



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO E O APRENDIZADO DO SISTEMA DE  
ESCRITA ALFABÉTICA E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO BLOCO INICIAL  
DE ALFABETIZAÇÃO**

KELLY ALVES ROCHA DOS SANTOS

BRASÍLIA  
2020

KELLY ALVES ROCHA DOS SANTOS

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO E O APRENDIZADO DO SISTEMA DE  
ESCRITA ALFABÉTICA E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO BLOCO INICIAL  
DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília, (UnB), na linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora. Prof. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes**

BRASÍLIA

2020

**KELLY ALVES ROCHA DOS SANTOS**

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO E O APREDNIZADO DO SISTEMA DE  
ESCRITA ALFABÉTICA E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO BLOCO INICIAL  
DE ALFABETIZAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes**

Universidade de Brasília/PPGE

(Presidente)

**Prof. Dr. Francisco Thiago Silva**

PPGE-MP/UnB

**Profa. Dra. Edileuza Fernandes Silva**

PPGE/UnB

**Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa**

FE/UnB

Suplente

Defesa em 07 dezembro de 2020.

Local: Faculdade de Educação

Universidade de Brasília.

SS237a SANTOS, KELLY ALVES ROCHA DOS  
A ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO E O APRENDIZADO DO SISTEMA  
DE ESCRITA ALFABÉTICA E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO BLOCO  
INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO / KELLY ALVES ROCHA DOS SANTOS;  
orientador SOLANGE ALVES DE OLIVEIRA-MENDES. -- Brasília,  
2020.

191 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2020.

1. Sistema de escrita alfabética. . 2. Consciência  
fonológica. . 3. Ciclo. . 4. Alfabetização e letramento. .  
5. Ensino e aprendizagem.. I. OLIVEIRA-MENDES, SOLANGE  
ALVES DE , orient. II. Título.

*A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.*

*Quando se vê, já são seis horas!*

*Quando se vê, já é natal...*

*Quando se vê, já terminou o ano...*

*Quando se vê, perdemos o amor da nossa vida.*

*Quando se vê, passaram 50 anos!*

*Agora é tarde demais para ser reprovado...*

*“O Tempo”, de Mário Quintana (1980).*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por sempre ser meu companheiro fiel em todos os meus projetos de vida, em especial, por não permitir que minha fé seja abalada e, assim, revela que sou capaz de alcançar meus sonhos.

Agradeço ao meu esposo, Cesar Aurélio, pelo companheirismo e parceria, sempre acreditando na minha capacidade de chegar até aqui e, mesmo diante de tamanho desafio, não permitiu que, ao menos, pensasse em desistir.

Agradeço aos meus filhos Cesar Filho e Júlio Cesar, por me entenderem, me apoiarem e compreenderem as ausências em casa, mesmo que presente fisicamente.

Agradeço a minha família, meus pais, em especial, por terem me ensinado a ser uma pessoa melhor a cada dia; meus irmãos, cunhadas, sobrinhos, primas por me apoiarem com palavras de confiança.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Prof. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes, por ter me selecionado, acreditado na minha capacidade e, acima de tudo, me ensinado muito sobre a vida acadêmica.

Agradeço aos professores da banca examinadora, Edileuza Fernandes, Francisco Thiago e Etienne Baldez, por contribuírem com todo zelo nessa formação.

Agradeço às colegas que entraram no processo junto comigo, Maria Djanira, Graciely Garcia, Vânia Márcia, colegas que hoje chamo de amigas, pois trilhamos esse caminho em uma parceria de ajuda mútua, juntamente com as colegas Márcia Vânia e Yeda, Daniele Mendonça e Claudimary, já mestres, que nos auxiliaram sempre que possível.

Agradeço à Secretaria de Educação por ter me proporcionado dedicação exclusiva para estudar.

Agradeço à Universidade de Brasília que, através de seus grandes mestres, oportunizou-me tal formação.

## RESUMO

Esse estudo analisou a relação entre a apropriação do sistema de escrita alfabética e as habilidades de consciência fonológica no processo de alfabetização em duas turmas (1º e 2º anos) do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Teoricamente, está ancorado em Soares (2016; 2012) e Morais (2019; 2012), entre outros, no que concerne ao ensino de linguagem na alfabetização; em Mainardes (2007) e Lüdke (2001) para a discussão dos ciclos; em Chartier (2007) para o debate acerca das dimensões didática e pedagógica do trabalho docente, bem como em documentos de base legal (BRASIL, 2012;2013a) que enfocam os direitos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke (2013) e André (2005). As técnicas de investigação adotadas foram a observação participante em 2019 (10 em cada uma das duas turmas acompanhadas); entrevista semiestruturada e diagnoses, objetivando apreender os perfis dos estudantes nos eixos de alfabetização e letramento. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo temática de acordo com Bardin (2016) e Franco (2008). No concernente à análise das práticas pedagógicas, foi possível apreender pontos de aproximação e de distanciamento na rotina pedagógica, no ensino de alfabetização (propriedades do sistema de escrita alfabética e consciência fonológica), bem como no campo do letramento. Em se tratando da rotina, foi evidente a discrepância em proposições de brincadeiras/jogos de alfabetização na turma de 1º ano em contraposição à expressiva presença dessa alternativa didática no 2º ano. Em relação ao sistema de escrita e da consciência fonológica, as docentes investiram, expressivamente, em atividades de partição oral de palavras em sílabas, entretanto, não exploraram, sistematicamente, identificação e produção de rimas e aliterações. Enquanto a turma do 1º ano enfocou, essencialmente, as unidades linguísticas menores (letras, sílabas), a do 2º ano oportunizou a escrita e a leitura de sentenças/frases. Cabe salientar que a unidade linguística *palavra* se mostrou como padrão para ambas as turmas. No eixo do letramento, houve ausência do trabalho com gêneros textuais no grupo-classe do 1º ano, enquanto no 2º foi recorrente, ainda que a professora tenha monopolizado os momentos de leitura. Quanto às diagnoses empregadas, houve desempenhos semelhantes na escrita de palavras com sílabas canônicas (consoante + vogal), entretanto, em se tratando daquelas com maior complexidade, a turma de 2º ano se sobressaiu, o que sugere, de fato, uma progressão. Ficou notório o papel exercido pela consciência fonológica (rimas e aliterações) no avanço da apropriação do sistema de escrita alfabética, bem como uma maior estabilidade nas relações grafofônicas. As produções textuais indicaram que é pertinente desenvolver um trabalho mais articulado entre alfabetização e letramento nessa etapa da escolarização. Foi possível apreender, num geral, uma vinculação entre as escolhas didáticas e pedagógicas das docentes e os resultados obtidos por meio das diagnoses.

**Palavras-chaves:** Sistema de escrita alfabética. Consciência fonológica. Ciclo. Alfabetização e letramento. Ensino e aprendizagem.

## ABSTRACT

This study analyzed the relationship between the appropriation of the alphabetic writing system and phonological awareness skills in the literacy process in two classes (1st and 2nd grades) of the Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, in a public school of the Distrito Federal. Theoretically, it is anchored in Soares (2016; 2012) and Morais (2019; 2012), among others, with regard to language teaching in literacy; in Mainardes (2007) and Lüdke (2001) for the discussion of cycles; in Chartier (2007) for the debate on the didactic and pedagogical dimensions of teaching work, as well as in legal documents (Brazil, 2012-2013) that focus on learning rights for the literacy cycle. This is a qualitative research, according to Lüdke (2003) and André (2005). The research techniques adopted were participant observation in 2019 (10 in each of the two classes followed); semi-structured interview and diagnoses, aiming to apprehend the profiles of students in the axes of alphabetization and literacy. For the data processing, thematic content analysis was used according to Bardin (1977) and Franco (2008). Regarding the analysis of pedagogical practices, it was possible to apprehend points of approximation and distancing in the pedagogical routine, in literacy teaching (properties of the alphabetic writing system and phonological awareness), as well as in the field of literacy. When it comes to the routine, the discrepancy in the propositions of games/literacy games in the 1st grade class was evident in opposition to the expressive presence of this didactic alternative in the 2nd. In relation to the writing system and phonological awareness, the professors invested significantly in oral partitioning activities of words in syllables, however, they did not systematically explore the identification and production of rhymes and alliterations. While the first-year class focused essentially on the smaller language units (letters, syllables), the 2nd grade allowed the writing and reading of sentences/clauses. It should be noted that the linguistic unit word proved to be the standard for both classes. In the literacy axis, there was no work with textual genres in the class group of the 1st grade, while in the 2nd was recurrent, even though the teacher has monopolized the reading moments. As for the diagnoses used, there were similar performances in the writing of words with canonical syllables (consonant+vowel), however, when dealing with those with greater complexity, the 2nd grade class excelled, which suggests, in fact, a progression. The role played by phonological awareness (rhymes and alliterations) in advancing the appropriation of the alphabetic writing system was notorious, as well as greater stability in graphophonetic relationship. The textual productions indicated that it is pertinent to develop a more articulated work between alphabetization and literacy in this stage of schooling. It was possible to apprehend, in general, a link between the didactic and pedagogical choices of the teachers and the results obtained through the diagnoses.

Keywords: Alphabetical writing system; Phonological awareness; Cycle; Alphabetization and literacy; Teaching and learning.



## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** – criança 1<sup>o</sup> ano – 1<sup>a</sup> diagnose

**Figura 2** – criança 1<sup>o</sup> ano – 1<sup>a</sup> diagnose

**Figura 3** – criança 1<sup>o</sup> ano – 2<sup>a</sup> diagnose

**Figura 4** – criança 2<sup>o</sup> ano – 2<sup>a</sup> diagnose

**Figura 5** – criança 1<sup>o</sup> ano – 3<sup>a</sup> diagnose

**Figura 6** – criança 2<sup>o</sup> ano – 3<sup>a</sup> diagnose

**Figura 7** – criança 1<sup>o</sup> ano – 4<sup>a</sup> diagnose

**Figura 8** – criança 2<sup>o</sup> ano – 4<sup>a</sup> diagnose

**Figura 9** – criança 1<sup>o</sup> ano – 4<sup>a</sup> diagnose

**Figura 10** – criança 1<sup>o</sup> ano – 4<sup>a</sup> diagnose

**Figura 11** – criança 1<sup>o</sup> ano – 4<sup>a</sup> diagnose

**Figura 12** – criança 1<sup>o</sup> ano – 4<sup>a</sup> diagnose

**Figura 13** – criança 2<sup>o</sup> ano – 5<sup>a</sup> diagnose

**Figura 14** – criança 1<sup>o</sup> ano – 5<sup>a</sup> diagnose

**Figura 15** – criança 1<sup>o</sup> ano – 6<sup>a</sup> diagnose

**Figura 16** – criança 2<sup>o</sup> ano – 6<sup>a</sup> diagnose

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Sistema de Escrita Alfabética – BDTD (2014-2019)

**Quadro 2** – Consciência fonológica - BDTD (2014-2019)

**Quadro 3** – Sistema de escrita alfabética e consciência fonológica bases de dados variadas

**Quadro 4** – Quantidade de alunos da escola pesquisada em 2019

**Quadro 5** - Caracterização das professoras em relação à formação acadêmica e atuação profissional

**Quadro 6** – Sequência das observações realizadas

**Quadro 7** – Atividades de Rotina Pedagógica nas turmas de 1º e 2º anos

**Quadro 8** – Atividades do sistema de escrita alfabética nas turmas do 1º e 2º anos

**Quadro 9** – Atividades de consciência fonológica nas turmas do 1º e 2º anos

**Quadro 10** - Atividades diagnósticas do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica nas turmas acompanhadas

**Quadro 11** - 1ª atividade aplicada

**Quadro 12** – 2ª atividade aplicada

**Quadro 13** – 3ª atividade aplicada

**Quadro 14** – 4ª atividade aplicada

**Tabela 1** – Sistema de escrita alfabética e consciência fonológica no Banco Digital de Teses e Dissertações 2014-2019

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA** – Avaliação Nacional de Alfabetização
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BIA** – Bloco Inicial de Alfabetização
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBA** – Ciclo Básico de Alfabetização
- CRA** – Centro de Referência em Alfabetização
- CRE** – Coordenação Regional de Ensino
- EAPE**–Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação
- EF** – Ensino Fundamental
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- PNAIC**– Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** – Plano Distrital de Educação
- PNLD** – Programa Nacional do Livro e Material Didático
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEEDF** – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- SUBEB** – Subsecretaria de Educação Básica
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>21</b>
<b>1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: ESTUDOS QUE ARTICULAM O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PERÍODO DE 2014-2019</b>	<b>21</b>
1.1.1 Estudos sobre o sistema de escrita alfabética	24
1.1.2 Estudos sobre consciência fonológica:	30
<b>1.2 ALFABETIZAÇÃO: UM CAMPO MULTIFACETADO</b>	<b>42</b>
1.2.1 Métodos tradicionais de alfabetização, teoria da psicogênese da língua escrita e letramento: entre antigas e novas proposições	42
<b>1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>522</b>
<b>1.4 CICLOS: UMA REFLEXÃO NACIONAL E LOCAL DA PROPOSTA</b>	<b>58</b>
1.4.1 – Os ciclos no Distrito Federal	62
<b>1.5. MUDANÇAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS NA TESSITURA DO SABER-FAZER DOCENTE</b>	<b>711</b>
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b>	<b>76</b>
<b>2.1 TIPO DE PESQUISA</b>	<b>76</b>
<b>2.2 CARACTERIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA</b>	<b>78</b>
<b>2.3. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA</b>	<b>800</b>
<b>2.4 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO ADOTADAS NA PESQUISA</b>	<b>82</b>
2.4.1. Observação participante	82
2.4.2. Entrevista semiestruturada	84
2.4.3 Diagnoses com os estudantes	85
<b>2.5 O TRATAMENTO DOS DADOS</b>	<b>866</b>
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>89</b>
<b>3.1 A ROTINA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS TURMAS ACOMPANHADAS</b>	<b>89</b>
3.1.2 O desenvolvimento da rotina pedagógica na turma de 1º ano	91

3.1.3 O desenvolvimento da rotina pedagógica na turma de 2º ano _____	966
<b>3.2 O TRABALHO COM O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS E ANÁLISE DE RESULTADOS NAS TURMAS OBSERVADAS _____</b>	<b>101</b>
3.2.1 O desenvolvimento do ensino e do aprendizado sistema de escrita alfabética na turma de 1º ano _____	102
3.2.2 O Desenvolvimento do ensino e aprendizado do sistema de escrita alfabética na turma de 2º ano _____	115
<b>3.3 A PRÁTICA DE ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO: O ESPAÇO OCUPADO PELA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA _____</b>	<b>132</b>
3.3.1 <i>A prática de ensino da consciência fonológica na turma do 1º ano</i> _____	133
3.3.2 <i>A prática de ensino da consciência fonológica na turma do 2º ano</i> _____	1400
<b>3.3 ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS DUAS TURMAS ACOMPANHADAS: ANÁLISE DAS DIAGNOSES _____</b>	<b>1477</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS _____</b>	<b>16969</b>
<b>REFERÊNCIAS _____</b>	<b>1733</b>
<b>APÊNDICE A _____</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE B _____</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE C _____</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE D _____</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE E _____</b>	<b>1888</b>
<b>ANEXO A _____</b>	<b>18989</b>
<b>ANEXO B _____</b>	<b>19090</b>
<b>ANEXO C _____</b>	<b>1911</b>

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre alfabetização no Brasil se intensificaram, com expressivo aumento de estudiosos interessados nesse campo. Grupos de estudo têm se dedicado, sistematicamente, a essa área. Nesse bojo, chamamos a atenção para duas vertentes epistemológicas: o sistema de escrita alfabética – SEA e as habilidades da consciência fonológica.

Anterior a essa discussão, é oportuno sublinharmos que, na história da alfabetização brasileira, temos acompanhado a disputa entre métodos que, segundo Morais (2012), datam da antiguidade. No século XIX, tal disputa assumiu papel fundante nas proposições didático-pedagógicas com implicações diretas nas práticas. Ora a defesa era pelos métodos sintéticos, ora pelos analíticos. No nosso país, é inegável o espaço que os métodos silábico e fônico tiveram e têm até os dias atuais

O bloco dos métodos sintéticos integra o *alfabético*, o *fônico* e o *silábico*, priorizando, portanto, as unidades linguísticas menores rumo às maiores. Os métodos analíticos, como *palavração*, *sentenciação* e *global*, partem de unidades maiores. Todos concebem o sujeito aprendente como uma *tábula rasa* e, portanto, estão ancorados em uma perspectiva empirista associacionista de ensino e de aprendizagem, de acordo com Morais (2012).

A querela dos métodos não contribuiu para a superação do fracasso escolar nos anos iniciais da escolarização em nosso país. Desde as primeiras décadas do século XX, iniciativas oficiais de correção de fluxo vêm sendo tomadas, a exemplo da promoção automática (MAINARDES, 2001), sem gerar resultados exitosos na aprendizagem. É sabido que, com a ampliação do acesso à escola pública, sobretudo a partir da segunda metade daquele século, problemas oriundos da estrutura física, material, formação de professores, eclodiram.

A partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), autoras da teoria da psicogênese da língua escrita, os métodos tradicionais de alfabetização foram ferrenhamente criticados, com dados científicos retratando o processo evolutivo pelo qual passam os aprendizes na reconstrução do sistema de escrita alfabética. As autoras influenciaram (e ainda influenciam) a

elaboração de propostas curriculares e defendem que, ao se apropriar da escrita, o sujeito se depara com um sistema e não com um código, como apregoavam (e ainda defendem) os antigos métodos de alfabetização. O conceito de sistema de escrita alfabética chegou desmistificando a ideia de que a alfabetização estaria ancorada em um código. De acordo com Moraes (2012), para aprender o código, por exemplo, o morse, o sujeito precisa se apropriar das propriedades daquele objeto de conhecimento e aprender a operar com ele autonomamente.

Uma das propostas conhecidas em nosso país, a partir da década de 1980, foi a do ciclo básico de alfabetização, cujo objetivo foi alinhando-se às proposições de estados como o estado de São Paulo, de assegurar uma alfabetização exitosa, já que o ponto de retenção na primeira série estava avolumando o fracasso escolar. No caso da secretaria de ensino de Recife, a proposta esteve vigente entre 1986-1988, com um trabalho que alcançava professores da alfabetização e primeira série e objetivava garantir a formação continuada, a produção de materiais didáticos, entre outras iniciativas.

Nos anos 2000, aquela proposta foi retomada, dessa vez, alcançando todo o ensino fundamental. O respaldo está presente no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No caso do Distrito Federal, a implantação dos ciclos de aprendizagem ocorreu, inicialmente, no que se passou a denominar de Bloco Inicial de Alfabetização (DISTRITO FEDERAL, 2006). Do mesmo modo, objetivando garantir a alfabetização nos anos iniciais, assinalamos a relevância da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que instituiu o ensino fundamental de nove anos. Alinhando-se à ampliação do tempo para assegurar a alfabetização, foi instituído, a partir da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), a fim de garantir, também, a alfabetização plena de todas as crianças, numa cadeia progressiva, ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental.

A proposta dos ciclos de aprendizagem trouxe à tona o aspecto do tempo para consolidar a alfabetização. Oficialmente, buscou superar o fracasso secular instalado no sistema seriado, visto que uma massa expressiva era retida na primeira série do ensino fundamental. Ampliou, portanto, as possibilidades progressivas de construção da escrita alfabética, com o que se passou a denominar, por alguns autores, de alfabetizar letrando (MORAIS, 2012;

SOARES, 2016). A proposta dos ciclos se configurou como uma política de educação estratégica para eliminação da reprovação, ampliando o período de alfabetização para dois ou mais anos, assegurando a continuidade do processo e tendo como respaldo novas perspectivas teórico-metodológicas em alfabetização (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012).

Entretanto, é preciso assinalar que, no nosso país, o que vem ocorrendo é uma descontinuidade das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores. A implantação da proposta dos ciclos, em sua grande maioria por meio de decretos, parece não vir resultando em impactos significativos nas aprendizagens. Pesquisas como a realizada por Oliveira (2010) atestaram a imprecisão, na ótica das professoras que contribuíram com o estudo, acerca da didatização do ensino a partir dos ciclos. Em se tratando dos primeiros anos do ensino fundamental, as mestras ressaltaram que não havia clareza dos conhecimentos a serem enfocados em cada ano-ciclo. As expectativas de aprendizagem presentes no PNAIC suscitaram essa reflexão de que é importante não só garantir o tempo da alfabetização, mas a apropriação dos objetos de conhecimento como a escrita alfabética, a autonomia na leitura, compreensão e produção dos diferentes gêneros textuais, assim como ter avançado nas relações grafofônicas.

Morais (2012) ressalta a importância de inserir os estudantes em um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética aos seis anos (1º ano do EF), com a expectativa de evitar o *apartheid* educacional. Este termo é considerado pelo autor como a existência de um sistema de ensino destinado à classe média e à burguesia<sup>1</sup> e outro destinado às camadas populares, no qual se naturaliza o alto percentual de crianças que concluem o terceiro ano do ensino fundamental sem terem consolidado a alfabetização. O mesmo autor defende, também, que, na transição da educação infantil para o ensino fundamental, é possível desenvolver um trabalho lúdico, prazeroso com alfabetização, priorizando o sistema de escrita alfabética, inclusive, articulando-o com habilidades de

---

<sup>1</sup> Burguesia: termo usado nessa pesquisa referente à classe/grupo social com poder aquisitivo elevado.



consciência fonológica, bem como, com o enfoque dado aos diversos gêneros textuais que se prestam a esse trabalho.

A despeito do tempo para que a alfabetização se consolide, o autor destaca que não há um relógio biológico e que, por se tratar de uma invenção cultural, é possível, conforme já sublinhado, desenvolver um trabalho lúdico na educação infantil, sem que haja, com isso, uma prontidão para a alfabetização. Tendo em vista que as crianças, desde cedo, por estarem imersas num contexto letrado, indagam acerca da cultura escrita.

