da história da Cinderela, revisando e corrigindo a segmentação entre as palavras:

FIGURA 38 – Criança usa letras móveis em atividade de revisão da escrita.



FONTE: COSTA; 2019.

As crianças que realizavam a atividade na imagem acima apresentavam hipóteses de escrita não alfabéticas. Então, pedi que escrevessem alguns trechos ou palavras usando alfabeto móvel, enquanto fazia intervenções, perguntando, por exemplo, se estava faltando ou sobrando letras; lendo o que escreviam e perguntando se estava correto; enfatizando os sons representados pelas letras e sílabas que montavam, dentre outros questionamentos.

⁶¹ A atividade encontra-se no Apêndice E.

Para essas crianças, o uso do alfabeto móvel possibilitou que não se preocupassem, naquele momento, com a forma escrita das letras, com o traçado. Uma preocupação relevante para aqueles que ainda não se apropriaram da língua escrita. Na atividade, a atenção estava direcionada para a escrita das palavras: a relação grafofonêmica, a posição que as letras ocupam dentro da palavra e a reflexão metafonológica.

Do mesmo modo, ao aluno com necessidades educacionais especiais foram oferecidos materiais consoantes com suas potencialidades e que procurassem atender às suas demandas específicas de aprendizagem.

Uma das habilidades que precisávamos trabalhar com esse aluno era a leitura de imagens e reconto de histórias. Assim, a partir de imagens de principais cenas do conto Cinderela⁶² foi trabalhada a ordenação da história, pela leitura das imagens, com o reconto oral.

FIGURA 39 – Ordenação e reconto da história Cinderela por meio de imagens.



FONTE: COSTA; 2019.

No início do ano letivo era difícil para este aluno expressar-se por meio da fala. A atividade supracitada contribuiu para a oralidade uma vez que, a cada cena “lida”, D. pronunciava o que mais lhe chamava a atenção: ora dizia “Cinderela”, ora dizia “Príncipe”, “Fada” ou “Madrasta”. Essa seleção de vocábulos também me direcionou para outra atividade. Com a intenção de fazê-lo reconhecer o nome das

⁶² Essa atividade está disponível no site: <<https://www.education.com/worksheet/article/cinderella-story-sequencing-pictures/>>. Acesso em 03 de janeiro de 2020.

letras do alfabeto, separei a letra inicial de algumas figuras presentes nas histórias produzidas pela turma:

FIGURA 40 – Atividade de reconhecimento da letra inicial.



FONTE: COSTA; 2019.

Merece destaque o avanço dessa criança no decorrer do ano letivo. Um fator relevante para seu progresso foi ter presente uma monitora para auxiliá-lo exclusivamente em suas tarefas. A atenção individualizada, somada a um planejamento adaptado, foram decisivas para sua aprendizagem e também para a prática da educação inclusiva.

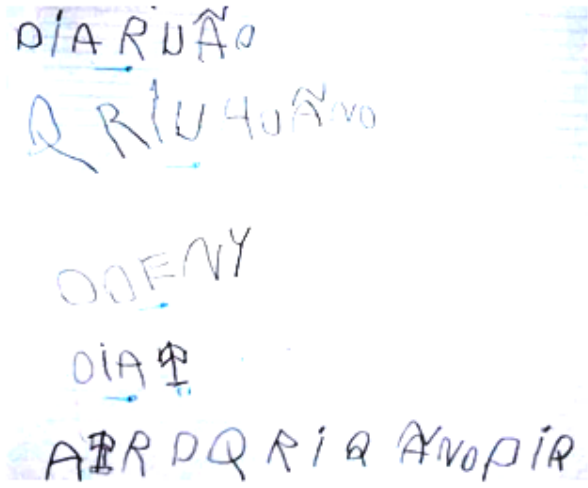
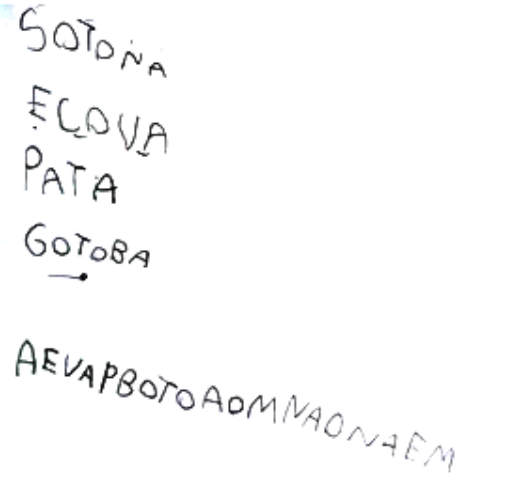
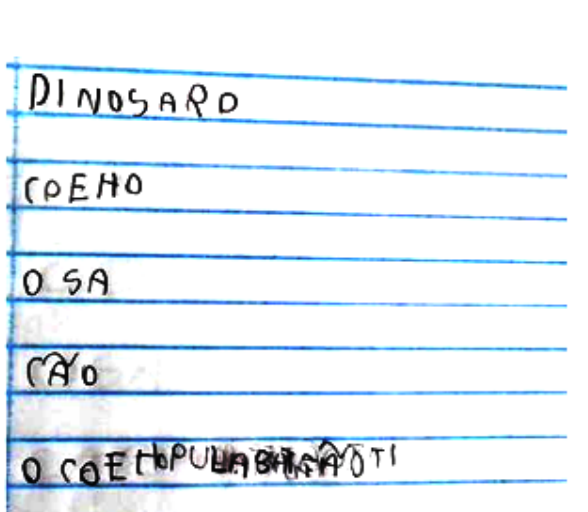
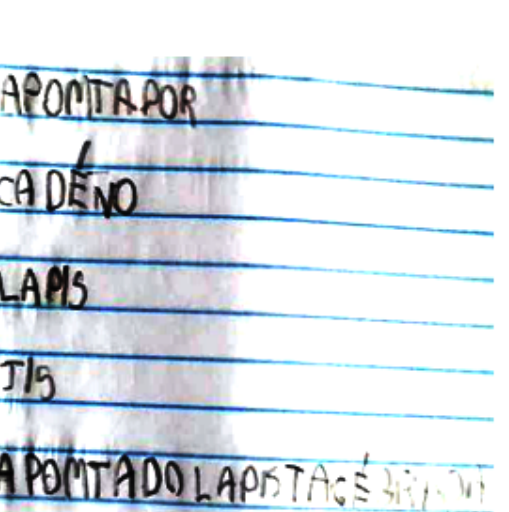
Se no início do ano não nomeava ou reconhecia nenhuma letra do alfabeto, nem mesmo as de seu próprio nome, ao final do terceiro bimestre já estava reconhecendo/ nomeando todas as letras e ainda escrevendo o primeiro nome, tanto com letras móveis quanto com lápis. Com relação à hipótese de escrita, essa criança havia iniciado o ano letivo com hipótese icônica, isto é, não compreendia a função da escrita e sequer tinha vontade de usar os materiais para tentar escrever quando solicitado. Ao final do terceiro bimestre, D. alcançou a hipótese pré-silábica, atribuindo função à escrita, uma vez que passou a utilizar as letras de seu próprio nome para escrever as palavras ditadas.

Cabe destacar que todas as crianças da turma demonstraram avanços em suas hipóteses iniciais de escrita, como foi possível verificar no quadro 2, apresentado anteriormente na página 125. Além dos avanços do aluno D., ratificados pela condição do transtorno do espectro autista e que (muito) superou as

expectativas de aprendizagem traçadas no planejamento adaptado, quero destacar o avanço do aluno H., que ingressara com hipótese de escrita pré-silábica e cuja mãe havia me alertado no primeiro dia de aula sobre suas dificuldades no ano anterior, como mencionei na abertura dessa seção, com o relato inicial do diário reflexivo.

Na figura abaixo, apresento imagens de quatro sondagens realizadas por esse aluno. É possível notar os avanços em suas hipóteses de escrita em cada bimestre. Na sondagem inicial, por exemplo, H. exibe uma escrita pré-silábica, utilizando para escrever uma combinação aleatória de letras que se repetem praticamente em todas as palavras ditadas e ainda na frase.

FIGURA 41 – Sondagens do aluno H. ao longo do ano letivo.

 Sondagem inicial	 Sondagem 1º bimestre
 Sondagem 2º bimestre	 Sondagem 3º bimestre

Na maioria das palavras da sondagem inicial, H. fez uso de letras, embora sem muita variedade. O símbolo colocado na palavra SOM (quarta linha da “Sondagem inicial”) pode denotar um momento de transição em sua hipótese de escrita, confrontando seus próprios saberes. Nesta fase do percurso evolutivo, “as crianças começam a usar só letras, embora, em várias ocasiões, ainda misturem letras com números e outros símbolos escritos [...]” (MORAIS, 2012, p. 56).

Para escrever a palavra SOM, além de utilizar as letras OIA, a criança faz uso de um símbolo para complementar sua escrita. Tal procedimento justifica-se pela tentativa de escrever convencionalmente, ou seja, usando letras. De acordo com a perspectiva psicogenética, pode-se considerar um avanço tendo em vista que em fases anteriores, como a icônica ou até mesmo ainda na pré-silábica, em um estágio inicial, a criança faz uso de desenhos, símbolos e sinais, tentando representar sua escrita de alguma maneira.

No final do primeiro bimestre, pode-se notar que, se antes havia incertezas nos símbolos usados para representar a escrita, nesse outro momento já não há. Além de usar apenas letras para escrever, nessa sondagem (“Sondagem 1º bimestre”), H. procurou atribuir alguns valores sonoros convencionais às letras. Observem-se as palavras ESCOVA e PASTA, escritas como ECOVA e PATA, respectivamente.

Findo o segundo bimestre, H. já havia chegado à hipótese alfabética de escrita. Passou a compreender o funcionamento do sistema de escrita: que os sons pronunciados são representados graficamente por letras e que essas se combinam nas palavras, em segmentos sonoros, as sílabas, que, por sua vez, compõem-se de segmentos ainda menores, os fonemas. Todo esse percurso evolutivo é fruto de reflexões propostas e intervenções para análise metafonológica, tanto na sala de aula regular, quanto na turma de recuperação paralela da qual H. participou.

Assim, se no ano anterior, primeiro ano do Ensino Fundamental I, H. não conseguiu desenvolver a compreensão do sistema de escrita alfabética, bastaram quatro meses letivos, no segundo ano, para que sua escrita refletisse o nível alfabético (1). A partir de então, paulatinamente, H. passaria a assimilar as convenções ortográficas da escrita e fazer uso de padrões silábicos não convencionais, como sugere a observação da sondagem do terceiro bimestre (“Sondagem 3º bimestre”), quando H. faz uso de estruturas como consoante, vogal e

consoante (CVC), ainda que com desvios que se justificam pelo apoio da pauta sonora (POM e JIS, por exemplo).

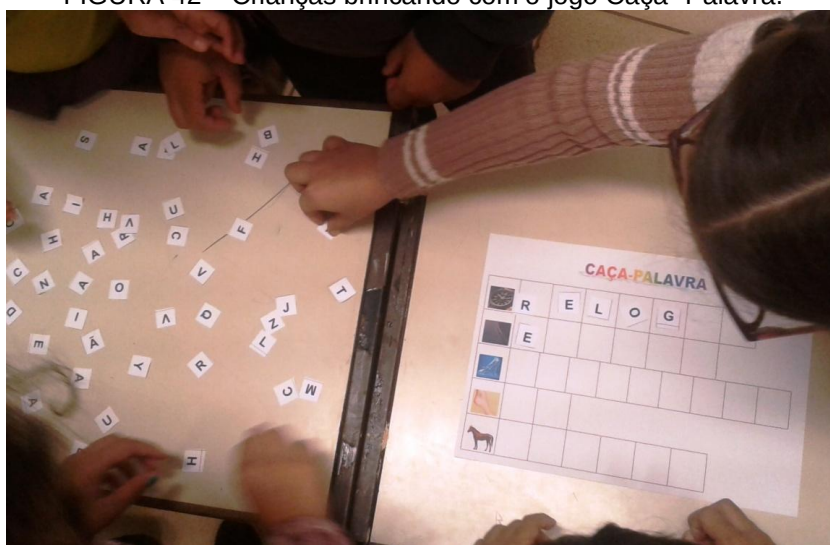
Quanto aos problemas de ordem ortográfica, para Moraes (2012, p. 65),

[...] não podemos confundir 'ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita' com 'estar alfabetizado'. A passagem da primeira condição à seguinte deverá ser, em nosso ponto de vista, o resultado de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem, agora não mais (ou principalmente) de aspectos conceituais do sistema alfabético, mas sim, das convenções som-grafia [...]

Para esse autor, continuar o trabalho com a consciência fonológica é fundamental para que as crianças avancem no processo de aquisição da escrita, principalmente superando os desvios ortográficos e as dificuldades das sílabas com padrões não canônicos.

Durante o projeto desenvolvido, a fim de trabalhar especificamente com essa demanda, utilizamos o jogo Caça-Palavra⁶³, elaborado com a turma, que consiste em cartelas com imagens variadas, correspondentes às histórias produzidas, que deveriam ser escritas com letras móveis. Em cada quadrinho só havia espaço para uma letra, de maneira que, ao deparar-se com a palavra VASSOURA, por exemplo, as crianças costumavam colocar apenas uma letra S e, assim, sobrava um quadrinho. Precisavam então, refletir no que estava incorreto e buscar em conjunto a melhor solução.

FIGURA 42 – Crianças brincando com o jogo Caça- Palavra.



FONTE: COSTA; 2019.

⁶³ O encarte do jogo encontra-se no Apêndice R.

Diferentemente dos demais jogos construídos com a turma, esse jogo exigia maior refinamento na percepção da pauta sonora das palavras e correspondência escrita. Aqui, era necessário se ater aos menores segmentos que, por sua vez, formavam as sílabas. Ademais, em cada cartela havia palavras especialmente selecionadas com diferentes padrões silábicos não canônicos, representando as principais dificuldades ortográficas da turma.

Concordo com Soares (2016, p.81), no tratar da apropriação do sistema de escrita alfabética, quando destaca que os paradigmas fonológicos e construtivistas, se combinados, esclarecem mais completamente a trajetória das crianças no aprendizado inicial da língua escrita. Isto porque, ao pensar na escrita, a criança irá apoiar-se em seu conhecimento fonológico. Na medida em que esse conhecimento evolui, ampliando suas reflexões sobre a língua, as hipóteses de escrita também tendem a evoluir.

Nesse sentido, foi pensando na necessidade de um trabalho específico das habilidades metafonológicas, e ainda deste trabalho acontecer de maneira prazerosa, não mecânica ou repetitiva, que optei pelos jogos de linguagem.

Diante do diagnóstico obtido pelas sondagens, apontando um quadro heterogêneo das hipóteses de escrita, desenvolvi com as crianças os quatro jogos que procuravam atender às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. O objetivo dos jogos era propor uma reflexão da língua escrita pelo viés fonológico. Em outras palavras, buscava desenvolver a consciência fonológica — ou habilidades metafonológicas — necessária ao avanço da escrita de todas as crianças, independentemente do estágio do desenvolvimento em que se encontravam.

A partir de uma das atividades do projeto *Era outra vez*, quando, após assistirem ao filme *Cinderela*, solicitei aos alunos que elaborassem uma lista de personagens, objetos e outros itens da história, decidi selecionar alguns desses elementos para compor um jogo. Preocupada com o aluno H. que na ocasião apresentara hipótese de escrita ainda pré-silábica, desenvolvi um jogo semelhante ao Batalha de Palavras⁶⁴, constante na caixa de *Jogos de Alfabetização* (CEEL-UFPE), para atender a essa demanda específica.

Tal jogo consiste em cartas com figuras de diferentes tamanhos silábicos, de monossílabas a polissílabas, cabendo às crianças contar os segmentos sonoros

⁶⁴ Esse jogo foi descrito e mencionado no capítulo “Um embate atual, consciência fonológica ou resgate do fônico?”.

silábicos das imagens, comparando-as quanto ao tamanho. Vence aquele que ficar com a palavra com maior quantidade de sílabas orais.

Para que H. avançasse em suas hipóteses era preciso compreender que as palavras são compostas por segmentos sonoros: as sílabas. A contagem de sílabas proporcionada pelo jogo favoreceu que a criança (re)elaborasse a compreensão que fazia das palavras. Comparando-as quanto à quantidade de sílabas pode superar a associação de quantidade de letras à representação da palavra, comum na fase pré-silábica. De acordo com Morais (2019, p.87),

[...] para formular a hipótese silábica estrita, sem valor sonoro convencional, na qual a criança põe uma letra qualquer para cada sílaba oral que pronuncia, ela precisa ser capaz de analisar conscientemente a quantidade de unidades silábicas que a palavra em questão tem.

Assim, o jogo Duelo de Palavras⁶⁵, como foi nomeado pelas crianças, trazia imagens dos elementos das histórias escritas pela turma e favorecia o trabalho da consciência silábica. Na elaboração do jogo, cuidei para que houvesse palavras com quantidades de sílabas variadas, das monossílabas às polissílabas. Cabe ressaltar que, embora, naquele momento, apenas o aluno H. apresentasse escrita pré-silábica, todos os alunos participavam do jogo. As crianças apreciavam a brincadeira proporcionada e, ao mesmo tempo, ampliavam suas reflexões metafonológicas.

Pelo diagnóstico inicial, observei também que havia uma criança com hipótese de escrita silábica sem valor sonoro convencional. Ou seja, a aluna J. já compreendia que as palavras são formadas por segmentos menores, as sílabas, porém não estabelecia ainda correlação entre esse segmento e os sons que pronunciava para fazer a correspondência gráfica. Para ela, bastava colocar qualquer letra para representar o segmento sonoro de sua pronúncia.

Elaborei, assim, o segundo jogo, denominado Palavras em Pedacos⁶⁶. Nele, primeiramente, a criança deveria segmentar a palavra em sílabas orais, marcando-as com fichas ou tampinhas de garrafa: um marcador para cada sílaba oral pronunciada. Em seguida, procurar, dentre as sílabas móveis, aquela que correspondesse corretamente a cada segmento oral marcado.

⁶⁵ O encarte do jogo Duelo de Palavras está no Apêndice L deste trabalho.

⁶⁶ O encarte do jogo Palavras em Pedacos está no Apêndice N deste trabalho.

Nesse jogo, também há a reflexão das unidades silábicas das palavras, porém com a confrontação da correspondência escrita de tais unidades. Para montar a palavra, a criança tem que refletir na forma escrita, pensando em quais conjuntos de letras melhor representem aquele segmento oral.

No final do segundo bimestre, recebemos o aluno W. que apresentava hipótese de escrita pré-silábica. Procurei intensificar o trabalho de reflexão metafonológica e, como resultado, ao final do terceiro bimestre, essa criança já exibiu uma escrita silábica com valor sonoro convencional. A seguir, trago a descrição de um dos momentos de atividade com esse aluno, narrado a partir de um vídeo feito em sala de aula, no início do terceiro bimestre, usando o jogo Palavras em Pedacos:

Apresentei o jogo ao aluno W. e o coloquei para jogar com V., para que o ajudasse quando necessário. A primeira imagem sorteada por W. foi VACA, e expliquei que, primeiramente, deveria segmentar, encontrando os “pedacinhos” da palavra VACA e marcando com as tampinhas para depois escrevê-la, usando as sílabas móveis. Num primeiro momento, W. segmentou corretamente usando duas tampinhas coloridas para as sílabas da palavra em questão. Em seguida, dispostas as sílabas móveis sobre a mesa, W. passou a procurar aquela que representasse a sílaba VA, que pronunciava oralmente. Em dado momento, deparou-se com ficha da sílaba VES (da palavra VESTIDO) e hesitou em pegá-la. Creio que, naquele momento, W. estava refletindo no som inicial da sílaba (/v/) ou ainda na letra inicial (V). Alguns segundos depois, olhou para a ficha da sílaba VA e optou por ela para compor sua palavra. Para a sílaba da segunda tampinha, encontrou rapidamente a sílaba CA e finalizou a palavra com um sorriso.

Como é possível perceber, diferentemente do jogo Duelo de Palavras, o Palavras em Pedacos proporciona uma importante reflexão acerca da representação escrita do segmento oral. Ao revisar o estudo de Bradley e Bryant (1983), Morais (2019) evidencia o papel da notação escrita no desenvolvimento da consciência fonológica e questiona: “de que modo a possibilidade de ver escritas as palavras sobre as quais estão refletindo metafonologicamente ajuda as crianças a tomarem consciência das partes sonoras sobre as quais estão pensando?” (MORAIS, 2019, p.66).

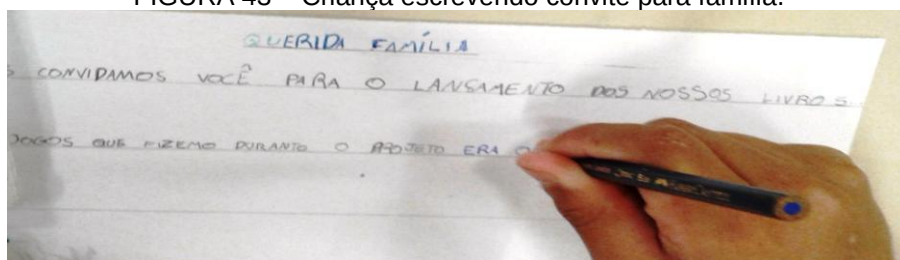
Ora, pela descrição acima nota-se a importância do apoio escrito ao refletir na pauta sonora das palavras. Se, ao deparar-se com as fichas VA e VES o aluno W. hesita é porque algo o incomoda e o faz refletir. A dúvida, nesse caso, é indício de que seu conhecimento foi posto em xeque. Se um princípio de valor sonoro já se instaurava nas suas hipóteses de escrita, ao pensar na letra inicial V, a criança é levada a refletir no som seguinte e em sua correspondência gráfica.

Tal situação é sugestiva de que a reflexão metafonológica pode oferecer apoio às indagações pelas quais passam os alunos durante o percurso evolutivo da escrita. Oferecer momentos lúdicos e prazerosos de análise dos sons e de suas representações gráficas pode contribuir para os “dilemas” enfrentados pela criança na apropriação da escrita. Confrontar a pauta sonora com a pauta escrita, por exemplo, pode auxiliá-la na (des)construção do modelo de escrita que forma em sua mente, como vimos no exemplo da atividade com o aluno W.

Dessa forma, posso reiterar que as sondagens constituem-se ferramentas importantes no diagnóstico dos alunos para que, a partir dos resultados aferidos, o professor possa traçar estratégias e propor intervenções pontuais em cada caso, de acordo com as demandas de aprendizagem.

Finalmente, diante dos resultados apresentados pela pesquisa, podemos inferir que as intervenções propostas para a reflexão metafonológica, principalmente por meio dos jogos de linguagem, ofereceram valiosas contribuições para que as crianças pensassem em como concebiam a escrita e, assim, avançassem rumo à apropriação do sistema de escrita alfabética.

FIGURA 43 – Criança escrevendo convite para família.



FONTE: COSTA; 2019.

4.2 Parte II: um olhar sobre os sentidos da aprendizagem da leitura e da escrita

É consenso entre alguns autores (MORAIS, 2012, 2019; SMOLKA, 2012; SOARES, 2016) que chegar à uma hipótese alfabética de escrita não é sinônimo de estar alfabetizado. É necessário que a criança aprenda a fazer uso da leitura e da escrita como ferramentas para inserção autônoma em práticas sociais e culturais legítimas. O domínio do sistema de escrita alfabética não é, portanto, única condição para a emancipação pela escrita: é preciso dominar também os discursos, as relações, os usos e as diversas maneiras de concebê-la na sociedade atual.

Isso porque,

[...] a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação social (SMOLKA, 2012, p. 82, 83).

Ora, se a apropriação do sistema de escrita alfabética é fundamental para que a criança aprenda a ler e escrever, sendo, portanto, de igual modo importante o percurso de desenvolvimento psicogenético de sua escrita nesse processo, por outro lado, as funções atribuídas à escrita e seus usos sociais legítimos é que constituem a essência desse aprendizado.

Considerando que, já no início do ano letivo, o diagnóstico da turma apresentava uma parte significativa das crianças com hipóteses alfabéticas, preocupava-me, também, em como contribuir para o avanço dessas crianças, pensando no uso da escrita em contextos significativos e autênticos. Para tanto, precisava conhecer quais sentidos elas atribuíam ao aprender a ler e a escrever. E mais: quão motivadas estariam para tal tarefa. No seio familiar, como (ou se) compartilhavam desses sentidos?

Assim, uma das ações realizadas com intuito de conhecer os sentidos da aprendizagem inicial da língua escrita, tanto pelos alunos, quanto pelos familiares, inspirada, como já dito, no trabalho de Gontijo (2002), foi a entrevista⁶⁷. Para as famílias, esse instrumento, composto por seis questões, sendo a primeira de resposta dissertativa e as demais objetivas, foi entregue na primeira reunião de pais, quando apresentei a pesquisa que seria desenvolvida, ressaltando que esta foi

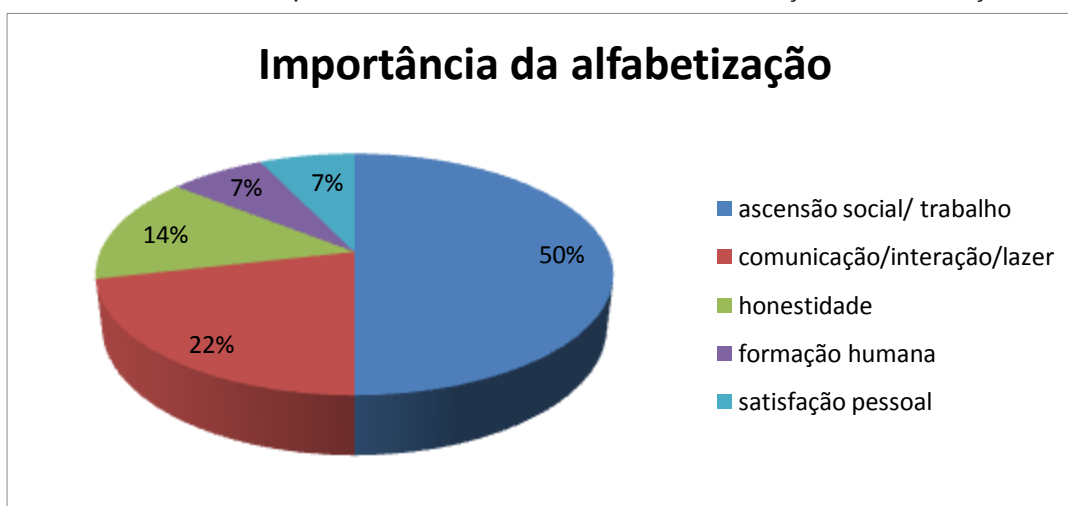
⁶⁷ Os roteiros das entrevistas aplicadas estão disponíveis nos apêndices C e D.

devidamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁶⁸. As questões versavam sobre a importância da alfabetização, usos da leitura e da escrita, e incentivo à leitura das crianças.

Para os alunos, optamos por solicitar apenas uma das questões, a primeira, sobre a importância de aprender a ler e escrever. Saber se estavam motivadas para isso e com que finalidade desejavam aprender a ler e escrever poderia contribuir para propor intervenções e traçar estratégias de ensino.

Como resultados, todos os familiares participantes (12) afirmaram considerar importante aprender a ler e escrever. As justificativas foram variadas, desde a necessidade de ascensão social (50%), até a satisfação pessoal e formação humana (7%), como é possível verificar pelo gráfico abaixo:

GRÁFICO 1– Perspectivas das famílias dos alunos com relação à alfabetização



FONTE: COSTA; 2019.

Nota-se que metade dos participantes atribui valor à aprendizagem da leitura e da escrita para fins de ascensão social/ trabalho. A alfabetização e o letramento, na concepção dessas famílias, são vistos como ferramenta para um futuro melhor.

Essa percepção reforça o que Graff (1979, apud KLEIMAN, 1995, p.34) denominou de “mito do letramento”, que consiste em uma ideologia que confere ao letramento aspectos positivos não só para a cognição dos indivíduos, como também para questões sociais. Desse modo, reforça-se que, por meio do letramento, muitas vantagens podem ser conquistadas, inclusive a mobilidade social. Para Kleiman (1995, p. 37):

⁶⁸ Os documentos comprobatórios se encontram nos Anexos A e B.

Trata-se, como vemos, de uma grande gama de consequências para cuja postulação não existe evidência histórica. Em seus estudos sobre a história do letramento, Graff (1979) mostra, por meio da análise de esforços concretos de alfabetização em massa em países do Hemisfério Norte no século passado, que não houve um efeito estatisticamente significativo da alfabetização na mobilidade social. Pelo contrário, alguns indivíduos conseguiram ascensão social mas os grandes grupos de pobres e discriminados ficaram ainda mais pobres.

Isto é, uma visão autônoma do letramento (STREET, 2014) que reforça e culpabiliza os sujeitos pela imobilidade social, “desviando, assim, a culpa das instituições para os indivíduos, das estruturas de poder para a moral pessoal” (STREET, 2014, p. 141). Pode-se concluir que a apropriação (e o uso) da leitura e da escrita, *per si*, não representam garantia de que o indivíduo ascenda socialmente.