Retomando o PNAIC, reconhecemos seu alinhamento com a proposição dos ciclos, inclusive em relação ao tempo para a alfabetização. O programa traz, em se bojo, a possibilidade de assegurar a apropriação da escrita e da leitura até os oito anos de idade, ou seja, até o terceiro ano do ensino fundamental. Está focado em quatro eixos: leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística. Este último, com foco no sistema de escrita alfabética e nas habilidades de consciência fonológica.

Em relação aos eixos de ensino de língua portuguesa, chamamos a atenção para as propriedades do SEA, bem como àquelas relacionadas à consciência fonológica, foco dessa pesquisa. Concordamos com Moraes (2012) quando afirma que o aprendiz, no percurso evolutivo de apropriação daquele objeto de conhecimento, lança mão da reflexão fonológica. O autor segue realçando que esse processo pode e deve ser norteado em articulação com gêneros textuais próprios do universo infantil. Trata-se, portanto, da perspectiva de alfabetizar letrando. Nessa mesma direção, Soares (2016) enfatiza que essa perspectiva junta a faceta linguística<sup>2</sup> à interativa e à sociocultural, considerando suas especificidades.

É nesse terreno que nosso estudo se situa e sobre o qual teceremos algumas considerações ainda neste diálogo introdutório.

---

<sup>2</sup> “A palavra faceta, para designar componentes de aprendizagem inicial da língua escrita: tal como, em uma pedra lapidada, as várias superfícies – facetadas – se somam para compor o todo que é a pedra, assim também os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetadas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento. Uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta do produto: a criança *alfabetizada* e inserida no mundo da cultura escrita, a criança *letrada*” (SOARES, 2016, p. 33).

Na defesa de que há um entrecruzamento entre as propriedades do sistema de escrita alfabética e as habilidades de consciência fonológica na apropriação da base alfabética de escrita, nesse estudo, dedicamo-nos a trazer algumas contribuições desse campo para o processo de alfabetização. Os estudos vêm sendo discutidos entre os pesquisadores desde 1970, visto que esse termo tem ganhado importância, em especial, no que diz respeito à alfabetização. Morais (2012, p. 84) afirma que “a consciência fonológica é, na realidade, um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades que refletem os segmentos sonoros das palavras”. Assim, o autor afirma que esse campo não pode ser considerado uma capacidade única, homogênea, mas um conjunto de habilidades que variam consideravelmente. Por outro lado, os defensores do método fônico no Brasil asseveram que aquele processo de aquisição da consciência fonológica só é bem-sucedido se, antes, o sujeito aprendente possuir um domínio do fonema.

Diante de tais reflexões, nessa pesquisa, investigamos o inevitável entrecruzamento entre a apropriação do sistema de escrita alfabética e as habilidades de consciência fonológica nos dois primeiros anos do EF, etapa da escolarização em que se tem apregoado a consolidação da alfabetização. Entretanto, tal como Morais (2012), desmistificamos a concepção de que consciência fonêmica é sinônimo de consciência fonológica.

A pesquisa foi realizada numa escola pública do Distrito Federal, em turmas de 1º e 2º anos do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, com crianças em idade média de seis e sete anos.

Nesta busca pela compreensão da inevitável articulação entre o ensino do sistema de escrita alfabética e as habilidades de consciência fonológica, é que nos propomos a acompanhar como esse processo vem ocorrendo em salas de aula da Secretaria de Estado de Educação do Distrito federal, considerando o contexto de sucessivos debates, formações, nessa área.

O estudo está organizado em três capítulos: O primeiro, intitulado de **Referencial Teórico**, organizado em quatro seções: **O estado do conhecimento: os estudos que articulam o ensino do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica no período de 2014 a 2019.**; Posteriormente, apresentamos **Alfabetização: um campo multifacetado**, na

qual trazemos aspectos históricos e reflexões sobre o campo, métodos de alfabetização, a teoria da psicogênese da língua escrita e o sistema de escrita alfabética; Tratamos, em seguida, da **Consciência Fonológica**: algumas contribuições ao campo da alfabetização e, em seguida, discutiremos os **Ciclos: uma reflexão nacional e local**, no qual trazemos um histórico dos ciclos no Brasil e no Distrito Federal e, por fim, trazemos reflexões sobre as **Mudanças didáticas e pedagógicas na tessitura do saber-fazer docente**.

No segundo trazemos o **capítulo da metodologia**, no qual assumimos a pesquisa qualitativa como base, a caracterização do local e sujeitos da pesquisa, técnicas de investigação utilizadas na pesquisa (observação participante, entrevistas e diagnoses com os estudantes), bem como o tratamento dos dados a partir da análise de conteúdo temática (BARDIN, 2016).

O terceiro capítulo foca a **Análise dos dados**, no qual apresentamos os resultados obtidos com as observações participantes, entrevistas, bem como das diagnoses empregadas com os estudantes das duas turmas acompanhadas.

Encerramos o nosso trabalho com as **considerações finais**, discutindo os principais resultados, retomando os nossos objetivos da pesquisa.

A seguir, explicitamos nossa questão de pesquisa, bem como os objetivos geral e específicos.

#### **Questões de pesquisa:**

Ao iniciarmos as reflexões e investigações da presente pesquisa, indagamos: tendo em vista as mudanças de natureza didática e pedagógica para o ensino na língua portuguesa no campo da alfabetização, como docentes do BIA (sendo uma do 1º e outra do 2º ano) de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, têm articulado o ensino entre o sistema de escrita alfabética e as habilidades de consciência fonológica, bem como as implicações no processo de aprendizagem ?

#### **Questões norteadoras:**

\*Como são encaminhadas, nas salas de aula investigadas (1º e 2º anos do ensino fundamental de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação

do Distrito Federal), as atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética?

\* Há espaço para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética em articulação com as habilidades de consciência fonológica nessas turmas?

\*Existe articulação entre alfabetização e letramento nas turmas acompanhadas?

\*Em que medida a articulação entre o sistema de escrita alfabética, a consciência fonológica e o letramento influenciaram nos perfis de saída das turmas acompanhadas?

### **Objetivo geral:**

Analisar como docentes do BIA (sendo uma do 1º e outra do 2º ano) de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, têm articulado o ensino entre o sistema de escrita alfabética e as habilidades de consciência fonológica, bem como as implicações no processo de aprendizagem.

### **Objetivos específicos:**

\* Discutir os encaminhamentos didáticos adotados para o ensino da escrita alfabética nas turmas acompanhadas;

\* Analisar se há articulação entre o ensino do SEA e as habilidades de consciência fonológica nos dois grupos-classe;

\* Analisar, no contexto das duas turmas, algumas das implicações da prática do alfabetizar letrando nas aprendizagens construídas;

\* Identificar em que medida a articulação entre o sistema de escrita alfabética, a consciência fonológica influenciou nos perfis de saída das turmas acompanhadas.

## CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: ESTUDOS NO CAMPO DA ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PERÍODO DE 2014 a 2019

Conforme assinalamos no texto introdutório, o campo da alfabetização é, inquestionavelmente, multifacetado. Nessa seção, buscamos apreender pesquisas que articularam o sistema de escrita alfabética com a consciência fonológica no período de 2014-2019, tendo em vista que, após esse período, acentuou-se o debate em torno dessa articulação entre o sistema de escrita alfabética e a consciência fonológica.

Reconhecemos que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), trouxe contribuições significativas para o debate acerca da articulação entre aqueles eixos presentes na área de alfabetização.

A despeito do SEA, Morais (2012) realça o papel que esse sistema exerce na apropriação da escrita. De acordo com o autor, é possível, desde a educação infantil, explorar, de forma lúdica, esse objeto de conhecimento articulado com as habilidades de consciência fonológica.

Na mesma direção do autor, Soares (2016) acena para a constelação de habilidades fonológicas e sua articulação com a apropriação da base alfabética de escrita. De acordo com a autora, “os fonemas são representações abstratas, segmentos não pronunciáveis, que dificilmente se desenvolve de forma espontânea, como acontece com a consciência silábica” (p. 194).

Em busca de mapearmos a produção dos eixos: sistema de escrita alfabética e consciência fonológica no período de 2014-2019, dentro das concepções apresentadas na pesquisa, fizemos tal levantamento, a fim de apreendermos o cenário da produção desse objeto de pesquisa. Sobre esse assunto, Soares (2000) realça que

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de

duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (p. 3).

Realizamos a busca na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD). Consideramos, para esse mesmo período, a pesquisa dos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF e no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, consultamos o GT 10 de Alfabetização, leitura e escrita e, nesse momento, percebemos que o recorte temporal escolhido não apresentava nenhum trabalho. Então, decidimos trazer os dois trabalhos localizados, mesmo que estivessem fora do período escolhido. Assim, apresentaremos os estudos dos anos de 2006 e 2008.

No primeiro momento da pesquisa, recorreremos aos descritores: articulação entre sistema de escrita e consciência fonológica; sistema de escrita alfabética e, por fim, consciência fonológica.

Ao iniciarmos com o primeiro descritor (articulação entre o sistema de escrita alfabética e consciência fonológica), não encontramos nenhum trabalho. Então, seguimos apenas com o descritor sistema de escrita alfabética, e com ele localizamos um número expressivo de 158 trabalhos. Quando inserimos o período de 2014 a 2019, com o mesmo descritor “sistema de escrita alfabética” e, com ele, este número caiu para 85 trabalhos. A partir das quantidades (85) encontradas, fizemos a leitura dos resumos afim de verificar sua aproximação com a temática estudada já que, nesse universo, diversas áreas foram contempladas a partir desse eixo. No concernente à pesquisa com o descritor *consciência fonológica*, na mesma base de pesquisa, localizamos 135 pesquisas. Cabe ressaltar a vinculação desse campo com as áreas: fonoaudiologia, psicologia, ciências da saúde. Selecionamos, portanto, aqueles relacionados ao nosso objeto de pesquisa, sendo o enfoque voltado para a alfabetização no campo educacional.

A partir da leitura dos resumos, apreendemos que o conceito de consciência fonológica apresentado em diversos trabalhos localizados, estava ancorado nos métodos tradicionais de alfabetização, bem como em outros objetos de investigação, a exemplo de: distúrbios do desenvolvimento,

instruções fonológicas, terapia, aplicação de instrumentos de avaliação sequencial com testes (CONFIAS<sup>3</sup>; PROLEC; STEIN, 2011).

Seguimos articulando o campo do sistema de escrita alfabética à área educacional e o mesmo procedimento adotamos em relação à consciência fonológica. Ainda assim, localizamos a vinculação desse objeto (SEA) com os eixos de oralidade, leitura, ou seja, campos que são fundantes no processo de alfabetização, mas, para o nosso estudo, consideramos, apenas, as pesquisas que enfocaram a escrita alfabética. Apresentamos, a seguir, o levantamento de teses e dissertações.

**Tabela 1 – Sistema de escrita alfabética e consciência fonológica no Banco Digital de Teses e Dissertações 2014-2019**

Descritores	Dissertações	Teses	Total
Sistema de escrita alfabética	06	01	07
Consciência fonológica	07	01	09
Total de trabalhos	13	02	16

**Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisa na BDTD - 2019**

---

<sup>3</sup> CONFIAS – Instrumento de avaliação sequencial, pode ser utilizado na educação com crianças não alfabetizadas e em processo de alfabetização, assim como tratamento de dificuldades e ou transtornos de aprendizagem e de fala/ PROLEC – é um instrumento composto por diferentes tarefas e por meio dele é possível compreender as dificuldades de leitura, bem como ter auxílio na análise do diagnóstico dos transtornos de aprendizagem/ STEIN – teste de desempenho escola, avalia a aprendizagem por meio de três subtestes: leitura, escrita e aritmética.

### 1.1.1 Estudos sobre o sistema de escrita alfabética

**Quadro 1: Sistema de Escrita Alfabética – BDTD (2014-2019)**

<b>TESES</b>			
UFPE	2019	O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos.	SILVA, Nyanne Nayara Torres da
<b>DISSERTAÇÕES</b>			
UFPR	2019	Processo de aquisição do sistema de escrita alfabética de alunos em defasagem idade/série	MATTOS, Eliana Ferreira
UFPE	2018	Análise da qualidade das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética nos apostilados de ensino para educação infantil	GOMES, Cristina Maria
UFPE	2017	Análise da prática cotidiana de uma professora do terceiro ano que tem alunos com hipótese diferentes sobre o SEA: suas fabricações e seus saberes	NASCIMENTO, Maiara Cavalcante Barbosa do.
UFPE	2016	Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente.	SILVA, Kátia Virginia das Neves e Gouveia da
UFPE	2016	O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do ensino fundamental.	VIEIRA, Erika Souza
UFPB	2015	Atividades complementares para o desenvolvimento da escrita alfabética com alunos do 2º ano em estágio pré-silábico.	MACÊDO, Rosemary Gomes

**Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisa na BDTD - 2019**

Conforme os dados apresentados no Quadro 01, os sete estudos estão descritos por instituição/ano/título e autor(a). Foram cinco pesquisas oriundas da Universidade Federal de Pernambuco, uma da Federal da Paraíba e a outra da Federal do Paraná

Em seguida, a partir do descritor consciência fonológica, totalizamos 10 estudos. Desses, três são da Universidade Federal de Pernambuco, dois da Federal da Paraíba, uma da Universidade Federal de Pelotas, um da Universidade Federal de Minas Gerais, um da Pontifícia Universidade Católica



de São Paulo, um da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e, por fim, um da Federal de Uberlândia.

Observamos, a partir do Quadro 1, que houve maior produção, desse campo, na UFPE. Ressaltamos que essa instituição conta com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL, criado em 2004. Entre outras ações, esse espaço tem investido, expressivamente, no âmbito da pesquisa, produção e análise de materiais didáticos. O Centro foi responsável, inclusive pela coordenação do PNAIC.

Após a pesquisa e seleção das produções encontradas, no primeiro momento, optamos por analisar os resumos e entender o que cada um desses trabalhos enfocavam. No entanto, tornou-se insuficiente, de modo que recorreremos a outras seções das pesquisas.

A tese de Silva (2019) tratou da relação entre as práticas de alfabetização, no concernente ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre o SEA e a progressão das aprendizagens dos alunos, em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em Recife e Lyon (França). A pesquisa ocorreu com quatro professoras, sendo três da escola brasileira e uma francesa. A autora recorreu a entrevistas semiestruturadas, bem como a observações em sala de aula. Foram aplicadas diagnoses com as crianças brasileiras e análise do caderno de atividades dos alunos franceses. Os resultados mostraram que uma professora atendia mais a heterogeneidade das aprendizagens em situações coletivas. Nesse quesito, o estudo evidenciou lacunas, já que a maioria dos estudantes finalizou o ano letivo sem consolidar as relações grafofônicas, assim como com dificuldades na produção de textos. As demais docentes desenvolveram práticas que buscaram atender aos diferentes conhecimentos de leitura e escrita, o que contribuiu para o avanço nesses eixos.

A pesquisa de Macedo (2015) propôs realizar atividades sistemáticas para o desenvolvimento da escrita alfabética com crianças do 2º ano do ensino fundamental que ainda se encontravam na hipótese pré-silábica de escrita. O estudo foi realizado a partir da aplicação de diagnoses de escrita: avaliação inicial - para apreender o nível de escrita das crianças; realização de atividades práticas - voltadas para a alfabetização e reavaliação dos níveis de escritas das crianças (pós testes). Essas atividades foram aplicadas segundo o aporte teórico

de Lemle (1999) e Scliar-Cabral (2013). Os resultados apontaram que as atividades aplicadas contribuíram para o desenvolvimento da escrita dos participantes, pois daqueles sete que participaram, que iniciaram no nível pré-silábico, dois avançaram para o nível alfabético e três para o silábico. Os resultados mostraram que quando as crianças são oportunizadas a realizarem atividades práticas sobre o sistema de escrita alfabética, apresentam uma evolução no entendimento desse sistema e passam a formular hipóteses de registro de suas escritas. A pesquisa alcançou o objetivo inicial, tendo em vista que todos os participantes apresentaram desenvolvimento na sua escrita, dando os primeiros sinais de estabelecer relações entre o contexto sonoro e a linguagem escrita.

O trabalho de Vieira (2016) buscou analisar os recursos didáticos distribuídos pelo MEC para contemplar os direitos de aprendizagem referentes à apropriação do sistema de escrita alfabética, por parte dos professores do 1º ano do ensino fundamental em dois municípios no estado de Pernambuco. Objetivou, ainda, investigar se os direitos de aprendizagem referentes ao SEA serviam de referências para as práticas dos professores, além de identificar e analisar as atividades de apropriação do SEA presentes no livro didático, nos jogos de alfabetização e nas obras complementares e literárias. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas e dez observações da prática de duas professoras do 1º ano. Os resultados apontaram que, em se tratando dos direitos de aprendizagem, esses eram referências na prática das duas professoras, o uso do material didático também era utilizado pelas docentes com objetivo de auxiliar no processo de alfabetização das crianças.

A dissertação de Silva (2016) buscou compreender a prática de duas professoras alfabetizadoras do 2º e 3º anos do ensino fundamental e o tratamento dado à heterogeneidade das turmas no que dizia respeito ao conhecimento dos alunos sobre o SEA. A autora procurou identificar e analisar as atividades propostas pelas docentes, investigando como foi tratada a heterogeneidade de conhecimentos do sistema de escrita alfabética, os recursos didáticos utilizados pelas docentes e se esses contribuíram (ou não) para o atendimento dos alunos nos diferentes níveis de escrita. Ainda objetivou apreender os tipos de agrupamentos e o modo como as docentes interagem e

mediavam, com os alunos, situações de aprendizagem. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de diagnoses de escrita aos alunos para escolha de quem seria acompanhado. Foram realizadas entrevistas com as professoras e observação nas duas turmas, sendo dez na turma do 2º e cinco na turma de 3º. Nos resultados, as duas professoras demonstraram que era necessário diversificar as atividades, os encaminhamentos para atender à heterogeneidade das turmas. Uma delas promoveu diversas formas de agrupamento. Por meio das atividades propostas, contemplou os quatro eixos da língua portuguesa (leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade). A outra docente propôs a organização da turma apenas uma vez e, nesse momento, não envolveu todos os alunos. Alguns ficaram de fora. Trabalhou com os eixos da língua priorizando a leitura e análise linguística. As duas apresentaram diferentes formas de lidar com a heterogeneidade em suas salas de aula: nos modos de organização de suas aulas, com o uso de recursos didáticos, porém foi notável a dificuldade das professoras para atender às diferentes necessidades nas suas turmas.

O trabalho de Nascimento (2017) investigou a prática de uma professora do 3º ano do ciclo de alfabetização, na cidade de Olinda/ PE, tendo como objetivo conhecer as suas fabricações e os saberes mobilizados no ensino do SEA com seus alunos em diferentes hipóteses de escrita. Foram acompanhadas vinte aulas da professora com o olhar para a rotina na sala de aula, os recursos didáticos e as atividades usadas para alfabetizar. Foram aplicadas duas diagnoses para acompanhar as hipóteses de escrita das crianças, sendo que a escolha da turma foi pensada pelo perfil dos seus estudantes, que tinham diferentes conhecimentos em relação ao SEA. Para a produção de dados, tiveram as seguintes fases: entrevista semiestruturada com a professora, aplicação de um ditado na turma para identificar as hipóteses de escrita das crianças, observação de aula, minientrevistas com a docente e um outro ditado no final da pesquisa para verificar o avanço da hipótese de escrita das crianças. O resultado mostrou que a rotina da docente apresentava uma organização diária, onde ela seguia um horário fixo para as atividades. Realizou muitas atividades para a apropriação do SEA e atividades de consciência fonológica. A profissional valorizou as aulas como espaço de reflexão constante sobre o SEA,

sempre estimulando seus alunos a participarem e se envolverem em todas as aulas. A pesquisa finalizou mostrando que a docente se utilizou de diferentes “táticas<sup>4</sup>” e saberes quer revelou um ensino individual de ensino.

Ao começarmos a leitura do resumo desse trabalho, observamos que, apesar do título não evidenciar, notamos que foi observado, pela pesquisadora, o trabalho com consciência fonológica. Seguimos com a leitura da dissertação e observamos o cuidado e a preocupação da docente em desenvolver a exploração daquele eixo, com o intuito de que seus alunos pudessem refletir sobre os sons das palavras. Para tanto, desenvolveu atividades com rimas, identificação de letra na palavra, na posição inicial ou final, partição de palavras em sílabas; identificação e produção de rimas e aliterações; comparação de palavras quanto à presença de sílabas e letras iguais/diferentes.

O trabalho de Gomes (2018) investigou a qualidade das atividades sobre o SEA, propostas nas coleções de apostilas adotadas no estado de Pernambuco para a educação infantil, além da concepção dos professores sobre esses materiais. Foram analisados: Sistema de Ensino Aprende Brasil (SAB- Recife), Alfa e Beto (A&B- Carpina), Estação Criança (ESC- Itapissuma) e Prosinha (PRO- Orobó) e Sistema de Ensino Aprende Brasil, Positivo em Recife. Ocorreram análises das habilidades cognitivas despertadas pelas atividades das apostilas, como leitura, identificação, comparação, contagem, partição, formação, exploração, cópia, escrita, completar, rotina, a ludicidade e o SEA na perspectiva do alfabetizar letrando. Esse material estava ou esteve em uso nos municípios entre os anos de 2012 a 2016. Os resultados apontaram que as atividades mais frequentes foram: leitura, escrita e identificação, em especial, de letras. A escrita espontânea, bem como a cópia apareceram com inexpressiva frequência. Também houve tímido investimento com o eixo da consciência fonológica. Houve muitas atividades perceptivo-motoras, demonstrando a educação infantil como uma preparação para a alfabetização e a redução do professor a uma pessoa com atributos maternos. Para as professoras, o material era descontextualizado, considerado fora da realidade, com 70 % de reprovação pelas professoras.