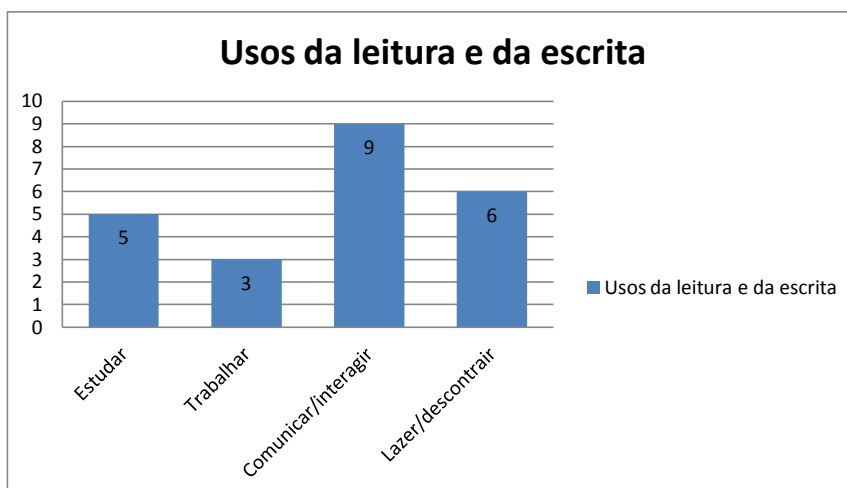
Para Freire,

Não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo trabalho. Essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade (FREIRE, 2006, p. 70).

Pelo modelo ideológico do letramento (STREET, 2014), as práticas sociais letradas conferem a percepção crítica da situação vivida, que, para além das atividades meramente funcionais, como no modelo anterior, extrapola as condições utilitárias de produção escrita. Sob essa ótica, retomando os postulados de Paulo Freire, Soares (2005, p. 36) ressalta que “ser alfabetizado deveria significar ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la”.

Embora metade dos participantes justifique a importância da alfabetização pelas demandas de trabalho, contraditoriamente, com relação aos usos da leitura e da escrita, outras funções aparecem como prioritárias:

GRÁFICO 2 – Usos da leitura e da escrita pelos familiares dos alunos.



FONTE: COSTA; 2019.

As respostas dos familiares dos alunos para a questão⁶⁹ “Você faz uso da escrita para...”, compiladas no gráfico acima, em sua maioria, apontam para o uso da escrita para “comunicar/interagir” (9 respostas), seguidas do “lazer/ descontraír” (6 respostas). A esse respeito, Soares (2005, p.58) discorre que:

[...] não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional — com instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional — quer em seu uso cultural — como forma de prazer e de lazer.

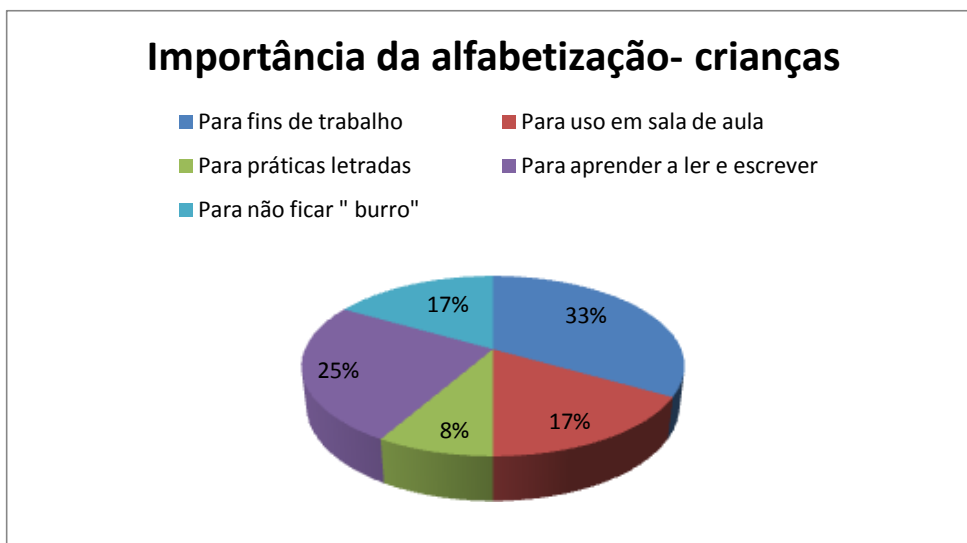
Nesse sentido, a aprendizagem da língua escrita exerce, portanto, o papel de instrumento de acesso à cidadania. Quer seja para conquista do trabalho, para o estudo, para interação social ou lazer. Aprender a ler e a escrever é importante, do ponto de vista social, para inserção nas atividades da sociedade grafocêntrica em que se vive.

É curioso notar que as crianças, ao responderem à pergunta “Por que é importante aprender a ler e escrever?”, da entrevista⁷⁰ destinada a elas, seguiram o mesmo padrão de respostas de suas famílias como se observa no gráfico abaixo:

⁶⁹ Nessa questão, os familiares poderiam escolher quantas alternativas desejassem dentre as opções dadas: estudar, trabalhar, comunicar/interagir e lazer/descontrair. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice C.

⁷⁰ Para as crianças, após uma roda de conversa sobre o tema, escrevi a pergunta na lousa para que os alunos copiassem e respondessem. No Apêndice D é possível ver um roteiro dessa atividade.

GRÁFICO 3 – Respostas das crianças à pergunta da entrevista.

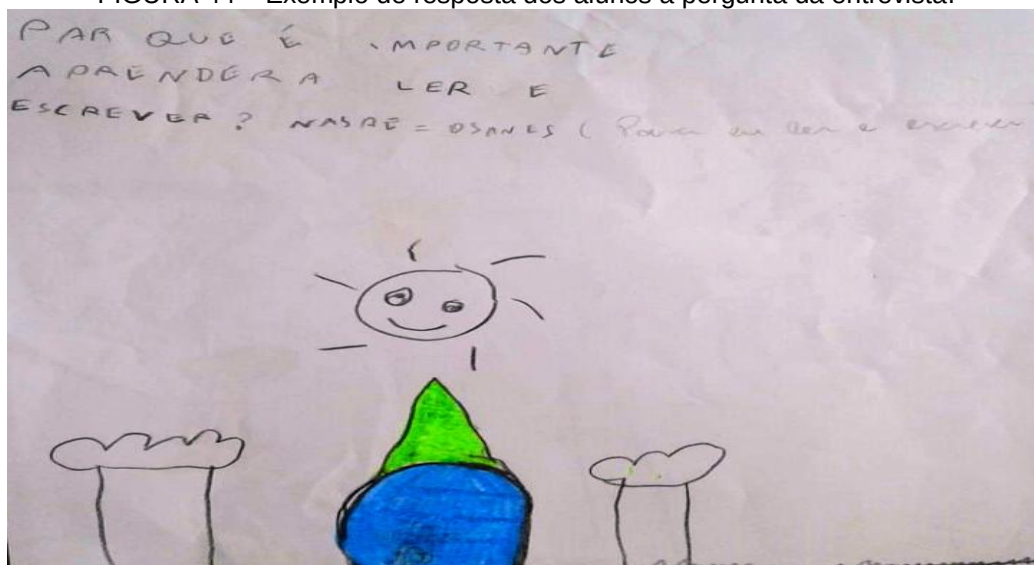


FONTE: COSTA; 2019.

Assim como na entrevista feita com os pais / responsáveis, as respostas das crianças sugerem que a alfabetização é importante para fins de se conseguir trabalho / ascender socialmente (33%). Nenhuma delas expressou que a leitura e a escrita poderiam propiciar a comunicação, interação ou expressões do próprio pensamento.

Boa parte delas (25%) limitaram-se a responder com a própria pergunta, ou seja, *é importante aprender a ler e escrever para aprender a ler e escrever*. Para estas, nem seus desenhos representam *funcionalidade* na leitura e na escrita, uma vez que as imagens feitas por elas são apenas de campos, flores, casas, balanços etc. Talvez estas crianças ainda não tivessem encontrado função para o aprendizado do ler e escrever.

FIGURA 44 – Exemplo de resposta dos alunos à pergunta da entrevista.

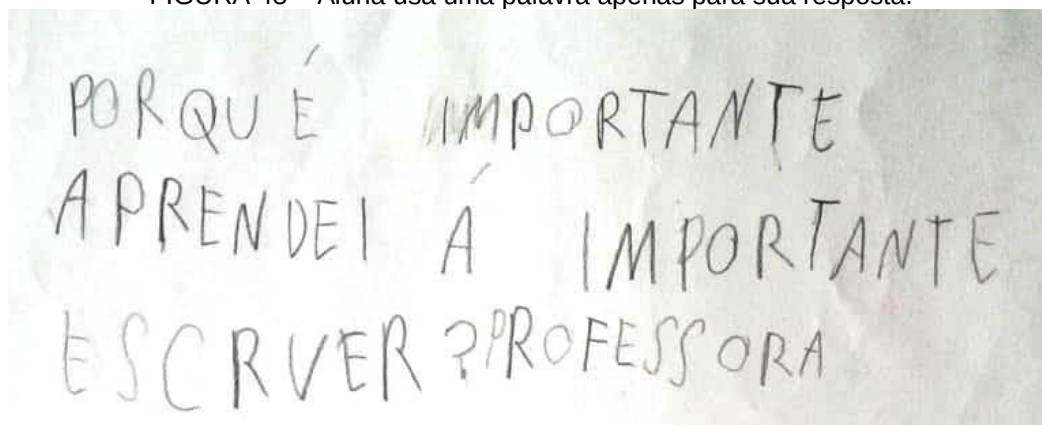


FONTE: COSTA; 2019.

A imagem acima mostra a resposta retórica de uma das crianças. Para ela, é importante aprender a escrever “Para eu ler e escrever”. O desenho não estabelece relação com a questão ou com a resposta.

Nota-se ainda que, no início do ano letivo, as crianças apresentavam dificuldades em expressar-se por meio da escrita. Antes do registro da atividade, havíamos debatido oralmente a questão e todos conseguiram expor suas opiniões a respeito da pergunta colocada. Apesar disso, no momento da atividade escrita, boa parte das crianças não conseguiu elaborar uma oração que pudesse expressar seu pensamento. Algumas fizeram uso de apenas uma palavra, como podemos ver na imagem a seguir:

FIGURA 45 – Aluna usa uma palavra apenas para sua resposta.



FONTE: COSTA; 2019.

Perguntei à aluna o que ela havia respondido na questão. “Para ser professora”, ela me disse. Contudo, na atividade, apenas a palavra objetivo de sua ação foi mencionada. Mesmo que esta criança apresentasse escrita alfabética, conforme aferido pela sondagem diagnóstica, não era capaz (ainda) de expressar seu pensamento de maneira completa por meio da escrita.

A esse respeito, Smolka (2012, p. 94,95) faz um alerta:

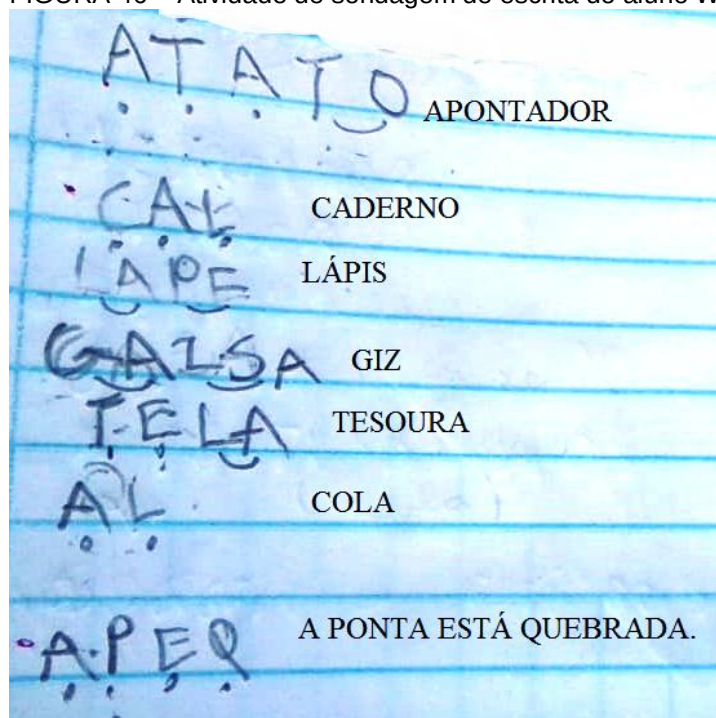
Que escrita é essa que a criança aprende na escola que faz com que ela ‘regrida’ quando escreve o que pensa? Assim se comprova, mais uma vez, que a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o ‘fluir do significado’, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura.

A crítica tecida pela autora direciona-se à escola dos anos 1980, quando da realização das pesquisas retratadas no livro. Desde então, muitas reflexões acompanharam o percurso do ensino e da aprendizagem da alfabetização, objetivando superar metodologias e práticas mecanicistas e repetitivas do ensino da escrita.

Dessa maneira, diante das respostas apresentadas pelas crianças, cabe refletir como a escola vem garantindo a escrita autônoma dos alunos. Em outras palavras, de que maneira a escola promove a valorização da *autoria*? De quais formas os discursos dos estudantes são valorizados?

Ao avaliar as escritas das crianças nas atividades de sondagem, tal como explicitamos na parte I, usando listas de palavras e uma frase ditada, fica mais fácil perceber as reflexões dos alunos entre a pauta sonora e a pauta escrita das palavras e o percurso psicogenético de apropriação do sistema de escrita alfabética. Ainda assim, na escrita das frases, principalmente nas hipóteses não alfabéticas ou até mesmo na alfabética 1, as crianças mostravam uma involução ou flutuações (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) nessas hipóteses. A imagem a seguir reproduz uma atividade de sondagem do aluno W:

FIGURA 46 – Atividade de sondagem de escrita do aluno W.



FONTE: COSTA; 2019.

Nota-se que, na lista de palavras (APONTADOR; CADERNO, LÁPIS; GIZ; TESOURA e COLA), a despeito de alguns desvios de pronúncia, dadas as circunstâncias de problemas na articulação da fala (troca de /r/ por /l/, por exemplo), e ainda de omissões em palavras com mais de duas sílabas (CADERNO E TESOURA), W. apresenta uma hipótese de escrita silábico-alfabética. Já na frase ditada (A PONTA DO LÁPIS ESTÁ QUEBRADA), além de memorizar apenas “A PONTA ESTÁ QUEBRADA”, conforme “leu” apontando com o dedo, a escrita é claramente silábica com valor sonoro convencional. Isto é, para representar cada palavra usou apenas uma letra, atrelando-a ao som inicial. Uma involução da hipótese verificada pela lista de palavras: de silábico-alfabética para silábica com valor sonoro convencional.

Isso mostra que, ao tentar (re)elaborar a frase ditada e escrevê-la, a criança precisa articular mais saberes do que aqueles de ordem fonográfica. Precisa engendrar um discurso. Em outras atividades do projeto *Era outra vez*, que exigiram escritas espontâneas, de autoria das crianças, pude notar que a necessidade desta “elaboração discursiva” ficava ainda mais evidente.

Justificam-se, portanto, nas respostas das crianças à entrevista, as omissões na escrita, a condensação das ideias e a tendência à predicação, “como forma

sintática basilar do discurso interior” (VIGOTSKI, 2001, p.447). Dito de outro modo, “quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do ‘discurso interior’ (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com outros)” (SMOLKA, 2012, p.104).

Para Vigotski (2001), o desenvolvimento do discurso interior leva à aproximação do discurso exterior. Isto é, a elaboração deste último, que pode ser materializado pela escrita, por exemplo, passa por um percurso evolutivo do discurso interior. Dessa forma, “podendo assumir uma forma absolutamente idêntica por ser uma preparação para a linguagem exterior (por exemplo, quando se repassa mentalmente uma conferência a ser dada)” (VIGOTSKI, 2001, p.139).

Além disso, muitas crianças eram resistentes em tentar realizar sozinhas as tarefas de escrita espontânea. Talvez por não vivenciarem muitas situações de produção escrita de autoria, os alunos não acreditavam que seriam capazes de escrever, ainda que fosse “do seu jeito”, como costumava pedir-lhes. Assim, ao analisar as respostas dos meus alunos na entrevista pude concluir que:

Eles não usam a escrita para se expressar. Eles não conseguem ao menos tentar se expressar usando a escrita do jeito que sabem, de acordo com suas hipóteses. Eles se fecham quando têm de escrever alguma coisa que seja expressão do próprio pensamento. (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 28 de fevereiro de 2019).

Como, então, na fase de alfabetização, contribuir para o desenvolvimento do discurso das crianças? Como proporcionar a apropriação do sistema de escrita alfabética, pelo viés da reflexão metafonológica, e ainda favorecer o trabalho com os discursos? Em outras palavras, como propiciar uma alfabetização discursiva?

Após constatar que os estudantes eram resistentes às produções escritas autônomas percebi que poderia partir desse problema suscitado para uma proposta de trabalho que valorizasse a autoria: “talvez gêneros que sejam usados para expressão do pensamento, não utilitários” (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 28 de fevereiro de 2019).

Por fim, encontrei no trabalho com projetos de letramento, especialmente o Projeto *Era outra vez*, um caminho para oportunizar o trabalho com diversos gêneros discursivos, em situações autênticas de uso da leitura e da escrita. E ainda, viabilizar a produção de autoria das crianças em um processo de ensino-aprendizagem baseado na interação, diálogo e criticidade.

4.2.1 Narrativas do aprender: ler e escrever para quê?

Os sentidos da alfabetização não são estáticos e estão diretamente ligados à cultura e à sociedade que os atribuem. Assim, para uma sociedade ágrafa, ser alfabetizado pode não ter o mesmo valor que terá em uma sociedade letrada. Isto porque a função atribuída socialmente à apropriação da leitura e da escrita será diferente em cada um desses contextos (SOARES, 2005).

O que observei, nas respostas dos alunos para a pergunta “Por que é importante aprender a ler e escrever?”, foram, em sua maioria, sentidos utilitários da alfabetização e do letramento. Um letramento autônomo que se aloja na superfície das práticas letradas e que não explora todas as possibilidades da cultura escrita e não alcança o letramento crítico.

Por meio da entrevista, é possível sugerir que os sentidos da alfabetização das crianças estão alinhados com aqueles atribuídos pelas famílias, tal qual uma transmissão de valores culturais; mas, e a escola? Qual o papel dessa instituição na propagação desses valores? Como a escola tem favorecido ou reforçado essa visão autônoma do letramento? E, para além da constatação, como a escola pode ajudar a superar tal estreitamento das possibilidades da aculturação pela escrita (KLEIMAN, 2000)?

Um primeiro passo, a meu ver, seria conceber que a aprendizagem inicial da língua escrita precisa acontecer *em contexto* de letramento, para que o aluno aprenda não somente a “mecânica” da leitura e da escrita, pelo conhecimento das letras, sílabas, fonemas e suas combinações, isto é, a faceta linguística do processo (SOARES, 2016), mas também que as palavras, frases e textos que vai aprendendo estejam inseridos em práticas letradas *autênticas* da sociedade atual.

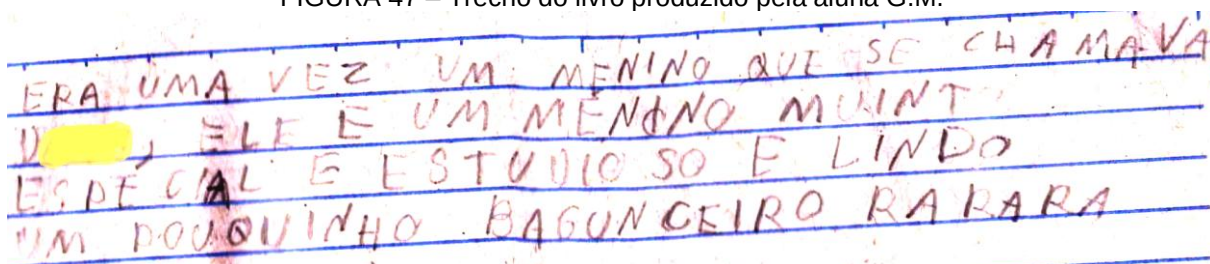
Para tanto, em minhas aulas, precisei repensar os materiais e métodos utilizados. Se eu pretendia que meus alunos se tornassem leitores e escritores críticos, autônomos e encorajados a se expressarem por meio da escrita, algumas práticas escolares “cristalizadas” precisavam ser superadas, tais como propostas de produções escritas que não favoreciam a expressividade, não destinadas a um possível interlocutor, desprovidas de sentido ou ainda que preconizassem o estudo dos gêneros discursivos apenas como fins em si mesmos.

Para Smolka (2012, p. 128, 129), para que a criança possa ocupar os espaços de leitora e escritora na escola, “primeiro, ou concomitantemente, ela precisa ocupar o espaço como protagonista, interlocutora, como alguém que fala e assume seu dizer.” Ela precisa de autoria: constituir-se produtora de leitura e escrita, capaz de elaborar textos que sejam frutos de sua expressividade.

Assim, durante o projeto *Era outra vez*, as crianças foram construindo, aos poucos, sua identidade leitora e escritora. Ainda que sozinhas não pudessem escrever, tendo a mim como escriba de seus textos, viam brotar suas ideias no papel. Naquele momento, sua expressão estava sendo valorizada; sua autoria, respeitada. Experenciando a escrita, as crianças incorporaram o procedimento escritor.

Um exemplo disso foi a produção da aluna G.M. que, no primeiro dia subsequente ao recesso escolar de julho de 2019, trouxe para sala de aula um livro que havia produzido em sua casa para presentear o aluno D.. Antes do recesso, havíamos terminado de confeccionar os livros das histórias da Cinderela e G.M. denota ter incorporado a autoria estimulada durante as atividades, já que, em seu discurso, escreve uma história autêntica, elaborada por ela mesma, usando elementos do gênero conto de fadas: “ERA UMA VEZ UM MENINO QUE SE CHAMAVA D., ELE É UM MENINO MUITO ESPECIAL E ESTUDIOSO E LINDO UM POQUINHO BAGUNCEIRO RÁ RÁ RÁ [...]”.

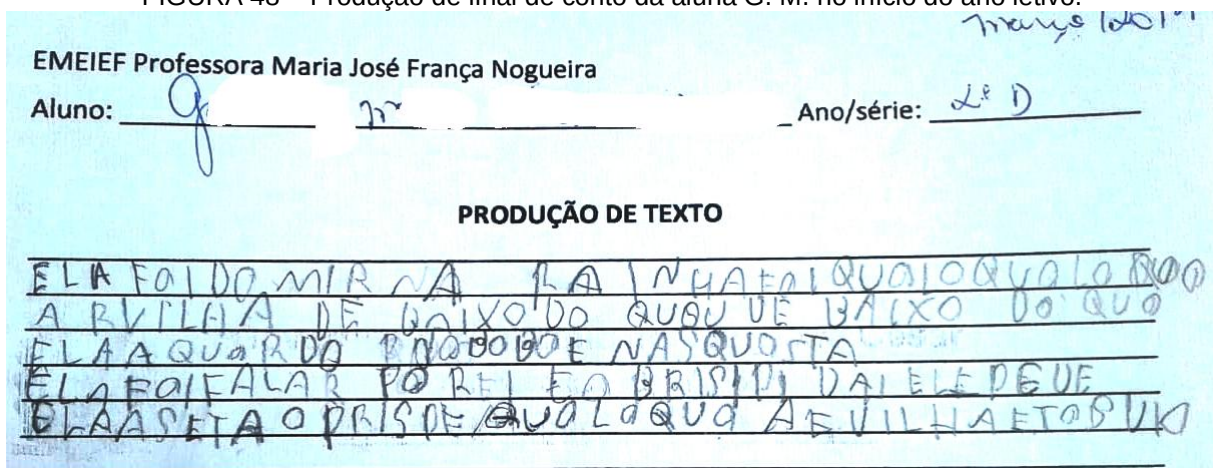
FIGURA 47 – Trecho do livro produzido pela aluna G.M.



FONTE: COSTA; 2019.

Cabe ressaltar que, no início do ano letivo, na sondagem inicial de produção de texto, a mesma aluna apresentou uma escrita pouco legível, com problemas de segmentação e com dificuldades discursivas, como é possível ver na imagem abaixo:

FIGURA 48 – Produção de final de conto da aluna G. M. no início do ano letivo.



FONTE: COSTA; 2019.

Sabendo que se trata da reescrita do final do conto de fadas *A Princesa e a Ervilha*, é possível “decifrar” alguns trechos, tais como “ELA FOI DORMIR NA RAINHA”, no início da primeira linha; “A ERVILHA DEBAIXO DO”, no começo da segunda linha ou “ELA ACORDOU”, na terceira linha. Por outro lado, é nítido que a criança não conseguia fazer uso da apropriação do sistema de escrita alfabética para elaborar um pequeno texto. Embora apresentando hipótese de escrita alfabética, a organização do discurso ainda lhe era um objeto desconhecido.

Novamente, os limites entre apropriação do sistema de escrita alfabética e do desenvolvimento discursivo são confrontados: chegar à hipótese de escrita alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado. A partir de tal ponto, a criança continuará desenvolvendo sua escrita inicial para conquistar a autonomia leitora e escritora. Percorrerá, cada vez mais, o percurso das práticas sociais letradas, em direção aos letramentos.

Soares (2016) alerta que o término da alfabetização, muitas vezes estipulado pelos documentos oficiais, não é sinônimo do fim do percurso e sim das condições mínimas necessárias, em termos de domínio da escrita, para que a criança continue progredindo em sua escolarização.

Assegurar, portanto, às crianças o domínio da escrita, nessa fase inicial, seria supor que possam, minimamente e com certa autonomia, produzir textos *de autoria*, em diferentes contextos e situações comunicativas, para distintas finalidades.

Nesse sentido, pelos resultados aferidos nessa pesquisa, posso supor que não basta apresentar muitos e variados gêneros às crianças, dissecando suas

características e usos (muitas vezes fora do uso social), como é comum observar em muitas propostas trazidas pelos livros didáticos.

Rojo (2009, p. 120), ao tratar da multiplicidade de práticas de textos como possíveis objetos de estudo que, no cotidiano educativo, podem esbarrar com a organização curricular, e do espaço-tempo escolar, questiona: “[...] que eventos de letramento e textos selecionar?” De fato, diante dos inúmeros gêneros discursivos que circulam socialmente, importantes para o desenvolvimento dos letramentos, quais deles escolher para “ensinar”? Quais seriam os critérios que regeriam nossa escolha? Para essa autora,

[...] essa escolha poderá ser regida pelo princípio das necessidades de ensino, que respondem à pergunta: para esses *alunos*, *dessa escola*, *dessa comunidade de práticas*, visando formar um cidadão com tais características, que gêneros e esferas escolher dentre os ensináveis? (ROJO, 2009 p.121, grifos meus)

Nesse sentido, será que os livros didáticos, distribuídos em larga escala, ainda que selecionados por especialistas e escolhidos pelos próprios professores, como no caso do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁷¹, em se tratando das características locais, podem, por si só, garantir o “ajuste” às necessidades dos alunos e da comunidade na qual estão inseridos? Será que a oferta de variados gêneros, como propõem esses livros, é suficiente para suprir as demandas de aprendizagem do grupo? Ou ainda, tais gêneros ofertados serão significativos aos contextos dos alunos?

Pautar a escolha dos gêneros discursivos pelo “princípio das necessidades”, tal como sugere Rojo (2009), reitera a opção pelos projetos de letramento na abordagem metodológica da proposta de intervenção desta pesquisa. Ao buscar o desenvolvimento discursivo da escrita dos alunos, não elegi gêneros ao acaso, ou optei por seguir aqueles que estavam previstos e prescritos nos livros didáticos adotados pela rede municipal.

Antes, observando as necessidades de aprendizagem da turma, suas vivências, seus repertórios e interesses, e assumindo, no projeto desenvolvido, a

⁷¹ Como já mencionado, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é responsável por avaliar e distribuir livros e materiais de apoio pedagógico às escolas que fizeram adesão ao programa. Ver: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

função de agente de letramento, optei por gêneros discursivos que favorecessem o trabalho com tais demandas específicas. Ainda para Rojo (2009, p. 121),

Na dependência dos critérios que escolher (aqui mencionamos protagonismo, criticidade, democracia, ética, multiculturalidade) e da comunidade de práticas a que a escola e os alunos pertençam, poderemos restringir nosso universo de escolhas dentre os “ensináveis”: será mais importante ensinar agora uma carta de amor? Ou uma carta de leitor? Ou um requerimento?

Cabe aqui destacar o papel de agente de letramento, exercido pelo professor na perspectiva dos projetos de letramento. Compete a ele, por essa abordagem, observar atentamente os contextos sociais, culturais e educativos nos quais sua turma está inserida para, pensando nos objetivos que pretende alcançar, traçar rotas de aprendizagem em consonância com os interesses e necessidades dos alunos e da comunidade.

Um papel que se assemelha ao do agente de viagens que escuta atentamente aos clientes, observando suas necessidades, vontades e interesses. E que depois, de posse de seu conhecimento técnico e prático, organiza um roteiro que corresponda não apenas às vontades do cliente, mas também aos objetivos e interesses de negócio.

De igual modo, o professor agente de letramento “vai construir o melhor do ‘destino’. Não vai impor. Vai gerir preferências, gostos, pautando-se no seu conhecimento e destreza” (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 14 de fevereiro de 2019). Em outro trecho do diário reflexivo, pautando-me em minhas observações da própria *práxis* pedagógica, teço uma consideração sobre as funções do professor agente de letramento nos anos iniciais da escolarização:

Enquanto professora, principalmente em uma fase inicial como a de alfabetização, ainda não posso esperar por uma autonomia tal dos alunos que forjem a construção do processo. Acho que é minha função conduzi-los, ampliar os repertórios, articular saberes, mas sempre “na espreita” de informações (falas, gestos, indicações) que me mostrem se os caminhos tomados estão, de fato, na direção certa dos interesses e das necessidades da turma (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 9 de abril de 2019).

Dessa forma, coloquei em primeiro plano a necessidade de levar os alunos a perceberem a escrita como *instrumento cultural* do qual podem usufruir, não

somente para fins escolares ou, futuramente, de trabalho, mas também manuseá-lo para a expressividade, interação e fruição estética.

Os gêneros que emergiram durante o projeto *Era outra vez* partiram do desencadeamento das ações e se voltaram para práticas sociais autênticas de uso da escrita. Além disso, partiram também dos interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos. Uma triangulação de critérios que parecem orientar o trabalho com os gêneros na perspectiva dos projetos de letramento, como mostra o esquema abaixo:

FIGURA 49 – Esquema representando a triangulação de critérios para escolha dos gêneros no projeto.