---

<sup>4</sup> A autora respaldou o conceito de “tática”, baseado em Certeau (1994).

Apesar de, na rede pública do Distrito Federal, não haver programas com apostilados, o que consideramos um ganho para todos, compreendemos que esse tipo de material realmente não demonstra ser o ideal, em especial, se tratando de educação infantil, etapa voltada para a tríade brincar/educar/cuidar. Por outro lado, apreendemos, na rede do DF, um expressivo uso, na sala de aula, de folhas xerocadas, o que empobrece muito o trabalho com os suportes e gêneros textuais.

O trabalho de Mattos (2019) analisou o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética com alunos do 4º ano com defasagem idade/série. A pesquisa foi realizada numa turma constituída por vinte estudantes que não se apropriaram do SEA, situação preocupante, pois os ciclos propõem que os alunos estejam alfabetizados até o 3º ano do ensino fundamental. Foram aplicadas diagnoses no final do primeiro bimestre. No primeiro momento, foram propostas atividades com a produção textual, não havendo um bom desempenho. Optou-se por atividade de ditado, observando os níveis de escrita dos estudantes. Os resultados das diagnoses aplicadas nos dois últimos bimestres mostraram que, após intervenção, os alunos tiveram melhor desempenho. Ainda assim, alguns estudantes não avançaram muito, demonstrando ser preciso um tempo maior para se apropriarem de tal conhecimento. A estratégia de associar os variados recursos textuais colaborou para ampliar e promover o processo de leitura e escrita.

A seguir, os estudos do eixo da consciência fonológica.

## 1.1.2 Estudos sobre consciência fonológica

**Quadro 2 – Consciência fonológica - BDTD (2014-2019)**

<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
<b>TESE</b>			
UFMG	2014	Conexões entre habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o trabalho de análise da sílaba na fase inicial de alfabetização	GONÇALVES, Macilene Vilma
<b>DISSERTAÇÕES</b>			
UNIOESTE	2019	O desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização	NIEDERMAYER, Luci Piletti
UFU	2018	Consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita	ALMEIDA, Graciliana Ribeiro
PPPel	2017	Consciência fonológica e sua relação com a escrita: pistas de consciência fonológica da rima silábica na escrita de crianças estudantes de terceiro ano do ensino fundamental	ZULMIRA, Alessandra Barckfeld Duarte
UFPE	2015	Consciência fonológica: o saber fazer de professoras alfabetizadoras	FRANÇA, Filho, José Carlos de
UFPB	2015	A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita: ressignificando o processo de alfabetização	CAXIAS, Aldenice da Silva
UFPB	2015	A língua escrita em ciclo final de alfabetização: uma interface com consciência fonológica	BERNADELLI, Anelise dos Santos
PUC/SP	2015	Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita	ROCHA, Marialice Hóss

**Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisas feitas na BDTD - 2019**

A dissertação de Niedermayer (2019) avaliou as contribuições de trabalho com gêneros textuais com auxílio no desenvolvimento da consciência fonológica, em uma turma de 1º do ensino fundamental. Foram desenvolvidos trabalhos com os gêneros cantiga, poema, trava-língua, lista e parlenda. O resultado da pesquisa revelou a importância do enfoque dado às com as habilidades de consciência fonológica com apoio nos gêneros textuais, de modo que essas unidades linguísticas subsidiaram a apropriação das relações grafofônicas para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

O trabalho de Almeida (2018) teve como base a aplicação de atividades para aprimorar o processo de aquisição da leitura e da escrita, por meio do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, com 27 alunos do 2º ano do ciclo de alfabetização. Foi aplicada uma proposta de atividades baseada na consciência fonológica, observando que, nas produções textuais, os casos de desvios mais recorrentes foram relacionados à segmentação não-convencional – hipossegmentação e hipersegmentação<sup>5</sup>, sendo estes os processos privilegiados na proposta de intervenção didática abarcada nessa pesquisa. Os resultados evidenciaram que, no ciclo de alfabetização, o aluno ainda não reconhece os limites gráficos das palavras. Desse modo, tende a juntar ou separar a palavra fora das convenções ortográficas do português brasileiro.

A pesquisa de Zulmira (2017) investigou a consciência fonológica da rima silábica e sua relação com a escrita, com dois grupos de crianças repetentes e não repetentes do 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Pelotas/RS. O trabalho foi desenvolvido de modo comparativo entre os níveis de consciência fonológica com os dois grupos, repetentes e não repetentes. Foram aplicados testes de consciência fonológica e os resultados mostraram índices de acertos semelhantes. A diferença entre um grupo e outro foi pouco significativa. Apresentaram maior dificuldade nas tarefas relativas ao nível do fonema. As atividades relativas à dimensão intrassilábica foram consideradas complexas para os dois grupos. Quanto às rimas, os estudantes não repetentes apresentaram erros mais elevados comparados aos repetentes. Podemos inferir aqui sobre o desempenho dos estudantes em relação às rimas, que eles podem não ter sido expostos a esse tipo de trabalho, o qual deve ser desenvolvido por meio de uma prática com poemas e adivinhas, conforme observamos na nossa pesquisa na turma de 1º ano, nos mostrando, mais uma vez, a importância desse trabalho pois, conforme afirma Soares (2020), “essa dimensão da consciência fonológica pode ter relações com a aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 179). O resultado mostrou que os alunos não repetentes apresentaram

---

<sup>5</sup> Hipossegmentação: quando o estudante escreve as palavras juntas e a hipersegmentação – as palavras são separadas de forma excessiva.

desempenho superior que os repetentes e que a consciência fonológica desempenha papel fundamental na aprendizagem da escrita.

A dissertação de França Filho (2015) abordou o processo de didatização da consciência fonológica em salas de 1º ano do ensino fundamental. O autor analisou as práticas com o intuito de apreender o que as professoras conheciam sobre aquele campo, assim como as implicações em sala de aula.

O trabalho foi dividido entre dois momentos: o primeiro, uma entrevista com dez professoras do 1º ano e a observação de aula em duas dessas turmas, a fim de compreender se o que elas declararam na entrevista sobre consciência fonológica era didatizado em sala de aula. Durante as entrevistas, foi observado que a maioria das professoras entrevistadas teve dificuldade em formular um conceito de consciência fonológica, porém demonstraram alguma noção a respeito de tal conhecimento. A maioria delas reconheceu esse eixo como uma habilidade de grande importância para o processo de alfabetização. Não deixaram claro em qual momento esse trabalho poderia ser iniciado. As entrevistadas apresentaram dificuldade em formular atividades para desenvolver a consciência fonológica e adequá-las às hipóteses de escrita das crianças. Nesse sentido, o autor destaca que é preciso investir na formação continuada dos professores. Após as entrevistas, criou-se critérios para selecionar duas docentes. Em relação ao conhecimento sobre consciência fonológica, as duas se aproximavam e, embora expressassem a experiência com turma de alfabetização, não possuíam conhecimento sobre esse eixo de ensino.

Quanto ao ensino das habilidades de consciência fonológica, uma das professoras desenvolveu, de forma intensa e diversificada, um bom trabalho. A outra investiu, timidamente, em atividades voltadas para esse campo. O autor sugere que futuros estudos possam investigar o tipo e qualidade das mediações que precisam ser feitas pelas docentes a despeito de como trabalhar as essas habilidades, a fim de que oportunizem o avanço das crianças no processo de alfabetização.

O trabalho de Caxias (2015) objetivou avaliar se a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita é produtiva para o processo de alfabetização. A pesquisa foi realizada no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos do ensino fundamental) numa escola rural do estado da Paraíba, com crianças de



seis e sete anos. Contou com três etapas: na primeira, foi aplicado um pré-teste para diagnosticar os níveis de consciência fonológica com atividades sobre consciência de fonemas, percepção de rimas e aliterações, consciência silábica, consciência de palavras e teste de atividades de escrita. (esse teste foi um ditado de oito palavras a partir da leitura de um poema).

O pré-teste foi aplicado em junho e o segundo em novembro e apresentaram os seguintes resultados: no concernente à consciência de fonemas, a maioria das crianças não obteve bom desempenho. Quanto à percepção de rimas e aliterações, no primeiro teste, os resultados foram insatisfatórios e no pós-teste eles avançaram. No concernente à consciência silábica, houve um avanço progressivo dos alunos. Foi apreendido um grande avanço, pois no pré-teste os estudantes se apresentaram nos níveis pré-silábicos e silábicos em sua maioria e no pós-teste avançaram para os níveis silábico, silábico alfabético e alfabético.

O resultado da pesquisa mostrou que, com a intervenção, os alunos desenvolveram habilidades fonológicas importantes para o desenvolvimento da escrita. No decorrer do ano, houve uma evolução bastante significativa. Observou-se que, para avançar nas hipóteses de escrita, os alunos tiveram que pensar sobre as partes sonoras das palavras.

A pesquisa de Barnadelli (2015) teve como objetivo investigar o desempenho dos alunos em relação às habilidades de consciência fonológica trabalhadas de forma interligada à leitura e à escrita. O estudo foi realizado com alunos pertencentes ao ciclo final de alfabetização, em João Pessoa/PB. Houve, para isso, quatro etapas: verificação da fase de aquisição da leitura e da escrita, aplicação de pré-teste para analisar o desempenho dos alunos em relação às atividades que integram as habilidades fonológicas, desenvolvimento da proposta didática elaborada com base nos resultados do pré-teste e o teste final para verificar o desempenho dos alunos após a realização da intervenção. Os resultados mostraram o quanto esses eixos precisam estar articulados no processo de alfabetização.

O estudo de Rocha (2015) verificou os resultados de uma intervenção que consistiu num conjunto de atividades de linguagem escrita com foco no desenvolvimento da consciência fonológica. A pesquisa foi realizada com um

grupo de crianças do 2º ano do ensino fundamental I de uma escola pública da grande São Paulo. Houve duas etapas com aplicação de pré-teste, intervenção e pós-teste, com atividades voltadas para a consciência fonológica. Os resultados sugeriram que a intervenção foi profícua, promovendo a aprendizagem da linguagem escrita e da consciência fonológica.

O estudo de Gonçalves (2014) foi realizado numa turma de 1º ano do ciclo de alfabetização, com o intuito de compreender as relações entre o processo de aquisição da escrita alfabética e as habilidades de consciência fonológica com foco na produção das crianças. A pesquisa foi realizada com seis crianças do 1º ano do ensino fundamental. No primeiro momento, foi aplicado o teste contendo quatro palavras e uma frase, conforme sugerido por Ferreiro e Teberosky (1985). Foi aplicado um teste envolvendo consciência fonológica, em junho. Isso foi aplicado em dezembro com intuito de conhecer a evolução das crianças em relação às diferentes habilidades e procurar pistas sobre quais delas interferem, diretamente, na/para a aquisição do sistema de escrita alfabética, pela criança.

O estudo forneceu indícios de que os aprendizes têm maneiras particulares de analisar a sílaba para escrever que parecem estar vinculadas às suas hipóteses acerca do sistema de escrita alfabética. A pesquisadora sugere que, melhor que discutir se a consciência fonológica é apropriada antes ou depois da escrita, é necessária a realização de mais pesquisas para aprofundar o modo como as crianças concebem a escrita e os fatores que implicam na apropriação desse objeto de conhecimento, ou seja, o papel exercido pela consciência fonológica.

Em nossa pesquisa, observamos que a Universidade de Brasília não apresentou trabalhos voltados para a alfabetização, especificamente no que concerne à articulação entre o sistema de escrita alfabética e o eixo da consciência fonológica. Considerando o período pesquisado (2014-2019), encontramos apenas um trabalho no campo da alfabetização: a dissertação de Perfeito (2019) – Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização.

Aprofundando nossa pesquisa na Faculdade de Educação-UnB, a fim de ampliar o período temporal dos estudos realizados, reiteramos o dado da ausência de estudos que tivessem por tema o campo da alfabetização na

articulação entre o SEA e a consciência fonológica. Somente em 2007 localizamos a dissertação de Gondim (2007), que analisou algumas práticas de letramento e sua relação com o desenvolvimento da consciência fonológica de crianças em classes de alfabetização. O estudo buscou compreender, também, o trabalho de mediação entre a língua oral e escrita, bem como o espaço da sala de aula como ambiente letrado, onde se desenvolvem, sistematicamente, habilidades de leitura e escrita.

Consideramos a pertinência de referendarmos essa pesquisa, já que se tratou do único estudo desenvolvido no âmbito da Faculdade de Educação-UnB com esse enfoque do campo da alfabetização.

Compreendendo que o tema pesquisado vem sendo bastante discutido, em especial, após o PNAIC, que fortaleceu o debate acerca da articulação do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica, apresentamos, no Quadro 3, os artigos científicos localizados sobre o tema. Ampliamos o recorte temporal (2004-2019), consideramos que não encontramos vasta produção, bem como o alcance da temática. As bases de dados investigada foram: Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF – 2015 e 2017); Congresso Nacional de Educação (CONEDU - 2018), do *Scientific Electronic Libraly On Line* (SciElo) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED – 2006 e 2008) por meio do GT – Grupo de Trabalho 10: Alfabetização, leitura e escrita.

Refinamos os artigos selecionados usando os mesmos descritores que foram utilizados para o mapeamento das teses e dissertações.

**Quadro 3 – Sistema de escrita alfabética e consciência fonológica em bases de dados variadas**

Instituição	Título	Autor(es)
CONEDU 2018	Consciência fonológica no processo de alfabetização: práticas de uma docente do 1º ano do ensino fundamental	SILVA, Micheline Cordeiro Sobral da.
SCIELO 2016	Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil	MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves
II CONBALF 2015	Consciência fonológica: O que sabem as professoras	FILHO, França José Carlos de França, BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi
II CONBALF 2015	O conhecimento das letras e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética	LEITE, Tania Maria S.B. Rios
II CONBALF 2015	A aquisição do sistema de escrita alfabética no contexto contemporâneo: um caminho através da teoria socio interacionista	SANTOS, Maria Beatriz de Faria; TORRES, Érika Paloma Dantas de Sousa; FILHO, Ednilson Medeiros de Brito
II CONBALF 2015	Habilidades de reflexão fonológica e alfabetização: saberes e fazeres incorporados a ação didático-pedagógica de alfabetizadoras	ESPÍRITO SANTO, Edeil Reis do
III CONBALF 2017	Práticas de alfabetização: conhecimento do sistema de escrita alfabética	COSTA, Kaira Wlabiane Couto
III CONBALF 2017	A contribuição da consciência fonológica no ensino da leitura para crianças de meios socio econômicos desfavorecidos	SILVA, Marco Cesar Kruger; GODOY, Dalva Maria Alves
ANPED GT 10 2008	O trabalho com a consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças	AQUINO, Socorro Barros
ANPED GT 10 2006	O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e avaliação num regime ciclado: concepções da prática	OLIVEIRA, Solange Alves

**Fonte: Elaborada pela autora a partir de pesquisas feitas em diversas bases de dados - 2019**

O trabalho intitulado: *Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil* (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016), discute o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita de crianças de cinco anos. A pesquisa foi realizada numa escola de Recife e indicou que as crianças, nessa idade, podem refletir sobre o sistema de escrita alfabética por meio de diferentes gêneros literários. Participaram da pesquisa duas turmas da última

etapa da educação infantil e puderam explorar: ficção, cantigas rimadas, além de jogos fonológicos. Os autores destacaram a polêmica posição de alfabetizar na educação infantil, compreendendo que, embora não haja essa orientação em documentos oficiais, é possível desenvolver um trabalho lúdico de alfabetização e letramento nessa etapa da escolarização. As crianças tinham contato com leitura de histórias, brincadeiras infantis, adivinhas e outros desafios, dentre eles, eram estimuladas a pensar sobre as palavras e suas sonoridades. Os aprendizes foram desafiados a explorar a consciência fonológica comparando palavras quanto ao tamanho, identificando aquelas que começavam com a mesma sílaba, além das que rimavam e foi permitida a escrita de palavras, mesmo que não convencionalmente, além de um ensino sistemático das convenções do SEA. Acompanhem alguns dos resultados:

Os resultados obtidos indicaram que, no início do ano, 55% eram pré-silábicos, 35% silábicos iniciais, 5% silábicos quantitativos e outros 5% silábicos qualitativos. Não havia crianças nos níveis silábico-alfabético ou alfabético. No final do ano, apenas 5% da turma permanecia no nível pré-silábico, 15% eram silábicos iniciais, 5% silábicos quantitativos e os 75% restantes se encontravam igualmente distribuídos nos níveis silábico qualitativo (25%), silábico-alfabético (25%) e alfabético (25%). No término do ano, a maioria (85%) já escrevia da esquerda para a direita e de cima para baixo (95%). Também já usava apenas letras para escrever palavras (95% da turma), que eram separadas por algum espaço na folha de papel (95%). Se, no início do ano, apenas 40% das crianças escreviam seus nomes próprios corretamente, em dezembro, todas podiam fazê-lo. Se no início do ano as médias de acertos eram de 32,5% para identificação de palavras que rimam, 22,5% para identificação de palavras com a mesma sílaba inicial e 65% para identificação de palavras maiores, em dezembro, tinham saltado, respectivamente, para 87,5%, 61,2% e 94%. Não foi desenvolvida com nenhuma das turmas, nenhum treino de consciência fonêmica e nem trabalho com famílias silábicas (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016, p. 529).

Os principais objetivos do estudo foram: proporcionar um convívio reflexivo com a escrita, a não obrigação da alfabetização na educação infantil e, sim, proporcionar a familiarização das práticas letradas nessa etapa da educação infantil.

Esse trabalho apresenta discussões teóricas que se aproximam muito da discussão do nosso tema, o qual trata de uma alfabetização a partir do

letramento, sem utilização do método fônico, tampouco memorização de padrões silábicos.

O segundo trabalho: *Habilidades de reflexão fonológica e alfabetização: saberes e fazeres incorporados à ação didático pedagógica de alfabetizadoras* (ESPÍRITO SANTO, 2015), foi um artigo resultante da dissertação de mestrado. O estudo foi realizado com oito professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Feira de Santana-BH. Foram selecionadas por terem mais de cinco anos de experiência em turmas de alfabetização, além da participação no PNAIC. O objetivo da pesquisa foi o de analisar se, no planejamento das professoras, buscavam explorar a consciência fonológica como base teórica para auxiliar na apropriação do sistema de escrita alfabética. Além desse, identificar quais conhecimentos elas tinham sobre a consciência fonológica. Ainda, apreender se havia um trabalho com esse último eixo citado. O intuito foi verificar, em caso positivo, os aspectos enfocados. Como técnica de investigação, foi adotado o grupo focal.

O estudo realçou que as alfabetizadoras estavam convencidas de que as crianças, por meio da manipulação consciente dos sons e das estruturas que formam as palavras, aprendiam a ler e a escrever com mais facilidade. A compreensão das docentes estava vinculada à prática de sala de aula, ou seja, aos saberes mobilizados na ação, protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem.

Esse estudo se aproximou do nosso, já que recorremos a contribuições teóricas do campo, assim como entendemos a importância de trabalhar com os saberes mobilizados na ação

O terceiro trabalho, *Consciência fonológica no processo de alfabetização: práticas de uma docente do 1º ano do ensino fundamental* (SILVA, 2018) trata-se de um estudo de caso em andamento, desenvolvido numa escola pública, na cidade de Garanhuns (PE). O estudo compreende a importância das habilidades de consciência fonológica como uma metodologia para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Discutiu a importância da relação da consciência fonológica e a alfabetização, por meio de pesquisa sobre a prática docente numa turma de 1º ano. Através da entrevista e da observação, foi analisada a mediação da docente em sua prática na sala de aula e se ela envolvia a alfabetização e

letramento, além de contemplar as habilidades de consciência fonológica. O intuito foi apreender se havia um alinhamento entre a entrevista e a prática pedagógica.

O artigo – *O trabalho com a consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças* (AQUINO, 2008), foi uma pesquisa realizada durante um ano letivo em duas salas de educação infantil na rede municipal de Recife e teve como objetivo investigar o impacto do trabalho com consciência fonológica no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética nessa etapa da escolarização básica. Por meio da teoria da psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) impulsionaram uma redefinição nos processos de aprendizagem, impactando numa revisão das didáticas até então predominantes nas escolas. Conforme as autoras, o processo de apropriação da base alfabética de escrita é marcado por construções/reconstruções. Nesse contexto, o acesso à cultura letrada vem suscitando mudanças desde a educação infantil, já que o sujeito aprendente interage com a língua e formula hipóteses acerca desse objeto de conhecimento. Cabe à escola, segundo Aquino (2008), oportunizar situações didáticas lúdicas em que a criança possa interagir com a escrita e a leitura.

A pesquisa teve um enfoque qualitativo e foi realizada durante um ano letivo em duas turmas de EI, de duas escolas da rede municipal de ensino de Recife. A escolha das duas turmas esteve relacionada ao desenvolvimento de um trabalho sistemático, ou não, com atividades de análise fonológica. Assim, a turma A contemplou um trabalho contínuo de exploração de rimas a partir da leitura de textos rimados (poesias, parlendas, cantigas), enquanto a turma B não vivenciou essa sistematização (em sua ação pedagógica, a professora até utilizou textos rimados, porém, não os explorou quanto às unidades linguísticas menores, tampouco com a ênfase na reflexão fonológica).

O contraste entre os dois grupos-classe permitiu verificar algumas implicações de uma ação pedagógica pautada na realização de atividades fonológicas no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética ainda na educação infantil. Os procedimentos metodológicos adotados foram: aplicação de atividade (ditado mudo) no final do ano letivo, para avaliação do nível de escrita dos alunos, observações de aulas e entrevistas. As observações

foram realizadas nas turmas uma vez por semana, perfazendo um total de oito dias em cada sala de aula. Esses momentos foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. As entrevistas com as docentes foram empregadas antes do início das observações, a fim de traçar seus perfis; e durante as observações, como forma de relatarem as atividades desenvolvidas.

Foi constatado, nessa pesquisa, que as crianças compreendiam e elaboravam hipóteses que constituíam respostas a verdadeiros problemas conceituais sobre a escrita das palavras. Atestou, ainda, que é possível aprender brincando desde a educação infantil. A análise dos dados revelou que o processo de apropriação da escrita refletiu a organização do trabalho pedagógico sistemático, a partir da realização de atividades diárias, tanto individuais como coletivas, de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. As escritas produzidas no ditado de palavras por estudantes da turma A em relação aos da turma B, possibilitaram refletir sobre as evidências citadas anteriormente, pois as crianças da turma A se sobressaíram quanto à escrita apresentada.

O destaque é que, apesar de ambas as turmas serem da mesma faixa etária, estudarem na mesma rede de ensino e pertencerem a um mesmo nível socioeconômico, seus desempenhos em relação à aquisição da escrita foram diferentes. A evolução dos alunos da professora turma A, no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, foi superior aos estudantes da docente da turma B, uma vez que a maioria das crianças do grupo-classe A estava no nível silábico de escrita em dezembro, enquanto apenas 14% dos alunos da docente turma B concluíram o ano no nível de escrita silábica. A professora da turma A realizava, diariamente, atividades relacionadas à perspectiva do letramento, utilizando textos de diferentes gêneros, com ênfase em textos curtos, tais como: parlendas, poesias, cantigas de roda, trava-línguas, que possibilitavam a realização de atividades de reflexão fonológica.

Entretanto, é preciso enfatizar que tais atividades não se revestiam de um caráter de treino. O trabalho da professora da turma A parece ter rompido com princípios dos métodos tradicionais de alfabetização que, no caso da educação infantil, priorizavam o ensino de habilidades motoras e de letras/sílabas isoladas. Por outro lado, ela também não esperou que as crianças se alfabetizassem, espontaneamente, acreditando que, de forma lúdica, seria possível que os



aprendizes dessa etapa de ensino começassem a pensar sobre algumas características do nosso sistema de escrita.

A professora da turma B, por sua vez, também organizava sua prática com rotinas bem definidas e suas atividades contemplavam a leitura e compreensão oral dos textos em uma perspectiva do letramento, apoiando-se em diferentes gêneros textuais. O texto deixa perceber que a prática dela valorizava a intenção comunicativa, a expressão dos sentimentos, a interação com o outro. Durante a contação de histórias, centrava sua preocupação na descrição de personagens, cenários e objetos, com atividades subsequentes, como o desenho dos personagens, respostas às perguntas sobre o texto, dramatização das histórias etc. Na maioria das vezes, a docente foi a leitora e escriba, cabendo às crianças a tarefa de recontar as histórias oralmente. As atividades de apropriação da escrita alfabética se restringiam, no entanto, à identificação de letras e sílabas e ensino de padrões silábicos, e não envolviam a exploração de sons das palavras.

Concordamos com Moraes (2012) e Soares (2016) ao realçarem que é importante inserir o estudante num contexto de letramento, a partir do contato/conhecimento das especificidades dos tipos e gêneros textuais pertencentes ao universo infantil, porém, os autores alertam que, de forma concomitante, é crucial priorizar um trabalho de exploração das unidades linguísticas menores, a fim de propiciar um avanço na apropriação desse objeto de conhecimento que é a escrita alfabética. Nesse cenário, a consciência fonológica assume papel preponderante.

Oliveira (2006) realizou uma pesquisa na Secretaria de Educação de Recife, no momento de transição do sistema seriado para o de ciclos de aprendizagem, no ano de 2001. O trabalho buscou analisar as práticas de ensino e de avaliação no regime ciclado. Foram entrevistadas nove professoras de três escolas da rede, dos três primeiros anos do ciclo de alfabetização, com o intuito de desencadear uma discussão acerca de suas práticas em sala de aula. A autora observou que as docentes acompanhadas se apoiaram no uso de textos em sala de aula. É importante sublinhar, entretanto, que, nas turmas de primeiro ano, as mestras estavam mais preocupadas com a construção do SEA e com a consciência fonológica. Embora fizessem uso de textos, tinham a finalidade de “explorar os sons da escrita” e os “padrões silábicos” (OLIVEIRA, 2006, p. 7).

Nesse caso, nas turmas de segundo ano, consideradas transitórias no ciclo de alfabetização, as professoras adotavam, gradativamente, diversos encaminhamentos didáticos, a fim de articularem melhor os eixos de alfabetização e letramento.

A partir desse mapeamento dos estudos que enfocaram o sistema de escrita alfabética, bem como o campo da consciência fonológica, é que continuaremos o diálogo com a área de alfabetização, assumindo seu caráter multifacetado.

## 1.2 ALFABETIZAÇÃO: UM CAMPO MULTIFACETADO

Conforme anunciamos no título dessa seção, a área da alfabetização vem atravessando sucessivas mudanças epistemológicas. Objetivando alcançar um debate mais contemporâneo, procuramos apreender algumas especificidades históricas do campo, realçando a notoriedade dos métodos tradicionais de alfabetização a partir do século XIX até os dias atuais, a influência da teoria da psicogênese da língua escrita a partir da década de 1980 em nosso país, algumas contribuições da consciência fonológica, bem como a entrada do letramento nas concepções e práticas de leitura e escrita.

### *1.2.1 Métodos tradicionais de alfabetização, teoria da psicogênese da língua escrita e letramento: entre antigas e novas proposições*

É inquestionável, na literatura da área, que os antigos métodos de alfabetização ainda se mantenham presentes em algumas propostas pedagógicas, assim como em diversos materiais didáticos divulgados e utilizados em nosso país. Mesmo não assumindo centralidade nessa pesquisa, assinalamos que a existência do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (1985), atualmente Programa Nacional do Livro e Material Didático, no Brasil, provocou mudanças substanciais na apresentação assim como no conteúdo expresso.

A partir desse cenário, os autores das cartilhas de alfabetização vêm se “renovando”, no intuito de não só permanecerem, mas ampliarem a adesão desse material, principalmente na rede particular de ensino, retroalimentando

suas aquisições econômicas e das editoras aderentes a essas propostas. É possível, então, verificar a mesclagem do conteúdo apresentado, de modo a priorizarem um repertório textual que, ao mesmo tempo que mantêm a lógica do pseudotexto, elenca, também, aqueles de circulação social. O mesmo ocorre com as formas de tratamento didático do objeto *escrita alfabética*, concebida como código, cuja ancoragem é alimentada pelos antigos métodos.

A despeito desse assunto, nos reportamos a Mortatti (2006), que sublinha que a alfabetização, ao longo de sua história no Brasil, atravessou quatro fases, com início em 1876 até os dias atuais. A primeira, denominada de *metodização do ensino da leitura*, preconizava os

métodos de marcha sintética (*da parte para o todo*): da soletração (*alfabético*), partindo do nome das letras; fônico (*partindo dos sons correspondentes às letras*); e da silabação (*emissão de sons*), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (*método da soletração/alfabético*), ou de seus sons (*método fônico*), ou das famílias silábicas (*método da silabação*) sempre de acordo com a certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, a cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

De acordo com Morais (2012), independentemente de serem analíticos ou sintéticos, conforme frisamos já na introdução desse estudo, os métodos tradicionais de alfabetização estão ancorados numa perspectiva empirista associacionista que considera o sujeito aprendente como uma tábula rasa e que, numa relação de causa e efeito, realça que ele faria as relações entre letras e sons numa cadeia não conflituosa, homogênea. Possuem características de engessamento da prática, seguindo, rigorosamente, o passo a passo.

Mortatti (2006) segue enfatizando que a segunda fase ficou conhecida como a *institucionalização do método analítico*, caracterizada pela disputa acerca do que se considerava como unidades linguísticas de significação, a exemplo da *palavra*, em contraposição aos métodos sintéticos. Nesse contexto, a autora assinala que as cartilhas foram consagradas como suporte hegemônico. Mortatti (2006, p. 8) “chama a atenção para o fato de que, ao longo desse

momento, já no final da década de 1910, o termo alfabetização começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita”. Nessa fase, a *cartilha* foi entendida como um instrumento de notório valor, alcançando numerosas edições e publicações em todo o país. Com isso, permaneceu como material didático amplamente utilizado até os dias atuais.

A terceira fase ficou conhecida como *alfabetização sobre medida*, que buscou conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes. Assim, passou-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes que os demais. Estes se caracterizam pela mescla das unidades linguísticas. É importante assinalar que essas mudanças foram decorrentes da repercussão epistemológica e didática dos testes ABC, de Lourenço Filho, cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. Aspectos como coordenação motora fina e grossa, lateralidade, percepção/formas de memória auditiva e visual, compunham o escopo dessas testagens. Além dos testes ABC de Lourenço Filho, Morais (2012) sublinha a existência do Teste Metropolitano de Prontidão (POPPOVIC, 1966) que se assemelhava ao primeiro quanto ao objetivo, mas a forma de encaminhamento, nesse último caso, era coletiva. Ainda de acordo com Morais (2012), eles eram aplicados no final da educação infantil com o intuito de preparar o estudante para a alfabetização.

A pesquisa de Corrêa e Santos (1986) atestou a ineficácia do teste ABC. As autoras aplicaram, segundo Morais (2012), com crianças iniciantes do segundo ano que já estavam alfabetizadas. Foi revelador o resultado, já que, de acordo com o cenário encontrado, esses sujeitos, já alfabetizados, “não deveriam começar a aprendizagem da escrita alfabética, por revelarem imaturidade na capacidade de memória auditiva” (p.40-41). O autor segue explicitando que “87 por cento delas estariam imaturas quanto à capacidade de memória visual; 85 por cento estariam imaturas quanto à coordenação auditivo motora, 27 por cento revelariam imaturidade quanto à coordenação viso motora e 7 por cento quanto à atenção dirigida” (p. 41). Esses sujeitos, lembramos, não

foram expostos ao teste por ocasião da entrada no primeiro ano, que concluíram com sucesso.

O autor realça, ainda, o florescimento da teoria da *carência cultural*, bem como os programas de educação compensatória. Ana Maria Poppovic (1977) foi uma das principais defensoras dessa teoria, cuja premissa era o fato de as crianças oriundas dos meios populares serem consideradas *culturalmente carentes*, conforme cenário encontrado na primeira série do ensino fundamental. Objetivando suprir essas lacunas, surgiram as propostas de educação compensatória no final da pré-escola e a realização de “períodos preparatórios para a alfabetização” (MORAIS, 2012, p. 41). Nesse desenho, os estudantes com 7 anos de idade, inseridos na primeira série, teriam que realizar, ao longo do primeiro semestre, atividades, tais como: “traçar linhas sinuosas, cobrir pontinhos e coisas assemelhadas” (MORAIS, 2012, p. 42). De acordo com o autor, isso explica a permanência de elevados índices de fracasso, uma vez que os estudantes não participavam de atividades de leitura de textos reais, tampouco de leitura e escrita de palavras.

A despeito do quadro de fracasso instalado, Soares (2012, p. 13) observa que, “à época, de cada mil crianças que ingressavam na 1º série, apenas 449 chegavam a 2º série, em 1964; em 1974, portanto, dez anos depois – de cada mil crianças, apenas 438 chegavam a 2º série”. Nesse contexto, chegou-se à década de 1980 com um alto índice de reprovação e de pouco aprendido por partes dos estudantes do ensino fundamental. Acreditamos, considerando esse momento histórico, que em virtude do expressivo insucesso escolar, além do contexto social vivido pelo país, começaram as discussões acerca do cenário educacional, o que impulsionou, de acordo com Mortatti (2006), o quarto momento da alfabetização: *desmetodização* do ensino. Conforme a autora,

Introduziu-se, no Brasil, o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras Emília Ferreira, Ana Teberosky e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas com uma revolução conceitual demandando, dentre outros aspectos, abandonar as teorias e as práticas tradicionais, processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. A partir de 1980 iniciava-se o quarto momento,

caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização” (p. 10).

Nesse momento, conforme realce da autora, o país incorporou, no discurso e em algumas proposições curriculares, essa concepção de inspiração construtivista. Esses documentos chegaram às instituições escolares por meio da formação de professores e, a partir de então, alguns equívocos foram notórios. Conforme acentua Moraes (2012), um deles foi acreditar que a teoria se constituía numa proposta didática de ensino e de aprendizagem. De acordo com o autor, se anteriormente a esse período, os métodos tradicionais de alfabetização conferiam certa homogeneidade e segurança ao trabalho docente, com as ferrenhas críticas que receberam, bem como com a presença da teoria da psicogênese da língua escrita, as lacunas didáticas foram surgindo, de modo que os professores passaram a recorrer, extraoficialmente, aos materiais cartilhados.

Esse fenômeno ficou conhecido por alguns autores, a exemplo de Soares (2016), como a *desinvenção da alfabetização*, já que a esfera didática estava agora enfrentando novos desafios. Se os métodos tradicionais não vinham considerando o sujeito cognoscente e suas apropriações, assim como pautavam o ensino em passos engessados e artificiais e, por outro lado, a teoria da psicogênese da língua escrita acentuou o papel desse sujeito, deslocando o eixo do ensino para o da aprendizagem, como proceder em sala de aula, de modo a pensar numa transposição didática dessas contribuições oriundas da teoria? Esse passou a ser o *calcanhar de aquiles* da alfabetização e resultou na presença maciça dos antigos métodos em sala de aula.

Concordamos com Moraes (2012) quando realça que a teoria da psicogênese trouxe contribuições significativas acerca do processo de apropriação da língua escrita pelo sujeito cognoscente, entretanto, não se trata de uma teoria do ensino, como têm interpretado alguns sistemas educacionais.

Provocando uma revolução conceitual no campo da alfabetização, a teoria, de inspiração piagetiana, protagonizou o papel do educando na aprendizagem, de modo que suas grafias ganharam relevância epistemológica. Aspectos quantitativos e qualitativos foram evidenciados por Ferreiro e Teberosky (1985) na longa e árdua empreitada de reconstrução desse objeto de

conhecimento que é a escrita alfabética. Ao aprender a escrever, a criança reconstituiria, cognitivamente, o processo de desenvolvimento da escrita alfabética ocorrido nas sociedades ocidentais, passando dos pictogramas à escrita silábica e, posteriormente, à escrita alfabética.

Essa teoria, já bem discutida em vários países, atesta que a criança passa por um percurso evolutivo até alcançar escritas alfabéticas e ortográficas. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), essa jornada é marcada por processos cognitivos singulares, mediados pela interação do sujeito aprendente com o objeto de conhecimento. Duas perguntas são fundantes nesse percurso: *o que a escrita nota (representa)? E como ela cria essas notações (representações)?* O que para um adulto escolarizado se constitui numa automatização, para o sujeito aprendente demanda uma reconstrução da escrita caracterizada por conflitos cognitivos e acomodações de novas hipóteses.

As fases de escrita não são fixas, de modo que uma criança pode apresentar características diversas sobre a pauta, mas é possível apreendermos marcas prevaletentes. A despeito daquelas perguntas, sublinhamos que, numa escrita pré-silábica, o sujeito cognoscente ainda não entende que a escrita nota/representa a sequência/pauta sonora. Mesmo quando consegue grafar com letras convencionais, costuma trazer, para sua produção, características do objeto de referência, o que a torna essencialmente vinculada ao realismo nominal (MORAIS, 2012). Como há variações nas e entre as fases, é possível que uma escrita pré-silábica já apresente articulações iniciais com o som em concomitância, numa mesma palavra, com letras aleatórias e leitura contínua, portanto, sem indicar compreensão dos pedaços internos dessa unidade linguística. Esse dado nos revela o quanto ainda podemos avançar nas pesquisas, bem como reverberar o que já existe na literatura da área. Ainda nessa hipótese, chamamos a atenção para as palavras estáveis. É possível, já nesse período, que uma criança grafe, convencionalmente, uma palavra, sem que relacione letra-som ou que possua um amplo repertório. A própria dinâmica de escrever o nome endossa essa premissa.

Seguindo o percurso evolutivo de apropriação do sistema alfabético, muitas crianças, ao escreverem determinada palavra, seja com marcas gráficas ou sequência de letras, começam a pronunciá-la em sílabas, “buscando

corresponder as letras ou marcas colocadas (no papel ou sobre outra superfície) aos segmentos silábicos orais que pronunciam” (MORAIS, 2012, p. 58). Essa prática já indica uma compreensão inicial de que a escrita guarda essa vinculação com os pedaços pronunciados oralmente. Uma criança em hipótese pré-silábica pode realizar esse procedimento, mas, na escrita, manter o critério de grafar com letras aleatórias, porém não repetitivas, marcas que atendem ao critério quantitativo de que é preciso, no mínimo, três letras para assumir *status* de palavra.

Por outro lado, essa mesma prática de partição oral das palavras em sílabas pode desencadear avanços significativos na empreitada de apropriação da base alfabética de escrita. Num primeiro movimento, o sujeito compreende que esses pedaços internos podem ser marcados/grafados com um símbolo, ainda não relacionado ao som. É um avanço expressivo, já que essa reflexão colocará em evidência seus critérios qualitativos e quantitativos. Em relação a esse último, o sujeito se defrontará com palavras monossilábicas que o farão, num movimento dialético, revisitar antigos e novos critérios quantitativos. Por exemplo, ao escrever a palavra “pé”, poderá, inicialmente, recorrer a uma letra, mas, em seguida, rememorar o quantitativo mínimo, voltar a agrupá-las e, no momento de leitura, reunir mais de uma para considerar a palavra escrita.

Nessa mesma fase/hipótese, o aprendiz avançará em suas escolhas de escrita. Frente a um trabalho didático de alfabetização, é nesse momento que, mais expressivamente, conforme assinala Morais (2012), ocorre um entrecruzamento entre os critérios já eleitos para seguir avançando e o campo da consciência fonológica. Com a notoriedade dos sons vocálicos, o sujeito passa a compreender o estreito vínculo entre a escrita e o som. Desse modo, entra no que as autoras Ferreiro e Teberosky (1985) denominam de fase silábica de qualidade. É possível, também, no caso de algumas crianças, que essa articulação ocorra com os sons consonânticos.

Segundo Morais (2012),

na escrita silábica quantitativa, a criança tende, na maioria das palavras, a usar de forma estrita a regra de que para cada sílaba oral, se coloca uma única letra, mas a maioria das letras usadas não tem a ver com os sons das sílabas orais que está notando. Nas escritas silábicas qualitativas, haveria a busca de, para cada



sílaba, uma letra com valor sonoro convencional, isto é, correspondente a um dos fonemas que formam a sílaba em questão (p. 60).

No entanto, a complexidade da escrita alfabética vai exigindo da criança um nível de reflexão metafonológica mais aprimorado do que o exigido na fase silábica. Para isso, a criança “necessita refletir, de modo a buscar notar os pequenos sons” (MORAIS, 2012, p.62) que formam a palavra, requerendo uma maior correspondência entre grafemas e fonemas. Trata-se, portanto, da fase silábico-alfabética, que é marcada por essa clareza quanto aos pedaços constitutivos da palavra.

Na hipótese alfabética, as crianças “compreendem que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza, sistematicamente, uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO, 1986, p. 213). A partir deste período, as questões ortográficas passam a ter relevância e se constituem objeto de mediação/intervenção por parte do professor. Sobre esse assunto, Morais (2007) sublinha que não há dúvida de que o sistema de escrita alfabética “nota/representa coisas ‘inestáveis’, isto é, as palavras orais”. O autor segue afirmando que “as palavras de uma língua não têm – não tiveram, nem nunca terão – pronúncia única (p. 15), o que justifica o trabalho com a norma ortográfica da língua portuguesa, a fim de subsidiar, por meio de um ensino que incida sobre as regularidades e irregularidades da língua, uma escrita estável.

Retomando a teoria da psicogênese da língua escrita, é importante assinalar que esta se constituiu num divisor de águas no Brasil no que se refere ao ensino e ao aprendizado da língua escrita. Embora os antigos métodos tenham prevalecido ao longo da história, tal teoria ressignificou o cenário epistemológico e didático do campo da alfabetização. A partir dela, houve um repensar das formas de ensinar, entendendo que o sujeito é cognoscente, construtor de conhecimento e não se reduz a um receptor e decifrador de códigos, como apregoado pelos métodos tradicionais.

Por meio das contribuições já realçadas nessa seção, é possível inferir que o aprendiz reconstrói não um código, mas, sim, um sistema gerativo, com propriedades que o caracterizam e que, quando apropriado pelo sujeito

cognoscente, ele passa a operá-lo autonomamente. O código, por outro lado, carece/pressupõe a apropriação desse sistema, a fim de que, num processo de substituição dos símbolos, os sujeitos apreendam suas características. É o que ocorre, por exemplo, com o código braille, com as cartas enigmáticas (muito utilizadas para burlar as regras escolares), entre outros.

Já a escrita alfabética, conforme realçamos, é um sistema notacional, no qual a criança percorre um processo evolutivo na reconstrução desse objeto e, para isso, carece de mediações didático-pedagógicas na sala de aula, objetivando avançar e escrever alfabética e ortograficamente. Conforme aponta Brasil (2012),

no caso dos sistemas, temos não só um conjunto de caracteres ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de regras ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram (BRASIL, 2012, p. 11).

É preciso um trabalho engajado por parte do professor para que as crianças se apropriem desse sistema, tendo em vista que, para isso, deve haver uma formalidade, pois a apropriação desse sistema por parte da criança é desenvolvida num processo evolutivo.