FONTE: COSTA; 2019.

Para fins de ilustração, proponho a análise de como tal triangulação de critérios aconteceu em uma das propostas de escrita durante o projeto. Após a finalização dos livros e jogos, a turma precisou redigir um pedido à diretora da escola para nos autorizar a levar o *kit* produzido à biblioteca municipal. Ao trabalhar com esse gênero discursivo, levei em consideração a prática social desencadeada pelo próprio projeto.

FIGURA 50 – Pedido à diretora redigido coletivamente.

CERQUEIRA CÉSAR, 5 DE JUNHO DE 2019

SENHORA DIRETORA

NÓS, DO 2º ANO D, PEDIMOS, POR FAVOR, COM MUITO CARINHO, A SUA PERMISSÃO PARA IRMOS À BIBLIOTECA DA CIDADE, NO DIA 24 DE JUNHO, PARA ENTREGARMOS OS LIVROS E OS JOGOS DA CINDERELA QUE NÓS FIZEMOS. MUITO OBRIGADO.

PROFESSORA E ALUNOS DO 2º ANO D

FONTE: COSTA; 2019.

O modo como ocorreu a produção desse texto exigiu que eu considerasse as necessidades de aprendizagem da turma: sendo o primeiro contato das crianças com o gênero discursivo em questão, e, ainda, considerando que não apresentavam autonomia escritora, não poderia exigir que escrevessem sozinhas. Assim, tornei-me escriba do texto coletivo redigido por elas.

No momento da escrita, minha tarefa foi conduzi-los para que o texto fosse construído de acordo com o que se espera desse gênero discursivo, bem como orientá-los com relação aos elementos característicos da forma textual: o local e data, o direcionamento ao destinatário, o assunto e a assinatura.

Com relação ao discurso, uma situação curiosa ocorreu: ao discutir com a turma a finalidade do pedido e explicar-lhes a formalidade que cerca essa situação, pedi que revisassem o trecho “COM MUITO CARINHO”. Disse-lhes que assim o “tom” da escrita ficaria mais informal e talvez não fosse adequado à situação comunicativa (pedido à autoridade). A aluna G. M., que havia ditado o trecho, opôs-se e argumentou que preferia deixar como estava. Os alunos, democraticamente, ergueram as mãos em concordância com a garota. Assim, justificaram a permanência do trecho dizendo que “a diretora era a ‘mãe da escola’”. Isso mostra a relação afetiva que têm com a direção. H. comentou que o pedido não poderia ficar muito ‘meloso’” (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 05 de junho de 2019).

Ora, levar o livro produzido à biblioteca havia sido uma sugestão dos alunos no início do projeto. Dessa maneira, ao escreverem esse pedido à diretora, os interesses das crianças também estavam sendo atendidos, com intencionalidade pedagógica e garantia dos direitos de aprendizagem. Para Oliveira *et al.*,

Nesse sentido, o objetivo maior desses projetos [de letramento] é promover uma reaproximação entre os saberes linguísticos e os modos de apropriação desse saber, selecionados pela escola, e os saberes necessários ao aluno para o efetivo exercício da cidadania, no qual se inclui o direito de aprender a língua para usá-la na sociedade e em seu próprio benefício. (OLIVERA, *et al.*, 2014, p. 58).

Usar a língua escrita para seu próprio benefício, em exercício da cidadania, foi, também, uma conquista do aluno L.G. que, no início do ano letivo, embora apresentasse escrita alfabética, ainda não conseguia ler. Quando aferimos os sentidos da leitura e da escrita pela entrevista, esse aluno respondeu que era importante aprender a ler e escrever “Para ler com todo mundo na sala”. Isso porque, em momentos de leitura livre ou compartilhada, L.G. era um dos alunos que não podia beneficiar-se da prática leitora com autonomia. Ou seja, mesmo em sala de aula, sua cidadania era comprometida por ainda não ler sozinho.

Aprender a ler, para L.G. significou mais do que uma prática escolar. No início do ano, o aluno comentou que a mãe não havia respondido a um bilhete enviado pela escola por não saber ler. Ao se apropriar da leitura, em sua casa, ele passou a ser também leitor. Relatou, em outra ocasião já no final do terceiro bimestre letivo, que havia lido para sua mãe o bilhete enviado.

Assim, durante o projeto, propus diversas atividades que envolviam a leitura. Sozinhos ou em duplas as crianças eram desafiadas a ler o que estava no papel para poder desempenhar suas tarefas no projeto. Uma leitura com um propósito efetivo como, por exemplo, as folhas digitadas para ilustração dos livrinhos. Após a revisão coletiva das produções, digitei os trechos que fariam parte das páginas dos livros e entreguei à professora de artes para que os alunos ilustrassem cada página. Combinamos de realizar o trabalho em duplas e, assim, as crianças deveriam primeiramente ler o trecho da página para poder ilustrá-lo adequadamente.

FIGURA 51 – Página do livro com ilustrações das crianças.

CHATEADO POR TER
PERDIDO A MOÇA DO
SAPATINHO, O PRÍNCIPE FOI A
TODAS AS CASAS DO REINO
PROCURANDO A DONA DO
SAPATO.

FINALMENTE, CHEGOU À
CASA DA CINDERELA.

AS MEIAS-IRMÃS TENTARAM
CALÇAR O SAPATO, MAS NÃO
SERVIU.



FONTE: COSTA; 2019.

Sabendo que ainda havia crianças que não liam com autonomia, como o aluno L.G. já citado, optei por pares produtivos, nos quais uma das crianças da dupla já era capaz de ler minimamente e ajudar o colega. Abaixo um trecho do Caderno de anotações que retrata uma dessas práticas:

Na sexta-feira, atendendo a um pedido meu, a professora M. (artes) trabalhou com as crianças a ilustração do livro da Cinderela que estamos produzindo. As imagens ficaram lindas! Hoje, deixei que, em duplas, terminassem o que faltava. Percebi que a I. e a M., antes de continuarem o desenho, liam o trecho da página a elas destinada. Filmei-as e outras duplas. Para mim, foi uma atividade de leitura muito significativa. (Caderno de anotações, 08 de abril de 2019)

De fato, essa e outras atividades de leitura (e de escrita) proporcionadas pelo projeto foram significativas porque foram autênticas: inseridas em práticas sociais reais de uso da língua escrita. A autenticidade da proposta conferia à atividade certa valoração positiva, de modo que as crianças a realizavam com afinho e motivação. Por consequência, aprendiam enquanto empreendiam seus esforços no trabalho.

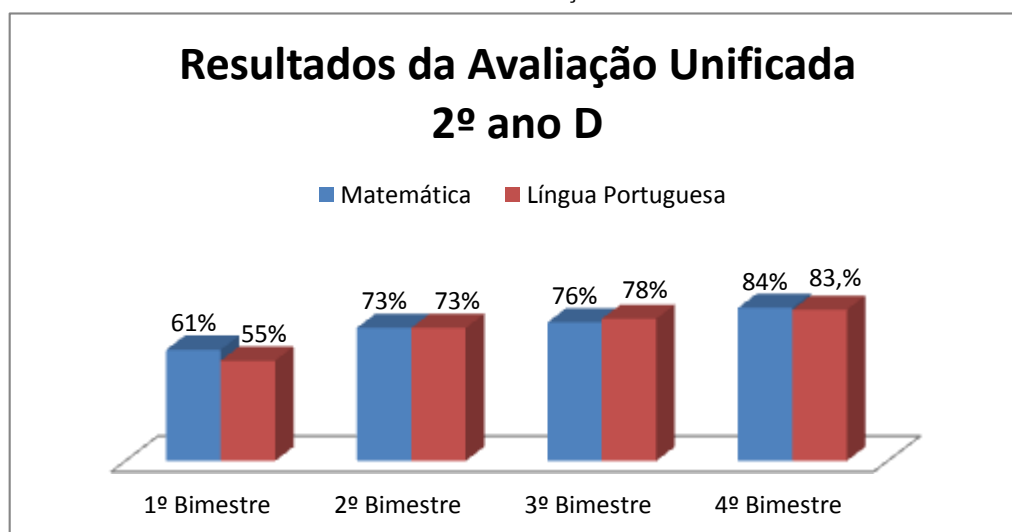
Uma das maneiras de mensurar os avanços das crianças, além da observação contínua em sala de aula, das atividades do projeto e outras atividades, foram as Avaliações Unificadas. Tais avaliações, como já mencionado, são

elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação e aplicadas bimestralmente em toda a rede, em larga escala, com o propósito de aferir as potencialidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos, de cada ano, para propor melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Para o segundo ano do Ensino Fundamental I, são propostas três avaliações: Avaliação de Matemática; Avaliação de Língua Portuguesa e Avaliação de Produção de Texto. As duas primeiras são compostas de quinze questões que medem habilidades distintas, de dificuldade variável. Já a terceira, consiste na produção escrita do final de um conto lido previamente pelo professor e afere a garantia dos fatos, coerência e coesão textual, pontuação e ortografia.

A turma do 2º ano D apresentou avanços nas três avaliações durante o ano letivo. Nas avaliações de matemática e língua portuguesa, por exemplo, é possível verificar que a turma progrediu nos percentuais de acertos ao longo do ano:

GRÁFICO 4 – Resultados das avaliações unificadas do 2º ano D.



FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César; 2019.

Observa-se que, na primeira avaliação, ambos os resultados eram inferiores a 70%, quadro que já se altera na avaliação do 2º bimestre (73%). No final do 4º bimestre, por sua vez, a turma supera 80% de acertos, um aumento considerável diante dos resultados iniciais aferidos.

Na Avaliação Unificada de língua portuguesa, há cinco questões que medem habilidades de leitura, que vão desde a leitura de palavras e frases com apoio visual, passando pela leitura contextual para relacionar a forma do texto ao gênero e ainda

a leitura autônoma para localização de informações explícitas. Para essa pesquisa irei me deter nesta última questão, de número quinze na Avaliação Unificada, uma vez que demanda da criança a leitura autônoma de um texto informativo, de aproximadamente quinze linhas, e ainda a localização de um dado ou informação explícita contida nesse texto para responder a uma questão ao final de sua leitura individual.

FIGURA 52 – Exemplo da questão 15 da Avaliação Unificada de Língua Portuguesa.

15. (PROFESSOR: PEÇA PARA OS ALUNOS LEREM O TEXTO E A PERGUNTA SOZINHOS, PARA RESPONDEREM A PERGUNTA.)

LEITURA DE TEXTO INFORMATIVO:



BEBÊ ELEFANTE

OS ELEFANTES SÃO OS MAIORES MAMÍFEROS DO MUNDO. ELES VIVEM DE CEM A CENTO E VINTE ANOS.

O BEBÊ ELEFANTE VIVE EM GRUPOS COM SUA MÃE E OUTRAS FÊMEAS E FILHOTES.

ELE NASCE COM QUASE 1 METRO DE ALTURA E PESANDO 100 QUILOS.

COM TRÊS DIAS DE VIDA, O FILHOTE JÁ COMEÇA A CAMINHAR, AGARRANDO-SE COM SUA TROMBA NA CAUDA DA MÃE.

O ELEFANTINHO GOSTA DE BRINCAR E SE DIVERTE JOGANDO BOLA DE BARRO SECO.

AS ELEFANTAS DO BANDO PROTEGEM E VIGIAM O BEBÊ DESDE QUE NASCE. SE ELE SE MACHUCA OU É AMEAÇADO POR OUTRO ANIMAL SELVAGEM, AS OUTRAS ELEFANTAS AJUDAM A MÃE A SOCORRÊ-LO.

FONTE: SARAIVA, R. A. Avaliação da compreensão leitora, 2006.

15- COMO BEBÊ ELEFANTE SE DIVERTE?

AValiação: leitura de um texto informativo com localização de informação EXPLÍCITA.

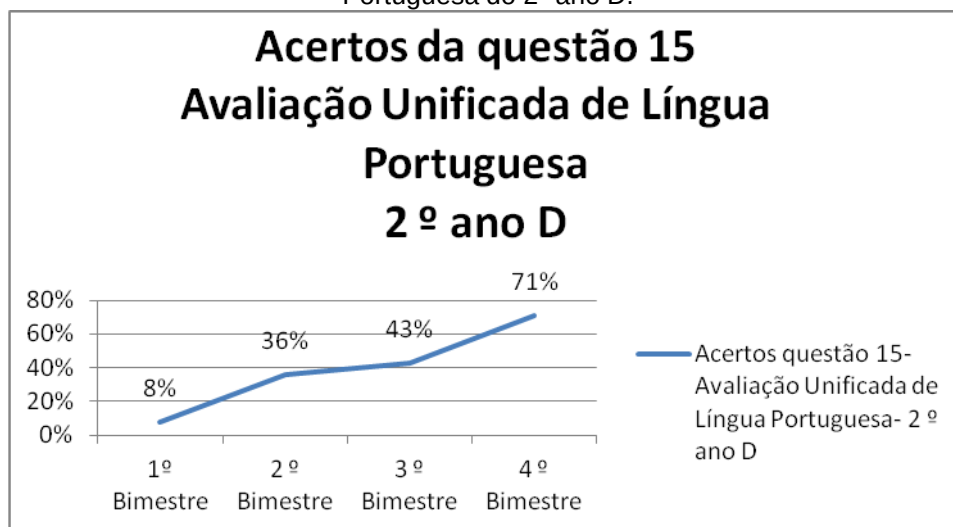
GABARITO: considerar corretas, respostas que se relacionam a "JOGANDO BOLA DE BARRO SECO."

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César; 2019.

Dessa forma, tal questão tende a ser a mais difícil para as crianças do segundo ano que ainda não dominam a leitura com fluência para compreensão do texto. Exige, portanto, que o aluno já domine os estágios iniciais de leitura, no qual costuma ler silabando e, por conta disso, não consegue atribuir sentido às pequenas frases ou até mesmo palavras polissílabas.

O trabalho de leitura desenvolvido com a turma, por intermédio da proposta de intervenção, contribuiu para o avanço nas habilidades leitoras das crianças, com autonomia crescente e compreensão dos textos lidos. Por conseguinte, os resultados específicos dessa questão da Avaliação Unificada aumentaram de 8% para 71% entre o primeiro e último bimestre letivo, como se pode verificar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 5 – Percentual de acertos questão 15 da Avaliação Unificada de Língua Portuguesa do 2º ano D.



FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César; 2019.

Observa-se que, no 1º bimestre letivo, o percentual de crianças que acertaram essa questão foi de apenas 8%. Ou seja, a maior parte das crianças da turma não era capaz de ler com autonomia e localizar uma informação explícita no texto dado. Já no final do ano letivo de 2019, no 4º bimestre, o número de alunos que acertaram à questão saltou para 71%, isto é, mais da metade da turma conseguiu ler e localizar corretamente a informação explícita.

Desse modo, observando os resultados das Avaliações Unificadas e ainda o desempenho dos alunos nas atividades em sala de aula e até mesmo fora dela (nas conversas pelo aplicativo de mensagens, por exemplo, pelo qual alguns alunos mantinham conversas comigo⁷²), é possível ratificar que o trabalho com atividades de leituras significativas, em contexto de letramento, por meio de práticas sociais

⁷² Além de manter um grupo com os familiares no aplicativo *Whats app*, como já mencionei, tal ferramenta também foi utilizada por algumas crianças para enviar mensagens a mim, de seus próprios aparelhos celulares. Mais à frente, descreverei uma situação na qual a mensagem de um dos alunos constituiu-se como dado para a pesquisa.

autênticas de leitura e escrita, favoreceu o desenvolvimento das habilidades de leitura da turma.

Com relação à Avaliação Unificada de Produção de Texto, de igual modo, a turma apresentou avanços nos itens avaliados. Entretanto, para fins dessa pesquisa, discorrerei apenas sobre os resultados do item I, Garantia dos Fatos, uma vez que examina quantos fatos do final da história lida a criança conseguirá redigir. Ou seja, quanto mais escrever, possivelmente mais fatos da história narrará. Embora a memória também esteja em jogo nessa questão, a apropriação da escrita exerce papel fundamental para sua execução.

Para efeito de avaliação, são elencados seis fatos do final da história e a garantia da quantidade destes receberá uma menção como se pode observar no quadro abaixo, direcionado aos professores para a correção:

FIGURA 53 – Procedimentos de correção da Avaliação de Produção Textual.

AVALIAÇÃO: reescrita do trecho final de um conto conhecido pelos alunos

FATOS (PLANIFICAÇÃO DO FINAL DO TEXTO):

1. João engana a bruxa com osso de galinha.
2. Bruxa manda Maria esquentar o caldeirão e o forno.
3. Maria empurra a bruxa que morre queimada.
4. Crianças pegam o tesouro e voltam para casa.
5. Reencontram o pai. Madrasta tinha morrido.
6. Vivem felizes sem medo da fome.

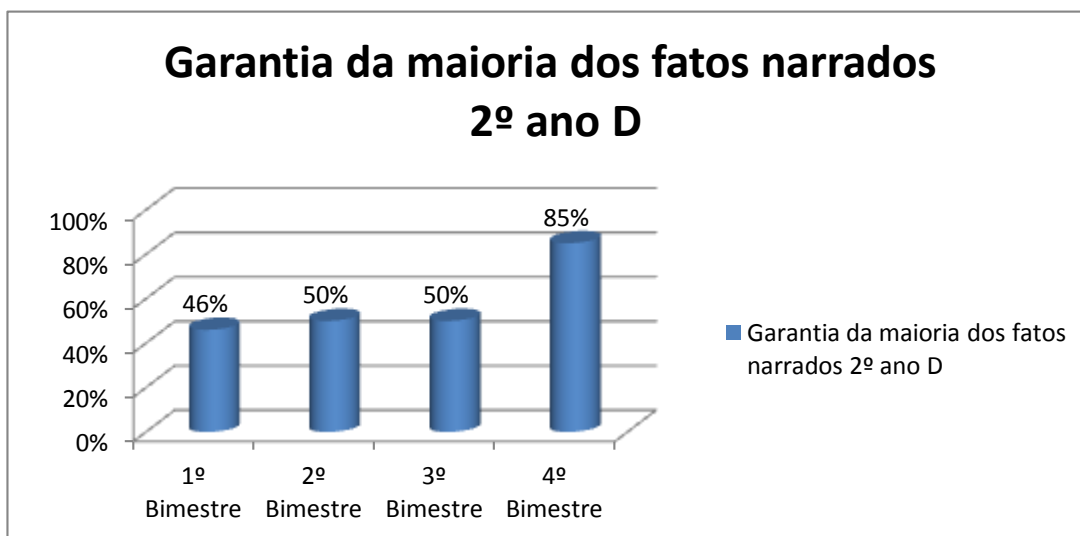
Quadro I **FATOS** **Categorias de respostas:**

- A) reescreveu garantindo a presença da maioria dos acontecimentos narrados.
- B) reescreveu garantindo pelo menos a metade dos acontecimentos narrados.
- C) reescreveu menos da metade dos acontecimentos narrados.
- D) presença de escrita, mas não o solicitado.
- E) ausência de escrita.

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César, 2019.

Paulatinamente, ao se apropriarem da escrita, as crianças passaram a escrever mais e a narrar a história com maiores detalhes. O que no início do ano mostrou-se uma tarefa penosa, ao final do 4º bimestre letivo foi exitosa para a maioria da sala, como se observa no gráfico abaixo:

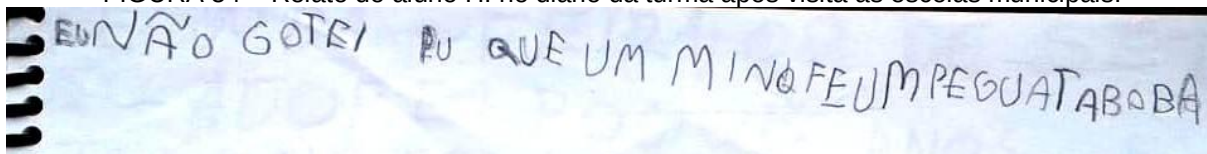
GRÁFICO 6 – Resultados item I, Avaliação Unificada de Produção textual – 2º ano D.



FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César; 2019.

Como já mencionado, a apropriação da escrita não ficou confinada aos muros e avaliações escolares. Buscando um processo de alfabetização discursivo, crítico e emancipatório, procurei proporcionar aos alunos o *gosto* pela escrita. E não apenas isso, mas também ajudá-los a expandir os sentidos da alfabetização para além daqueles meramente utilitários. Desejava que eles pudessem, de fato, fazer da escrita sua ferramenta cultural e social. Não me espantei, portanto, quando, após a visita às escolas municipais para entrega dos *kits*, o aluno H. teceu o seguinte relato no diário da turma⁷³: “Eu não gostei porque um menino fez uma pergunta boba”.

FIGURA 54 – Relato do aluno H. no diário da turma após visita às escolas municipais.



FONTE: COSTA; 2019.

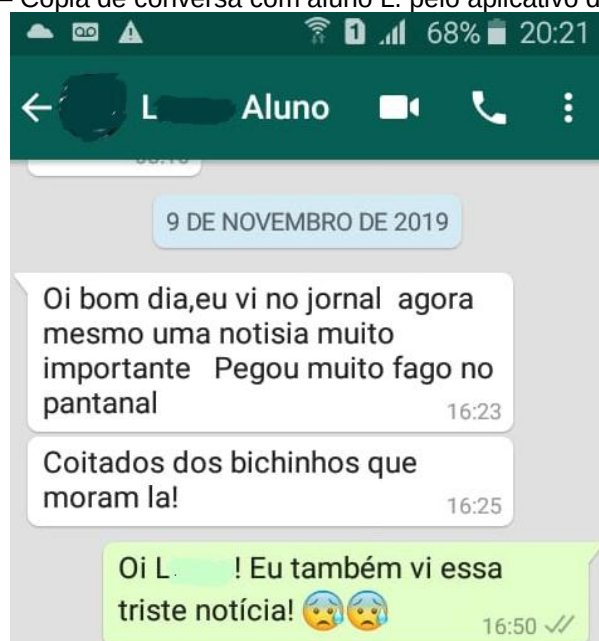
Se meu propósito ao ensinar era que as crianças conquistassem a autoria, de maneira tal que pudessem expressar-se por meio da escrita, pela observação da resposta de H. eu havia atingido meus objetivos. O relato desse aluno não reproduz

⁷³ Como já mencionado na seção anterior, a fim de trabalhar com a turma a escrita de autoria e desenvolvimento da expressividade, apoiada na pedagogia de Célestine Freinet (1896-1966), propus a construção coletiva de um diário da turma. Nele, inicialmente, me fazendo de escriba do grupo, registrava suas impressões sobre diferentes eventos vividos no cotidiano escolar. Paulatinamente, ao apropriar-se do gênero, os próprios alunos passaram a registrar sozinhos. Por fim, no último bimestre, providenciei um diário para cada criança para que escrevessem com autonomia.

um modelo convencional ou escolarizado do gênero discursivo em questão, ou até mesmo de outros colegas. Ele, que no início do ano ainda apresentava hipótese de escrita pré-silábica, nessa atividade foi capaz de produzir uma oração (ainda que com desvios ortográficos) que expressasse fielmente sua impressão sobre a visita realizada.

Valorizar a expressão das crianças, seu pensamento e, principalmente, seu posicionamento discursivo permitiu que não somente se apropriassem da escrita, mas que fizessem dela instrumento cultural e de participação social. Um exemplo foi uma mensagem enviada a mim pelo aluno L., por meio do aplicativo de mensagens. Quando a turma estava aprendendo sobre os animais do Pantanal, ao assistir em sua casa a uma notícia sobre essa região, L. decidiu compartilhar a informação comigo:

FIGURA 55 – Cópia de conversa com aluno L. pelo aplicativo de mensagens.



FONTE: COSTA; 2019.

A despeito dos desvios ortográficos (“notisia” e “fago”, por exemplo), a produção escrita foi adequada à intenção discursiva de L.: compartilhar comigo uma notícia de interesse comum, dado o tema desenvolvido em sala de aula. Interessante notar que, um mês antes, o mesmo aluno preferiu utilizar a ferramenta de áudio do aplicativo de mensagens a escrever, fato comum aos outros alunos dessa faixa etária.

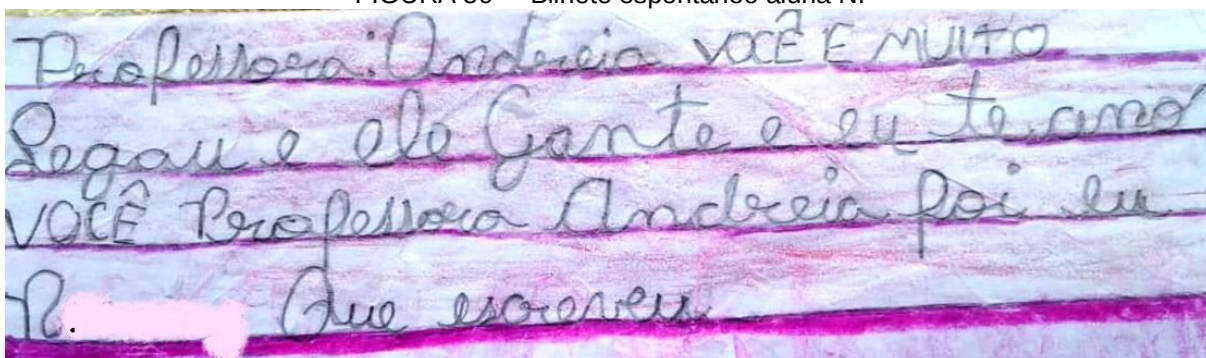
Na mensagem acima, ao contrário, a preferência pela escrita pode significar que esta passou a ser mais uma ferramenta de uso social para L.. De fato, em

outras situações, o aluno ainda poderá optar pela ferramenta de áudio ou outra opção que lhe for conveniente, porém, o que merece destaque é que a escrita passou a integrar seu *rol* de opções para uso social da linguagem.

Além disso, outorgar à criança a escrita como possibilidade de interação, expressiva e emancipatória, pode representar também a descoberta da autoria. Ela não precisa mais ser apenas receptora de textos, escritos ou lidos por outros. A partir do momento em que se percebe autora, delineia-se um empoderamento discursivo, pela apropriação da língua escrita, que transforma seu *status*.

A criança poderá, então, usar autonomamente esse instrumento para fins distintos, em práticas sociais letradas diversas, ampliando seus letramentos. Certamente um passo importante em sua escolarização, e, mais ainda, para sua vida. A imagem a seguir reproduz um bilhete entregue a mim pela aluna N. e retrata a questão da autoria (recém) conquistada pela criança:

FIGURA 56 – Bilhete espontâneo aluna N.



FONTE: COSTA; 2019.

Interessante notar que, ao final, a aluna faz questão de mencionar que foi ela quem escreveu o bilhete (“foi eu N. Que escreveu”). Talvez para, antecipadamente, dissipar qualquer dúvida que eu pudesse ter sobre a sua capacidade de redigi-lo sozinha. Ou, talvez, por orgulho de sua própria escrita. O fato é que, ao assinar sua produção, N. reafirma ser autora de seu texto, instrumentalizada para fazer uso da escrita em situações sociais autênticas de uso da língua.

4.2.2 Narrativas do ensinar: resgate da autoria docente

Ao encarar a leitura e a escrita como ferramentas de uso social, foi possível me deslocar do lugar comum, que previa apenas a escrita escolarizada, para um lugar privilegiado de uso da língua em situações autênticas. E mais, ao entrecruzar

as práticas sociais legítimas de uso da língua escrita com as necessidades de aprendizagem e interesses dos alunos, conduzi a aula para uma relação significativa com esse objeto de ensino.

Contudo, para que isso acontecesse foi preciso romper algumas “amarras”, principalmente com relação à: (i) organização didático-pedagógica enraizada no seio escolar; (ii) organização espaço-temporal e (iii) organização curricular.

Como organização didático-pedagógica refiro-me às concepções de ensino que tendem a prevalecer no cotidiano educativo e que incluem as relações interpessoais professor-aluno, bem como o papel do professor e o papel do aluno. Quanto à primeira, desde o início do ano, busquei promover um ambiente de aprendizagem pautado na empatia e respeito mútuo. Conhecendo, ouvindo-os e colocando-me no lugar deles, passei a investir em um relacionamento de parceria com os alunos. Uma relação hierárquica linear, pela qual não sou eu a única detentora do saber, mas, pelo contrário, compartilho deles e com eles os saberes acumulados e construídos.

O que remete à segunda questão: o papel do professor nessa perspectiva. Como não detenho o saber, logo devo me colocar no papel de busca tanto quanto meus alunos. Em muitas situações, foi necessário que estudasse e pesquisasse para que, juntos, discutíssemos as conjunturas que se apresentaram durante o processo. Como agente de letramento pude cotejar conteúdos, interligando meus conhecimentos aos dos alunos, chegando à construção coletiva e produção de novos saberes.

E, por fim, os alunos não foram vistos como sujeitos passivos, neutros, vazios e prontos para “absorverem” os conhecimentos. Pelo contrário, foram sujeitos ativos durante todo o processo, opinando, criticando, ratificando e deixando suas marcas como protagonistas, ou ainda, autores do aprender.

No tocante à organização espaço-temporal, os projetos desenvolvidos com a turma demandaram a desterritorialização dos lugares de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, *et al.*, 2014). A sala de aula deixou de ser o único lugar de aprender para dar lugar às ruas e aos espaços comunitários. Uma resignificação da escola enquanto instituição que se insere *na* e *para* a vida. Os tempos de aprender, também (re)vistos e (re)adaptados não seguiram uma prescrição inflexível: o projeto não teve por obrigação durar determinados meses ou bimestres letivos.

Durou o tempo necessário para sua execução e finalização, independentemente da organização temporal ditada pelo calendário escolar, como se verifica no seguinte excerto do diário reflexivo: “queria muito finalizar tudo agora, mas nem tudo sai como planejamos e acho que é justamente isso que faz do projeto um projeto e não uma sequência didática, rígida e inflexível” (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 17 de junho de 2019).