De acordo com Morais (2012), para que a criança se aproprie deste sistema, não basta conhecer as letras, mas internalizar e estabelecer articulações entre suas propriedades, sem esquecer que a ludicidade e o uso social da língua são elementos que costuram todo esse aprendizado. O autor explicita dez propriedades que o aprendiz precisa reconstruir para se apropriar esse objeto de conhecimento:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras

notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem. 7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos. 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. 9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem. 10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012, p. 51).

Conforme realçamos, nesse texto, Morais (2012) pondera que a aprendizagem do sistema de escrita implica em que o aprendiz passará por um processo evolutivo, durante o qual reconstruirá as propriedades do sistema alfabético de escrita até chegar à hipótese alfabética. Para isso, é necessário considerar as etapas pelas quais passam as crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A concepção de sujeito alfabetizado vem sendo modificada ao longo da história. Na contemporaneidade, como Morais (2012) e Soares (2016) assinalam, não se concebe esse processo somente pela apropriação do sistema de escrita alfabética. Embora nosso foco seja a vinculação do sistema de escrita alfabética ao campo da consciência fonológica, acreditamos ser inquestionável a articulação que a área de alfabetização tem com o letramento.

Na metade da década de 1980, considerando a complexificação das demandas de leitura e escrita em nosso país, a apropriação do sistema de escrita alfabética não alcançava (nem alcança ainda) as possibilidades de uso social da língua. De acordo com Soares (2004), importamos da língua inglesa o termo *literacy*, já que não dispúnhamos, no nosso vocabulário, à época, designando o uso social da leitura e da escrita. Tornou-se, então, imperioso afirmar que a alfabetização é caracterizada pela apropriação do sistema de escrita alfabética e o letramento pelo uso social da leitura e da escrita. Conforme Soares (2004), são termos interdependentes epistemológica e didaticamente, o que não implica em desconsiderar suas singularidades.

Na contemporaneidade, alfabetização é caracterizada, para Morais (2012), pela oportunidade de ler e produzir texto com autonomia, assim como,

também, o “domínio das correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português” (p. 66).

Os dois autores concordam que é preciso inserir o sujeito em didáticas de ensino que priorizem a perspectiva de alfabetizar letrando, isto é, ao mesmo tempo em que o aprendiz se apropria do sistema de escrita alfabética, avança na apropriação da linguagem presente nos diferentes gêneros textuais.

Objetivando continuar esse diálogo, na seção que segue, recorreremos, mais uma vez, a Soares (2016), que apresenta diferentes facetas envolvidas na alfabetização, pois, de acordo com a autora, qualquer tema multifacetado só pode ser compreendido em cada uma de suas partes.

Nesse sentido, a autora aponta as três as principais facetas envolvidas no processo:

a *linguística* – que é a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico de escrita, fundamentalmente centrado na língua, em sua modalidade escrita. A *interativa*, em que o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação, a compreensão e a produção de textos, o que envolve para além da dimensão linguística e a faceta *sociocultural*, em que o objeto do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais, bem como em distintos eventos de letramento, estando presentes, portanto, inúmeros elementos linguísticos (2016, p. 38).

A autora considera a faceta linguística como alicerce para as outras. Nesse sentido, salienta a importância de a criança avançar na apropriação das habilidades de consciência fonológica, pois “essa capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado e de segmentar as palavras nos sons constituem, caracteriza a *consciência fonológica*” (SOARES, 2016, p. 166).

Seguiremos, portanto, com esse diálogo a seguir, apresentando os aspectos sobre a consciência fonológica.

### 1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

Por muitos anos, as questões relativas à aprendizagem da leitura e da escrita limitaram-se ao processo de transmitir técnicas de ensino, por meio dos métodos tradicionais de alfabetização (analíticos e sintéticos). Com os estudos

da teoria da psicogênese da língua escrita, um dos principais objetos de conhecimento da alfabetização passou a ser o sistema de escrita alfabética e como o alfabetizando se apropria desse conjunto de princípios gerativos que compõem esse sistema.

Por meio do resgate da história da alfabetização, Soares (2016) sinaliza que somente a partir do início dos anos de 1970 os estudos têm reconhecido a importância de que “a criança, para compreender o princípio alfabético, desenvolve sensibilidade para a cadeia sonora da fala e o reconhecimento das possibilidades de sua segmentação – desenvolve consciência fonológica” (p. 167).

Assim, o início dos anos de 1970 é considerado o momento inaugural das pesquisas, em língua inglesa, sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização nos campos da psicologia cognitiva e da psicolinguística. Conforme nos aponta Morais,

conhecemos trabalhos de diferentes autores que criaram o conceito de “consciência fonológica” e apontamos o que nos parece uma contradição: em língua inglesa, ao mesmo tempo que se tratava o desenvolvimento da consciência fonológica como um fator causal para o sucesso no aprendizado da leitura (BRADLEY; BRYANT, 1983), se dizia que, naquela língua, os alfabetizando leriam as palavras usando estratégias visuais (de reconhecimento global, sem converter letras em sons) e que só para escrever empregariam estratégias fonológicas, convertendo sons em letras (KIMURA; BRYANT, 1983). Isso nos parecia incoerente, e ao termos constatado, em nossa dissertação, que os aprendizes brasileiros usavam estratégias fonológicas tanto para ler como para escrever, vimos a necessidade de continuar estudando a tal “consciência fonológica” (MORAIS, 2019, p. 9).

No Brasil, conforme sinaliza Morais (2019), os primeiros estudos iniciaram a partir dos anos de 1980, com o grupo do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, que desenvolvia pesquisas sobre a relação entre consciência fonológica e a escrita, o que resultou em artigos sobre o realismo nominal.<sup>6</sup> Esse momento demonstra uma grande mudança

---

<sup>6</sup> Piaget (2005, p. 75) denominou realismo nominal “todos os nomes contém as ideias das coisas que designam”, havendo “um acordo entre o nome e a ideia da coisa designada”.

epistemológica e também política na visão cognitiva do processo de alfabetização, já que se inicia um movimento de investigar os estudantes brasileiros e sua capacidade de “compreender o objeto do conhecimento que se buscava aprender (a escrita alfabética) e suas propriedades, no caso, o fato de as sequências de letras substituírem partes das palavras que pronunciamos, independente de seus significados” (MORAIS, 2019, p. 10).

Nesse campo, diversas pesquisas vêm sendo realizadas, de modo que múltiplos aspectos da consciência fonológica passaram a ser analisados, situando o seu conceito em uma “constelação de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre partes sonoras das palavras de sua língua” (MORAIS, 2019, p. 29).

Com o conceito multidimensional, esse campo vem permitindo aos estudiosos teorizar, de um modo mais sistemático, os diferentes aspectos da língua: sons, palavras e suas partes, os textos orais e escritos. Isto permitiu que a consciência fonológica fosse tratada como uma das dimensões da consciência metalinguística, na qual a linguagem do indivíduo torna-se objeto de reflexão.

No processo de alfabetização, há uma hierarquia linguística quanto à sensibilidade da estrutura sonora da língua que foi sinalizada por Soares (2016), ao afirmar que “a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas” (p. 170).

Nessa linha de reflexão, o processo de compreensão da escrita alfabética perpassa pela capacidade de a criança dissociar *significante* e *significado*, ou seja, ela volta a sua atenção para as partes sonoras das palavras, desligando-se do conteúdo semântico. Assim, precisa focalizar os sons das palavras e não o seu significado, permitindo que o sujeito supere o realismo nominal e possa avançar no domínio das relações som-grafia.

Soares (2016) apresenta três dimensões da consciência fonológica: as rimas e aliterações, a consciência silábica e a consciência grafofonêmica. Conforme a autora, rimas e aliterações estão atreladas ao desenvolvimento da sensibilidade da criança quanto aos elementos sonoros das palavras. A autora focaliza os sons iniciais e finais considerados como importantes no campo da

consciência fonológica e que se relacionam, diretamente, com a apropriação do sistema de escrita alfabética. Ainda segundo esse pensamento, “o termo aliteração é usado para designar a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílabas, particularmente sílabas cv (consoante mais vogal), como em **balaio** – **bacia** – **girafa** – **gigante**, e em fonemas como em **faca** – **foca**, **rato** – **roda**” (2016, p. 180).

Em uma pesquisa realizada em turmas com crianças de cinco anos de idade, na rede pública de Recife, (MORAIS; ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2016) os autores constataram que realizar atividades que envolvam a identificação de palavras que comecem com a mesma sílaba possibilita às crianças avançar em suas hipóteses de escrita, contribuindo, dessa forma, com a apropriação do sistema alfabético.

Paralelamente ao desenvolvimento da aliteração, temos a

designação da semelhança entre os sons finais de palavras, a rima entre palavras, mais comumente a partir da vogal ou ditongos tônicos, com em **viola** – **cartola**, mas também entre os fonemas finais de palavras oxítonas, como em **café** – **boné**, **irmão**, **balão**; em unidades intrassilábica, como em **boneca** – **caneca**. Essas rimas são consonantes (ou consoantes), isto é, em todos esses casos há, no segmento que, coincidência vocálica e consonântica. Em rimas assonantes, há no segmento, coincidência da vogal na sílaba tônica e diversidade de consoantes, como em **cachimbo** – **domingo**, **uva** – **coruja** (SOARES, 2016, p. 179).

Alguns estudos de Cardoso-Martins (1994) têm mostrado que crianças mais novas, a partir dos quatro anos, possuem certa facilidade em perceber semelhanças entre segmentos sonoros de palavras, orientando-se pelos aspectos fonológicos, como as rimas e aliterações. Parece-nos que essa espontaneidade para percepção de rimas e aliterações pode ser justificada pelo contato com cantigas de ninar, parlendas, cantigas de roda, tão presentes na primeira infância. Não podemos deixar de realçar que esse processo não é homogêneo e único, ou seja, essa percepção sonora, em absoluto, anula experiências cotidianas, incluindo as escolares, com outras propriedades da escrita alfabética, a exemplo da nomeação de letras.

A presença desta percepção sonora, por parte do sujeito aprendente, endossa, ainda mais, a necessidade de o professor desenvolver, de maneira intencional e sistemática, atividades que levem a criança a reconhecer, explicitamente, rimas e aliterações, como também a produzi-las. Soares (2016) reitera que oferecer atividades com rimas e aliterações na educação infantil, além de desenvolver a consciência fonológica, “pode despertar a criança para a possibilidade de segmentação da cadeia sonora, levando-a a identificar o pedaço da palavra que corresponde à rima, ou a sílaba que se repete no início das palavras” (p. 184). Mais uma vez, endossamos que esse processo não ocorre de forma homogênea, mas em concomitância com outras propriedades da escrita alfabética.

Portanto, ao refletir sobre os pedaços orais das palavras, é importante conjugar esse processo com a exploração da forma escrita, destacando a correspondência entre os segmentos orais e escritos. Morais (2019) nos revela que estas atividades auxiliam as crianças na compreensão do princípio alfabético de que os mesmos sons podem corresponder às mesmas letras.

Assim como as crianças são capazes de identificar e produzir rimas e aliterações, elas também, desde muito pequenas, conseguem realizar a partição oral de palavras em sílabas. Ferreiro (2004) revela, em uma de suas pesquisas, que a sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, até mesmo depois de compreenderem o princípio alfabético.

Seguindo com a constelação de habilidades fonológicas, situamos, dessa vez, a consciência silábica que, de acordo com Soares (2016), é a consciência silábica que, possibilitando a segmentação da palavra em sílabas, introduz a criança no que Ferreiro (2004: 146), denomina *período de fonetização*, em que “as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra” (p.187).

Morais (2019) destaca a importância do uso de figuras nas atividades de promoção da consciência fonológica, tanto em atividades de identificação como de produção de palavras maiores/menores, rimas/aliterações. Segundo o pesquisador, a apresentação de cartelas contendo desenhos/figuras de objetos cujos nomes têm determinado segmento sonoro “permite à criança recuperar a palavra oral sobre a qual vai refletir, e isso reduz a sobrecarga em sua memória



de trabalho, porque, olhando a imagem, ela pode sempre recuperar a palavra (isto é, o significante oral) que está focalizando” (MORAIS, 2019, p. 154).

Ainda de acordo com Morais (2012), é possível focar, de forma lúdica, um trabalho com as propriedades do sistema de escrita alfabética desde a educação infantil. O intuito desse trabalho não é criar um estágio de prontidão para a alfabetização, mas oportunizar ao aprendiz a reflexão sobre as diferentes unidades linguísticas. O autor segue enfatizando que, no primeiro ano do ciclo de alfabetização, esse trabalho com o sistema notacional pode (e deve) ser sistemático, mas lançando mão de alternativas didáticas prazerosas, significativas. Essa prática deverá seguir e, de acordo com Morais (2012), no segundo semestre do segundo ano do bloco inicial de alfabetização, o estudante já pode ser inserido num processo de reflexão grafofônica e, com isso, até o final do terceiro ano, poderá, com a ajuda do (a) professor (a), apresentar autonomia em boa parte das articulações fonema-grafema.

Essa prerrogativa se coaduna com o que o autor assinala acerca do sistema de escrita alfabética. Segundo ele, esse objeto de conhecimento se apresenta como inestável (MORAIS, 2007). Isto quer dizer que, mesmo um estudante que tenha alcançado uma escrita alfabética, carece ser auxiliado na apropriação da norma ortográfica. Nesse sentido, reiteram Morais (2012) e Soares (2016) que o processo precisa ser articulando com o que os autores denominam de *alfabetizar letrando*, ou seja, ao mesmo tempo em que o aprendiz se apropria da escrita alfabética, o faz num contexto de apropriação da linguagem presente nos mais diversos tipos e gêneros textuais.

Diante do exposto, percebemos o quanto é necessário que o ensino promova a compreensão da escrita alfabética entrecruzada com a consciência fonológica e com o conhecimento das letras. Desse modo, é possível contribuir, desde a educação infantil, para a superação do realismo nominal, por meio do desenvolvimento da consciência de rimas e aliterações, para, em seguida, desenvolver a habilidade de segmentar palavras em sílabas e, por fim, conduzir a um processo de identificação dos fonemas.

Finalmente, Soares (2016) realça a consciência grafofonêmica que se caracteriza como “a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada” (p. 216), isto é,

refere-se à compreensão de que cada palavra falada pode ser formada por uma série de fonemas, que são representados pelas letras.

Nosso estudo, conforme realçamos, destaca o sistema de escrita alfabética e a consciência fonológica e o papel que esses eixos assumem na empreitada de apropriação do objeto de conhecimento *escrita*. Apresentamos, a seguir, aspectos relacionados à tríade: professor-estudante-objeto de conhecimento, de maneira que nos propomos, nesse momento de nossa sistematização, tecer algumas reflexões em torno dos ciclos no Brasil e no Distrito Federal.

#### 1.4 CICLOS: UMA REFLEXÃO NACIONAL E LOCAL DA PROPOSTA

Nessa seção, explicitamos aspectos históricos acerca dos ciclos nas propostas educacionais do nosso país e do Distrito Federal.

Mainardes (2011) realça que as primeiras contribuições sobre a organização da escolaridade no formato de ciclos são encontradas em diferentes países, em especial, na França, onde existiu um plano de reforma na educação, quando foi criado um comitê ministerial presidido Paul Langevin e que, após a sua morte, foi continuado por Henri Wallon, em 1946/1947 (p. 230).

Mainardes (2011), sinaliza que a política de ciclos francesa, inspirada por Langevin-Wallon, influenciou as propostas brasileiras, posto que as preocupações eram as mesmas quanto ao insucesso escolar. Como os estudos de Wallon eram voltados para o desenvolvimento infantil e o pensamento humano, seus estudos teve contribuição importante para pesquisadores no Brasil.

Para Carvalho (2015), a psicologia e a sócio antropologia são bases teóricas dos *ciclos de formação*, os quais resultam de pesquisas sobre como as aprendizagens ocorrem baseadas nos estudos de Piaget, Wallon e Vygotsky, entre outros, considerando cada fase do desenvolvimento humano aliados ao conhecimento formal oferecido na escola. A autora aponta, ainda, que a organização da escolaridade em ciclos não é uma política recente na educação brasileira (CARVALHO, 2015). Dados históricos evidenciam que os debates

acerca da reprovação e as propostas de implantação de políticas de não reprovação ocorreram desde o início do século XX.

O termo *ciclo*, no Brasil, apareceu pela primeira vez na Reforma Francisco Campos (Lei Orgânica de Ensino – 1942-1946), iniciada em 1930, e era utilizado apenas para designar o agrupamento de anos de estudo (MAINARDES, 2007). Alguns eventos marcaram discussões e estudos sobre o tema, tais como: a *Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória*, organizada pela UNESCO em colaboração com as Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1956, conforme sinalizam Barreto e Mitrulis (2001). Essa Conferência proporcionou discussões e estudos sobre o alto índice das reprovações nas escolas primárias da região, e houve divulgação casos de outros países que adotaram medidas para frear a expansão desse quadro. A opção, nesse contexto, foi pela promoção automática.

De acordo com Mainardes (2001), as primeiras discussões dessa proposta, no Brasil, ocorreram na década de 1950 e objetivavam reduzir a retenção nas primeiras séries e, com isso, descongestionar os sistemas de ensino. Tratava-se de uma alternativa eficaz do ponto de vista da qualidade do ensino? Autoras como Lüdke (2001) e Oliveira (2010) questionam esse desenho, já que a aprovação do estudante, sem que haja mediações na prática pedagógica, não assegura a qualidade do ensino, bem como das aprendizagens.

Começando os primeiros passos nessa perspectiva, o estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1958, adotou uma modalidade de *progressão continuada*, criando classes de recuperação destinadas a alunos com dificuldades. Quando recuperados, poderiam voltar para suas turmas de origem e, caso contrário, continuariam a escolarização em seu próprio ritmo, de acordo com Moraes (1962).

O estado de São Paulo promoveu a reorganização do currículo da escola primária em dois ciclos: nível I – 1º e 2º séries; e o nível II – 3º e 4º séries, com o exame de promoção somente na passagem do 1º para o 2º nível e ao final deste. As notas deveriam ter caráter, exclusivamente, classificatório para fins de reagrupamento dos alunos em classes no ano seguinte, sendo os alunos reprovados reunidos em classe especiais de aceleração (SÃO PAULO, 1969).

É preciso clarificar a compreensão dos termos *promoção automática* e *progressão continuada*, sobre isso, Lima (2018) relata que

a promoção automática ou aprovação sem aprendizagem ocorre quando os sistemas de ensino retiram a reprovação da pauta normativa expressa nos documentos oficiais sem a garantia de reformulações e investimentos mais concisos. A exemplo disso, entra a necessidade de que se cuide melhor da formação continuada dos profissionais da educação, das inovações metodológicas e tecnológicas, dentre outras, que oferecem suporte ao ensino e as estratégias que modifiquem a estrutura da sala de aula e as interações que nela ocorrem. Em contrapartida, a progressão continuada diz respeito à regularização do fluxo escolar com qualidade e com o acompanhamento das aprendizagens dos discentes pelo coletivo da escola (p. 1).

Em seguida, a denominação *ciclos* foi mencionada na Reforma Capanema, conhecida como Lei Orgânica do Ensino – 1942/1946. Iniciada pelo ministro Gustavo Capanema, instituiu o ensino secundário, que passou a ser dividido em dois ciclos: o primeiro correspondendo ao curso ginásial, com quatro séries; e o segundo, ao curso clássico, científico ou normal, com duração de três anos. A partir de 1980, houve iniciativas de implantação dos *ciclos básicos de alfabetização*, começando na rede estadual de São Paulo, seguido por outros estados, Minas Gerais (1985), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993), (MAINARDES, 2011). Sobre o assunto, o autor relata que o

ciclo básico de alfabetização reunia os dois primeiros anos do ensino fundamental, eliminando a reprovação na passagem do primeiro para o segundo ano, a fim de proporcionar mais tempo para a aprendizagem, bem como reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar. Várias medidas foram adotadas pelos estados, como: estudos complementares para as crianças com dificuldades de aprendizagem; reestruturação curricular; formação continuada de professores; melhoria das condições de trabalho nas escolas. Nesse sentido, o ciclo básico marca um rompimento com o simples conceito de promoção automática. Esse modelo constitui-se como uma referência para a ampliação dos ciclos nos demais anos do ensino fundamental a partir dos anos de 1990 e para inserção dos ciclos como uma modalidade de organização do ensino na nova LDB 9394/96 (BRASIL, 1996 *apud* MAINARDES, 2011, p. 233).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) sinalizou para diferentes formas de organização do ensino, que ampliaram possibilidades de avanço e respeito à aprendizagem dos alunos. O artigo 23, por

exemplo, abriu várias possibilidades de estruturação dos sistemas de ensino, inclusive, os ciclos.

Os pareceres CNE/CEB nº 7/2007 e 4/2008 indicam e justificam a relevância de garantir que os três primeiros anos sejam entendidos como um processo contínuo (BRASIL, 2008; 2007). As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, ancoradas na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, também mencionam os ciclos enquanto uma possibilidade de organização do ensino fundamental (BRASIL, 2010). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 23:

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Desde então, começaram as experiências com os ciclos nos estados do Brasil. Os ciclos de formação baseiam-se no desenvolvimento humano com a retenção do estudante ao longo do ensino fundamental. Os ciclos de aprendizagem apresentam uma estrutura de dois ou três anos de duração, prevendo-se ao final desse período a retenção do estudante que não atingir os objetivos. (MAINARDES, 2007). Pode-se considerar que essa reforma buscou retomar aspectos da proposta da organização da escola em ciclos proposta no Projeto Langevin-Wallon (1946-1947).

No trabalho de Bastos (2018), essa última modalidade de ciclo é considerada mais moderada, porque não rompe completamente com a reprovação. Já os *ciclos de formação*, são fundamentados no desenvolvimento humano e o tempo escolar foi definido em: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). Para Pereira (2008), nos ciclos de formação os alunos aprendem não porque estão reunidos por idade, mas de acordo com a qualidade das intervenções realizadas, ou seja, quando atendidos em suas necessidades de aprendizagem, conforme seu desenvolvimento e possibilidades de sua idade.

### 1.4.1 – Os ciclos no Distrito Federal

O trabalho de Carvalho (2016) nos ajudou a compreender o processo histórico da educação no Distrito Federal. O estudo aponta, por exemplo, que o ensino primário foi implantado em 1960, e nele já tinha intitulado o regime seriado. Nesse sentido, o DF, objetivando repensar suas políticas para a redução da reprovação escolar nos anos iniciais, tentou combater esse problema, visto que o Conselho de Educação do Distrito Federal, à época, indicou, em 21/05/1963, em seu Boletim nº 1, que traça normas para a organização do sistema de ensino no DF para a educação primária, no capítulo I, artigo 1º que

O curso primário é dividido em três fases. A primeira fase abrange a primeira e a segunda série; a segunda fase abrange a terceira, a quarta e a quinta séries; a terceira fase abrange a classe complementar de sexta série que pode funcionar nas escolas do Plano Piloto e das cidades satélites (DISTRITO FEDERAL, 1963).

A prerrogativa da escola em ciclos é a de proporcionar a igualdade dos docentes diante de sua diversidade. Um dos pressupostos, para que isso ocorra, é assegurar a permanência dos alunos na escola, respeitando a diferença de tempo necessário para o aprendizado de cada um. Diante disso, há a necessidade de criação de turmas divididas, não mais em séries, mas em ciclos que permitam a inclusão de diferentes faixas etárias no mesmo espaço. Dessa forma, o acesso à educação estaria disponível a todos, independentemente de suas especificidades que, nesse caso, não se configura como obstáculo ao aprendizado, antes, torna-se essencial para que ele ocorra. Na medida em que tira do foco a uniformização do saber, a escola em ciclos objetiva minimizar o quadro de fracasso escolar até então instalado e, em decorrência, a segregação de alunos que não possuem o mesmo ritmo de aprendizagem, e isto realmente democratiza o acesso à educação.

Os pressupostos oficiais defendidos na proposta dos ciclos nos reconduzem à discussão da igualdade como preceito fundamental na sociedade em que vivemos, que poderia ser sintetizado por meio do embate entre o princípio da igualdade formal, com suas variantes neoliberais contemporâneas, e o princípio da igualdade substantiva. Nesse contexto, recorreremos a Lüdke

(2001) que assinala que a proposta dos ciclos não pode ser compreendida como deixar o estudante à revelia, num suposto *laissez-faire democrático*, mas, sim, criar condições concretas de ensino e de aprendizagem, com o intuito de assegurar uma escolarização exitosa, de fato.

Nessa linha temporal, com o intuito de organizar os anos iniciais na proposta de ciclos, conforme ocorria em outros estados, o DF implantou o ciclo básico de alfabetização – CBA, em meados de 1980. Essa proposta ampliou o período de aprendizagem por meio da supressão da reprovação nas duas primeiras séries do antigo 1º grau, equivalentes ao que hoje se constituem no segundo e terceiro anos no regime de ciclos, já que houve a ampliação do ensino fundamental para nove anos, possibilitando a continuidade da alfabetização. O CBA, no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, estruturava-se em três momentos, intitulados: *Iniciando, para os alunos início do processo de alfabetização; Continuando, para aqueles que se encontravam em processo* e *Concluindo, para os alunos que já estavam alfabetizados* (CARVALHO, 2015, p. 37).

Pereira (2008) ressalta que o objetivo principal do CBA era assegurar a sequência e a continuidade do processo de alfabetização, garantindo aos alunos, ao final do período, o domínio da leitura e da escrita. Embora a filosofia da proposta fosse a de progressão continuada, houve pouco entendimento das principais características de tal organização, resultando em altos índices de permanência dos alunos dentro do ciclo, além dos dois anos, correspondentes aos 7 e 8 anos de idade. A autora ainda ressalta que sua própria experiência como professora, à época dessa implantação, foi que gerou tais informações, tendo em vista a ausência de informações por parte da SEE/DF. Ausência de informações por nós também constatada após contato com a Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB sobre os dados de anos anteriores na SEE/DF nos levou a convidar uma professora que vivenciou essa experiência na época para relatar esse momento.

Reijane Gonçalves Lima, professora da Fundação Educacional do DF, hoje Secretaria de Estado de Educação do DF, desde 1987, e recém-aposentada, descreveu como foi o desenvolvimento dessa proposta à época.

Solicitamos à professora que discorresse sobre a implantação, os principais desafios e o motivo da descontinuidade do programa. Para ela,

esse foi um momento de grande desafio. A implantação do CBA tinha como principal objetivo superar o alto índice de reprovação nas primeiras séries. Acreditava-se que a 'simples' mudança de seriação para ciclos de aprendizagem poderia reverter a situação. A priori, era uma proposta que ampliava o tempo de aprendizagem; contudo, sua implantação ocorreu de forma unilateral, sem a prévia sensibilização dos professores que atuavam nas turmas de alfabetização. Não houve, por parte da Fundação Educacional, à época, a preocupação em investir na formação dos professores para depois implementá-la. A proposta tratava da ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos, por meio da qual os alunos não seriam mais reprovados na 1º série, *iniciando*; no 2º ano, *continuando*; e na 3º série, *concluindo*. E ao invés de termos uma melhoria na qualidade de ensino, o que aconteceu foi uma enorme retenção de alunos no 3º ano, pois sem apropriação do processo cíclico de aprendizagem, por parte dos todos os atores envolvidos, o pensamento que em muitos de nós educadores estava internalizado era o de seriação. Então o que poderia ser uma inovação pedagógica, tornou-se a marginalização de muitos alunos que ficaram paralisados do processo (relato cedido em Dez/2019).

Ainda nos reportando ao contexto do Distrito Federal, sublinhamos que, em 1995, teve início um novo projeto, que se denominou *Escola Candanga: uma lição de cidadania*. Foi uma proposta pensada para superar a defasagem de aprendizagem e a retenção dos estudantes. Esse modelo foi organizado em três fases de formação, que tinham como referência a faixa etária do aluno. Essas etapas consistiam na organização dos tempos e dos espaços escolares, fundamentados ao desenvolvimento humano. Organização que,

do ponto de vista estrutural, concentra-se na enturmação dos alunos por idade de desenvolvimento 1ª fase: faixa etária 6, 7 e 8 anos – infância; 2ª fase: faixa etária 9, 10, 11 e 12 anos – infância para a adolescência e 3ª fase: faixa etária 12, 13, 14 e 15 anos – parte da adolescência (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 664).

Apontamos a ausência de documentação e registros oficiais dessa e, no intuito de tentar preencher algumas lacunas, solicitamos a uma professora que participou desse momento. Convidamos a colega Marcia Castilho, professora da SEE/DF desde 1984, hoje aposentada, que atuou, à época, como gerente da



coordenação<sup>8</sup> regional de ensino de Brazlândia, onde o programa começou. Sobre a proposta, a entrevistada sublinhou que

apesar de curto, foi um momento de grandes mudanças em toda a rede. Em virtude da dimensão de escolas da SEE/DF, a princípio ficou decidido que a implantação começaria por uma regional e depois se expandiria para as demais, tendo em vista os impactos de mudanças previstas na proposta. No início desse projeto, houve uma formação das lideranças pedagógicas para, desta forma, se tornarem multiplicadores da proposta, inclusive os diretores das instituições. O projeto previa ampliação de jornada para alunos (5 horas/aula de 7h30 as 12h30 e 13h as 18h), legitimação da gestão democrática, fortalecimento da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE, como espaço de formação para os professores, jornada ampliada para os professores, com regime de 40 horas semanais, com a chegada da jornada ampliada na qual o professor passa a ter uma turma em dos turnos e o outro turno dedicado à coordenação pedagógica, anteriormente os professores, em sua maioria, eram regentes em duas turmas: uma no matutino e outra no vespertino, com tempo apertado para coordenação. Com a mudança de governo, a proposta não foi adiante, ficando apenas a continuidade da 1ª fase nas escolas onde já funcionavam e, assim, a rede pública ficou com os dois modelos de organização escolar: a de ciclos e a seriada. Em 1998, o projeto Escola Candanga foi totalmente suspenso, pela razão que anunciamos anteriormente e que tem sido a tônica das propostas curriculares no nosso país, a descontinuidade, visto que se constituem, em sua maioria, em proposições de governo, não de estado. Vale ressaltar que na Secretaria de Educação não existem registros oficiais desse período da educação no DF, pelo menos até esse estudo ser desenvolvido (relato cedido em dezembro/2019).

Depois das eleições para o governo local, ocorridas em 1998, em que o partido que assumiu o governo era oposição ao anterior, o novo formato da Secretaria de Educação não deu continuidade a proposta, evidenciando que a educação não é pensada como proposta de estado. Por já ter iniciado tal modalidade, contudo, a 1ª fase da Escola Candanga continuou funcionando em algumas escolas, assim, a rede pública ficou com dois modelos de organização

---

<sup>8</sup>Coordenação Regional de Ensino é o espaço da SEE/DF responsável pelas escolas de cada região administrativa. Cada coordenação é responsável pelos atendimentos as escolas de suas regiões, tendo como atribuições coordenar, orientar e supervisionar escolas oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria. Disponível em: [www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br). Acesso em: julho de 2020.

escolar: a de ciclos e a seriada. Em 1998, o projeto *Escola Candanga* foi totalmente suspenso.

No ano de 2004, a SEE/DF, por meio da Lei nº 3.483, implantou o ensino fundamental de nove anos. Foi instituído, já no ano de 2005, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, com a entrada da criança de seis anos no primeiro ano daquela etapa da escolarização básica intitulado, o bloco inicial de alfabetização - BIA. Atendendo a LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação da Educação Nacional nº 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 10172/02 (BRASIL, 2001), essa proposta teve o intuito de “promover a progressão continuada no processo de ensino aprendizagem, além de possibilitar à criança a organização de um tempo maior e mais flexível para o desenvolvimento das competências que precisa construir” (DISTRITO FEDERAL, 2005, p. 4).

Essa proposta foi construída com a participação dos docentes, por meio de debates e encontros promovidos pelas regionais para fortalecer o processo de formação dos professores. Apresenta uma organização escolar em *ciclos de aprendizagem*, proporcionando o respeito à individualidade nas aprendizagens. A formação, com palestras e encontros, foi oferecida para a compreensão e discussões de seus fundamentos. É importante citar que a proposta pedagógica do BIA passou por três versões preliminares, até chegar ao seu texto final em 2006 (PEREIRA, 2008).

A proposta do BIA foi implantada, gradativamente, nas regionais de ensino, começando pela cidade de Ceilândia e, em seguida, para as treze regionais (Brazlândia, Guará, Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga, alcançando todas no ano de 2008).

Tal proposta teve como um dos seus objetivos atender à Lei Federal nº 11.274 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que trata da reorganização do tempo e do espaço escolar, a fim de que se pudesse obter um processo de alfabetização de qualidade, bem como reafirmar um dos objetivos do PNE de 2001: a redução das desigualdades sociais e o acesso e a permanência de todos na escola pública. Conforme Mainardes (2007) ressalta, a organização da escolaridade em ciclos somente faz sentido se resultar em um estado qualitativo

superior no que se refere à garantia do direito à educação, à apropriação do conhecimento pelos alunos e à concretização de um projeto transformador da escola e da sociedade.

No BIA, as implicações na organização escolar são:

1. Trabalho Pedagógico: deve estar voltado para as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes e com a garantia de um processo contínuo de aprendizagem; 2. A progressão continuada: os estudantes no bloco tem progressão do 1º para o 2º ano e deste para o 3º ano; uma garantia de respeito em tempos de desenvolvimento dos estudantes nos primeiros anos escolares; 3. Retenção: só acontece ao final do ciclo, 3º ano do BIA; 4. Avaliação, Currículo, Metodologia e Formação de professores: requerem outras organizações e ações pedagógicas pautadas na construção do fazer coletivo (DISTRITO FEDERAL, 2006).

Vale ressaltar que o BIA se destaca das demais iniciativas de organização escolar em ciclos anteriormente implantadas no DF, por ser uma política pública que superou a transição de diferentes governos, constituindo-se, assim, em uma política de Estado. Conforme aponta Carvalho:

Outro ponto de destaque é a formação de turmas, que pode priorizar um menor número de alunos em sala, de idades mais próximas, com características e interesses similares. A análise dos resultados dos últimos anos, após a implantação do BIA, demonstra como a organização inicial em ciclos gerou uma menor retenção de estudantes no período inicial da escolarização. Sabe-se que uma avaliação mais detalhada e um estudo sobre este programa reclamam mais informações e análises mais aprofundadas (2015, p. 47).

A proposta do bloco é baseada nos seguintes princípios metodológicos: do Distrito Federal, segundo o qual a

*enturmação por idade* – as crianças são enturmadas pela idade de 6, 7 e 8 anos, com retenção prevista apenas no 3º ano; *formação continuada* – integra a formação do professor, que pode ser realizada no espaço da coordenação pedagógica nas escolas, por meio da EAPE, que tem esse papel formador, por meio dos cursos oferecidos por instituições credenciadas e pelo CRA – Centro de Referência em Alfabetização – espaço de formação continuada, pensado para atender e auxiliar os professores do bloco; *os reagrupamentos* – essa é uma

estratégia pensada para reunir os alunos de acordo com seus conhecimentos e/ou necessidade em grupos para a realização de determinadas atividades. Nesse sentido, há o reagrupamento intraclasse – é uma estratégia realizada no interior da sala de aula de um mesmo professor, conforme as necessidades de seus alunos e o reagrupamento interclasse – é uma estratégia pelas professoras de uma mesma etapa ou entre as diferentes etapas, permitindo o envolvimento dos alunos de um mesmo turno. E, ainda, o reagrupamento extraclasse – uma estratégia de atendimento dos alunos de uma mesma etapa ou etapas diferentes, devendo ocorrer no turno contrário, com planejamento adequado e antecipado; *Projeto Interventivo* – enquanto estratégia pensada para alunos com necessidades específicas de aprendizagem, que acarretem o não acompanhamento das situações de aprendizagens propostas para o ano que se encontra matriculado independentemente da idade (DISTRITO FEDERAL 2006, p. 65).

Essa estratégia pode ocorrer para os estudantes com mais de dois anos de defasagem idade série, para aqueles que, apesar de participarem das estratégias propostas pelo bloco, “ainda apresentam necessidades específicas de aprendizagens que possam comprometer o seu desenvolvimento no dia a dia da sala de aula” (DISTRITO FEDERAL, 2006, pp. 68-69).

Essa proposta foi trabalhada nas escolas até sua reformulação, iniciada no ano de 2013, aprovada pelo parecer 225/2013, do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). Está respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, no seu artigo 24. Essa reformulação, publicada em 2014, foi pensada no sentido de “um projeto de educação para os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental” (DISTRITO FEDERAL, p. 5).

Nesse sentido, já adotada desde 2005, três primeiros anos do ensino fundamental, a proposta dos ciclos - BIA, em 2013, iniciou implantação gradativa do 2º bloco (4º e 5º anos), por adesão voluntária das escolas, passando a ter a seguinte organização: 1º bloco (os três primeiros anos) e o 2º bloco (4º e 5º anos).

Esse último documento ampliou a discussão e trouxe a necessidade da revisão das Diretrizes Pedagógicas do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2006), pois os avanços promovidos com a implantação do BIA justificaram a implantação para os 4º e 5º anos. A proposta foi implantada gradativamente nas escolas. Ressaltamos que mais uma vez essa reformulação foi realizada a partir de grupo de trabalho envolvendo os profissionais que participaram das edições anteriores,

coordenadores intermediários das Coordenações Regionais de Ensino, os Centro de Referência em Alfabetização (CRA) e equipe da Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB. (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 17).

A partir desse momento o documento intitulado *Diretrizes Pedagógicas Para Organização Escolar do 2º Ciclo*, foi pautado nos princípios metodológicos do BIA, organização escolar em ciclos para as aprendizagens, e como “uma alternativa favorável à democratização da escola e da educação, permitindo ao estudante o livre trânsito entre os anos escolar sem a interrupção abrupta da reprovação ano a ano. Ou seja, respeitando o tempo de aprendizagem dos estudantes, por meio de um processo contínuo.

Tal documento é baseado em cinco elementos constitutivos: gestão democrática, formação continuada, coordenação pedagógica, avaliação formativa, organização curricular: eixos integradores.

Assinalamos que, os eixos integradores intitulados: *Alfabetização, Letramento e Ludicidade*, estão vinculado ao nosso campo de pesquisa e que enfoca perspectivas teórico-metodológicas adotadas no estudo.

Nesse sentido, a partir dessa discussão, as escolas públicas do DF foram organizadas da seguinte maneira: 1º ciclo – educação infantil – 0 a 5 anos; 2º ciclo – 1º bloco – BIA e 2º bloco – 4º e 5º anos (com retenção no 3º do BIA e no 5º ano); 3º ciclo – 6º ao 9º ano e 4º ciclo - ensino médio – seriada e semestralidade, posteriormente. Destacamos que

essa organização vem ao encontro de uma reformulação espaço temporal do trabalho pedagógico e do currículo com vistas à funcionalidade e ao aproveitamento do tempo e do espaço da escola, o que melhora as condições de trabalho do professor e de aprendizagem dos estudantes e centrada no processo de aprendizagem, possibilita uma reconfiguração das relações com o conhecimento e das relações inter e intrapessoais, na medida em que amplia os horizontes interacionais entre estudantes e estudantes, professores e estudantes, gestores e estudantes, gestores e professores, escola e comunidade (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Essa implantação ocorreu gradativamente e por adesão. Uma prática respeitosa da SEE/DF com as escolas, lembrando que o BIA já estava consolidado desde 2005. Após discussões, em 2014, a SEE/DF lançou um *box*

com oito cadernos com Currículo em Movimento, basilar para toda a rede no que diz respeito à educação básica. Foram os cadernos: Currículo em Movimento da educação básica (Educação infantil, anos iniciais, anos finais, ensino médio, educação profissional, educação de jovens e adultos e educação especial) – Diretrizes de Avaliação Educacional, Orientação Pedagógica - Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas e Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º Ciclo.

Com relação à identidade do currículo em movimento, há a ênfase de que deve “ser permanente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 20).

Nesse sentido, em 2018, a SEE/DF, mais uma vez reafirmando seu compromisso com educação de qualidade para as escolas públicas do Distrito Federal, de acordo com a sua 1ª versão que assegura sua identidade, *em movimento*, lança após quatro anos a 2ª versão do currículo em movimento, em especial “após a universalização da organização escolar em ciclos para as aprendizagens da rede pública de ensino em 2018 e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8).

Ao citar a BNCC essa versão do currículo não apresenta claramente quais aspectos foram atendidos no que diz respeito a alfabetização tendo em vista que vemos alguns contra pontos. Um desses aspectos seria de confrontar o PNE, que defende o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e a BNCC reduziu para o 2º ano sem justificativa. Moraes, (2019) aponta que a BNCC apresenta uma visão reducionista; impõe o método fônico; preconceito com o construtivismo e o letramento. Dentre outros aspectos que não iremos discutir aqui por não se tratar do nosso objeto de estudo, apesar de ser um tema de extrema importância.

O processo de construção da 2ª edição foi planejado respeitando a discussão coletiva com os envolvidos da comunidade escolar, em parceria com as regionais de ensino, por meio de ciclos de debates e fóruns regionais. Essa edição foi efetivada em volume único para todo o ensino fundamental (anos iniciais e anos finais, com objetivos e conteúdos apresentados por ano, porém com indicação de um trabalho por blocos, “indicando a possibilidade de transitarem no tempo proposto para esse bloco” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.

9). Nesse momento também houve a universalização da semestralidade para o ensino médio.

Essa edição manteve as concepções teóricas da edição anterior, o princípio da progressão continuada, que propõe avanço nas aprendizagens dos estudantes, baseada na organização escolar em ciclos para as aprendizagens, conforme Plano Distrital de Educação - PDE (2015-2024). Sobre esse assunto, o documento aponta que é fundante “adotar, após amplo debate com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência deste plano, o modelo de organização escolar em ciclo, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e os percursos diferenciados de escolarização” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 16).

É certo que as escolas do DF ainda estão vivendo a organização dos ciclos de forma paulatina. Por mais que haja a garantia dessa organização nos documentos da SEE/DF, há dificuldades importantes na organização do trabalho pedagógico para que a proposta seja realmente efetivada no que diz respeito, principalmente, à aplicação de suas estratégias (reagrupamentos, projeto interventivo e avaliação formativa).

O intuito dessa seção foi, de forma articulada com o campo da alfabetização, retratar pilares que caracterizam os ciclos no cenário brasileiro e no Distrito Federal. A seguir, ancoradas nessa perspectiva, explicitaremos alguns aspectos das dimensões didática e pedagógica do trabalho docente, com destaque a esse campo que se constitui o centro da nossa pesquisa.

### *1.5. MUDANÇAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS NA TESSITURA DO SABER-FAZER DOCENTE*

O estudo da língua portuguesa e, mais especificamente, a alfabetização enquanto objeto de ensino, sofreram alterações no decorrer da história, relacionadas a diferentes aspectos: progresso científico-acadêmico na área, alterações nas práticas sociais; desenvolvimento tecnológico; mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos, etc.).

Alguns estudiosos como Albuquerque (2006) e Weisser (1998), têm observado que as práticas dos professores e as mudanças didáticas e/ou

pedagógicas nelas ocorridas não são frutos de uma apropriação direta de algo que se transmite por diferentes meios: cursos, revistas, livros etc. Portanto, “os saberes não são o fruto de uma transmissão, mas de uma apropriação e de uma produção; eles são ligados ao autor profissional e à sua pessoa” (WEISSER, 1998, p. 95). Por isso, o docente tenta conciliar seus objetivos didáticos com a realidade na qual está inserido, conduzindo-o a preferir um “determinado modo de funcionamento e um método de trabalho, em função das finalidades que eles conferem à educação e às suas próprias experiências” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 22).