Com relação à organização curricular, conjeturo considerá-la como o “fio” mais tenso no rompimento das “amarras” dantes citadas. Talvez porque a superação daquelas estiveram ligadas, inevitavelmente, ao rompimento desta última. Como mencionei em capítulos anteriores, o município de Cerqueira César optou pelo trabalho com material estruturado pelo qual há um cronograma semestral de planejamento, igual para todos os professores daquele determinado ano de ensino, que deve ser seguido semanalmente. Para conferir a sequência, os coordenadores pedagógicos das escolas, nos momentos de hora de trabalho e planejamento de aulas (HTPAs), conversam com os professores e conferem se estão alinhados ao previsto para aquela determinada semana.

Nesse sentido, concordo com Oliveira *et al.* (2014, p. 54) quando mencionam que “[...] o tempo escolar regulamenta os tempos individuais e configura-se como um instrumento coercitivo, um tempo disciplinar, que se impõe à prática pedagógica”. A “coerção”, nesse caso, imposta na dimensão simbólica do ensinar e aprender, interpõe o fazer docente ditando condutas, tempos, espaços e conteúdos escolares, nem sempre necessários ou interessantes para aquela comunidade ou aquele grupo específico de alunos.

Diante disso, como propor uma metodologia que horizontalizasse a relação de ensino-aprendizagem, tal como pressupõem os projetos de letramento, respeitando os interesses e necessidades da turma, dentro de conteúdos e habilidades previstos para aquela etapa de escolarização, sem infringir na organização pré-determinada? Esse “dilema” acompanhou-me por alguns meses, quando tentava, em vão, seguir as etapas previstas no planejamento semanal e ainda trabalhar com projetos de letramento.

Ao observar as notas registradas no diário reflexivo é possível perceber certo empoderamento da ação docente que vai da angústia à audácia. Do medo de não conseguir atender às demandas exigidas à liberdade de conduzir o aprendizado da turma de acordo com as necessidades observadas.

Desde o início do ano letivo, diante da expectativa pela proposta de intervenção com projetos de letramento, destaca-se a angústia gerada pelo romper da previsibilidade proposta pelos materiais didáticos. O seguinte trecho, retirado do diário reflexivo, elucida essa percepção: “fico preocupada com a pesquisa. Como vai surgir um projeto de letramento? Essa é a dificuldade desse tipo de trabalho: não há nada previsível...” (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 05 de fevereiro de 2019).

Aos poucos, fui desatando os “nós” que me prendiam à rigidez curricular. Na medida em que passei a escutar os alunos, estando atenta às suas demandas de aprendizagem e ainda às suas vivências e especificidades, pequenos projetos começaram a surgir. Vislumbres das inúmeras possibilidades de trabalho com os projetos de letramento. E, em excertos como o que segue, a autoanálise das práticas evidencia que o professor pode escolher seguir os roteiros já prescritos e “atuar”, tal como um ator que segue seu *script*, a despeito das oportunidades de improviso, ou fazer da sua aula um acontecimento (GERALDI, 2010):

O mais interessante é que hoje eu comecei o livro de Língua Portuguesa e já havia programado as sequências de atividades para a semana. [...] Embaixo do programado acabei escrevendo “ou assistir à piada, reescrita”. Sempre há uma bifurcação na escolha por trabalhar com PL [Projetos de Letramento]: é preciso agarrar a oportunidade do sentido; se deixar escapar, ele passa, vai embora, vira apenas um breve momento descontraído acontecido em aula. Só um breve momento. É necessária uma grande sensibilidade (e até coragem mesmo) para refutar a autocobrança de seguir a prescrição do material ou escolher a possibilidade da vivência autêntica. O livro pode esperar. O momento significativo, não.” (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 14 de fevereiro de 2019).

Os acontecimentos podem chegar às aulas e oferecer oportunidades de trabalho significativo, como o relatado no excerto acima que surgiu de um interesse do grupo. Em um desmembramento de uma das atividades propostas pelo livro didático sobre os nomes próprios, um dos alunos lembrou uma piada que acabou gerando um trabalho sobre esse gênero discursivo.

Nesse sentido, Smolka (2012, p. 138) ressalta que “[...] quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam ‘matéria-prima’ no processo de alfabetização”. Ou seja, as vivências trazidas pelas crianças nessa interação não se constituem meros saberes

prévios, mas sim, oportunidades de troca e ampliação dos saberes construídos no coletivo da sala.

Ao resgatarem o universo *country* para a história da Cinderela, por exemplo, as crianças revelaram muitos conhecimentos que eu mesma não tinha. Muitas delas já haviam frequentado rodeios (eu não) e conseguiram construir coletivamente a cena em que Cinderela vai à festa e se diverte.

Para Geraldi (2010, p. 97, 98), “trata-se de pensar o ensino não como uma aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis.”

No entanto, se tal perspectiva de ensino não toma o planejamento prévio como essencial, mas, pelo contrário, opta pelo planejamento construído ao longo do percurso, acaba por romper com um modo “cristalizado” de conceber a organização do ensino. Ainda de acordo com Geraldi (2010, p. 100), “esta perspectiva transforma de modo profundo nossas formas de organização curricular: uma grade com tudo previsto e seriado”.

Logo, acaba por evocar no professor um posicionamento bastante distinto. O próprio papel do professor é questionado: executor ou produtor de saberes? Uma mudança de atitude que exige uma transformação do fazer docente, como nota-se no seguinte trecho do diário reflexivo: “Esta incerteza de passos, que não me permitem prever e direcionar tudo, é o que mais me angustia nesse trabalho. E, por outro lado, contraditoriamente, é o que mais me encanta” (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 26 de fevereiro de 2019).

Assumir uma conduta investigativa e ativa do ensino foi um processo de embates. Gradualmente, fui deixando o rigor das prescrições e aprendendo a equilibrar as necessidades de aprendizagem da turma, seus interesses, conteúdos e os materiais, sendo eles os já disponíveis, como os livros didáticos, ou aqueles elaborados por mim. O seguinte trecho narra um momento de embate durante o planejamento semanal:

Às sextas-feiras tenho as duas primeiras aulas livres para meu planejamento e tenho usado esse tempo (enquanto as aulas do mestrado não retornam) para planejar as aulas da semana. E esse também tem sido um dia de impasses para mim. De um lado tenho 5 livros didáticos, que incluem projetos e sequências didáticas, para cumprir. De outro, tenho mil ideias que partem das pequenas discussões trazidas à roda na sala: “como o bolo cresce?”; “como é o

cérebro?”, onde é Pernambuco?”, entre outras inquietações curiosas que partiram das crianças. Terrenos férteis do saber, eu sei... E por isso mesmo me aflijo cada vez que me vejo imersa em tantos materiais, preparando aulas da semana seguinte. Atividades desconexas: umas de português; outras de ciências, outras de matemática... [...] Nesta última sexta não foi diferente: me vi fadada a planejar o planejado. A prescrever o que já foi (pré)escrito por outrem”. (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 11 de março de 2019)

A imagem abaixo reproduz um dos momentos de planejamento de aula semanal, como o descrito acima. Observa-se a quantidade de livros e materiais dispostos sobre a mesa para organizar durante o tempo semanal. O planejar, nesse momento, referia-se a *prever* quais páginas seriam trabalhadas dia-a-dia, ou ainda, no máximo, quais materiais se relacionavam ou poderiam ser ampliados.

FIGURA 57 – Professora-pesquisadora em momento de preparo das aulas semanais.



FONTE: COSTA; 2019.

No decorrer da pesquisa, assumindo um novo posicionamento frente à relação de ensino-aprendizagem, tomando, sobretudo, a aula como um acontecimento (GERALDI, 2010), e atuando como agente de letramento, fui modificando a maneira de planejar e ressignificando também essa prática docente.

Planejar aulas é bem cansativo! Esse planejar ao qual me refiro distancia-se (e muito) do planejar que é apenas ler o manual e marcar quais páginas trabalhará. Ser professor “curriculista” é penoso, exige dedicação e estudo, montar atividades... Mas vale a pena (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 22 de abril de 2019).

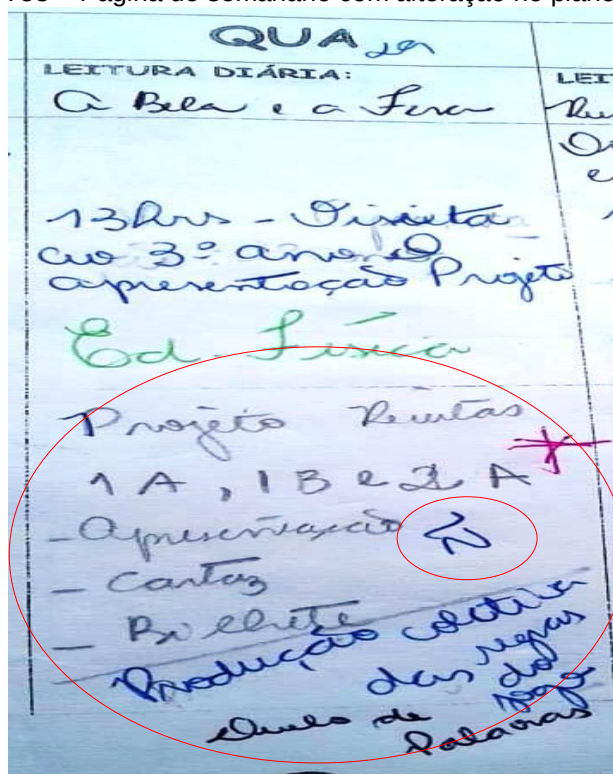
Pelo trecho acima, é possível perceber que o planejar ganhou um novo sentido e que, aos poucos, fui legitimando minha prática e me libertando das “amarras” da organização curricular que me prendiam no início da pesquisa, na execução da proposta de intervenção. Desse modo, posso considerar o resgate da autoria docente como um dos ganhos desse processo. Uma autoria que reflete o empoderamento das ações do professor, na condução do processo de ensino-aprendizagem, como alguém que é capaz de diagnosticar, analisar e prescrever o que é mais favorável à aprendizagem da turma naquele momento. O trecho seguinte, extraído do diário reflexivo, exemplifica esse posicionamento:

Hoje, no meu planejamento, a outra professora do 2º ano falou sobre o projeto que ela já começou (e eu já deveria ter começado). Até planejei para fazê-lo amanhã, mas pensei melhor e vou conversar com a coordenadora [...] Vou falar para ela que abrirei mão desse projeto para dedicar-me a finalizar o meu. Farei as regras dos jogos, planejamento do evento, bilhetes, convites e tudo o que for preciso para finalizá-lo (Diário reflexivo da professora-pesquisadora, 28 de maio de 2019).

Um momento significativo para minha prática, no qual eu refuto deliberadamente a prescrição do trabalho com um projeto pré-determinado em favor de prosseguir com o projeto de letramento que vinha desenvolvendo. Não está em jogo, nesse caso, uma impensada rebelião contra os conteúdos e materiais estruturados, mas sim, uma subversão crítica e consciente, com autonomia e clareza de objetivos.

A figura a seguir mostra a mudança operada no planejamento inicial. Onde se lê “Projeto Receitas”, e a descrição das sequências a serem trabalhadas (1A, 1B, 2A), observamos o símbolo “Ñ”, indicando que aquele conteúdo não foi dado. Logo abaixo temos o registro do que, de fato, foi modificado e realizado com os alunos: “Produção coletiva das regras do jogo”. Uma continuidade do projeto *Era outra vez*.

FIGURA 58 – Página do semanário com alteração no planejamento.



FONTE: COSTA; 2019.

Ao escolher não seguir determinado conteúdo em detrimento a outro, naquele contexto prioritário, se revela uma condição reflexiva e técnica do fazer docente. Posso ponderar que o Projeto *Receitas*, proposto pelo material Ler e Escrever⁷⁴, certamente tem sua importância e relevância no percurso de aprendizagem da língua escrita. Porém, para aqueles alunos, naquele contexto específico e diante da necessidade de prosseguir com um projeto já iniciado, foi necessária uma escolha crítica e consciente: não seguir o planejamento previsto para toda a rede de ensino.

Importante ressaltar que por trás dessas “rupturas” subjaz um firme tecido da formação docente. O papel do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é, sem dúvida, fundamental nesse percurso emancipatório. A formação continuada foi essencial para vislumbrar caminhos dantes não vistos; escolher trilhar diferentes propostas e refutar, como vimos, com autonomia e embasamento teórico, práticas que não fossem condizentes com o momento de aprendizagem da turma.

⁷⁴ Vinculados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os materiais do Programa Ler e Escrever constituem-se de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I, como já descrito em capítulos anteriores.

E, também, optar por outras atividades, consideradas importantes para as necessidades apresentadas pelo grupo. Uma liberdade de escolha que só foi possível porque houve um resgate da autoria docente. A esse respeito, gostaria de narrar uma conversa que tive com a professora da turma do 1º ano, a quem presenteamos com o *kit* de livros e jogos do projeto. Nos últimos dias letivos de 2019, perguntei a ela como havia sido o trabalho com os materiais produzidos por minha turma. A professora elogiou os materiais afirmando serem importantes para o processo de alfabetização, porém, explicou-me que não os havia utilizado por falta de tempo, discorrendo sobre a quantidade de livros que precisamos seguir e a cobrança em torno dos materiais prescritos.

Para mim, tal situação evidencia e sinaliza para a necessidade de resgatar a autoria docente. E aqui, a palavra resgate pressupõe algo que já pertenceu aos educadores. Para Geraldi (2010, p. 90), “este modelo de professor como sujeito que controla o processo da aprendizagem entra em crise nas duas últimas décadas do século XX”, quando lhe cabe não mais o papel de produtor de conhecimentos, mas sim, o de mero transmissor de (não poucos) conteúdos de (também não poucos) materiais prontos.

Agrega-se a isso a desvalorização do profissional docente que, não raro, precisa conciliar dois ou três períodos de aula para obter um salário razoável. Os materiais didáticos, com seus manuais do professor, pelos quais basta ler e aplicar, por um lado auxiliam o professor em sua constante falta de tempo, mas, por outro, priva-o de sua liberdade e autoria.

Dessa forma, o planejar, que vai além de elencar páginas para serem seguidas, precisa também de tempo para ser realizado, o que pode ser um dificultador do trabalho do professor. Os momentos de horário de trabalho pedagógico foram fundamentais para elaboração de atividades, materiais e reflexões, mas não foram suficientes. Muitas das atividades e jogos geraram-se no aconchego de minha casa. Trabalhar em apenas um período contribuiu para isso. Todavia, e se o professor exercer o magistério em dois ou três períodos? Que tempo terá para arriscar colocar os pés para fora dos limites daquele planejar?

Foi assim que, sufocada com os materiais prescritos e com sua rotina de trabalho, minha colega, professora do 1º ano, não pôde, com sua turma de alfabetização, fazer uso de livros e jogos especialmente pensados e preparados

para essa fase. Os livros didáticos, que deveriam ser materiais de “apoio”, no afã do trabalho docente, tornaram-se “amarras”.

Para Freire (2019, p. 26),

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Ou seja, assumir o papel docente com autonomia na decisão de conteúdos, materiais e métodos, de maneira crítica, reflexiva e embasada em pressupostos teóricos coerentes com o posicionamento de ensino, seria viver a autenticidade da práxis pedagógica. Não pretendo defender a negação pura e simples dos materiais didáticos: eles têm seu valor e mérito como apoio ao direcionamento do ensino-aprendizagem. Contudo, para além das prescrições, defendo a necessidade de fazer escolhas conscientes e deliberadas de seus usos. Em outras palavras, de resgatar a autoria docente.

Por fim, ao enveredar-me pelos caminhos dos projetos de letramento, trazendo à tona as vivências dos meus alunos, suas trajetórias e seus discursos, vi emergir também o meu propósito docente. Produzindo conhecimentos, alunos e eu nos encontramos na busca pelo aprender com sentido. Batemos à porta da alfabetização discursiva, que transforma as relações com a escrita. Juntos, autores e atores do processo, (re)escrevemos, portanto, nossa história do ensinar e aprender.

FIGURA 59 – Alunos no ônibus durante entrega dos kits na comunidade.



FONTE: COSTA; 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera [...]"*

*"Esperançar é se levantar,
esperançar é ir atrás,
esperançar é construir,
esperançar é não desistir!
Esperançar é levar adiante,
esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo."
Paulo Freire⁷⁵*

A despeito de toda a negatividade que circunda os resultados acerca dos índices da alfabetização no Brasil, divulgados incessantemente nas mídias, acredito que é tempo de esperar: *levantar; ir atrás; construir; não desistir*, como afirma Paulo Freire (apud CORTELLA, 2017; 2001), no excerto que abre esse tópico.

O ano de 2019, conforme já pontuamos no início deste trabalho, viu reacender a polêmica acerca da alfabetização, destacada nas mídias, colocando em pauta, novamente, o embate dos métodos para alfabetizar. Assim, no cenário político atual, desenha-se a bandeira do retorno aos métodos fônicos como solução para os problemas da alfabetização no país.

Tal posicionamento parece desconsiderar todos os avanços provocados por anos de estudos e pesquisas na área. Para Soares, em entrevista concedida à revista Nova Escola⁷⁶, "isso é mais do que um retrocesso, é um atraso de 50 anos na Educação no Brasil".

Apesar da "sombriedade" desse tempo, que parece obscurecer todo um percurso de práticas e pesquisas exitosas da alfabetização, apregoando o retorno ao fônico como (única) solução e ignorando deliberadamente a corrente de pensamento que vê a alfabetização e o letramento de mãos dadas, as práticas sociais legítimas

⁷⁵As citações podem ser encontradas em CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento* [livro eletrônico]: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2017 e CORTELLA, M.S. *A resignação como cumplicidade*. Folha de São Paulo, São Paulo, 08 de novembro de 2001, disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0811200123.htm>>. Acesso em 16 de janeiro de 2020.

⁷⁶Divulgada em 10 de janeiro de 2019 e disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15004/vivi-o-estado-novo-e-passei-pela-ditadura-mas-nunca-vi-um-periodo-tao-assustador-como-este-na-educacao>>. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

de leitura e escrita e a linguagem como manifestação da cultura, é tempo de *esperançar*.

O grande embate acerca dos métodos de alfabetização evidencia que há, de fato, uma preocupação com esta etapa da escolarização. Mostra ainda que os estudos e reflexões não foram em vão: muitas práticas, conceitos e concepções foram, e estão sendo reformulados, refletindo o contexto sócio-histórico-cultural dos envolvidos.

Para além destes embates, Soares (2016) propõe que o processo de aprendizagem inicial da língua escrita considere tanto as especificidades do processo de alfabetização — a faceta linguística — quanto as práticas sociais de uso da língua ou o letramento — as facetas social e interativa. Ou seja, no percurso de aprendizagem, a criança necessita tanto da reflexão sobre os mecanismos que envolvem a formação de sílabas, palavras e frases, bem como a relação estabelecida com a pauta sonora, e ainda de como estas palavras e frases organizam-se para formar o texto escrito que circula socialmente por meio dos gêneros discursivos.

Mas como promover um trabalho que articulasse as facetas citadas, de maneira lúdica, favorecendo o contato com textos autênticos e significativos? Essa pergunta acompanhou meu percurso docente como alfabetizadora da rede municipal de Cerqueira César e também como aluna do Mestrado Profissional em Letras, na inquietude por uma alfabetização com sentido; por uma aprendizagem inicial da língua escrita que não fosse circunscrita aos manuais e materiais didáticos, mas que trouxesse a vida para a escola. Práticas reais, autênticas de linguagem escrita, concebida como forma de interação entre os sujeitos.

Desse modo, nessa pesquisa encontrei na pedagogia de projetos, em especial, na abordagem de projetos de letramento, um caminho possível a ser trilhado como proposta de intervenção, uma vez que partem de uma relação dialógica de ensino e de aprendizagem, das realidades e culturas locais. Favorecem intersecções com outras mídias e semioses: promovem o(s) letramento(s). E abarcam, em sua estrutura multifacetada, todas as vozes, culturas, saberes, sabores, cores, vidas e discursos.

Assim, neste trabalho, foi possível pensar a alfabetização como um processo discursivo (SMOLKA, 2012), que considerou as reais necessidades de uso da língua

escrita, sem desmerecer o funcionamento do sistema de escrita alfabético, essencial para que se desvele a alfabetização, promovendo uma articulação das facetas.

Pelos resultados aferidos pela pesquisa, nota-se que o trabalho com projetos de letramento, voltado para um processo de alfabetização pautado na discursividade, emana potencial para, além de envolver a apropriação do sistema de escrita, inclusive voltado para as correspondências grafofônicas, pelo desenvolvimento das habilidades metafonológicas, promover a reflexão da dimensão humana que envolve a linguagem e o estudo da língua.

Tudo isso envolto em um trabalho coletivo e democrático, voltado para a comunidade, como foi o projeto *Era outra vez*, desenvolvido com a turma e que gerou um *kit* com livros e jogos de alfabetização entregues nas escolas da rede, além da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) e biblioteca municipal. Um trabalho, cujos bastidores compuseram um vídeo⁷⁷, compartilhado com familiares e também nas redes sociais da escola. Um projeto que não foi imposto ou preposto, mas construído junto, muitos autores e atores desse processo: alunos, familiares, equipe gestora, professores, comunidade.

Partindo das vivências e interesses dos alunos, foi possível integrar as facetas linguística e social-interativa (SOARES, 2016) da aprendizagem inicial da língua escrita, por meio do trabalho com diferentes gêneros discursivos que, por sua vez, favoreceram a aprendizagem de diferentes habilidades e conteúdos curriculares. O esquema abaixo, desenvolvido por mim durante as reflexões da pesquisa, tenta resumir o funcionamento dessa perspectiva de trabalho:

⁷⁷ Conforme já mencionado, o vídeo está disponível em: <https://youtu.be/wa_UtW2YTeY>. Acesso em 05 de novembro de 2019.

FIGURA 60 – Esquema representando o trabalho com projetos de letramento para uma alfabetização discursiva.



FONTE: COSTA; 2019.

Pela figura, é possível perceber um movimento dinâmico que perfaz a atuação docente/discente na perspectiva adotada nessa pesquisa. As flechas indicam a integração das facetas da aprendizagem inicial da língua escrita (SOARES, 2016), ligadas aos interesses e vivências dos alunos, mas também às múltiplas atuações dos envolvidos no projeto de letramento. Comunidade, alunos e professores, em uma perspectiva transdisciplinar (MORIN, 2005), assumem a autoria dos trabalhos desenvolvidos ao longo do percurso. Não há, assim, um detentor do saber, ou uma imposição de conteúdos. Há uma engrenagem, por assim dizer, que, funcionando junta, visa à construção coletiva do saber e, por consequência, nesse contexto específico, a uma alfabetização discursiva.

Partir dos interesses dos alunos não significa abdicar da autoridade docente. Pelo contrário, ao ouvir as vozes das crianças, promovendo espaço para o diálogo e trazendo seus cotidianos para a sala de aula, o professor abre as portas da vida para a escola, e vice-versa. Das vivências, pelas narrativas corporificadas dos alunos, surgem temas, propostas, conteúdos. Desmembram-se habilidades, atividades, jogos, tarefas, enfim, uma infinidade de possibilidades de trabalho que caberá ao professor *agenciar*.

Planejando o que não foi planejado por outrem, o professor torna-se agente de letramento: articula saberes, práticas, teorias. Horizontaliza a relação e busca conhecimento *com* os alunos. Nesse movimento, por mim experienciado nessa pesquisa, pude ressignificar o verbo planejar em minha prática, resgatando a *autoria docente*.

Os alcances desse projeto não se limitaram a mim ou aos meus alunos. Tomaram rumos e proporções que não previa. Os *kits* com os livros e jogos desenvolvidos extrapolaram as paredes da sala de aula. Uma desterritorialização dos lugares de aprendizagem: ganharam as ruas, a biblioteca municipal, as escolas, a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE).

Em meados de 2019, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César para ministrar quatro módulos de um curso destinado aos professores alfabetizadores da rede. Nesses encontros, o *kit* produzido pela turma pôde ser observado por outros professores para, quem sabe, inspirar outras práticas.

Em suma, posso dizer que, para pensar a alfabetização pautada na discursividade, parece necessário compreender os percursos de desenvolvimento da escrita das crianças a fim de favorecer sua apropriação e avanços. Todavia, parece ser necessário certo cuidado com a valoração dada ao diagnóstico de hipótese de escrita, no sentido de não criar “rótulos” que em nada acrescentam ao seu percurso evolutivo.

Ao enfatizar que na sala há tantas crianças pré-silábicas, outras tantas silábicas e assim por diante, é preciso ter cuidado para não diminuí-las ao (breve) momento do percurso de desenvolvimento de suas escritas, desconsiderando, muitas vezes, todo o seu potencial discursivo e dialógico.

Ainda que com escritas pré-silábicas, todas elas podem ser autoras de seus textos. Só precisam, naquele dado momento, do apoio de um escriba, que pode ser o professor ou outra criança. Revela-se, então, a natureza social da linguagem (SMOLKA, 1993), incorporada na criança pelo ato de escritura do outro, isto é, na mediação que se torna “[...] chave no processo de internalização” (SMOLKA, 1993, p.38).

Dessa maneira, os resultados dessa pesquisa indicam que as crianças foram, pouco a pouco, internalizando os procedimentos de leitura e escrita, modificando sua posição diante de seus textos e apropriando-se do sistema de escrita alfabética.

Produtoras e autoras, paulatinamente, ampliaram suas possibilidades discursivas ao longo do projeto. Percorreram, assim como eu, um caminho emancipatório conduzido pela relação com a leitura e a escrita.

Portanto, retomando a pergunta feita no início deste trabalho, a saber, “Há, de fato, *um* método que alfabetize?”, e diante dos caminhos de ensino e aprendizagem percorridos durante a pesquisa, reitero que há *métodos*, no plural, como sugere Soares (2016), porque também são plurais os sujeitos e contextos de aprendizagem que cercam o processo de alfabetização. Ou ainda, nas palavras de Morais (2019, p.20, nota de rodapé), “não existe uma única maneira de se alfabetizar adequadamente, sendo importante respeitar a diversidade de saberes que os alfabetizadores acionam em suas práticas de ensino”.

Assim, uma alfabetização “sem receita” não é sinônimo de falta de planejamento, mas de uma combinação de ações, teoricamente fundamentadas, que forneça um aprendizado não apenas estimulante e prazeroso, mas especialmente significativo: o contato com materiais escritos diversos presentes (ou ainda não) na realidade do aluno; leituras interessantes diárias pelo professor e alunos; jogos de análise e reflexão sobre a língua. Enfim, atividades cotidianas que desafiem a pensar na escrita de forma integrada à realidade, na compreensão do erro como parte do processo.

E é aqui que percebo que os desafios ainda estão presentes: como transformar práticas tão cristalizadas do trabalho com a linguagem na escola, muitas vezes inertes, quase sem vínculo com o real? Como evitar as situações simuladas da vida? Como fugir de propostas como “*escreva um e-mail em seu caderno*”, ou “*imagine que vai fazer uma receita...*”, ou ainda “*Como seria o convite do aniversário de Joãozinho...*”? E por aí vai.

Parece-me que cabe a nós, educadores, romper amarras e desbravar territórios pouco habitados em relação à linguagem. Nesse sentido, pensar no trabalho com projetos de letramento é propor uma ruptura: é pensar a língua como instância viva, portanto instável e não previsível. Assumir que o texto, enquanto produto da discursividade, emana de práticas reais. Repensar as práticas para uma mudança de atitude diante da escrita.

Por fim, diante da análise dos dados e resultados apontados por essa pesquisa que, longe de esgotar o tema, apenas “puxou” o tênue fio da extensa

meada da relação ensino-aprendizagem, posso considerar que os projetos de letramento têm o potencial discursivo para uma ação pedagógica que favoreça tal mudança, uma vez que coloca a língua em uso para pensar e agir criticamente. O desafio está lançado.

FIGURA 61 – Relato de passeio de uma aluna no diário da classe.



FONTE: COSTA; 2019.

REFERÊNCIAS

- ABAUURRE, M. B. M. **O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?**. In: KATO, M. A. (org.) *A Concepção da Escrita Pela Criança*. Campinas: Pontes, 2002.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERTOLETTI, E.N.M. Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, M.R.L. (Org.) **Alfabetização: uma história de sua história**. Cultura Acadêmica: Marília, 2011.
- BRANCO-BARREIRO, F.C.A.; Z Aidan, E. Processamento auditivo (central): fundamentos e avaliação. In: KNOBEL, K.A.B; NASCIMENTO, L.C.R. (Orgs). **Habilidades auditivas e consciência fonológica: da teoria à prática**. Barueri: Pró-fono, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Brasília, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**: documento orientador. Brasília: 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: 2018.
- _____. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.
- BRANDÃO, C.R. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BYRNE, B. Tratamento da Consciência Fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito?. In: CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CERQUEIRA CÉSAR. **Plano municipal de educação: 2015-2025**. Disponível em <<https://www.cerqueiracesar.sp.gov.br/educacao/1/>>. Acesso em 18 de julho de 2018.

_____. **Projeto Político Pedagógico**: EMEIEF Professora Maria José França Nogueira. São Paulo: 2018.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas**: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. Alfa, São Paulo, 56 (1), 2012, p. 249-269.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento** [livro eletrônico]: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **A resignação como cumplicidade**. Folha de São Paulo, São Paulo, 08 de novembro de 2001, disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0811200123.htm>>. Acesso em 16 de janeiro de 2020.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU.- Uberlândia: EDUFU, 2011.

CURADO, O. H. F. Interação e aprendizagem do português. In: LAFACE, A. *et al.* (Orgs) **Estudos linguísticos e ensino de língua**. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.

DEAHENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler.** ; tradução: Leonor Scliar- Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERRARO, A. R. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, M.R.L; FRADE, I.C.A.S. (Orgs) **Alfabetização e seus sentidos** : o que sabemos, fazemos e queremos?. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FERRARO, A.R.; MACHADO, N.C.F. **Da universalização do acesso à escola no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E. **Relações de (In) dependência entre oralidade e escrita**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004

_____. **Cisão entre alfabetização e letramento**. In: Nova escola. Série Grandes diálogos, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4118/emilia-ferreiro-cisao-entre-alfabetizacao-e-letramento>. Acesso em: 12 junho 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, A. G. *et al.* (Orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERALDI, J.W. . **Escrita, uso da escrita e avaliação.** In: _____ (Org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. 3. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

_____. **A aula como acontecimento.** São Carlos, Pedro e João Editores, 2010.

_____. **A produção dos diferentes letramentos.** Bakhtiniana, São Paulo, 9(2): 25-34, Ago./ Dez.2014a.

_____. Por que práticas de produção de texto, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, M. do R. L. (Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014b.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização: novas contribuições.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOULART, C.M.A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

_____. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização.** Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez.2014

GUEDES-PINTO, A. L *et al.* **A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino.** Coleção Alfabetização e Linguagem – Fascículo 2. Brasília/DF: MEC; Campinas, SP: Ceifiel. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2006.

JAUSS, Hans Robert. La historia literaria como desafío a la ciencia literaria. In: GUMBRECHT, et al. **La actual ciencia literaria alemana.** Salamanca: Anaya, 1971.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:_____. (Org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a**

formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC:** para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, I.B.A.S. A formação do professor de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. Orgs: **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

MORAIS, A.G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORIN, E. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORTATTI, M.R.L. **Educação e letramento.** São Paulo, UNESP: 2004.

_____. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e de literatura no Brasil. In: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, M. do R. L. (Orgs.). **O texto na sala de aula:** um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Brasília, MEC: 2006. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em : 20 dezembro 2018.

_____. **Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”.** Revista Olhares. Vol.7, No. 3. Departamento de Educação UNIFESP, 2019 (17-51)

NUNES, P.A. O. (2009) **Experiência auditiva no meio intrauterino.** Disponível em: < <http://www.psicologia.com.pt> > .Acesso em: 10 out. 2018.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita:** caderno do formador Belo Horizonte : Ceale/FaE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, M.S; TINOCO, G.A.; SANTOS, I. B.A. **Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna.** Natal: EDUFRN, 2014.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** Revista Caderno de Pesquisas, n94. São Paulo: 1995

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Ler e escrever:** guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano. São Paulo: FDE, 2014.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: _____. *et al.* (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento:** caminhos e descaminhos. Revista Pedagógica: Artmed Editora: Fev, 2004a.

_____. **Letramento e Alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, N. 25. Jan /Fev /Mar /Abr, 2004b.

_____. **Alfabetização e letramento.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Alfabetização:** A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: Westbrook, R.B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey.** Recife: Massangana, 2010.

TELLES, J.A. **É pesquisa é? Ah não quero, não, bem!** Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Revista Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116)

TOSIM, P. F. **Treinamento auditivo-fonológico:** uma proposta de intervenção para escolares com dificuldades de aprendizagem. 2009. 198 f. Tese (Doutorado em Educação. Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** PRESTES, Z; TUNES, E. (Orgs.). Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

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

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes ,2008.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**
(Capítulo IV, itens 1 a 8 da Resolução 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde)

Seu filho _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Andreia Aparecida Suli da Costa, RG nº41.795.994-1.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora, depois lido, rubricado e assinado.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis. Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderão ser esclarecidas no telefone (18) 3302-5607 ou pelo e-mail cep@assis.unesp.br, ou diretamente com o pesquisador no telefone (14)981689822 ou e-mail andreiasuli@hotmail.com.

I. A pesquisa:

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a proposta de ensino-aprendizagem inicial da língua que integre o ensino explícito das correspondências letra-som, com práticas reais e significativas de uso da língua, para apropriação do sistema de escrita alfabética.

II. Procedimentos:

Os procedimentos dos quais seu (sua) filho (a) participarão são atividades de leitura, escrita e análise do sistema de escrita, bem como rodas de diálogo, que acontecerão na escola/sala de aula, durante o turno escolar.

III. Riscos/ Desconfortos e Benefícios:

- a) O desenvolvimento desta pesquisa poderá ocasionar riscos mínimos.
- b) Caso ocorram desconfortos, serão tomadas as devidas providências.
- c) Os benefícios esperados desta pesquisa são as melhorias dos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais da

escolarização, bem como o aprimoramento das práticas pedagógicas, para elevar a qualidade da alfabetização.

IV. Liberdades/Garantias

Você tem o direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem que isto lhe proporcione prejuízo ou penalização. Também tem a liberdade de não participar de atividades ou momentos que possam lhe causar constrangimento de qualquer natureza. Haverá sigilo sobre a identidade dos participantes.

V. Sigilo/ Anonimato

Você tem a garantia de que sua identidade e de seu (sua) filho (a) será mantida, e que haverá o anonimato durante e após a pesquisa.

VI. Publicação

Esclarecemos que esta pesquisa poderá ser publicada, preservando-se o anonimato dos participantes.

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL OU REPRESENTANTE LEGAL

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo sua participação no estudo **“Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento”**, como PARTICIPANTE. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Andreia Aparecida Suli da Costa sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ao PARTICIPANTE pesquisado.

Declaro, ainda, que () concordo / () não concordo com a publicação dos resultados desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das informações pessoais e do anonimato.

Local e data _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Representante Legal

Eu, Andreia Aparecida Suli da Costa, pesquisadora responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do PARTICIPANTE para a participação na pesquisa.

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B – Autorização para uso de imagem e voz**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM / VOZ**

Eu _____, RG número:
_____, responsável pelo (a)
aluno(a) _____,

autorizo que áudios, fotos e vídeos que incluam meu/minha filho (a) sejam feitos e utilizados para fins pedagógicos e de divulgação científica, sendo ele (a) participante na pesquisa “Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva de projetos de letramento”, de autoria da pesquisadora Andreia Aparecida Suli da Costa.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) folder de apresentação; (II) cartazes; (III) Slides; (IV) publicações impressas e (V) mídias eletrônicas/digitais.

Estou ciente de que as imagens/ voz serão usadas apenas para fins pedagógicos e de divulgação científica, não comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas.

Cerqueira César, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável

APÊNDICE C – Entrevista aos pais/ responsáveis**ENTREVISTA AOS PAIS/ RESPONSÁVEIS**

1) Você considera importante aprender a ler e a escrever? Por quê?

2) Dos locais abaixo, em qual você mais usa a leitura e a escrita?

- ☐ Em casa
- ☐ Trabalho

3) Você faz uso da leitura e da escrita para:

- ☐ Estudar
- ☐ Trabalhar
- ☐ Comunicar/ interagir
- ☐ Lazer/ descontrair

4) Assinale quais dos materiais escritos abaixo estão presentes na sua casa:

- ☐ Livros infantis
- ☐ Livros adultos
- ☐ Revistas/ jornais
- ☐ Outros. Quais? _____

5) Com que frequência você lê para seu filho?

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Nunca

6) Qual seu grau de escolaridade?

- ☐ Fundamental incompleto
- ☐ Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Superior

APÊNDICE D – Entrevista com os alunos

Encaminhamentos: A questão abaixo foi exposta na lousa e lida várias vezes para as crianças. Em outro momento, já havíamos discutido em roda a importância da alfabetização, deixando que se expressassem livremente. Desta vez, pedi que, em folha à parte entregue a eles, registrassem por escrito e /ou também com desenhos o que pensavam a respeito.

Questão: Por que é importante aprender a ler e escrever?

APÊNDICE E – Atividade com foco na segmentação

Comando: Em duplas, as crianças receberam uma cópia do texto abaixo, produzido por uma das duplas em aulas anteriores, e que apresentava problemas na segmentação das palavras. Foi solicitado que tentassem ler o trecho e corrigissem como soubessem aquilo que, para eles, não estivesse correto. As crianças com hipóteses de escrita pré-silábicas ou silábicas foram instigadas a escrever, com letras móveis, algumas das palavras que apareciam no trecho, tais como MADRASTA e CINDERELA, ou ainda pequenas frases. Em seguida, o trecho foi revisado coletivamente, na lousa, com os apontamentos das crianças, tanto na segmentação quanto com relação à ortografia e pontuação.

AMARASTA FOINACIDADECOMPRARROUPAS NO CHOPEN PARA É LA EASUASFILHAS MAS PRA CINDERELA NÃO COM PROL

APÊNDICE F – Capas dos livros produzidos pela turma

ERA UMA VEZ...

CINDERELA

ALUNOS DO 2º ANO D- 2019

PROFESSORA ANDREIA SULI



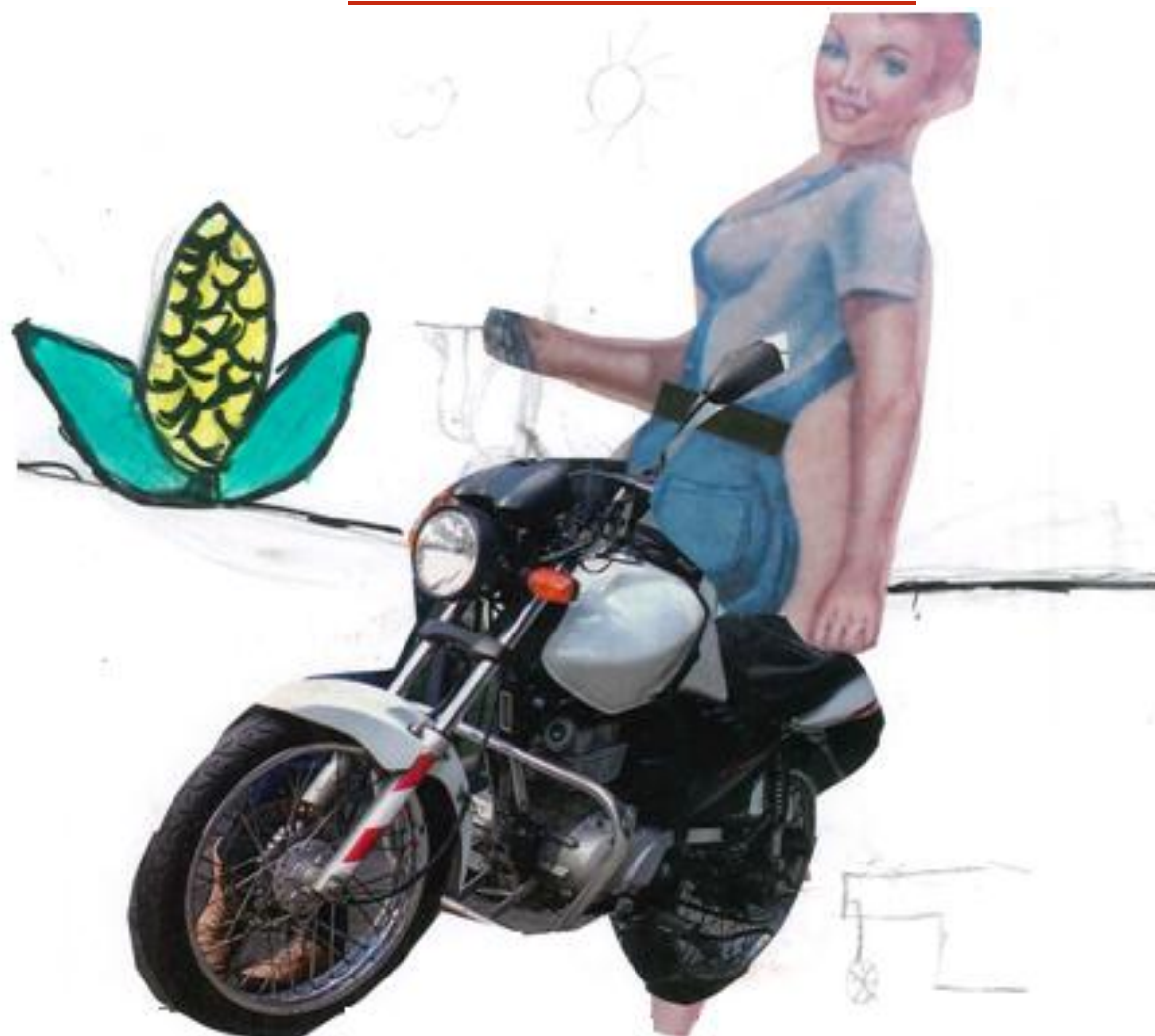
COLABORAÇÃO: PROFESSORA M.

ERA OUTRA VEZ...

CINDERELA

ALUNOS DO 2º ANO D- 2019

PROFESSORA ANDREIA SULI



COLABORAÇÃO: PROFESSORA M^a

APÊNDICE G – Livro Era uma vez... Cinderela

ERA UMA VEZ UMA MENINA MUITO BONITA CHAMADA CINDERELA QUE VIVIA COM SUA MADRASTA E DUAS MEIAS-IRMÃS.

CINDERELA DORMIA NAS CINZAS DO FOGÃO, E, TODOS OS DIAS, ERA OBRIGADA A FAZER OS SERVIÇOS DA CASA SOZINHA. ISSO A DEIXAVA TRISTE E CANSADA.



CERTO DIA, O REI CONVIDOU
TODOS OS MORADORES DO REINO
PARA UM BAILE NO CASTELO.

QUANDO SOUBE DO BAILE, A
MADRASTA MANDOU FAZER
LINDOS VESTIDOS PARA SUAS
FILHAS. MAS NÃO FEZ UM PARA
CINDERELA.



NO DIA DO BAILE, CINDERELA TEVE QUE ARRUMAR AS SUAS MEIAS- IRMÃS PARA IREM AO PALÁCIO. QUERENDO IR TAMBÉM, PEDIU À MADRASTA:

— MADRASTA, POR FAVOR, POSSO IR PARA O BAILE?

— NÃO! NEM PENSAR! VOCÊ NEM TEM UM VESTIDO! – DISSE A MADRASTA, E SAIU COM SUAS FILHAS.



CINDERELA CORREU PARA O PORÃO CHORANDO QUANDO, DE REPENTE, A FADA MADRINHA APARECEU:

— NÃO CHORE, MINHA MENINA! O QUE ACONTECEU COM VOCÊ? —DISSE A FADA.

CINDERELA, SURPRESA, RESPONDEU:

— EU QUERO IR AO BAILE, MAS MINHA MADRASTA NÃO DEIXOU PORQUE EU NÃO TENHO UM VESTIDO...



ENTÃO A FADA MADRINHA FEZ UMA MÁGICA E TRANSFORMOU O VESTIDO VELHO EM UM LINDO VESTIDO. TAMBÉM DEU A ELA UM SAPATINHO DE CRISTAL.

PARA QUE PUDESSE IR, TRANSFORMOU UMA ABÓBORA EM CARRUAGEM E PEQUENOS ANIMAIS EM COCHEIRO E CAVALOS.

— MINHA MENINA, NÃO SE ESQUEÇA DE QUE À MEIA- NOITE O FEITIÇO ACABARÁ E VOCÊ VOLTARÁ A SER COMO ANTES! — RECOMENDOU A FADA.



CINDERELA CHEGOU AO BAILE E O PRÍNCIPE A CONVIDOU PARA DANÇAR. QUANDO O RELÓGIO BATEU MEIA-NOITE, A MOÇA SAIU CORRENDO PELAS ESCADAS E PERDEU O SAPATINHO DE CRISTAL.



CHATEADO POR TER PERDIDO A MOÇA DO SAPATINHO, O PRÍNCIPE FOI A TODAS AS CASAS DO REINO PROCURANDO A DONA DO SAPATO.

FINALMENTE, CHEGOU À CASA DA CINDERELA.

AS MEIAS-IRMÃS TENTARAM CALÇAR O SAPATO, MAS NÃO SERVIU.

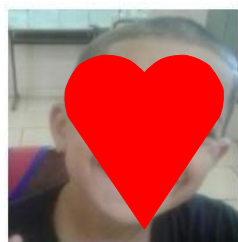


QUANDO CINDERELA APARECEU,
COM SEU VELHO VESTIDO, O
PRÍNCIPE PEDIU PARA PROVAR O
SAPATO NO PÉ DELA.

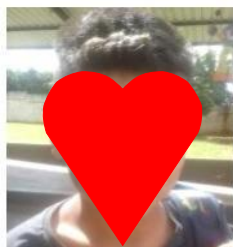
O SAPATINHO DE CRISTAL SERVIU
PERFEITAMENTE! OS DOIS SE
CASARAM E VIVERAM FELIZES PARA
SEMPRE.



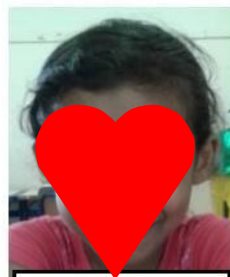
OS AUTORES



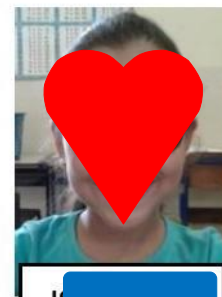
G



V



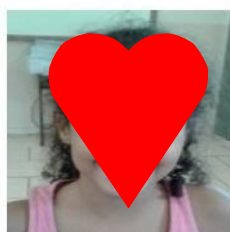
N



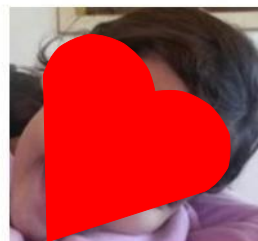
I



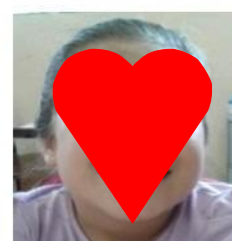
L



M



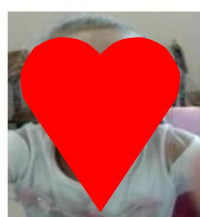
A



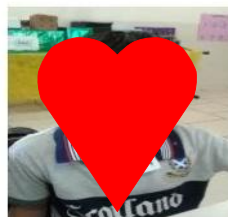
M



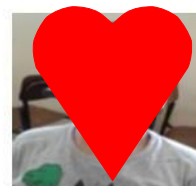
G



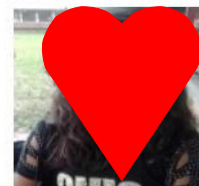
J



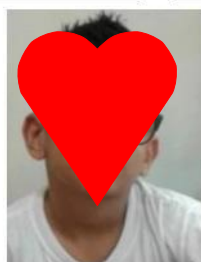
H



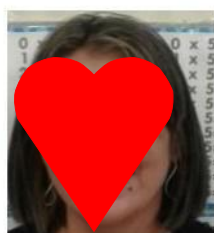
L



L



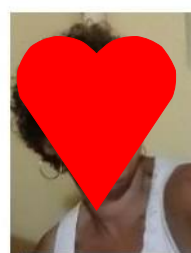
D



L



ANDREIA



M

Para saber mais...

Este trabalho é fruto da pesquisa intitulada *Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento*, desenvolvida pela professora-pesquisadora Andreia Suli com os alunos do 2º ano D da EMEIEF Profª Maria José França Nogueira, em Cerqueira César, São Paulo.

Tal pesquisa é parte da formação obtida no Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, no Campus UNESP- Assis, e contou com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César para que este livro chegasse às mãos de vocês, leitores.

Desejamos que esta leitura possa trazer muitas emoções!



**AGORA,
VIRE O LIVRO PARA LER
OUTRA HISTÓRIA.**



APÊNDICE H – Livro Era outra vez... Cinderela

ERA OUTRA VEZ UMA MENINA
CHAMADA CINDERELA, QUE VIVIA
COM A SUA MADRASTA E SUAS
MEIAS-IRMÃS...

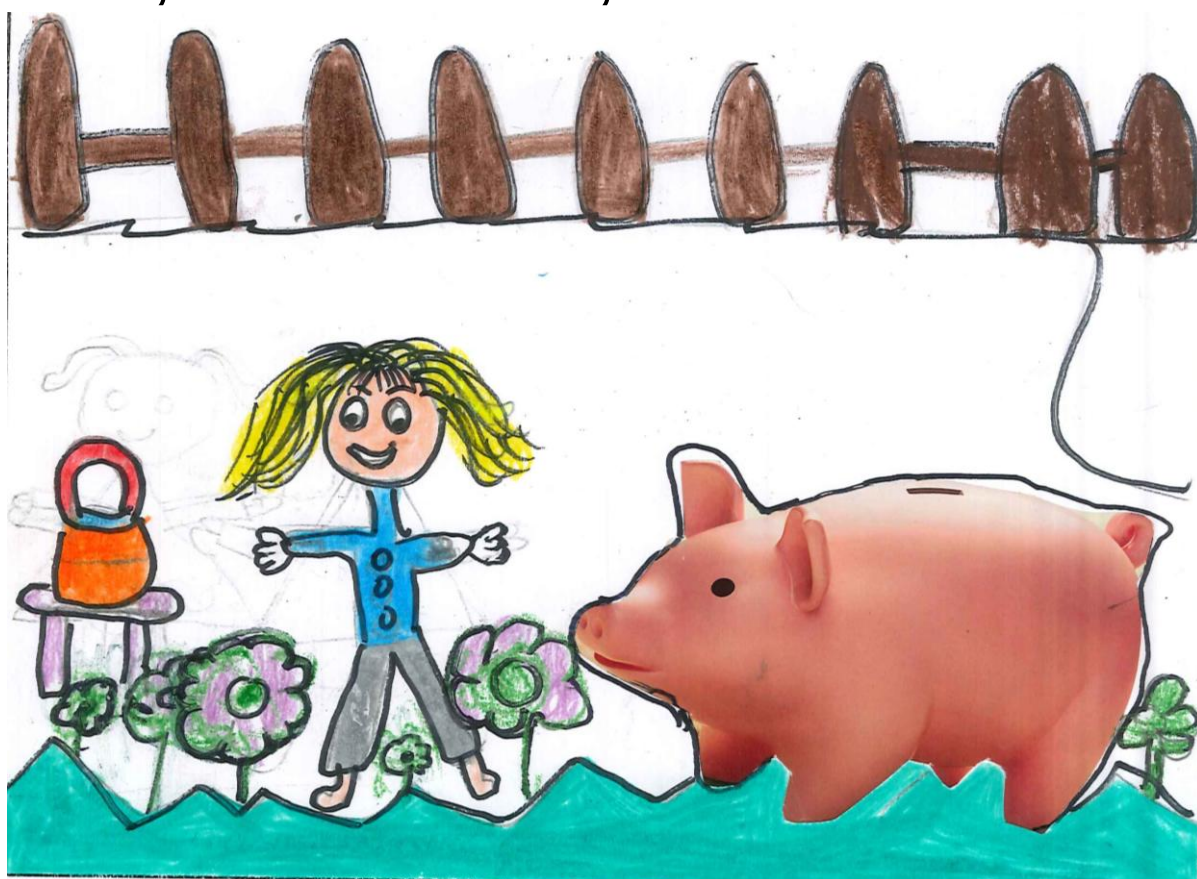


... EM UM SÍTIO, NA CIDADE
DE CERQUEIRA CÉSAR.



CINDERELA SOFRIA MUITO COM SUA MADRASTA, PORQUE FALAVA PARA A MOÇA FAZER MUITOS SERVIÇOS: ALIMENTAR OS CAVALOS, DAR COMIDA AOS PORCOS, LIMPAR A CASA E O TERRENO, AGUAR AS PLANTAS, TIRAR O LEITE DAS VACAS...

E, TUDO ISSO, SOZINHA!



UM DIA, QUANDO CINDERELA ESTAVA MEXENDO ESCONDIDO NO SEU CELULAR, RECEBEU UMA MENSAGEM DA FAICC, UM LUGAR ONDE ACONTECEM RODEIOS EM CERQUEIRA CÉSAR:



***“VENHA NA FESTA DA FAICC!
NÃO PERCA!”***

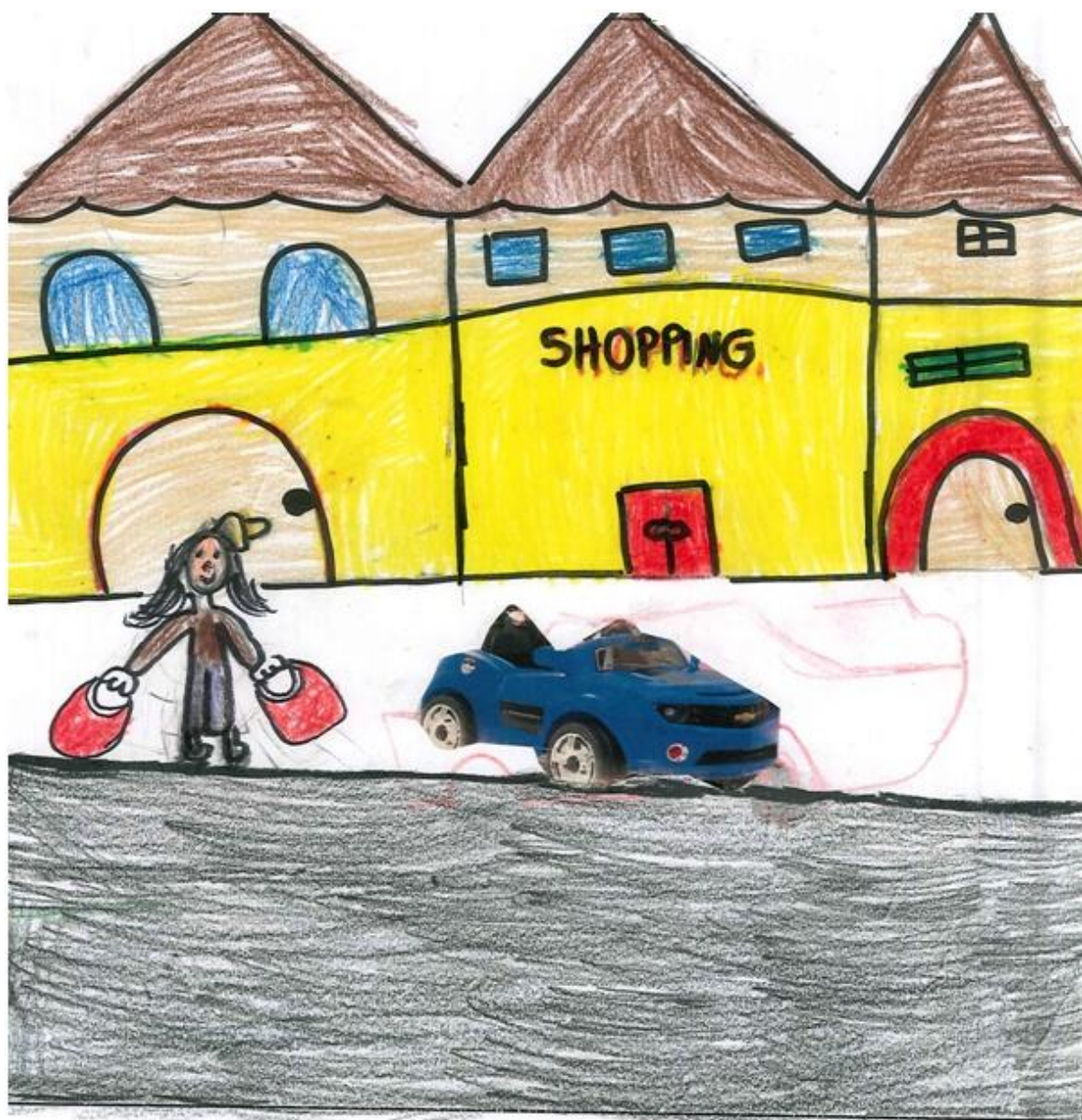


A MADRASTA ESCUTOU O TOQUE DA MENSAGEM, FOI ATÉ A MENINA E FALOU:

— VOCÊ NÃO PODE IR PARA O RODEIO! NEM PENSAR! VOCÊ NEM TEM CALÇA JEANS, CAMISETA, BOTA E CINTO!



DEPOIS DISSO, A MADRASTA FOI À CIDADE COMPRAR ROUPAS NO SHOPPING PARA ELA E SUAS FILHAS. MAS, PARA CINDERELA NÃO COMPROU.



À NOITE, AS TRÊS MULHERES FORAM PARA O RODEIO NA FAICC, DEIXANDO CINDERELA PARA TRÁS.



A MOÇA FICOU CHORANDO MUITO. DE REPENTE, UMA FADA MADRINHA APARECEU E TRANSFORMOU A ROUPA SIMPLES DELA EM UMA CALÇA JEANS, UMA JAQUETA E UM CINTO.

DEPOIS, A FADA TRANSFORMOU UM MILHO QUE ESTAVA JOGADO NO CHÃO EM UMA LINDA MOTO.