É sabido que o trabalho docente conta com especificidades vinculadas aos saberes ensinados, o que implica em apreender as formas de organização e condução da prática didático-pedagógica. Assinalamos que os conceitos vinculados a esses eixos, nessa pesquisa, estão ancorados nos estudos de Chartier (2007). Para a autora, os professores adquirem, ao longo de suas experiências em alfabetizar, dois tipos de saberes: os de caráter pedagógico e os de caráter didático. A pesquisadora realça que as *mudanças didáticas* estão relacionadas aos conteúdos (objetos do saber) ensinados, presentes em diferentes suportes, a exemplo do livro didático, bem como as transformações que vêm ocorrendo ao longo da história. Já as *mudanças pedagógicas* se referem à organização do trabalho do professor em sala de aula: agrupamentos dos estudantes, formas de avaliação, planejamento, entre outros aspectos. Entendemos que o professor, de um modo geral, e o docente que atua no campo da alfabetização, em particular, diariamente, recorre a esses saberes e organiza sua sala de aula, articulando esses conhecimentos de *natureza didática e pedagógica*, com o intuito de garantir a aprendizagem de seus alunos.

Considerando as dimensões enfocadas por Chartier (2007), cabe destacar que o professor, em sala de aula, não operacionaliza uma proposta tal qual foi oficialmente prescrita – saber a ensinar (CHEVALLARD, 1991), mas, ao contrário, a ressignifica, fabricando táticas que, em sua compreensão, atendem ao cotidiano com o qual atua, conforme sublinha Certeau (1994). Daí a opção por vários materiais didáticos, assim como por distintos arranjos na sala de aula, objetivando, quase sempre, atender à heterogeneidade das aprendizagens (OLIVEIRA, 2010).



Segundo Chartier (1998), “a difusão dos saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas”. A autora destaca, ainda, que a formação dos professores se faz, principalmente, por “ver fazer ou ouvir dizer” e que o ponto principal dessa apreensão dos saberes é sua pertinência em relação ao trabalho na classe (p.186). Assim sendo, o docente assume papel primordial de difundir esses saberes apropriados, de maneira reflexiva, para atingir seu objetivo principal que é assegurar as aprendizagens.

Sobre esse aspecto, Tardif (2002) indica que o saber dos professores carece de ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho. O autor reitera que, “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula” (p. 53). Esses são traços marcantes em sala de coordenação pedagógica de professores alfabetizadores. O mesmo autor relaciona os saberes da prática docente às diversas instâncias nas quais estão inseridos os professores. Dessa forma, realça que:

o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e à identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com as crianças em sala de aula e com outros atores da escola (TARDIF, 2002, p. 11).

Na esteira desse pensamento, o autor destaca que tais saberes necessitam ser compreendidos na própria ação de seu trabalho, no cotidiano da sala de aula, já que possuem natureza diversa que se entrecruzam no dia a dia da prática docente. Esse saber plural é formado por saberes disciplinares que correspondem aos conhecimentos dispostos na sociedade, transmitidos na formação inicial e continuada; saberes curriculares apresentados sob a forma de programa escolares (conteúdos e métodos) que os professores aprendem a aplicar e, por fim, saberes experienciais baseados no trabalho cotidiano do professor, conforme suas habilidades de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002).

Assim, no processo de alfabetização, o professor precisa conhecer os saberes dos alunos para planejar e ajustar os conteúdos às necessidades do grupo-classe, porém, sem perder de vista as singularidades. O objetivo deve ser

oportunizar, por meio dos encaminhamentos pedagógicos, a aprendizagem e, portanto, o êxito dos estudantes.

Acreditamos que o professor necessita trilhar um caminho em que seja capaz de compreender que a maioria das situações de produção do discurso oral e escrito é inédita aos alunos na fase inicial da alfabetização, demandando desse profissional contínuos ajustes, alinhamentos à compreensão do discente. Remetendo-nos, especificamente, ao campo da alfabetização, sublinhamos que o processo de transposição didática é crucial nesse processo. De acordo com Galvão e Leal (2005), essa articulação exige

o domínio de práticas e métodos pedagogicamente ajustados aos contextos, para que e porque se aplicam. Exige, ainda, a capacidade de organizar sequências didáticas específicas à apropriação do sistema de escrita alfabética, buscando, sempre que possível, incluir as práticas e o uso social da língua (p. 26).

A apropriação das mudanças didáticas impulsiona novos arranjos na dimensão pedagógica, a fim de assegurar as aprendizagens. Nesse sentido, Cruz (2012) afirma que o trabalho pedagógico do professor se sustenta na troca de *receitas* validadas pelos colegas e produzidas no cotidiano das práticas pedagógicas, que são mais flexíveis do que as indicadas nas publicações oficiais. Essas mediações refletem muito do que é tecido e operacionalizado na sala de aula, conforme acentua Chartier (2007). Concebidas como legítimas, as práticas pedagógicas são caracterizadas por um “processo de desconstrução e reconstrução a partir do reconhecimento de um saber decorrente da prática e da escola como *lócus* de produção de conhecimentos e não de reprodução do já sabido, já dito, já instituído” (GARCIA, 2003, p. 46).

No estudo desenvolvido por Cruz (2008), a autora investigou como eram as práticas de alfabetização e letramento no 1º ciclo e as relações com as aprendizagens dos alunos de uma escola na rede municipal de ensino de Recife. O foco recaiu sobre a apropriação e progressão do SEA nos três anos do ciclo de alfabetização. Sobre a prática das professoras, a pesquisa revelou que muitos alfabetizadores sabiam o que devia ser feito para alfabetizar e, a partir de seus conhecimentos, criavam táticas próprias.

No bojo das mudanças didáticas e pedagógicas, cabe ressaltar, ainda, a relevância que assume o planejamento dos professores. De acordo com Leal

(2011, p. 96), “é necessário que o docente tenha clareza sobre o que, por que e como ensinar”. Considerando que esse estudo foi desenvolvido no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sublinhamos, a despeito desse assunto, que essa rede possui a prerrogativa da jornada ampliada, de modo que o professor ministra as aulas num turno e, no outro, ele conta com três horas para a coordenação, ou seja, para a elaboração de seu planejamento, estudos individuais e formação continuada.

Nesse estudo, conforme anunciamos, objetivamos apreender e analisar, em duas turmas do bloco inicial de alfabetização (1º e 2º anos), como o trabalho de alfabetização vinha sendo realizado pelas docentes, observando, mais atentamente, dois eixos fundantes nessa fase da escolarização (o sistema de escrita alfabética e as habilidades de consciência fonológica). Além desse aspecto, as implicações das práticas didático-pedagógicas nas aprendizagens infantis.

A seguir, apresentamos as nossas escolhas metodológicas.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Conforme assinalamos na introdução, nossa pesquisa objetivou analisar, por meio da prática pedagógica em duas turmas (1º e 2º anos do bloco inicial de alfabetização), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a articulação entre o ensino do sistema de escrita alfabética e as habilidades de consciência fonológica, bem como as implicações no processo de aprendizagem. Nesse capítulo, explicitamos a natureza da pesquisa, dados relativos ao campo empírico, os perfis profissional e acadêmico das docentes, bem como as técnicas da investigação eleitas e o tratamento dos dados.

### 2.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando a natureza de nosso estudo, assumimos, já de início, que se trata de uma pesquisa qualitativa. Sobre essa singularidade, Lüdke e André (2013) apontam que:

a pesquisa de natureza qualitativa é a que se desenvolve ‘*numa situação natural*’, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e está relacionada a um estudo de natureza teórica e empírica (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 18, grifos dos autores).

Entendemos, portanto, que a pesquisa qualitativa é a que mais se alinha ao nosso objeto de investigação, enquanto alternativas de cercá-lo, a fim de compreendermos os diversos fenômenos interativos de um dos espaços mais privilegiados da pesquisa em educação: o contexto escolar, o cenário da sala de aula.

Optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, considerando que, no caso desse estudo, procuramos entender a tessitura da prática de sala de aula. De acordo com Minayo (2003), ela objetiva compreender a realidade a partir das crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis.

Sublinhamos que esse estudo foi, conforme sinaliza André (2005), de *tipo etnográfico*, visto que acompanhamos a realidade *in loco*, no caso, a sala de aula

de alfabetização, registrando os fenômenos interativos observados. De acordo com André (2005), estudo do tipo etnográfico acoplado à abordagem qualitativa, caracteriza-se pela entrada no campo empírico, no nosso caso, no contexto escolar.

É importante, na pesquisa de tipo etnográfico, o olhar investigativo do pesquisador, com o intuito de desvelar seu objeto de pesquisa no contexto de sua imersão, nesse estudo, a sala de aula. Para Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador é parte do mundo social que pesquisa, cujo olhar investigativo deve filtrar os elementos de interpretação da realidade, focalizando o objeto pesquisado. Entretanto, nesse processo de produção e análise dos dados, ressaltamos a importância de entendê-lo nas suas múltiplas facetas. O saber acadêmico não se sobrepõe ao saber experiencial como enfatiza Chartier (2007). No caso desse último, sua característica multifacetada, o torna ainda mais complexo, regido por um emaranhado que reúne o professor e o grupo-classe, as relações que se estabelecem com o objeto de conhecimento, aspectos vinculados à gestão, à Secretaria de Educação, entre outros. Assim, recorreremos, nessa pesquisa, à observação participante, entrevista semiestruturada e diagnoses aplicadas com as crianças participantes.

Como nossos objetivos específicos são: discutir os encaminhamentos didáticos adotados para o ensino da escrita alfabética nas turmas acompanhadas; analisar se há articulação entre o ensino do SEA e as habilidades de consciência fonológica nos dois grupos-classe; identificar em que medida a articulação entre o sistema de escrita alfabética e a consciência fonológica influenciaram nos perfis de saída das turmas acompanhadas, concordamos com Vianna (2007) quando realça que a sala de aula é o melhor espaço para a observação e registro desses processos multifacetados.

Nesse sentido, André (2005) reitera que as pesquisas em sala de aula instigam a buscar formas efetivas de análise das situações de ensino e da prática educativa das escolas. A seguir, explicitamos singularidades de nosso campo de pesquisa.

## 2.2 CARACTERIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA

Esse estudo foi realizado em duas turmas: 1º e 2º anos do bloco inicial de alfabetização de uma Escola Classe<sup>9</sup> da rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A Instituição foi escolhida por ter um número expressivo de turmas de alfabetização e um fácil acesso, visto que a gestão nos ajudou a alcançar as duas turmas eleitas para a realização da pesquisa.

A escola foi inaugurada em março de 2002 e na ocasião da realização da pesquisa, a escola atendia crianças do 1º aos 5º anos do ensino fundamental, sendo 20 turmas no turno matutino e 20 no vespertino, distribuídas conforme Quadro 4 abaixo:

**Quadro 4 – Quantidade de alunos da escola pesquisada em 2019**

<b>Ano/período/classe</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Total</b>
1º Ano	56	0	56
2º Ano	107	119	226
3º Ano	143	201	344
4º Ano	104	72	176
5º Ano	85	98	183
Ensino Especial	01	09	10
<b>Total</b>	<b>496</b>	<b>499</b>	<b>995</b>

**Fonte: Elaborado pela autora a partir de levantamento feito na Instituição de Ensino pesquisada - 2019**

Observamos que as turmas no ano de 2019 estavam organizadas em duas de 1º ano, com 56 alunos; dez de 2º com 226 alunos; doze do 3º com 344 estudantes; oito de 4º com 176 e sete de 5º ano com 183 estudantes. Havia, ainda, duas classes de ensino especial, com 10 alunos nas duas turmas.

A instituição possuía um grupo com quarenta e dois professores, atuando com os alunos do ensino fundamental, anos iniciais, sendo quarenta regentes

---

<sup>9</sup> Escola Classe, termo utilizado para identificação das escolas públicas do Distrito Federal que atendem estudantes do 1º ao 5º ano.

em sala e duas professoras no Projeto Educação em Movimento<sup>10</sup>. Contava com o apoio de uma supervisora, três coordenadores e um apoio pedagógico.

Havia, também, o serviço especializado de apoio à aprendizagem –SEAA, constituído por uma pedagoga e uma psicóloga, uma sala de recursos com profissional especializado que realizava atendimento de apoio pedagógico, uma sala de apoio, que se caracterizava como serviço de natureza pedagógica conduzida por uma professora especializada que subsidiava a superação, no caso de alunos com transtornos funcionais específicos, nas dificuldades de aprendizagem.

A escola, em sua estrutura física, encontrava-se organizada em grandes blocos. Sempre bem limpa, salas ventiladas, quadra esportiva extensa e coberta, parquinho, área verde. Sobre esse aspecto, reportando-nos a Freire (1996, p. 50), para quem “a eloquência do discurso na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, nas higiènes dos sanitários, nas flores que adornam, há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Portanto, a referida escola, em seu espaço físico, limpeza e organização, permitia um ambiente acolhedor e agradável a todos, em especial, às crianças.

Porém, a escola vinha recebendo o máximo de alunos previsto e, em sua maioria, as turmas estavam cheias, visto que a região administrativa em que escola estava localizada tinha, na ocasião da pesquisa, grande quantidade de residências populares entregues pelo Governo do Distrito Federal, não havendo tempo hábil para a construção de novas escolas, portanto, todas que existiam na região atendiam o número máximo de alunos.

A escolha da pesquisa com turmas de 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização foi feita em virtude do ensino sistemático da escrita alfabética estar centrado nesses anos, ou seja, com a ampliação do ensino fundamental por nove anos, desde os seis anos, aproximadamente, a criança está inserida nessa etapa da escolarização básica. Os documentos oficiais corroboram com a premissa de focar a alfabetização nesse momento. Sobre esse assunto, Morais (2012) ressalta:

---

<sup>10</sup>O Projeto Educação com Movimento é uma política pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que visa à inserção do professor de educação física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O que podemos esperar para o primeiro ano? Julgamos perfeitamente viáveis termos expectativas de que, aos 6 anos, a quase totalidade dos alunos de cada turma tenha compreendido o funcionamento do SEA, isto é, tenha chegado a uma hipótese alfabética e tenha começado a aprender algumas convenções letra-som. O segundo ano deverá ser dedicado à consolidação das convenções grafema-fonema, de modo a permitir que as crianças manejem com segurança aquelas correspondências grafo-fônicas e avancem na capacidade de ler e escrever com autonomia (p. 127).

A proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, apresenta os direitos gerais de aprendizagem: língua portuguesa (BRASIL, 2013) para o ciclo de alfabetização – análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética. O quadro trata da progressão de conhecimentos (I) Introduzindo, (A) Aprofundando e (C) Consolidado, trazendo, no eixo da análise linguística, o que trata do SEA, conforme Anexo 1.

As propriedades do SEA são desenvolvidas (introduzidas, aprofundadas e consolidadas) até o 2º ano, compreendendo que, no ciclo de alfabetização, é preciso dar continuidade a essas propriedades de forma integrada, assim, o 3º ano fica dedicado para as questões ortográficas e escrita de frases e textos.

A partir do debate que vem sendo tecido no ciclo de alfabetização, nos propomos a realizarmos a pesquisa nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

### *2.3. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA*

Conforme mencionado, a pesquisa foi realizada em duas turmas com estudantes dos anos iniciais do bloco inicial de alfabetização - BIA (1º e 2º anos), com faixa etária entre seis e sete anos de idade. A turma do 1º ano era composta por 27 estudantes, todos com seis anos de idade, oriundos das proximidades da escola. A turma de 2º ano contava com 17, todos com a média de sete anos.



Tratava-se de uma turma reduzida, em virtude de um aprendiz ter laudo médico com direito à redução<sup>11</sup>.

No que se refere aos perfis profissional e acadêmico das professoras que contribuíram com o estudo, aplicamos um questionário, no mês de março de 2019, no qual obtivemos os dados a seguir:

**Quadro 5 - Caracterização das professoras em relação à formação acadêmica e atuação profissional**

<b>Formação</b>	<b>Professora 1º ano</b>	<b>Professora 2º ano</b>
Ensino médio	Magistério	Magistério
Graduação	Pedagogia	Pedagogia
Pós-Graduação	Orientação Educacional	Educação Infantil
Instituição de formação	UFPA - Ethikos	UCB
Tempo de atuação no magistério	22 anos	17 anos
Tempo em turmas de alfabetização	Primeira vez	10 anos
Tempo de atuação na SEE/DF	1º ano	17 anos

**Fonte: elaborada pela autora a partir de levantamento feito na instituição de ensino pesquisada - 2019**

As duas professoras, no contexto da pesquisa, atuavam no turno matutino. A do 1º ano fez ensino médio/magistério, cursou pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em orientação educacional. Já a professora do 2º ano, também cursou o magistério, pedagogia em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu* em educação infantil.

Quanto ao tempo de experiência, a docente do 1º ano tinha 22 anos, atuando com educação infantil e em turmas de 5º ano, na rede particular de ensino. Tratava-se, portanto, do primeiro ano em que estava atuando na SEE/DF como contrato temporário. Além disso, era sua primeira experiência com turma de alfabetização. A professora do 2º ano tinha 17 anos na SEE/DF na condição

---

<sup>11</sup> A formação de turmas na SSE/DF foi regida segundo a estratégia de matrícula/2019, Portaria nº 354/2018, segundo a qual, para as unidades escolares que ofereçam as etapas/modalidades da educação básica, os estudantes com deficiência seriam atendidos em sete tipos de turmas, constituídas por estudantes de classe comum e estudantes com deficiências, a depender do comprometimento dessa deficiência haveria redução de alunos. Nessa classe, o estudante deverá desenvolver atividades conjuntas com os demais das classes comuns. Essas modalidades terão redução de turma de acordo com a necessidade de cada estudante diante de seu laudo médico.

de concursada. Atuou na coordenação pedagógica, bem como na supervisão e estava há 10 anos em turmas de alfabetização.

## 2.4 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO ADOTADAS NA PESQUISA

### 2.4.1. Observação participante

Para a produção de dados, recorreremos à técnica da observação participante. Esse instrumento metodológico, no nosso entendimento, se apresenta como uma opção relevante, já que

constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa (GIL, 2014, p. 3).

Como o objetivo da pesquisa foi observar as práticas e como estas repercutiram na aprendizagem dos estudantes no que dizia respeito ao trabalho com o sistema de escrita alfabética e sua vinculação com as habilidades de consciência fonológica, entendemos que esse instrumento de produção de dados foi fundante na/para a apropriação de informações fidedignas ao seu contexto de referência: a sala de aula.

Por essa razão, a observação participante foi priorizada nessa pesquisa ao entendermos, assim como Gil (2010), que o observador assume, pelo menos, até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Sublinhamos que nossa presença, de fato, chamou a atenção das crianças e, algumas vezes, fomos chamadas a participar de momentos das aulas.

Recorremos ao registro dos encaminhamentos didáticos adotados nas duas turmas acompanhadas. Foi acordado, previamente com as docentes, um período de três horas relativas às aulas de linguagem que aconteciam sempre no começo do turno de 7h30 as 10h30, até o intervalo, em dias sequenciais, conforme sugerido pela pesquisadora, em alguns dias que as atividades não finalizaram até esse momento, permanecemos em sala após o retorno das crianças do intervalo.

Esse tempo de observação gerou um total de trinta horas em cada turma. A seguir, no Quadro 6, indicamos as datas de observação.

**Quadro 6- Sequência das observações realizadas**

TURMAS DO BIA	1º SEMESTRE DE 2019				
	SEQUÊNCIA DAS OBSERVAÇÕES				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
	DATAS				
1º ANO	27/05	28/05	29/05	30/05	31/05
2º ANO	13/05	14/05	15/05	16/05	17/05
TURMAS DO BIA	2º SEMESTRE DE 2019				
	SEQUÊNCIA DAS OBSERVAÇÕES				
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
	DATAS				
1º ANO	28/10	29/10	30/10	31/10	01/11
2º ANO	11/11	12/11	13/11	18/11	19/11

**Fonte: elaborada pela autora a partir de levantamento feito na instituição de ensino pesquisada - 2019**

Esse encaminhamento, em nossa compreensão, cumpre com um dos aspectos da observação que, segundo, Lüdke e André (1986), é o planejamento dessa inserção na sala de aula: *o que e como* que evidencia o desenho da pesquisa, bem como a aproximação com o objeto. Cabem, também, nessa etapa, as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações, entre outros aspectos. Nesse caso, definimos, em conversa anterior com as professoras, que esse acompanhamento da prática seria realizado nas aulas de língua portuguesa.

O registro dos dados durante a observação ocorreu por meio do diário de bordo, no qual procuramos apontar todos os diálogos estabelecidos, encaminhamentos, duração das atividades, entre outros aspectos.

A seguir, detalhamos um pouco sobre o perfil e experiência das professoras, um questionário e uma entrevista semi-estruturada

#### 2.4.2. Entrevista semiestruturada

Realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras com o intuito de conhecer o perfil das docentes, bem como suas experiências em turmas de alfabetização. Embora o pesquisador disponha de um roteiro, nesse desenho de instrumento, há flexibilidade para redirecionar questões, ampliar o roteiro, entre outras possibilidades.

Formulamos um roteiro para as duas professoras (aplicado individualmente) no começo por meio de um questionário (perfis profissional e acadêmico) e no final do ano letivo (questões relativas à prática de sala de aula).