QUANDO CINDERELA JÁ
ESTAVA SAINDO, A BOA FADA
DISSE:

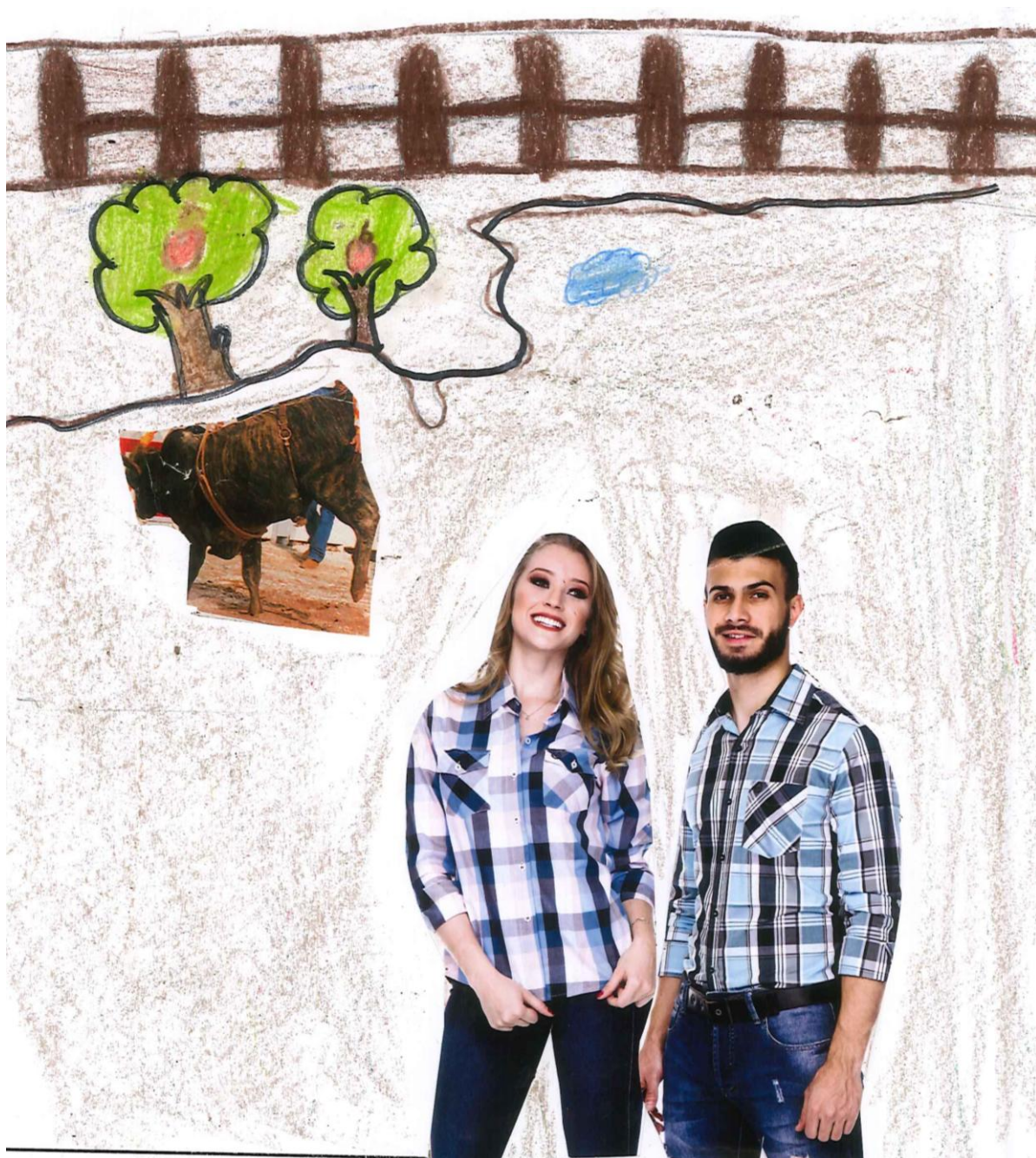
— ESPERE! TOME CUIDADO!
QUANDO O RELÓGIO BATER
MEIA-NOITE, O FEITIÇO
ACABARÁ E VOCÊ VAI FICAR
COMO ERA ANTES.



ENTÃO, CINDERELA FOI COM
SUA MOTO AO RODEIO NA FESTA
DA FAICC.



CHEGANDO LÁ, CONHECEU
UM RAPAZ QUE MONTOU NO
TOURO COM ELA. E OS DOIS SE
APAIXONARAM.



QUANDO O ALARME DO
CELULAR TOCOU À MEIA-NOITE,
CINDERELA SAIU CORRENDO E
PERDEU A BOTA.



O RAPAZ PEGOU A BOTA E
DECIDIU PROCURAR SUA DONA
EM TODA A CIDADE, MAS NÃO
ACHOU.



UM DIA, CAVALGANDO PELOS SÍTIOS, CHEGOU A UMA CASA DISTANTE DA CIDADE E VIU UMA MOÇA PARECIDA COM AQUELA DO RODEIO. BATEU PALMAS E QUEM O RECEBEU FOI A MADRASTA:

— O QUE VOCÊ VEIO FAZER AQUI, MEU JOVEM?

— EU VIM À PROCURA DA DONA DESTA BOTA – DISSE O RAPAZ.

— PODE ENTRAR, VOU CHAMAR MINHAS FILHAS.



ELE EXPERIMENTOU A BOTA
NELAS, MAS NÃO SERVIU. O
RAPAZ, ENTÃO, PEDIU:

— POSSO PROVAR A BOTA NA
MOÇA QUE ESTÁ LÁ FORA
LAVANDO O QUINTAL?



A MADRASTA DEIXOU E
CHAMOU CINDERELA.

QUANDO CALÇOU A BOTA,
SERVIU DIREITINHO!



OS DOIS SE CASARAM E
VIVERAM FELIZES PARA
SEMPRE!



OS AUTORES



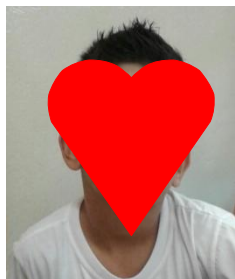
ANDREIA SULI

Sou professora, nascida em São Paulo, e apaixonada por livros desde pequena. Meu passatempo preferido é a leitura. Para mim, é encantador ensinar uma criança a ler e escrever.



A.

Meu nome é A. Eu nasci em Itaí, em 2011. Eu gosto de brincar de professora. Eu estou estudando em Cerqueira César.



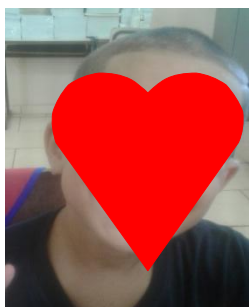
D.

Meu nome é D., nasci em 28/06/2012, tenho 7 anos. Eu gosto muito de estar com meus amigos na escola e também de assistir vídeos de músicas infantis.



G. M.

Eu, G., gosto de ler e brincar com minhas amigas. Eu nasci em Cerqueira César. Tenho 8 anos.



G.L.

Meu nome é G. L. , tenho 8 anos. Eu gosto de bola.



H.

Meu nome é H. e tenho 7 anos. Eu gosto de Lego.



I.

Meu nome é I. Eu nasci em Cerqueira César no dia 23/07/2011. Minha coisa preferida é ir para a escola. Eu tenho 8 anos



J.

Meu nome é J. e tenho 8 anos. Gosto de brincar de pega-pega e estudar.



L.

Meu nome é L.. Nasci em São Paulo em 09/05/2011. Eu tenho 8 anos. Eu gosto de brincar de casinha de boneca.



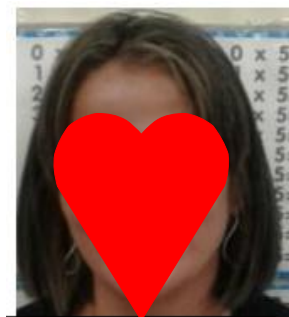
L. G.

Meu nome é L.G., eu nasci em 2011. Eu brinco de bola e tenho 8 anos.



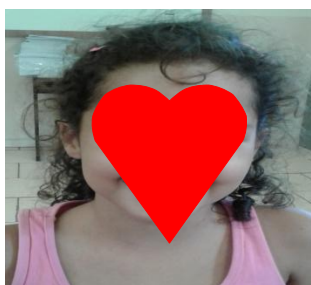
L. E.

Eu nasci em Cerqueira César no dia 26/08/2011. Meu brinquedo preferido é bicicleta.



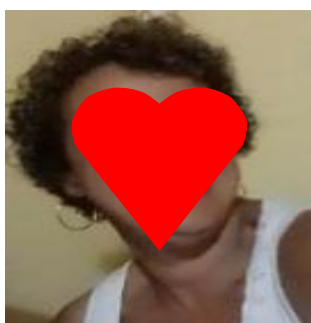
L.

Sou nascida em São Paulo, filha de nordestinos. Fiz magistério e pedagogia. O que mais gosto de fazer é ficar com meus filhos e passear com minha família.



M. R.

Meu nome é M.R.. Nasci em Cerqueira César e tenho 7 anos. Gosto de brincar de casinha de boneca.



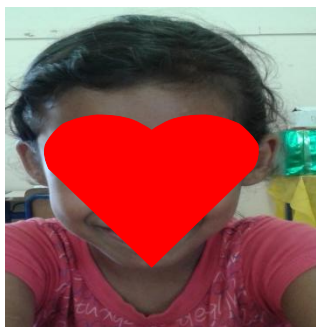
M.

Sou professora de Arte com pós-graduação em Arte, Educação e Terapia. Exercendo como professora também na APAE. Nas horas vagas gosto de artesanato e confecção de bolos decorados. Amo cuidar e proteger os animais.



M. G.

Meu nome é M. G.. Eu nasci em Avaré no dia 18/07/2011. Eu gosto de brinquedos. Eu vou para escola.



N.

Meu nome é N. Eu nasci em 2011 e tenho 8 anos. E também eu gosto de brincar de boneca.



V.

Meu nome é V. Eu nasci em 22/06/2011. Eu gosto de brincar de bola e tenho 8 anos.

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CINDERELA
 QUE VIVIA COM A SUA MADRASTA
 E AS SUAS MEIAS IRMÃS
 MOU RAVA EM CERCEIRA SESAR.
 MOU RAVA NO SITIO UM DIA RECEBE

Para saber mais...

Este trabalho é fruto da pesquisa intitulada *Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento*, desenvolvida pela professora-pesquisadora Andreia Suli com os alunos do 2º ano D da EMEIEF Profª Maria José França Nogueira, em Cerqueira César, São Paulo.

Tal pesquisa é parte da formação obtida no Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, no Campus UNESP- Assis, e contou com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César para que este livro chegasse às mãos de vocês, leitores.

Desejamos que esta leitura possa trazer muitas emoções!



**AGORA, VIRE O LIVRO PARA LER
OUTRA HISTÓRIA.**



APÊNDICE I – Capa e contracapa do livro destinado aos educadores

ERA OUTRA VEZ...

A alfabetização como prática
discursiva



Uma conversa com educadores

Andreia Suli

O que acontece quando ouvimos as vozes das crianças, valorizando suas ideias, sua maneira de pensar e sua escrita? É possível que o *final* da história seja outro...

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CINDERELA
QUE VIVIA COM A SUA MADRASTA
E AS SUAS MEIAS IRMÃS
MOM RAVA EM CERCEIRA SESAR.
MOM RAVA NO SITIO UM DIA RECEBE

APÊNDICE J – Livro destinado aos educadores.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

Paulo Freire

Sumário

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	5
O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	7
TUDO COMEÇOU... ..	10
O LUGAR DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO	16
UMA COISA PUXA OUTRA: GÊNEROS QUE EMERGEM	19
OS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO: APRENDER BRINCANDO E BRINCAR APRENDENDO	25
PALAVRAS FINAIS	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
ANEXOS.....	37
REGRAS DOS JOGOS	38
ATIVIDADE CINDERELA E AS HORAS.....	42
PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DE ACORDO COM A HIPÓTESE DE ESCRITA.....	44



PRIMEIRAS PALAVRAS

É com muita alegria que compartilho este trabalho com vocês: *“Era outra vez: livros e jogos de alfabetização”*! Este projeto que não é meu, mas sim fruto de um trabalho coletivo, que envolveu alunos, pais, professores, funcionários da escola, equipes gestoras (da escola e da Secretaria Municipal de Educação), professores da Universidade, dentre outras pessoas.

Um trabalho grande, em todos os sentidos que esta palavra possa tomar. Que demandou muitos esforços. E que, em cada etapa, muitas mãozinhas agiram para que acontecesse. E aqui está UM dos resultados: o kit com livros e jogos.

Este livreto não tem a intenção de ser um guia, manual ou orientador. Pelo contrário, ele está mais para uma conversa da tarde, à roda da mesa, com uma xícara de café... É um dedinho de prosa onde contarei para vocês um pouco do que aconteceu neste percurso de trabalho.

O que apresentarei nas próximas páginas, portanto, é uma narrativa do projeto que realizamos em decorrência da

pesquisa⁷⁸ do mestrado profissional em Letras- PROFLETRAS. Cabem nela muitas vozes que construíram comigo este trabalho. A todas elas, eu deixo soar neste instante, com todas as forças, o meu sincero

OBRIGADA !

Andreia Suli

Agosto de 2019



⁷⁸ A pesquisa “Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento”, sob orientação da professora doutora Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número CAAE: 96425418.8.0000.5401, e desenvolvida com os alunos do 2º ano D, da Escola Professora Maria José França Nogueira, na Cidade de Cerqueira César, no decorrer de 2019.

O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Antes de nos debruçarmos no trabalho que realizamos em sala de aula, gostaria de contextualizá-lo dentro da pesquisa de mestrado que desenvolvemos. As atividades realizadas foram pensadas como proposta de intervenção para um problema delineado no nosso projeto de pesquisa.

O mestrado profissional em Letras- PROFLETRAS, é um programa nacional em rede, que tem a intenção de capacitar professores de língua portuguesa que atuam na Educação Básica. As aulas acontecem em Universidades públicas, com disciplinas que promovem a reflexão teórica de maneira à sempre repensar a prática docente.

A proposta de pesquisa do PROFLETRAS é sempre uma intervenção para um problema do “chão” da sala de aula. Isto quer dizer que, o aluno do mestrado, professor em uma escola pública, deve olhar para sua prática e dela extrair um problema de pesquisa, propondo uma intervenção para ele.

No nosso caso, trabalhando com os anos iniciais do Ensino Fundamental I, observávamos que, no processo de aprendizagem inicial da língua escrita, era necessário alfabetizar e letrar as crianças, simultaneamente, sem deixar

que um ou outro aspecto deste trabalho ficasse mais em evidência em detrimento ao outro. Como propõe Soares (2004, 2016), alfabetização e letramento são processos distintos, porém que devem ser trabalhados de maneira integrada.

No entanto, percebíamos que, olhando através da história da alfabetização, e em muitos momentos e falas do cotidiano escolar, parecia que esses diferentes e complementares aspectos ficavam divorciados. Em outras palavras, incomodava-me que o trabalho com os aspectos linguísticos, tais como a consciência fonológica, e, por outro lado, as práticas de leitura e escrita, ligadas ao letramento, parecessem objetos distantes, a serem tratados em momentos diferentes.

Já havia lido e estudado sobre a necessidade de integrar e articular os processos de alfabetização e letramento, de maneira significativa, mas, na prática, ainda que os materiais didáticos propusessem tal articulação, este “casamento” parecia um tanto distante... Foi então que passei a trabalhar com projetos que nasciam de curiosidades e indagações da turma, no cotidiano da sala de aula. Com eles pude notar que a articulação dos processos linguísticos e das práticas sociais de leitura e escrita tornava-se algo fácil, inerente aos projetos. E mais, aconteciam de maneira significativa, pautados em vivências autênticas dos alunos.

No mestrado, nas aulas de Alfabetização e Letramento, ministradas pela professora Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, minha orientadora, pude aprofundar as reflexões sobre este tema e delinear os caminhos que a pesquisa iria tomar a partir da problemática citada. A proposta de intervenção, portanto, seria a construção de um **projeto de letramento** (KLEIMAN, 2000), que partisse dos interesses e necessidades da turma, por meio de diálogos e observação da realidade local.

Os **projetos de letramento**, de acordo com Kleiman (2000), constituem-se em um ramo de trabalho dentro da chamada Pedagogia de Projetos. Como o próprio nome sugere, neles as práticas de leitura e escrita acontecem por uma demanda autêntica e em situações reais de interação. Isto quer dizer que os gêneros discursivos não serão pré-estabelecidos no projeto, ou não serão o eixo principal deste, mas irão “emergir” no decorrer do trabalho, fruto de uma necessidade comunicativa ou de interação. Por exemplo, escrever um requerimento à diretora, um bilhete aos pais, um roteiro de entrevista, um convite... Será o curso do andamento do projeto que irá delinear as práticas sociais de leitura e de escrita, ou as práticas de letramento.

Os resultados... Bem, vamos ver juntos. Convido vocês a embarcarem comigo nesta história.



TUDO COMEÇOU...

ERA uma vez

*uma professora com pouca experiência, lecionando para uma turma de segundo ano com **hipóteses de escrita** muito diferentes, desde a pré-silábica à alfabética, na qual poucos liam com autonomia. Havia muitos desafios pela frente...*

Acho melhor parar por aqui esta história que não está começando muito bem...

ERA outra vez

*uma professora pouco experiente que tinha muita vontade de aprender para ajudar a todos seus alunos do segundo ano a se alfabetizarem. Como a turma apresentava **hipóteses de escrita** bastante diversas, desde a pré-silábica à alfabética, a professora decidiu valer-se desta heterogeneidade em favor da aprendizagem para propor agrupamentos produtivos nas atividades, bem como adaptar as tarefas às necessidades de cada um. Assim, em uma atividade que envolvia leitura, por exemplo, a professora colocava um aluno que lia com autonomia com outro que ainda não lia para que todos pudessem participar. Realmente havia muitos desafios pela frente, o que significava que haveria também muitas oportunidades de aprendizagem...*

A mesma professora. Os mesmos alunos. Os mesmos desafios. O que faz as duas versões desta mesma história serem tão diferentes?

A perspectiva. Isso mesmo! A mudança do olhar para as dificuldades. Não quero parecer uma *romântica educacional* ignorando as dificuldades que nós, educadores, enfrentamos todos os dias. Longe de mim!



Contudo, há dificuldades em que é possível ter um olhar um pouco mais otimista. E este olhar pode fazer a diferença no decorrer do trabalho. Pode deixar o ar, às vezes, rarefeito um pouco mais respirável...



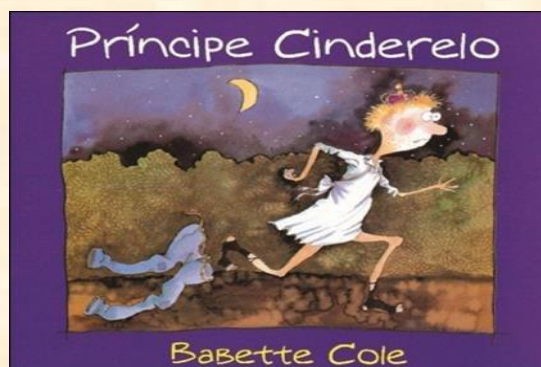
A obra ***Psicogênese da língua escrita***, de Ferreiro e Teberosky (1999) representou uma revolução no modo como passamos a conceber a alfabetização ao pensarmos em como a criança avança na concepção da escrita. Assim, as autoras descrevem **hipóteses** que a criança vai construindo para compreender como funciona a escrita alfabética. Conhecer as características de cada fase pode ajudar o professor a adequar as tarefas de acordo com a necessidade de cada aluno ou da turma. O diagnóstico é essencial para ajudar as crianças a avançar. De acordo com estas autoras, temos, portanto, a fase icônica, na qual a criança ainda faz desenhos para escrever; a fase pré-silábica na qual usa grafismos, símbolos ou letras sem relação quantitativa ou qualitativa com a pauta sonora; a fase silábica, na qual a criança passa a usar uma letra (ou símbolo) para representar o segmento sonoro da sílaba, podendo ter ou não relação de valor com a pauta sonora; a fase silábico-alfabética, um período de transição e confronto de saberes, no qual a criança pode, ora usar uma letra para a sílaba, ora duas ou mais, de acordo com a sílaba convencional; e, por fim, para estas autoras, a fase alfabética, pela qual a criança já denota compreender como funciona a escrita, sendo capaz de representar as sílabas, ainda que com erros ortográficos. No final deste livro, você encontrará uma tabela com sugestões de trabalho para cada fase.

Os livros e os jogos de alfabetização que vocês receberam nesta caixa são o produto palpável do trabalho que desenvolvemos. No entanto, por trás de cada página, de cada cartela, subjaz uma série de atividades, de dilemas, de discussões, de práticas que construíram o projeto desenvolvido.

No início não havíamos pensado em construir jogos de linguagem. Aliás, quando tudo começou, sequer prevíamos que teríamos um livro do tipo “dois em um”, com uma Cinderela “cerqueirense”. Este é o diferencial do trabalho com os projetos de letramento: não dá para mensurar ou prescrever todos os passos. Embora façamos uma previsão, ou pelo menos nosso cérebro humano criativo faça apostas de atividades, não há como seguir à risca. Se assim fizermos, perde-se o caráter dialógico e discursivo dos projetos de letramento.

Assim, podemos delimitar como começo desta atividade o momento em que, condizentes com a proposta do material didático, teríamos que reescrever com os alunos uma história dos contos de fadas, que, no nosso caso, era a de Cinderela. E por quê? Porque já havíamos lido e escutado várias versões deste conto, escolhido trechos para análise linguística e apreciado a obra **Príncipe Cinderelo**, de Babette Cole, que propõe um interessante intertexto com o conto original.

Neste livro, Cinderelo sonha em ser enorme e peludo como seus irmãos. Acaba ficando em casa, limpando toda a sujeira deles, em vez de ir ao baile. Até que, uma fada um tanto atrapalhada, resolve ajudá-lo. O resultado é uma divertida história que surpreende a cada página, rendendo boas risadas!

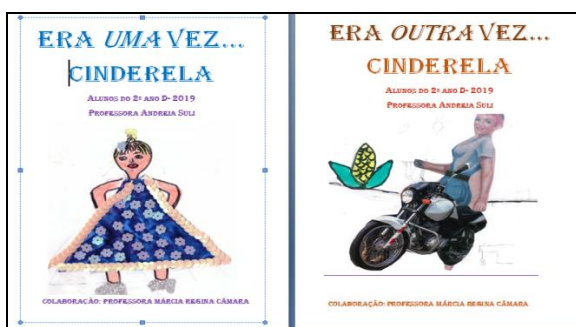


No dia anterior à reescrita, porém, fiquei imensamente incomodada com tal proposta. Depois de tanto refletir sobre os propósitos da escrita, da necessidade de haver um leitor em potencial para o texto, de ser ele uma prática de fato significativa, como poderia, simplesmente, propor aos alunos que me ditassem toda a história para depois, no máximo, colar (ou copiar) em seus cadernos?

Inconformada com isto, no dia seguinte, discuti com os alunos o que poderíamos fazer para que esta produção fosse, de fato, significativa. Os próprios alunos sugeriram, então, que fizéssemos um livro para presentear um dos primeiros anos da escola. Outra criança, animada com a ideia, sugeriu que fizéssemos também uma nova história, uma Cinderela engraçada. E assim, empolgados, propuseram um livro dois em um, que também fosse entregue na biblioteca da escola.

Nascia ali este projeto, cujos rumos eu não poderia prever...

Capas dos livros produzidos



Acervo pessoal, 2019.

Cabe destacar a parceria com a professora de artes M., que aceitou nossa proposta para participar do projeto. Em suas aulas, M. levou aos alunos folhas com os trechos das histórias que havíamos produzido e revisado juntos para que, sendo desafiados a ler o que estava escrito, os alunos ilustrassem os trechos. Além dos desenhos, técnicas de colagem também foram utilizadas. Nasceram ilustrações que misturam o traçado infantil com cores, fotos, tecidos e muita criatividade!

Trechos do livro *Era outra vez*



Acervo pessoal, 2019



O LUGAR DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Escrever sem saber escrever. Há muito que ouvimos essa frase quando debatemos a escrita na alfabetização (ou até mesmo antes dela). Mas, e na prática? É possível que as crianças escrevam antes mesmo de saberem escrever? Sim, é possível e necessário, mas, para tanto, ela precisará de alguém que a apoie e auxilie nesta tarefa. Geralmente, encontrará apoio na figura do professor, mas não só nele. É o que chamamos de **escriba**, um papel desempenhado por aquele que já domina a escrita e que pode fazer do texto oral um texto escrito.

A importância do escriba no processo de alfabetização é tamanha pois, além de ser um modelo escritor, ele permite que as crianças em processo de apropriação da escrita reflitam nas funções sociais deste objeto. Elas podem perceber que suas ideias, sentimentos e histórias, podem ser registradas, lidas e relidas, em diversos momentos. Percebem, portanto, que escrever é mágico!

Quando ditam ao escriba, as crianças tornam-se **autoras** de seus textos. Uma construção coletiva que se dá na interação com o outro. Um momento rico de aprendizagem que precisa ser explorado e valorizado pelo professor. Muitas reflexões sobre o sistema de escrita podem ocorrer, tais como: *“Com que letra começa tal palavra?”*, *“Podemos*

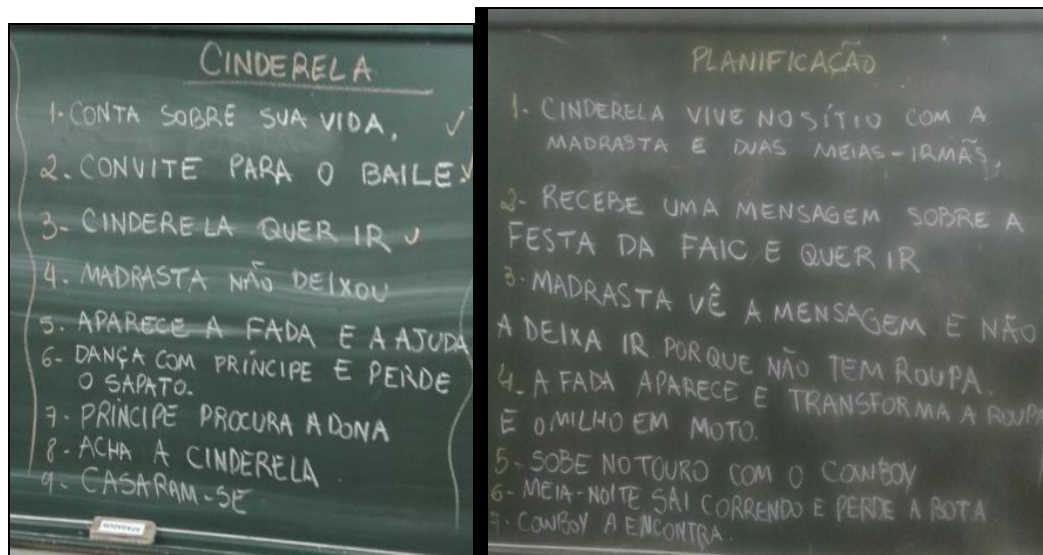
escrever com esta ou com outra letra?”, “As letras são iguais, mas e os sons que representam?”, dentre outras tantas indagações que podem surgir...

Em nosso trabalho, considerando que boa parte da turma ainda não havia alcançado a hipótese de escrita alfabética e que não produzia textos com autonomia, nos tornamos escriba dos textos diversas vezes. Na primeira história, por exemplo, a versão tradicional da Cinderela, foi reescrita tendo a mim como escriba, com suporte do projetor multimídia. As crianças foram ditando o texto, enquanto eu digitava e aparecia no telão. Para eles, ver “brotar” sua história naquela grande tela, onde as letras surgiam, foi um encantamento.

A cada trecho ditado, parávamos para ler coletivamente e fazer adequações. As próprias crianças iam percebendo o que não estava bom ou o que poderia melhorar. Outras vezes, enquanto mediadora deste processo, instigava-os a pensar em outras combinações possíveis para escrever a mesma ideia.

Cabe mencionar que este tipo de atividade demanda tempo. Não se deve supor ou esperar que um conto será escrito em um aula. As crianças cansam-se rapidamente e, quando percebemos isto, é hora de parar. Salvar ou guardar o texto, caso tenha sido escrito no papel, e retomar em outro momento.

Planificações das histórias



Acervo pessoal, 2019

As planificações foram significativas durante o trabalho com a escrita, tanto na coletiva quanto na escrita em duplas. Por ela, os alunos conseguiram organizar suas ideias, selecionar informações, planejar o que escrever e conduzir os elementos da narrativa sem perder a coerência.



UMA COISA PUXA OUTRA: GÊNEROS QUE EMERGEM...

Nos últimos anos, a palavra gêneros adentrou os espaços escolares com força total: trabalhar gêneros textuais, a partir deles e com eles. Os livros e materiais didáticos, por conseguinte, refletiram essas discussões e passaram a trazer em seus conteúdos propostas em torno dos gêneros, os mais diversos.

Se considerarmos que nossos alunos precisam expandir suas práticas letradas nos mais diferentes gêneros isto parece maravilhoso, não é? No entanto, como dissemos, em nossas observações buscávamos um trabalho com os gêneros que fosse, de fato, autêntico e significativo.

Assim, ancorados nos pressupostos dos **gêneros discursivos** trazidos por **Bakhtin** (1997), entendíamos que toda a manifestação linguística acontecia em um determinado gênero e que este, portanto, estaria em um contexto **real** de produção.

Para **Bakhtin**, filósofo russo (1895-1975), toda a nossa vida organiza-se por meio da linguagem, que, por sua vez, acontece por meio de gêneros discursivos. Nesse sentido, Bakhtin propôs que “cada enunciado particular é individual mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 1997, p.280)

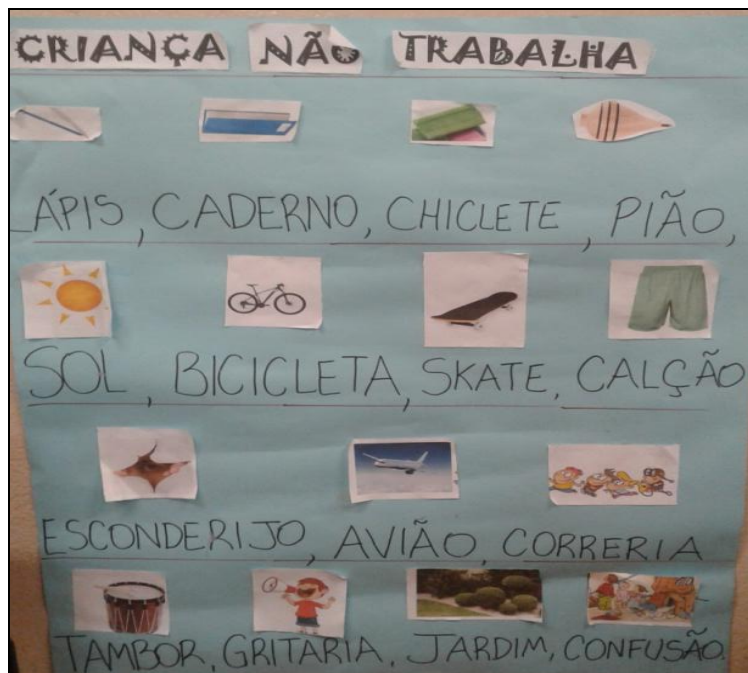
Como aceitar, então, propostas que artificializavam os gêneros, tais como: “escreva um e-mail em seu caderno”, ou “imagine que haverá uma festa e produza um convite”, e por aí vai. Por que não escrever um e-mail real, para um interlocutor real? Por que não escrever um convite real para um evento real?

Nas propostas dos projetos de letramento encontramos um excelente caminho para um trabalho pautado em vivências autênticas com os gêneros discursivos. A mudança de perspectiva, no início, pode parecer confusa e inconcebível, porém, aos poucos, percebemos o quanto tudo fica mais dinâmico e vivo.

Nos projetos de letramento os gêneros discursivos não são selecionados previamente. Eles irão emergir durante o desenvolvimento do projeto (MARQUES, 2016). No nosso caso, por exemplo, diante da inspiração trazida pelas crianças para produzir uma nova versão da história da Cinderela, este gênero – contos de fadas– “emergiu”, mas não só ele.

Pelos comentários acerca do trabalho forçado da personagem Cinderela, as crianças trouxeram discussões sobre o trabalho infantil e partimos para atividades em torno da música “Criança não trabalha”, do grupo Palavra Cantada. Assistimos vídeos e documentários sobre este tema ampliando os conhecimentos do grupo.

Cartaz construído após atividade coletiva sobre a música “Criança não trabalha”.



Acervo pessoal, 2019.

Em outro momento, curiosos sobre o tamanho do pé da Cinderela, lemos a reportagem *on line* da revista Superinteressante, “Qual o tamanho do pé da Cinderela?”. Em seguida, ouvimos a música “ Sapato 36”, de Raul Seixas e “ Pé com pé”, do Palavra Cantada. Partindo dos ditados populares desta última, fizemos pesquisas com as famílias para compreender os sentidos e registrar em uma “Árvore de ditados”.

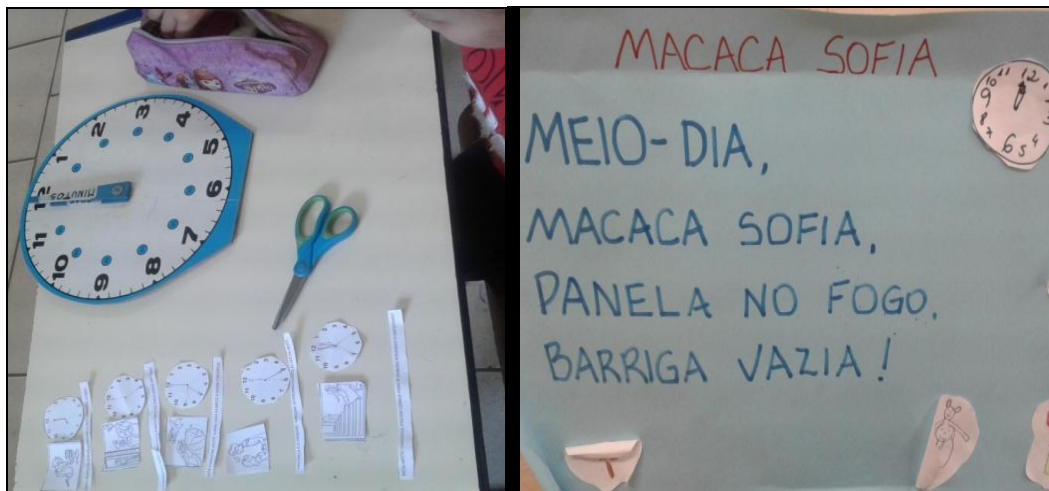
Crianças produzindo árvores de ditados



Acervo pessoal , 2019.

Outra discussão foi sobre o momento em que a Cinderela perde o encantamento que lhe foi dado pela fada, à meia-noite, e de que maneira esse horário é representado no relógio. Então, trouxemos às crianças uma atividade em que primeiro deveriam ordenar as imagens para formar a história, depois, ler uma frase e relacioná-la à imagem, para, em seguida, escrever a hora no relógio analógico em que o evento ocorreu. Depois, foi possível cantar e se encantar com a parlenda “ Macaca Sofia” e entender que horas são representadas pelo termo “meio-dia”.

Atividade envolvendo horas exatas e parlenda Macaca Sofia



Acervo pessoal, 2019.

Outros tantos gêneros discursivos foram “brotando” dos diálogos e dos encaminhamentos que o projeto tomou. Para podermos ir à biblioteca municipal entregar o *kit* com os livros e jogos produzidos pela turma, as crianças redigiram uma solicitação à direção. Para convidar a sala do primeiro ano e também os pais para o evento de lançamento do livro, produziram um convite. Para ensaiarem para o evento, produziram a escrita do texto oral...

Alguns gêneros discursivos produzidos pelas crianças

CERQUEIRA CÉSAR, 5 DE JUNHO DE 2019 <u>SENHORA DIRETORA</u> NÓS, DO 2º ANO D, PEDIMOS, POR FAVOR, COM MUITO CARINHO, A SUA PERMISSÃO PARA IRMOS À BIBLIOTECA DA CIDADE, NO DIA 24 DE JUNHO, PARA ENTREGARMOS OS LIVROS E OS JOGOS DA CINDERELA QUE NÓS FIZEMOS. MUITO OBRIGADO. PROFESSORA E ALUNOS DO 2º ANO D	
<u>QUERIDA FAMÍLIA</u> NÓS CONVIDAMOS VOCÊS PARA O LANÇAMENTO DOS NOSSOS LIVROS E JOGOS QUE FIZEMOS DURANTE O PROJETO ERA OUTRA VEZ. LOCAL: SALA 12 HORA: 13H. DATA: 23/08/2019 ESPERAMOS POR VOCÊS! ISABELLA E TURMA DO	<u>APRESENTAÇÃO</u> - BOA TARDE, 1º ANO D / QUERIDA FAMÍLIA, - HOJE NÓS VAMOS APRESENTAR O PROJETO "ERA OUTRA VEZ..." - NÓS FIZEMOS DOIS LIVROS E 4 JOGOS. O PRIMEIRO LIVRO, ERA UMA VEZ... FOI A HISTÓRIA DA CINDERELA. O SEGUNDO LIVRO, ERA OUTRA VEZ, CONTOU A HISTÓRIA DA CINDERELA ENGRAÇADA OU MODERNA. - AGORA, QUE TAL CONHECERMOS OS LIVROS?

Acervo pessoal, 2019.



OS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO: APRENDER BRINCANDO E BRINCAR APRENDENDO

Acreditamos que a ludicidade precisa estar presente na sala de aula (e fora dela) em todo o momento. De acordo com Moraes (2019, p.142), “ conseguir ajudar a aprender brincando é respeitar um modo básico de funcionar das crianças [...]”. Aprendemos melhor quando há um ambiente “leve”, que instiga a curiosidade, que favorece a interação, e que nos faz sorrir...

Assim, pensando na consciência fonológica, e em trabalhar algumas habilidades metafonológicas, que favorecem a reflexão sobre os segmentos sonoros representados graficamente pelas letras ou conjunto de letras, propusemos às crianças produzir e adaptar alguns jogos de linguagem.

Faço um parêntesis para dizer que, desde que ingressei na Rede Municipal encanto-me com os ganhos e resultados em alfabetizar com jogos. Por eles é possível notar que as crianças tecem reflexões sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Além disso, o brincar faz parte da criança. E, brincando, o aprendizado ganha outros sentidos.

Quando conheci a caixa de **Jogos de Linguagem** desenvolvida pela equipe do **CEEL- UFPE** fiquei deslumbrada! E passei a usá-los nas minhas turmas regulares e também nas turmas de recuperação paralela.

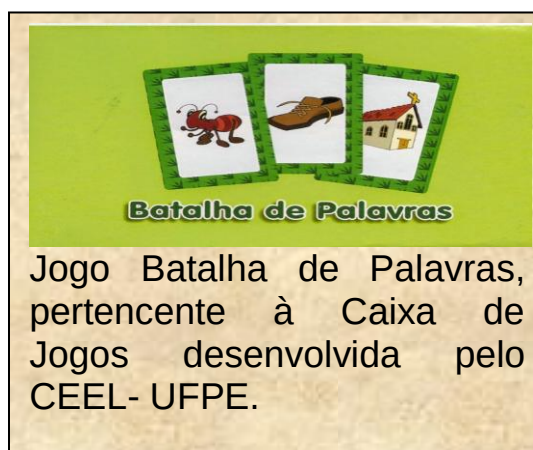


A caixa traz 10 jogos de linguagem desenvolvidos por especialistas do Centro de Estudos em Educação e Linguagem –CEEL – da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE).

Trago, destas experiências, bons momentos de reflexões sobre a linguagem escrita. Nos jogos, de maneira lúdica, a criança experimenta um aprendizado que, talvez, não pudesse perceber em outro momento. Brincando ela combina sons, letras, sílabas e palavras. Transforma RATO em MATO em um – quase – passe de magia!

Neste projeto, os jogos nasceram a partir do levantamento do vocabulário registrado pelas crianças em uma lista de “ Há na história...”, após ouvir diferentes versões da Cinderela e de assistir ao filme. Com esta lista em mãos, selecionamos algumas palavras que ofereciam boas oportunidades de discussão sobre os aspectos linguísticos e tencionamos elaborar, inicialmente, um jogo parecido com o

BATALHA DE PALAVRAS, porém que tivesse como imagens aquelas presentes nas listas elaboradas pelos alunos.



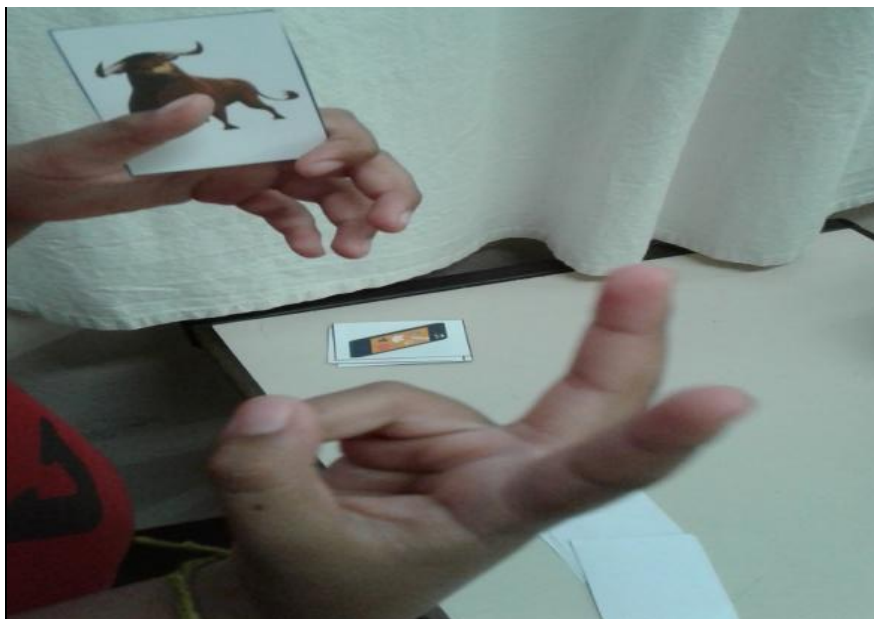
Jogo Batalha de Palavras, pertencente à Caixa de Jogos desenvolvida pelo CEEL- UFPE.

As crianças gostaram tanto dos jogos, reconhecendo naquelas cartelas cenas da história lida e relida na sala, que decidimos por elaborar mais jogos. Assim surgiram o Palavras em Pedacos, o Muda Palavra e o Caça- Palavra.

Confeccionávamos os jogos e as crianças brincavam primeiramente no coletivo, separadas em duas grandes equipes, normalmente SOL e LUA. Depois de haverem se apropriado das regras, jogavam em duplas ou pequenos grupos.

O jogo **DUELO DE PALAVRAS**, inspirado no Batalha de palavras, consiste em escolher uma das cartelas com imagens e contar as sílabas correspondentes. O jogador com a palavra maior (com mais sílabas), fica com sua carta e de seu adversário. Ao final, ganha quem conseguir ficar com mais cartas.

Criança conta sílabas da palavra TOURO no jogo Duelo de Palavras



Acervo pessoal, 2019.

No jogo **PALAVRAS EM PEDAÇOS**, também é necessário contar as sílabas da palavra representada pela figura, só que, desta vez, usando fichas coloridas (ou tampinhas de garrafa) para marcar cada segmento sonoro. Depois, a criança deve escolher dentre sílabas escritas quais delas compõem a palavra sorteada. Se acertar, marca ponto. Um detalhe: quem confere são as próprias crianças, desafiadas a colocar em xeque seus saberes sobre a língua.

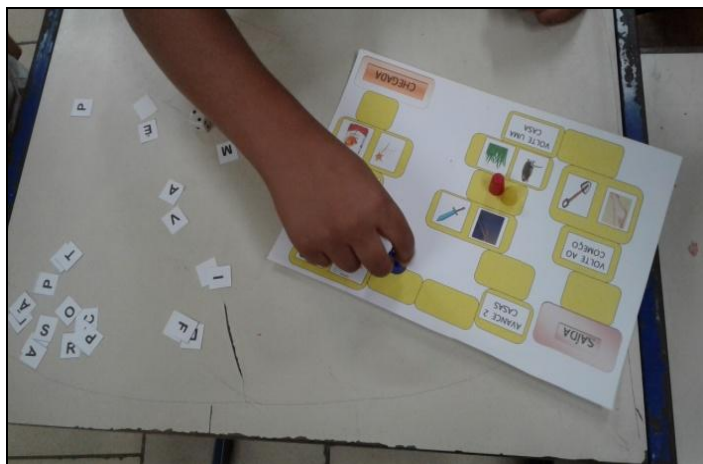
Crianças jogando Palavras em pedaços



Acervo pessoal, 2019.

O jogo **MUDA PALAVRA** – preferido das crianças – é um jogo de tabuleiro tipo trilha no qual as crianças devem jogar o dado e “andar” com os pinos nas casas correspondentes. Quando para em uma casa com duas imagens, deve, usando letras móveis, montar a primeira palavra correspondente ao desenho da esquerda e, depois, escolhendo apenas uma das letras, trocá-la por outra para formar a palavra do desenho da direita. Mais uma vez, quem confere se está correto são as próprias crianças.

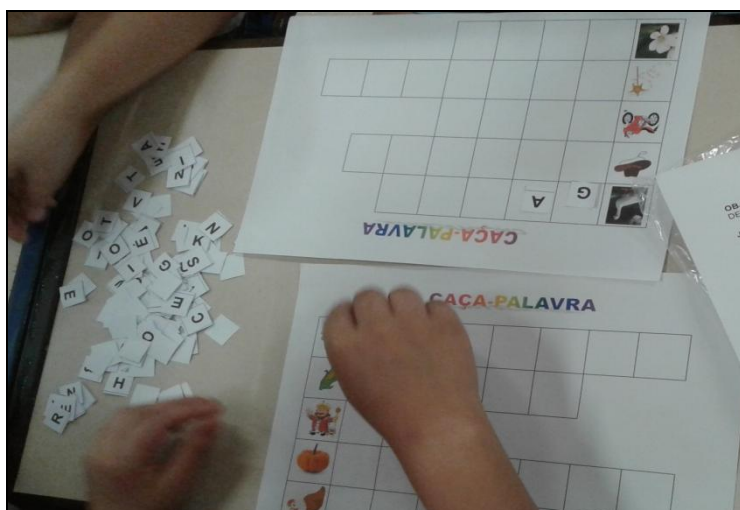
Jogo Muda Palavra



Acervo pessoal, 2019.

O último jogo, **CAÇA-PALAVRA**, consiste em escrever, usando letras móveis, as palavras indicadas pelas imagens. As palavras selecionadas para este jogo trazem sílabas de escrita não-canônicas, cujas dificuldades ortográficas representam desafios para crianças. Para aumentar a disputa, um juiz, que pode ser o professor ou outra criança, deve marcar o tempo do jogo.

Jogo Caça- Palavra



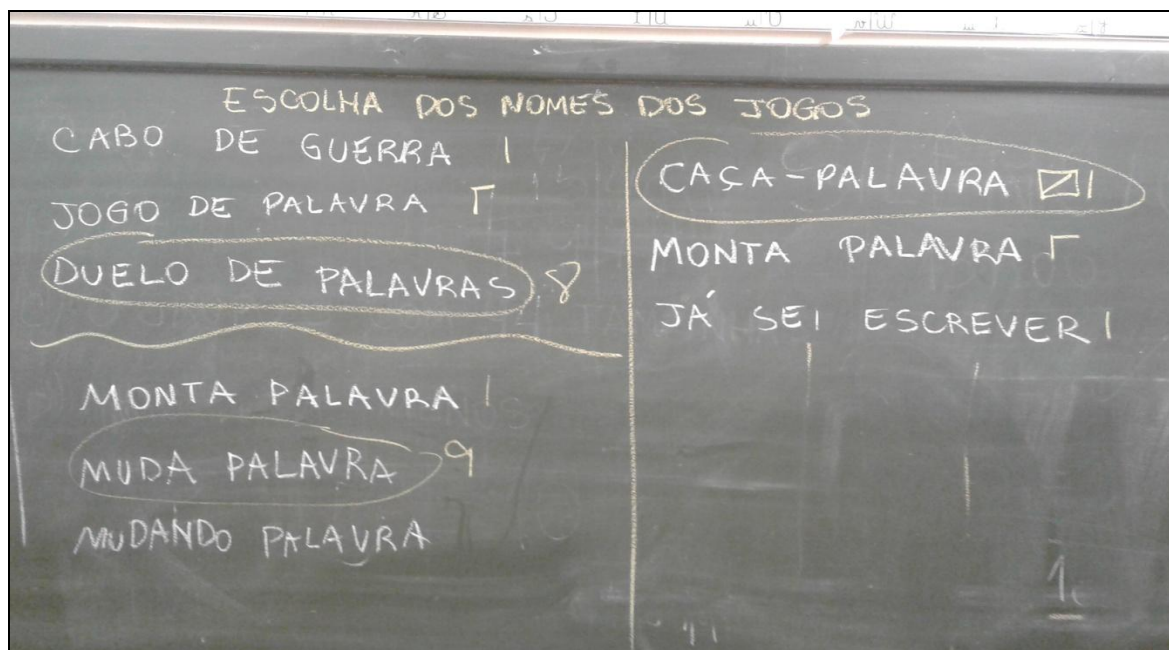
Acervo pessoal, 2019.

Para que as crianças ensinassem aos colegas do primeiro ano, bem como aos seus familiares, foi preciso construir as regras do jogo – mais um gênero que emergiu deste trabalho. As regras produzidas estão no final deste livro.

Preciso dizer que os jogos nas caixas que vocês receberam nem sempre foram como estão. Durante o projeto eles foram testados e aprimorados com base nas interações das crianças, suas opiniões, sugestões e apontamentos, além de nossas observações. Uma construção coletiva, à muitas mãos.

Tendo por premissa promover uma relação dialógica, durante todo o trabalho a participação das crianças foi essencial. Em vários momentos promovemos discussões sobre como faríamos o projeto, bem como os passos tomados ao longo do caminho. Até mesmo os nomes dos jogos passaram por uma escolha democrática, com sugestões de todo o grupo e votações.

Momento de escolha dos nomes dos jogos



Acervo pessoal, 2019.

É curioso ver como as crianças incorporaram esta maneira de agir democraticamente. Para outras situações, além daquelas do projeto, eles tomaram a palavra, fazendo rapidamente votações para decidir impasses. Sequer esperaram que eu direcionasse a escolha. Hoje, eles alçam as vozes e colocam a questão para o grupo que, autônomos, levantam suas mãos em sinal de escolha para o dilema proposto.

Vemos, com isso, que o protagonismo e a cidadania não tem idade. Que a criança, sujeito de direitos, pode empreender ações cidadãs, ainda que (por enquanto) nos domínios da sala de aula ou da escola. Um ponta-pé inicial para uma sociedade mais democrática? Espero que sim...



PALAVRAS FINAIS

Nestas breves páginas procurei narrar para vocês um pouco daquilo que compôs o projeto que desenvolvemos com nossas crianças. Claro que muita coisa não ficou aqui exposta, mas está enraizada em cada ação, em cada gesto, em cada momento.

De tudo isso fica a certeza de que acreditar é a chave: acreditar na criança, acreditar no trabalho, acreditar no amanhecer que dissipa a noite, acreditar na mudança, acreditar nas suas ideias e ideais...

E acreditar na **aula** como um (grande) **acontecimento**, como nos disse Geraldi (2010). Que das falas, das curiosidades, da escuta atenta, da observação, do problema, muitas das vezes, emana uma aula em potencial. Nessas ocasiões temos duas escolhas: ouvimos e tocamos para frente com a imensidão de conteúdos que temos que dar conta, ou escutamos e promovemos um momento de aprendizagem ímpar, flexibilizando o currículo e conteúdos, adaptando, inovando, criando, construindo e aprendendo. Sempre juntos.

Porque caminhar sozinho é muito triste e difícil, não é? Abraçados, em prol de uma mesma causa, por intermédio de

um projeto, professores e alunos trilham um caminho mais alegre, mais florido, ou, quem sabe, mais encantador.

E que continuemos a nos encantar: a cada novo dia; a cada nova sílaba lida (ainda que com dificuldades); a cada escrita (ainda que pré-silábica); a cada esperança, do verbo esperar. E aqui, me despeço, e saio de cena ao som das palavras sempre sábias do mestre Paulo Freire:

*"É preciso ter esperança,
mas ter esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar não é esperança,
é espera.
Esperança é se levantar,
esperança é ir atrás,
esperança é construir,
esperança é não desistir!
Esperança é levar adiante,
esperança é juntar-se com outros para fazer de outro
modo..."*

Paulo Freire



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Brasília, 2009.

COLE, Babette. **Príncipe Cinderelo**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In.: MORAIS, A.G. et al. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos Pedro & João Editores, 2010.

KLEIMAN, A.B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARQUES, J.B.A.S. A formação do professor de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. Orgs: **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pedagógica: Artmed Editora: Fev, 2004.

_____. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.



ANEXOS

REGRAS DOS JOGOS

CAÇA PALAVRA

OBJETIVO: FORMAR CORRETAMENTE O MAIOR NÚMERO DE PALAVRAS DA CARTELA.

JOGADORES: DOIS JOGADORES, OU DUAS EQUIPES.

COMPONENTES: 4 CARTELAS E 126 LETRAS DO ALFABETO.

COMO JOGAR:

- CADA JOGADOR OU EQUIPE DEVE ESCOLHER UMA CARTELA, DISTRIBUINDO TAMBÉM AS LETRAS DO ALFABETO MÓVEL ENTRE OS PARTICIPANTES;
- UM DOS JOGADORES OU PROFESSOR DEVE SER O JUÍZ, DECIDINDO POR QUANTO TEMPO SERÁ A PARTIDA E CRONOMETRANDO-A.
- AO MESMO TEMPO, AS DUPLAS OU EQUIPES DEVEM INICIAR A MONTAGEM DAS PALAVRAS USANDO AS LETRAS MÓVEIS. SE FOR EM EQUIPE, TODOS DEVEM COLABORAR;
- CASO O JOGADOR OU A EQUIPE NÃO TENHAM A LETRA NECESSÁRIA, PODEM PEDIR AO ADVERSÁRIO;
- AO FINAL DO TEMPO COMBINADO, COM AUXÍLIO DO JUÍZ, DEVEM CONFERIR QUANTAS PALAVRAS ACERTARAM;
- GANHA AQUELE QUE APRESENTAR MAIOR NÚMERO DE ACERTOS.

DUELO DE PALAVRAS

OBJETIVO: CONSEGUIR MAIS CARTELAS, CONTANDO AS SÍLABAS.

JOGADORES: DOIS JOGADORES OU DUAS DUPLAS

COMPONENTES: 28 CARTELAS COM IMAGENS DIFERENTES E QUANTIDADE DE SÍLABAS VARIADAS.

COMO JOGAR:

- EMBARALHE AS CARTELAS E COLOQUE-AS EM UM MONTE, VIRADAS PARA BAIXO;
- CADA JOGADOR, UM POR VEZ, VIRA UMA CARTELA DO MONTE;
- OS JOGADORES, AO MESMO TEMPO, CONTAM AS SÍLABAS DO NOME DA IMAGEM DA CARTELA;
- O JOGADOR QUE TIVER MAIS SÍLABAS FICA COM SUA CARTELA E DE SEU ADVERSÁRIO;
- SE DER EMPATE, CADA UM FICA COM SUA CARTELA;
- NO FINAL, OS JOGADORES CONTAM QUANTAS CARTELAS CONSEGUIRAM;
- GANHA AQUELE QUE TIVER MAIS CARTELAS.

MUDA PALAVRA

OBJETIVO: CHEGAR PRIMEIRO AO FINAL DA TRILHA, CONSEGUINDO FORMAR PALAVRAS.

JOGADORES: DOIS A QUATRO JOGADORES.

COMPONENTES: 1 TABULEIRO, 4 PINOS COLORIDOS, 1 DADO, 27 LETRAS MÓVEIS.

COMO JOGAR:

- DECIDA QUEM DEVE COMEÇAR O JOGO;
- CADA JOGADOR DEVE JOGAR O DADO E ANDAR O NÚMERO DE CASAS CORRESPONDENTES;
- CASO FIQUE EM UMA CASA COM IMAGENS, DEVE PRIMEIRAMENTE FORMAR A PALAVRA DA ESQUERDA, COM AJUDA DE ALFABETO MÓVEL, E, EM SEGUIDA, FAZER A TROCA DE UMA LETRA PARA FORMAR A PALAVRA REPRESENTADA PELA IMAGEM À DIREITA.
- FEITO ISTO, OS JOGADORES CONFEREM SE O PARTICIPANTE ACERTOU.
- GANHA AQUELE QUE CHEGAR PRIMEIRO NO FINAL DA TRILHA.

PALAVRAS EM PEDAÇOS

OBJETIVO: MONTAR AS PALAVRAS CORRETAMENTE.

JOGADORES: DUAS PESSOAS OU DUAS EQUIPES.

COMPONENTES: 10 CARTELAS COM IMAGENS, 4 FICHAS COLORIDAS, 26 FICHAS COM SÍLABAS.

COMO JOGAR:

- EMBARALHE AS CARTELAS E VIRE-AS PARA BAIXO.
- DEPOIS, PEGUE UMA CARTELA E VEJA O DESENHO.
- ENTÃO, PEGUE AS FICHAS DE ACORDO COM AS SÍLABAS DA IMAGEM.
- POR FIM, TROQUE AS FICHAS PELAS SÍLABAS ESCRITAS.

- GANHA O JOGO QUEM FIZER MAIS PALAVRAS CERTAS.

ATIVIDADE CINDERELA E AS HORAS

Frases fatiadas para anexar às figuras

MEIA-NOITE! CINDERELA PRECISA CORRER PARA IR EMBORA, PERDENDO O SAPATINHO!

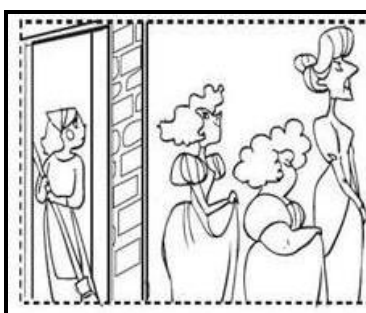
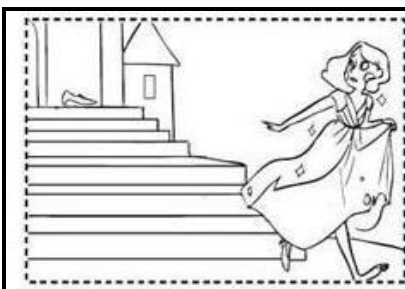
A MADRASTA E SUAS FILHAS SAEM PARA O BAILE ÀS CINCO HORAS DA TARDE.

CINDERELA E O PRÍNCIPE DANÇAM APAIXONADAMENTE ÀS DEZ HORAS DA NOITE.

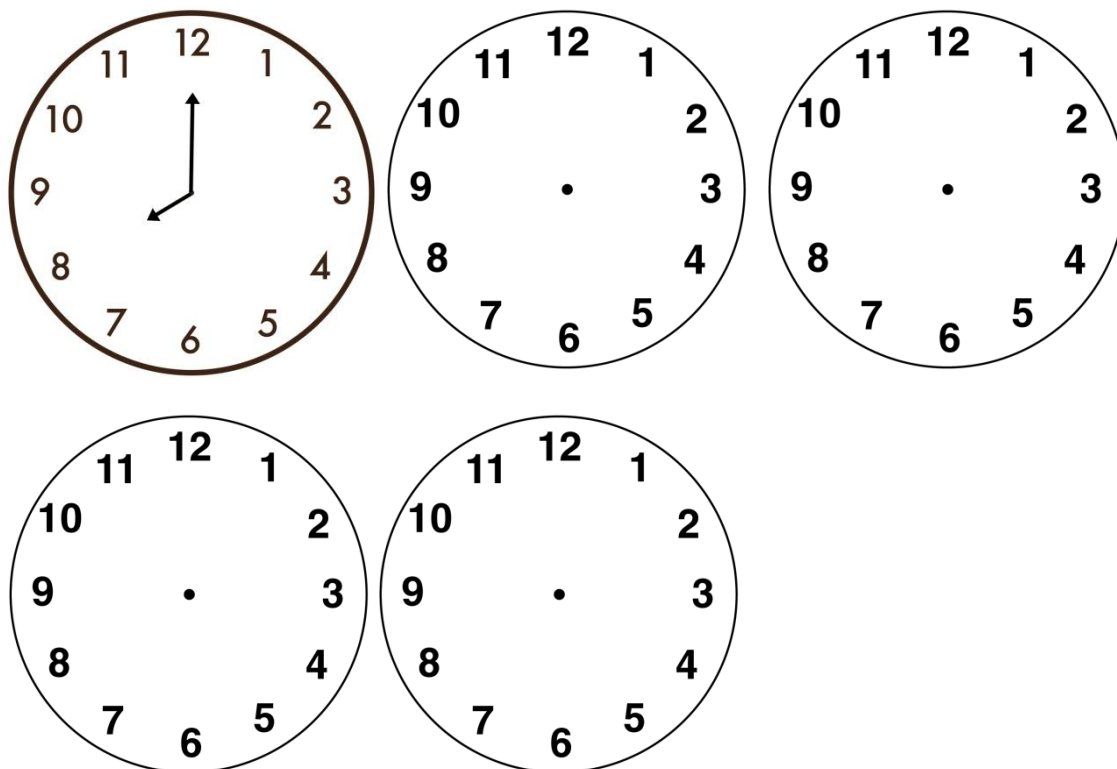
SETE HORAS DA NOITE: A BOA FADA APARECE E AJUDA CINDERELA.

SÃO OITO HORAS DA MANHÃ E CINDERELA ESTÁ LIMPANDO A CASA.

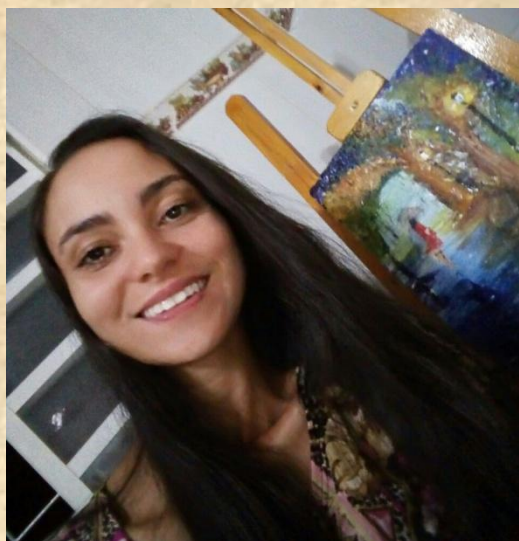
Figuras para ordenar a história



Relógios para preencher com as horas exatas e agregar às frases e imagens



PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DE ACORDO COM A HIPÓTESE DE ESCRITA (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999; COUTINHO, 2005; MORAIS, 2012, 2019)		
Pré- silábica	Silábica	Silábico-alfabética/ Alfabética
• Escrever nomes de objetos da sala/ itens do contexto da criança; • Palavras estáveis: nomes dos alunos; • Comparar palavras (quantidade de letras, sílabas e sons) • Textos de memória;	• Analisar sílabas; • Escritas espontâneas com alfabeto móvel; Escrever palavras com os mesmos “pedacinhos” (sílabas) iniciais; • Cruzadinhas (com banco de palavras); • Jogo da velha das palavras.	• Reflexões sobre variações de sons nas letras; • Escritas espontâneas: listas, autoditado, ditado; • Escrever palavras com os mesmos “pedacinhos” (sílabas) iniciais, mediais e finais; • Cruzadinha sem banco de palavras; • Jogo da força.
Jogos de linguagem desenvolvidos pelo CEEL- UFPE		
Batalha de palavras; Palavra dentro da palavra; Caça-rimas; Bingo da letra inicial.	Troca letras; Dado sonoro; Bingo dos sons iniciais; Trinca mágica.	Mais uma; Quem escreve sou eu.
Jogos da Cinderela, desenvolvido pela professora Andreia Suli e alunos do 2º ano D-2019		
Duelo de palavras	Palavras em Pedacos	Muda Palavra Caça- Palavra

**Andreia Suli**

Eu nasci em 1985, na cidade de São Paulo, e fui acolhida pela “cidade que faz amigos”, Cerqueira César, em 2008. Sou professora da rede municipal desde 2015. Já trabalhei em lanchonete, loja, banco, até que “me encontrei” na área da Educação. Sou Formada em Letras e Pedagogia pela UNINOVE, com especialização em Neuroaprendizagem.

Neste momento, sou aluna do programa de mestrado profissional em letras – PROFLETRAS, no Campus da UNESP- Assis.

Tenho dois filhos, uma cachorra e um peixe. Gosto muito de estar com minha família, em contato com a natureza.

Nas horas vagas, toco meu instrumento musical, escrevo, faço algumas pinturas e leio (muito!). Sou apaixonada por livros desde pequena e o que mais me encanta é poder ajudar crianças a aprender a ler e escrever.

APÊNDICE K– Regra do Jogo Duelo de Palavras**DUELO DE PALAVRAS**

OBJETIVO: CONSEGUIR MAIS CARTELAS, CONTANDO AS SÍLABAS.

JOGADORES: DOIS JOGADORES OU DUAS DUPLAS.

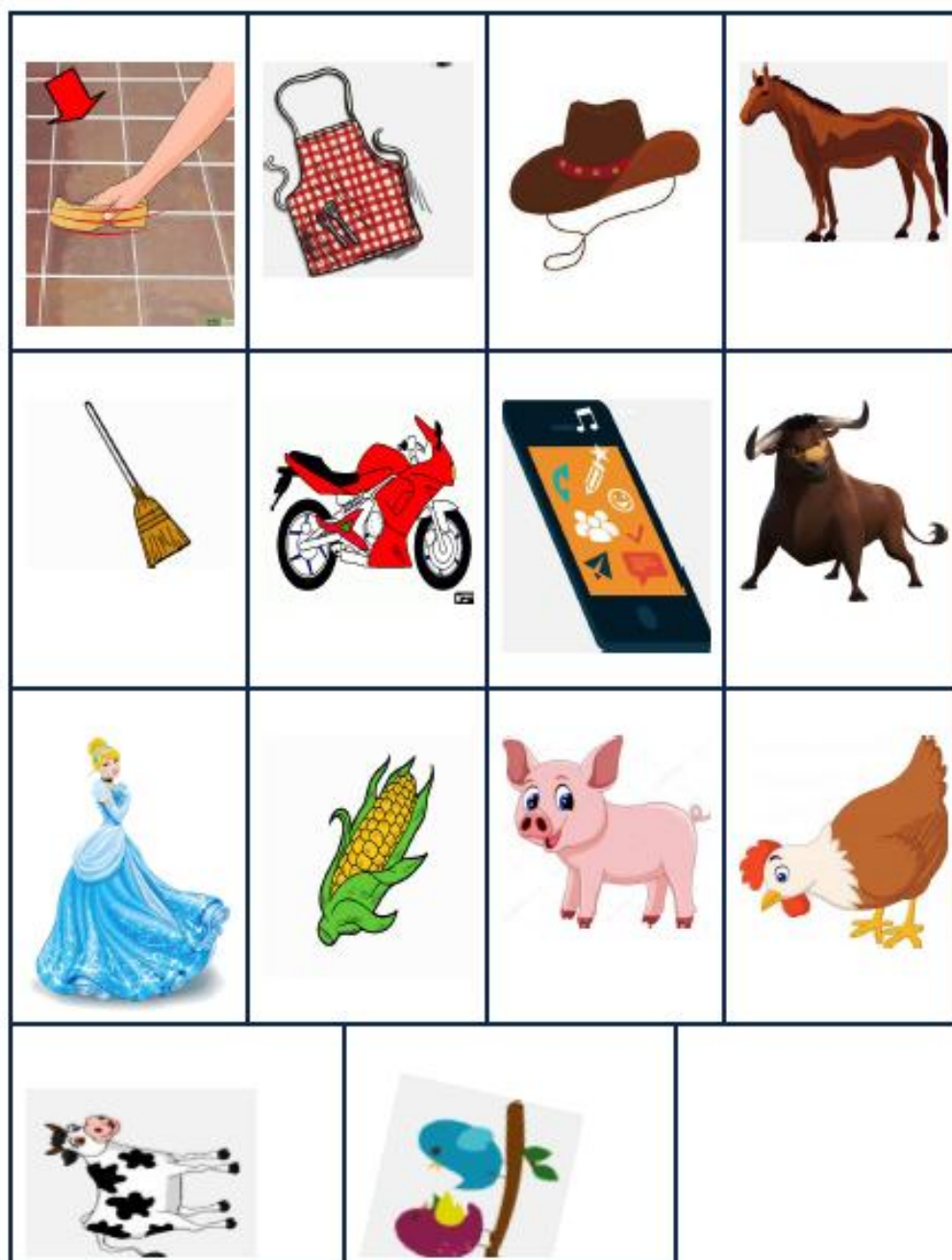
COMPONENTES: 28 CARTELAS COM IMAGENS DIFERENTES E QUANTIDADE DE SÍLABAS VARIADAS.

COMO JOGAR:

- EMBARALHE AS CARTELAS E COLOQUE-AS EM UM MONTE, VIRADAS PARA BAIXO;
- CADA JOGADOR, UM POR VEZ, VIRA UMA CARTELA DO MONTE;
- OS JOGADORES, AO MESMO TEMPO, CONTAM AS SÍLABAS DO NOME DA IMAGEM DA CARTELA;
- O JOGADOR QUE TIVER MAIS SÍLABAS FICA COM SUA CARTELA E DE SEU ADVERSÁRIO;
- SE DER EMPATE, CADA UM FICA COM SUA CARTELA;
- NO FINAL, OS JOGADORES CONTAM QUANTAS CARTELAS CONSEGUIRAM;
- GANHA AQUELE QUE TIVER MAIS CARTELAS.

APÊNDICE L – Jogo Duelo de Palavras (Cartelas)

RECORTAR 





APÊNDICE M – Regra do Jogo Palavras em Pedacos**PALAVRAS EM PEDAÇOS**

OBJETIVO: MONTAR AS PALAVRAS CORRETAMENTE.

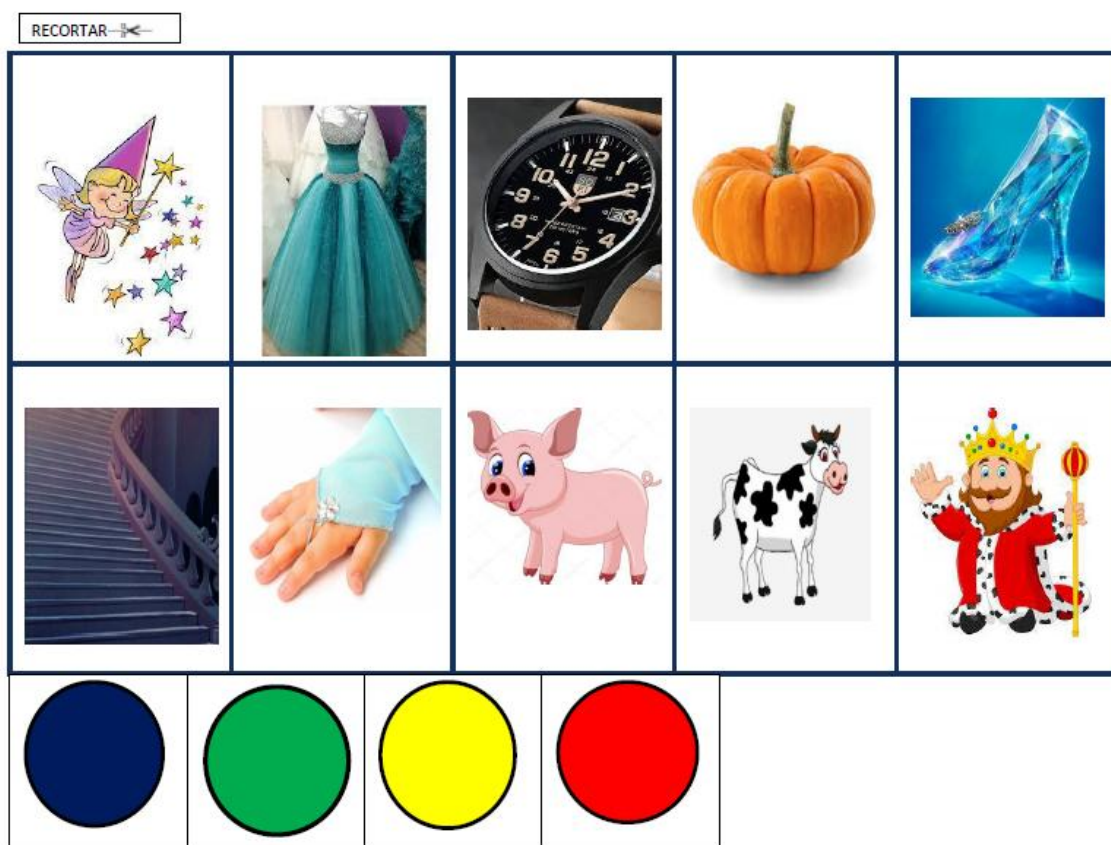
JOGADORES: DUAS PESSOAS OU DUAS EQUIPES.

COMPONENTES: 10 CARTELAS COM IMAGENS, 4 FICHAS COLORIDAS, 26 FICHAS COM SÍLABAS.

COMO JOGAR:

- EMBARALHE AS CARTELAS E VIRE-AS PARA BAIXO.
- DEPOIS, PEGUE UMA CARTELA E VEJA O DESENHO.
- ENTÃO, PEGUE AS FICHAS DE ACORDO COM AS SÍLABAS DA IMAGEM.
- POR FIM, TROQUE AS FICHAS PELAS SÍLABAS ESCRITAS.
- GANHA O JOGO QUEM FIZER MAIS PALAVRAS CERTAS.

APÊNDICE N – Jogo Palavras em Pedacos (cartelas, fichas e sílabas móveis)



RECORTAR 

SÍLABAS PARA RECORTAR E JOGAR

RE	LÓ	GI	O	A	BÓ	BO
RA	SA	PA	TI	NHO	ES	CA
DA	VES	TI	DO	FA	DA	VA
CA	POR	CO	MÃO	REI		

APÊNDICE O – Regra do Jogo Muda Palavra**MUDA PALAVRA**

OBJETIVO: CHEGAR PRIMEIRO AO FINAL DA TRILHA, CONSEGUINDO FORMAR PALAVRAS.

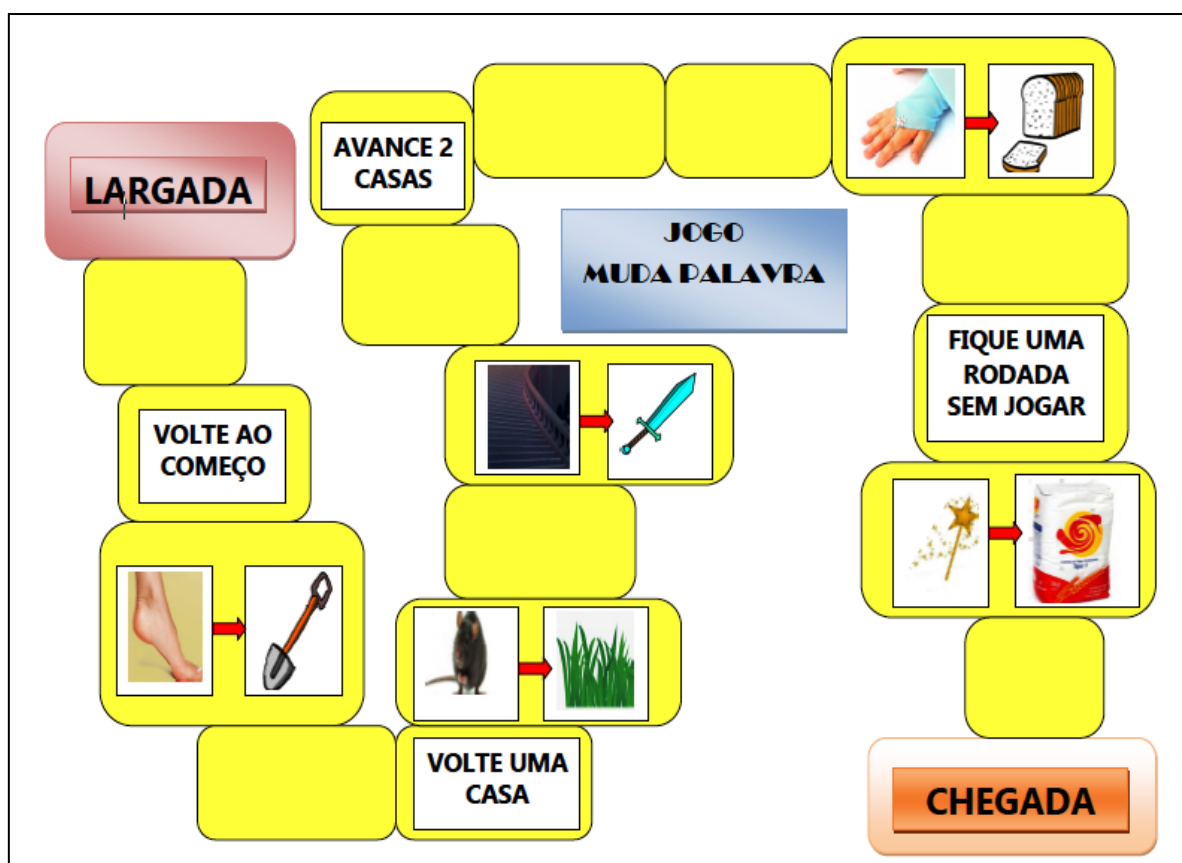
JOGADORES: DOIS A QUATRO JOGADORES.

COMPONENTES: 1 TABULEIRO, 4 PINOS COLORIDOS, 1 DADO, 27 LETRAS MÓVEIS.

COMO JOGAR:

- DECIDA QUEM DEVE COMEÇAR O JOGO;
- CADA JOGADOR DEVE JOGAR O DADO E ANDAR O NÚMERO DE CASAS CORRESPONDENTES;
- CASO FIQUE EM UMA CASA COM IMAGENS, DEVE PRIMEIRAMENTE FORMAR A PALAVRA DA ESQUERDA, COM AJUDA DE ALFABETO MÓVEL, E, EM SEGUIDA, FAZER A TROCA DE UMA LETRA PARA FORMAR A PALAVRA REPRESENTADA PELA IMAGEM À DIREITA.
- FEITO ISTO, OS JOGADORES CONFEREM SE O PARTICIPANTE ACERTOU.
- GANHA AQUELE QUE CHEGAR PRIMEIRO NO FINAL DA TRILHA.

APÊNDICE P – Jogo Muda Palavra (tabuleiro e fichas com letras móveis)



R	A	T	O	M	P	É
P	M	Ã	O	P	V	A
Á	E	S	C	A	D	A
R	I	N	H	A	F	

APÊNDICE Q – Regra do Jogo Caça-Palavra**CAÇA PALAVRA**

OBJETIVO: FORMAR CORRETAMENTE O MAIOR NÚMERO DE PALAVRAS DA CARTELA.

JOGADORES: DOIS JOGADORES, OU DUAS EQUIPES.

COMPONENTES: 4 CARTELAS E 126 LETRAS DO ALFABETO.

COMO JOGAR:

- CADA JOGADOR OU EQUIPE DEVE ESCOLHER UMA CARTELA, DISTRIBUINDO TAMBÉM AS LETRAS DO ALFABETO MÓVEL ENTRE OS PARTICIPANTES;
- UM DOS JOGADORES OU PROFESSOR DEVE SER O JUÍZ, DECIDINDO POR QUANTO TEMPO SERÁ A PARTIDA E CRONOMETRANDO-A.
- AO MESMO TEMPO, AS DUPLAS OU EQUIPES DEVEM INICIAR A MONTAGEM DAS PALAVRAS USANDO AS LETRAS MÓVEIS. SE FOR EM EQUIPE, TODOS DEVEM COLABORAR;
- CASO O JOGADOR OU A EQUIPE NÃO TENHAM A LETRA NECESSÁRIA, PODEM PEDIR AO ADVERSÁRIO;
- AO FINAL DO TEMPO COMBINADO, COM AUXÍLIO DO JUÍZ, DEVEM CONFERIR QUANTAS PALAVRAS ACERTARAM;
- GANHA AQUELE QUE APRESENTAR MAIOR NÚMERO DE ACERTOS.

APÊNDICE R – Jogo Caça-Palavra (cartelas e fichas com letras móveis)

CAÇA-PALAVRA

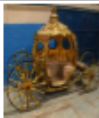
CAÇA-PALAVRA

CAÇA-PALAVRA

CAÇA-PALAVRA

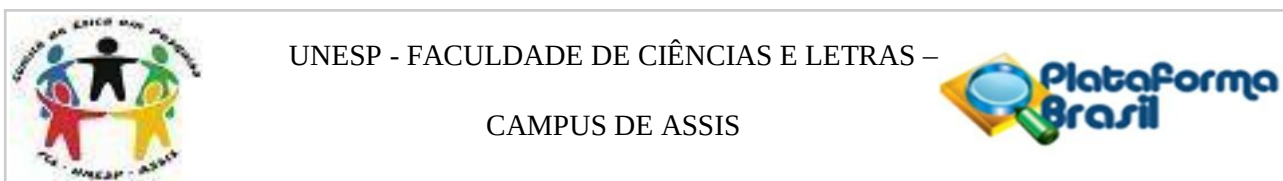
RECORTAR 

R	E	L	Ó	G	I	O	E	S	C	A	D	A	S
A	P	A	T	I	N	H	O	P	É	C	A	V	A
L	O	G	A	N	S	O	C	H	A	P	É	U	M
O	T	O	V	A	R	I	N	H	A	F	L	O	R
A	V	E	N	T	A	L	M	I	L	H	O	R	E
I	A	B	Ó	B	O	R	A	G	A	L	I	N	H
A	V	E	S	T	I	D	O	V	A	S	S	O	U
R	A	F	A	D	A	C	A	R	R	U	A	G	E
M	C	H	Ã	O	W	Y	K	H	J	Q	X	Ö	Z

ANEXO A – Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 30			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA			
6. CPF: 313.986.270-44		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Antônio Máximo da Silva CENTRO 163 CERQUEIRA CESAR SAO PAULO 18760000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 14981689822	10. Outro Telefone:
11. Email: andreasuli@hotmail.com			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 18 / 07 / 2018		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/ Campus de Assis		13. CNPJ: 48.031.918/0006-39	14. Unidade/Órgão: FCL Assis/SP
15. Telefone: (18) 3302-5740		16. Outro Telefone: -	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Andrea Lucia D.O.C. Rossi</u>		CPF: <u>121.063.928-93</u>	
Cargo/Função: <u>Diretora</u>			
Data: <u>25 / 07 / 2018</u>		 Andrea Lucia Dornelles Carvalho Rossi UNESP - Campus de Assis Diretora	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO B – Aprovação da pesquisa no Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento.

Pesquisador: ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 96425418.8.0000.5401

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/ Campus de Assis

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.928.902

Apresentação do Projeto:

A pesquisa, intitulada "Aprendizagem inicial da língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento", pretende de investigar de que maneira o ensino explícito das correspondências letra-som pode se dar combinado a vivências de eventos de letramento. Como proposta de intervenção, espera-se organizar um Projeto de letramento, constituído de sequências de atividades oriundas da investigação do entorno escolar e provenientes das discussões com os alunos, gerando, assim, vivências significativas de eventos de letramento no contexto escolar. Por fim, a análise das atividades realizadas, anotações em diários, de situações vivenciadas e registradas, comporão os dados para mensurar os resultados desta investigação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos Primário

O objetivo geral da pesquisa é investigar a proposta de ensino-aprendizagem inicial da língua que integre o ensino explícito das correspondências letra-som com práticas reais e significativas de uso da língua, para apropriação do sistema de escrita alfabética.

Objetivos Específicos

Como objetivos específicos pretende-se: Reconhecer os mecanismos de apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança; Compreender de que maneira a consciência fonológica pode contribuir para o aprendizado inicial da língua; • Refletir sobre o letramento no contexto do ciclo

de alfabetização; Construir uma proposta de intervenção na qual o trabalho com a consciência fonológica não aconteça como atividade isolada, descontextualizada, mas sim oriundo da investigação de mundo, da problematização do contexto, em situações reais e significativas de uso da linguagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, o desenvolvimento da pesquisa poderá ocasionar riscos mínimos e, caso ocorram, serão tomadas as devidas providências.

Os benefícios esperados consistem na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais da escolarização, bem como o aprimoramento das práticas pedagógicas com vistas à melhor qualidade da alfabetização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O TCLE e o Termo de Infraestrutura foram devidamente apresentados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE e o Termo de Infraestrutura foram devidamente apresentados.

Recomendações:

Nada a acrescentar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nihil

Considerações Finais a critério do CEP:

O Regimento Interno do CEP prevê que o pesquisador apresente relatórios, de acordo com as datas estabelecidas pelo CEP. O não encaminhamento dos relatórios implicará no impedimento temporário da apresentação de novos protocolos, até que este regularize a situação pendente. O RELATÓRIO deverá ser postado na Plataforma como NOTIFICAÇÃO em formulário estabelecido pelo CEP (<http://www.assis.unesp.br/#!/comite-de-etica/humanos/formularios/>) em março/2019. Neste relatório Final deverá se informado como foi realizada a devolutiva aos participantes da pesquisa. ATENÇÃO: QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO DEVE SER INFORMADA AO CEP COMO EMENDA AO PROJETO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1172483.pdf	22/08/2018 08:00:01		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	aut_infr_.pdf	22/08/2018 07:59:11	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEAndreiasuli.docx	27/07/2018 10:02:09	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.docx	27/07/2018 10:00:34	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoAndreiaSuli.pdf	27/07/2018 10:00:09	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ASSIS, 01 de
Outubro de 2018

Assinado
por: CLAUDIO
EDWARD DOS REIS
(Coordenador(a))

ANEXO C – Material orientador para sondagem diagnóstica inicial (Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César).

Objetivo da sondagem: Instrumento para mapear e acompanhar os avanços da turma, orientar a prática e intervenções pedagógicas, e também respaldar o professor nos registros do parecer pedagógico.

-(1º até 5º ano) HIPÓTESE DE ESCRITA:

BATERIA
PANDEIRO
TAMBOR
SOM

A BATERIA DA ESCOLA DE SAMBA ALEGRA O CARNAVAL.

Obs.: No caso das sondagens que se fizerem necessárias individuais, devem ser seguidas da leitura pelos alunos, daquilo que escreveram. Por meio da leitura, você poderá observar se o aluno estabelece ou não, relações entre o que escreveu e aquilo que leu em voz alta.

.....
-PRODUÇÃO TEXTUAL:

2º ANO e 3º ANO: (música ou parlenda que todos saibam de cor. É possível analisar a hipótese de escrita, a ortografia, segmentação e estrutura do gênero). É pertinente cantar/ recitar coletivamente o texto, mais de 3 vezes, antes de solicitar a escrita).

O SAPO NÃO LAVA O PÉ
O sapo não lava o pé,
Não lava porque não quer
Ele mora lá na lagoa
Não lava o pé
porque não quer
Mas que chulé.

2º a 5º ANO: (FINAL do conto, anexo. Observar e se respaldar em registros no PARECER PEDAGÓGICO, sobre os conhecimentos do aluno no início do ano letivo, sobre: GARANTIA DE FATOS NO TEXTO, PONTUAÇÃO, PARAGRAFAÇÃO, SEGMENTAÇÃO, ASPECTOS ORTOGRÁFICOS, VOCABULÁRIO DO GÊNERO, etc.)

ANEXO D – Material orientador para sondagem diagnóstica da Educação Infantil
(Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César).

Legenda:	
Pré-silábico	1. Escreve utilizando grafismos e outros símbolos. Pode não utilizar letras ou misturar poucas letras e outros símbolos ou utilizar uma única letra para escrever ou ter um repertório restrito de no máximo três letras para escrever todas as palavras utilizando todo ou quase todo o espaço do papel. A leitura é global - deslizando o dedo por toda a palavra. 2. Utiliza letras aleatórias para escrever com exigência mínima de letras, com variação de caracteres dentro da palavra, mas não entre as palavras. A leitura é global. Pode também ter um repertório maior de letras e ainda utilizar todo ou quase todo o espaço do papel na escrita de todas as palavras. 3. Produz escritas diferenciadas (exigência de quantidade mínima de letras e variedade). Varia os caracteres dentro da palavra e entre as palavras – considera que coisas diferentes se escreve de forma diferente. Leitura continua global. Não utiliza todo o espaço do papel, pode ter ou não um repertório maior de palavras.
Silábico	1. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponde para cada sílaba oral uma marca) utilizando grafismos e outros símbolos. Não utiliza letras ou utiliza uma única letra, porém ao realizar a leitura indica uma marca / símbolo para cada sílaba oral em todas as palavras. 2. Estabelece relação entre fala e escrita, utiliza letras, mas sem fazer uso do valor sonoro convencional. Escreve e lê uma letra para cada fonema. Na leitura pode apontar uma letra para cada fonema riscando, apagando ou desconsiderando as outras que sobraram atribuindo, sem atribuir valor sonoro às letras. 3. Estabelece relação entre fala e escrita (faz corresponde para cada sílaba oral um grafismo). Utiliza letras ou letras e outros símbolos. Utiliza muitas letras para escrever e ao realizar a leitura, aponta uma letra para cada fonema riscando, apagando ou desconsiderando as outras que sobraram atribuindo valor sonoro às letras. 4. Estabelece relação entre fala e escrita, utiliza letras, fazendo uso do valor sonoro convencional. Escreve e lê uma letra para cada fonema, atribuindo o valor sonoro às letras.
Silábico-alfabético	Estabelece relação entre fala e escrita, ora utilizando uma letra para cada sílaba, ora utilizando mais letras.
Alfabético	1. Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita. 2. Produz escritas alfabéticas, observando algumas convenções ortográficas da escrita. 3. Produz escritas alfabéticas, observando a maioria das convenções ortográficas da escrita. (pode deixar de observar uma)