- **Perfil das docentes** - nome; idade; formação; experiência com ensino, especificamente em turmas de alfabetização; vínculo com a SEE/DF (contrato temporário ou concurso);
- **Experiência profissional** - Como tem sido sua experiência em turmas de alfabetização?
- **Planejamento** - Como você planeja suas aulas de língua portuguesa? Qual a regularidade? Na sua prática, quais atividades do SEA priorizou? E de consciência fonológica? Quais atividades você considera mais importantes para o 1º ou 2º ano? Como você organiza os conteúdos a serem trabalhados?
- **Sobre os alunos** – Que aspectos no seu grupo-classe observou, no quesito heterogeneidade? Qual o perfil de saída dos estudantes, considerando o ano-ciclo que você atua, na área de língua portuguesa?
- **Avaliação** - Quais instrumentos você utilizou para avaliar o avanço/construções de seus alunos no que diz respeito à escrita? Você acha possível a consolidação da alfabetização no 2º ano?
- **Sobre os documentos da SEE/DF** – Você conhece as diretrizes do BIA? E o currículo em movimento? Qual é a sua avaliação da proposta dos ciclos para as aprendizagens?
- **Organização da escola** – Na escola existe algum trabalho ou projeto voltado para auxiliar o seu trabalho no planejamento para a área de alfabetização?
- **Expectativas de aprendizagem** - Como você avalia sua turma no final do ano letivo em relação ao processo de alfabetização? Eles chegaram ao nível que você esperava?

A partir das entrevistas, foi possível articular os dados produzidos com a prática de sala de aula. A seguir, a descrição das diagnoses.

### 2.4.3 Diagnoses com os estudantes

Optamos por aplicar, também, diagnoses com os estudantes, a fim de analisarmos o aprendizado das crianças, no final do ano letivo, concernente à apropriação do sistema de escrita, bem como à compreensão das habilidades fonológicas. Sobre essa questão, Soares aponta que:

Na palavra *diagnóstico* está presente a palavra *gnosis*, que significa *conhecimento*, com prefixo *dia-*, que acrescenta a essa palavra o sentido de *através de, por meio de*. Diagnose é o conhecimento construído a partir de sinais e manifestações externas; diagnóstico, como substantivo, que é como o nível de compreensão da escrita se encontra. A partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir a avançar (SOARES, 2020, p. 310).

Nesse sentido, foi possível entrecruzar os perfis dos estudantes no que se refere à apropriação do objeto escrita alfabética, com os encaminhamentos didáticos eleitos pelas docentes durante as aulas acompanhadas. A partir dessas diagnoses, nossa pesquisa objetivou responder às questões norteadoras propostas: como foram encaminhadas as atividades para a articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética em duas turmas do BIA da Secretaria de Estado de Educação do DF (sendo uma do 1º ano e outra do 2º ano)? Havia espaço para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética em articulação com as habilidades de consciência fonológica nessas turmas? Existia articulação entre alfabetização e letramento nas turmas acompanhadas e, por fim, em que medida a articulação entre o sistema de escrita alfabética, a consciência fonológica e o letramento influenciaram nos perfis de saída das turmas acompanhadas?

Ao elegermos as diagnoses, entendemos ser possível analisar um pouco do processo de produção da escrita de palavras, bem como sua inter-relação com as habilidades de consciência fonológica. Nesse processo, acrescentamos a constelação e hierarquização dessas na apropriação do sistema notacional, conforme realça Soares (2016).

Reportando-nos à prática pedagógica no ciclo de alfabetização, enfatizamos que o ensino da linguagem, como um componente curricular, carece

ampliar as possibilidades das crianças de se apropriarem, compreenderem e agirem sobre ela, inclusive, interagirem com os outros componentes curriculares. Nesse sentido, um dos eixos da língua portuguesa, a análise linguística, em que está centrada a nossa pesquisa, possibilita-nos apresentar e analisar o desempenho das crianças no que diz respeito à apropriação desse objeto de conhecimento que é a escrita alfabética. Aspectos, tais como: partição oral e escrita de palavras em sílabas, identificação de rimas, entre outros aspectos, foram priorizados. A partir da perspectiva de alfabetizar letrando, as crianças foram oportunizadas a ler e produzir textos, conforme explicitado no capítulo das análises. Conforme acordado com as professoras, as diagnoses foram planejadas, impressas e aplicados pela pesquisadora, nas seguintes datas: no 1º ano, 02 e 03/12 e no 2º 04 e 05/12.

Durante a aplicação, o processo ocorreu como esperando, ou seja, encaminhamos as atividades da seguinte maneira, na turma de 1º ano assumimos a turma logo no início da aula, organizando com as crianças a rotina pedagógica até a aplicação das diagnoses, na turma do 2º ano a docente iniciou a aula com os estudantes e explicou como se daria esse momento que seria conduzido pela pesquisadora, as duas docentes permaneceram em sala durante a aplicação. Sobre o momento da aplicação das diagnoses e o tempo destinado a cada uma delas será explicitado no campo das análises.

## *2.5 O TRATAMENTO DOS DADOS*

Para a análise dos dados produzidos, recorreremos à análise de conteúdo temática que, para Bardin, consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 37).

A autora ainda indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p. 125).

No caso dessa pesquisa, conforme anunciamos, o intuito foi apreender e analisar se, nas turmas acompanhadas, existia a articulação entre o ensino do sistema de escrita alfabética e a consciência fonológica, ou seja, como docentes do 1º e 2º anos do BIA, de uma escola pública, vinham didatizando esse objeto de conhecimento que é a escrita.

Para Bardin (2016), essa fase de análise dos dados “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (p. 125).

No momento da pré-análise, após as observações em cada uma das turmas, a qual obtivemos muitos dados, digitamos as aulas observadas, realizando uma leitura flutuante. Em seguida, transcrevemos as entrevistas realizadas com as professoras que foram gravadas, as quais fomos dialogando no texto em momento oportuno, durante as análises.

Considerando o objetivo do nosso estudo, elencamos as seguintes categorias: Rotina Pedagógica; Sistema de Escrita Alfabética; Consciência Fonológica e as diagnoses aplicadas. Tais categorias foram organizadas em quatro seções apresentadas na análise dos dados: **na primeira** apresentamos os dados relacionados ao trabalho com a rotina pedagógica nas duas turmas acompanhadas, analisadas a partir do quadro apresentado com as subcategorias que elegemos – **calendário, quantos somos, retomada do dia anterior, ajudantes do dia, roda de conversa, lanche, recreio, brincadeiras e jogos de alfabetização**; **na segunda** apresentamos os dados relacionados ao sistema de escrita alfabética a partir das seguintes subcategorias – **leitura de letras, leitura de sílabas, leitura de palavras, leitura de frases, escrita de letras, escritas de sílabas, escrita de palavras, escrita de frases, cópia de letras, cópia de sílabas, cópia de palavras, cópia de frases, exploração de diferentes tipos de letras, exploração da ordem alfabética, contagem de letras nas palavras, identificar palavras que tem a mesma letra inicial**. **Na terceira** apresentamos os dados relacionados a ao trabalho com a consciência fonológica a partir das seguintes subcategorias – **identificação de palavras que rimam, produção de palavras que rimas, identificação de aliterações, partição oral de palavras em sílabas, partição oral de palavras em letras,**

**contagem de letras nas palavras, produção de palavras maiores, identificação de palavra dentro de palavras e identificação de palavras maiores.**

Nesse processo, articulamos com o letramento que se fez presente nas práticas acompanhadas.

Na quarta seção das análises, articulamos os dados obtidos na prática pedagógica com as diagnoses aplicadas no final do ano letivo de 2019, nas duas turmas acompanhadas (1º e 2º anos). Priorizamos, nas atividades aplicadas, aspectos, tais como: **partição escrita de palavras em sílabas, identificação de rimas e aliterações**, entre outros aspectos.

Seguimos com a discussão dos resultados, no terceiro e último capítulo, com as seções organizadas de maneira a apresentar os dados colhidos sobre as temáticas no que diz respeito ao ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e a consciência fonológica, através das observações, entrevistas com as docentes e as diagnoses aplicadas.



## CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

Conforme sublinhamos na introdução, nosso estudo objetivou analisar, a partir da prática de duas professoras do BIA (1º e 2º anos), a articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica. A seguir, a organização do trabalho pedagógico das docentes a partir da rotina apreendida.

### 3.1 A ROTINA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS TURMAS ACOMPANHADAS

Nesse estudo, cabe salientar que o conceito de rotina está ancorado em Leal (2010), já que a autora enfatiza que esse planejamento é “entendido como compromisso com a organização das atividades dentro do tempo pedagógico” (p. 98). Leal reitera que a rotina de planejamento assegura que professor (a) e estudante “partilhem de acordos que guiam o cotidiano da sala de aula” (p. 97). Portanto, norteia os processos de ensino e de aprendizagem, permitindo uma avaliação contínua do trabalho didático-pedagógico na sala de aula.

A rotina nos possibilita, portanto, refletir sobre a prática docente, tendo em vista que esse planejamento clarifica, para os aprendizes, as experiências que servirão de *andaimes*<sup>12</sup>, auxiliando-os em momentos futuros.

É importante que o professor alfabetizador compreenda a importância de atividades *regulares* ou *permanentes*, no dizer de Leal (2010), e quanto essas atividades, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, podem contribuir para a perspectiva de alfabetizar letrando. Entendemos, assim, que o professor alfabetizador, ao planejar suas aulas, consegue organizar uma rotina pedagógica que alcança aspectos mais amplos, nesse caso, ligados às mudanças pedagógicas (CHARTIER, 2007), ou seja, à organização e condução

---

<sup>12</sup> Assim, como os andaimes estão sempre localizados um pouco acima do edifício que contribuem para construir, os desafios do ensino devem estar um pouco além do que a criança já seja capaz de resolver. Mas, da mesma maneira que, depois da construção do edifício – se as coisas foram bem feitas – andaime é retirado sem ser possível encontrar seu rastro e sem que o edifício caia, também as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno se mostrar mais competente e puder controlar sua própria aprendizagem” (SOLÉ, ISABEL, 1998, p.76).

do trabalho didático-pedagógico, bem como àquelas de natureza didática, vinculadas à didatização dos conteúdos/objetos do saber dos diferentes componentes curriculares.

Nesse cenário, reiteramos o quanto essas atividades de rotina precisam estar presentes na organização e no planejamento do professor, nesse caso, alfabetizador. Essa empreitada é marcada por ações propositadas e delineadas em “um processo sistemático e contínuo de diagnóstico e análise da realidade e de projeção de objetivos, metas, ações e recursos necessários à implementação do planejado” (SILVA, 2017, p. 27).

Reportando-nos, mais uma vez, a um programa que marcou teórica e metodologicamente as concepções e práticas de alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, frisamos o debate tecido por essa proposta a despeito do planejamento e da organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, as *atividades permanentes* são: cantar músicas, roda de conversa, exploração do calendário, registro e leitura da rotina do dia, contagem dos alunos e reflexão sobre propriedades da adição, trabalho com nomes próprios na chamada, ajudante do dia e leitura deleite. Estas devem ser pensadas de maneira equilibrada para cada ano e, progressivamente, propostas no decorrer da semana. A importância do planejamento para o ensino dos eixos do componente curricular língua portuguesa está inserida na perspectiva de que esta é uma atividade que antecede um ato intencional (LEAL, 2010). Portanto, é importante que o professor alfabetizador pense, em seu planejamento, que as ações de trabalho com a rotina pedagógica, mesmo que não intencionais, auxiliam (e muito) na/para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

### 3.1.2 O desenvolvimento da rotina pedagógica na turma de 1º ano

As atividades de rotina pedagógica têm como objetivo, para o ciclo de alfabetização, algumas ações, de forma a proporcionar a interação com os estudantes. A seguir, no Quadro 7 os dados concernentes a esse eixo na turma de 1º ano.

**Quadro 7 – Atividades de Rotina Pedagógica nas turmas de 1º e 2º anos**

<b>Rotina Pedagógica</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>1º Ano</b>	<b>2º Ano</b>	<b>Total</b>
<b>Calendário</b>	10	10	20
<b>Quantos somos</b>	10	10	20
<b>Retomada do dia anterior</b>	02	07	09
<b>Ajudantes do dia</b>	08	10	18
<b>Roda de conversa</b>	10	00	10
<b>Lanche</b>	10	10	20
<b>Recreio</b>	10	10	20
<b>Brincadeiras e jogos de alfabetização</b>	01	10	11
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>67</b>	<b>128</b>

**Fonte: elaborada pela autora a partir de levantamento feito na instituição de ensino pesquisada – 2019**

No caso da turma do 1º ano, em todos os dias observados, a docente explorou o uso do calendário (dia, mês e ano) com as crianças. Ressaltamos que a oralidade, por ser um eixo transversal da língua, esteve presente na condução desses momentos. A oralidade constitui-se em uma concepção complexa, pois não é aprendida prontamente: precisa ser refletida como um componente de ensino em sala de aula, (LEAL; GOIS, 2012). O uso do oral e do escrito complementam-se nas práticas de alfabetização e letramento.

É oportuno assinalar que o eixo oralidade integra a proposição do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), visto que objetiva articular o uso social da linguagem oral e escrita, envolvendo a criança em situações de práticas sociais. Ao fazer o uso do calendário, por meio das datas,

meses e ano, muitos eventos da vida social foram enfocados, tais como: compromissos, data de nascimento, aniversários, possibilitando, desse modo, “resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso a bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 2001, p. 41).

A seguir, explicitamos um excerto da 5ª aula observada:

**P1:** Vamos ao calendário. Eu vou escrever no quadro. Que dia é hoje?

**A1<sup>13</sup>:** Tia, hoje é dia 31.

**P1:** Hoje é o último dia do mês? Qual mês estamos?

**A2:** Maio.

**P1:** Que dia é hoje da semana? Hoje é sexta-feira. Quantos dias faltam para o fim de semana?

**A3:** Um dia. Termina o dia hoje e já é sábado e domingo.

(na ocasião, a professora escreveu no quadro o calendário com letra caixa alta. Essa prática se desenvolveu em todas as observações)

**(31/05/2019)**

A análise desse processo interativo em sala de aula, envolvendo o calendário, demonstrou que os objetivos de aprendizagem podem ser desenvolvidos de forma transversal, alcançando um diálogo entre campos distintos de conhecimento.

No que diz respeito ao trabalho com *quantos somos*, a professora proporcionou essa contagem em todas as aulas observadas, conforme Quadro 7 o que nos indica essa articulação entre as áreas do saber. Vejamos o trecho da 9ª aula observada:

**P1:** Vamos para a contagem coletiva de hoje. Quantos meninos temos hoje?

(A professora, juntamente com os alunos, fez a contagem em voz alta).

**Todos:** Doze.

**P1:** Quantas meninas?

(Novamente a docente, juntamente com os alunos, fez a contagem em voz alta).

**Todos:** Onze

**P1:** No total, temos quantos alunos hoje?

---

<sup>13</sup> Nos diálogos apresentados as professoras foram identificadas como P1 – 1º ano e P2 e os alunos como A1, A2, A3 e assim sucessivamente, cada numeração corresponde a um aluno diferente e no caso dos nomes, são fictícios.

(Nesse momento, foi feito o registro no quadro 12 mais 11 e foi contando juntamente com as crianças).

**P1:** Hoje somos 23, agora podem fazer o registro aí no caderno.  
**(31/10/2019)**

O trecho apresentado coaduna com o pensamento de Freire (2005), pois demonstra que ensinar é criar possibilidades para a produção e construção de conhecimento. Dessa forma, o trabalho com a área de matemática, culmina com um diálogo nos eixos de leitura e escrita.

Quanto à *retomada do dia anterior*, registramos em apenas 2 das 10 aulas observadas. Isso nos faz refletir sobre a prática e a experiência dela em turmas de alfabetização (primeiro ano de atuação), tendo em vista que as formações para professores, nessa etapa, a exemplo do PNAIC, propunham e priorizavam as atividades de rotina nessas turmas. Vejamos um trecho da 8ª aula observada:

**P1:** Hoje vamos conhecer uma letrinha nova, mas lembrar aqui a aula de ontem, pois aprendemos uma letra também. Quem lembra?

**A1:** Tia, foi o NHA.

**P1:** Muito bem, vimos que quando juntamos o *nh* com as vogais, elas formam o som do *nha*, *nhe*, *nhi*, *nho* e *nhu*. Hoje vamos colocar outra letrinha, a L e vamos ver o que acontece.

**(30/10/2019)**

Conforme Libâneo (1998, p. 82), “desde o ingresso do professor no curso de formação, deve haver articulação entre teoria e prática e, além disso, deve haver formação continuada na própria escola, para que o professor possa discutir e refletir sobre sua experiência”. Inferimos que o cotidiano desafiador de uma turma de alfabetização talvez não tenha favorecido à professora perceber o quanto esse momento pode ser importante nessa etapa de aprendizagem, pois a retomada de um conteúdo culmina com novos/diversos conhecimentos. De acordo com Goigoux (2002), é crucial um ensino ajustado às potencialidades dos educandos, objetivando a ampliação de seus esquemas.

Podemos observar, também, que a professora, ao nos responder sobre sua experiência profissional, apontou que, apesar dos seus 23 anos de experiência no magistério, esse tinha sido o primeiro ano de atuação com turma de alfabetização. Considerando a relevância do 1º ano do ensino fundamental para a construção da base alfabética de escrita, entendemos que a escola, a

rede de ensino em si, precisariam estabelecer critérios claros e coerentes com a alocação de docentes para essas turmas. Compreendemos, ainda, a importância de oportunizar à mestra a formação continuada, visto que a Secretaria dispõe de uma escola de formação que tem como objetivo oferecer a formação continuada dos professores e também o espaço da coordenação pedagógica que tem a proposta de oferecer esse espaço no interior da escola.

No concernente aos *ajudantes do dia*, a professora desenvolveu essa atividade em seis das dez aulas observadas, conforme trecho que segue da 4ª aula observada:

**P1:** Bom dia, turminha. Quem vai ser o nosso ajudante de hoje?

**A:** Tia, eu posso ser de novo? Respondeu João.

**A2:** Tia, hoje sou eu, uma menina, ontem foi um menino.

**P1:** Isso mesmo. Pode ser você Maria. Você pode pegar os cadernos no armário e entregar.

**(30/05/2019)**

Ao nos reportarmos ao trecho da 4ª aula observada, pontuamos que a docente perdeu a oportunidade de, com base numa atividade da rotina pedagógica, explorar, por exemplo, a ordem alfabética.

No que se refere à *roda de conversa*, em todas as aulas acompanhadas a professora desenvolveu esse momento, proporcionando interação, pois, conforme trecho relatado posteriormente, a mesma retomou o calendário:

**P1:** Vamos lá, hoje é dia 30.

**A:** Tia, não marcamos no calendário ontem o dia 29.

**P1:** Ontem nós ensaiamos, por isso não fizemos o calendário. Hoje vamos fazer tudo que não fizemos ontem. Que dia do mês? Estamos vendo até o número 50. Todos vocês precisam saber responder.

**A1:** Tia, ontem foi dia 29.

**A2:** Tia, no sábado é junho, né? É a festa?

**P1:** Não, a festa será no outro fim de semana, no dia oito.

**(30/05/2019)**

O trecho a seguir focou a atividade proposta com *jogos o bingo de letras*. Sobre a importância desse recurso didático, Leal, Albuquerque e Leite explicitam que

lançar mão da bagagem cultural desses alunos e da disposição que eles têm para brincar com as palavras é uma estratégia que não se pode perder de vista, se quisermos um ensino desafiador lúdico e construtivo (2005, p.129).

Esse momento na sala foi desenvolvido em dupla. A professora ia tirando as letras do saquinho e ditando para as crianças. Em seguida, incentivava as crianças a formarem sílabas com a letra F e, posteriormente, palavras, conforme fotografia abaixo:



**FIGURA 1**

**P1:** Hoje vamos fazer um bingo com as letras. A tarefa vai ser em duplas. Junte-se ao colega do seu lado. O que temos no envelope que vocês receberam?

**A:** Tia, tem as letrinhas do bingo.

**P1:** Não deixem as letras caírem no chão. Vamos voltar na letrinha de ontem. Qual foi?

**P1:** Vamos juntando *f* com *a* – *fa* e forme palavras. Vamos formar a primeira palavra. Procurem aí *faca*. Procurem primeiro o *fa*, em seguida, o *ca*. (a professora passou pelas mesas acompanhando as crianças). Vou escrever no quadro – FACA (a docente escreveu no quadro a palavra com letra em caixa alta). Todos acharam?

**A1:** Tia, nós achamos *fada*.

**P1:** Deixa olhar se está correto (nesse momento, a docente se dirigiu à dupla para confirmar a formação da palavra). “Isso mesmo. A duplinha aqui encontrou a palavra FADA. Está no quadro mais uma palavra”.

O momento com o bingo durou por volta de 1h 40. Durante esse período, as palavras localizadas foram: *folha*, *foca*, *fui*, *fumaça*, *fé*, *feijão*, *fumar*, *fita*, *fogo*, *formiga*, *fala*. O segundo comando dado pela professora foi de que as crianças copiassem as palavras do quadro no caderno, após o cabeçalho).

**(29/10/2019)**

Conforme retratado anteriormente, as duplas foram formando palavras que começavam com a letra *f*. Após isso, a professora ia escrevendo no quadro. À medida em que as crianças foram falando as palavras encontradas, o registro também era feito, coletivamente, nos cadernos.

Podemos verificar na Quadro 7, o lanche e o recreio foram registrados em todas as aulas observadas como fazendo parte da rotina das crianças. Elas se dirigiam até à cantina. Geralmente a docente solicitava que os ajudantes do dia o fizessem. Anteriormente, passava uma pessoa da cantina para confirmar a quantidade de alunos. A maioria das crianças lanchava, pois era diversificado e saudável. Outros estudantes, costumavam levar o lanche de sua casa.

O recreio era dividido em dois tempos de 15 minutos para o BIA e para 2º bloco e ensino especial. Ocorria no pátio da escola, um espaço amplo que tinha três mesas de pebolim, uma mesa de ping pong e quatro caixas com brinquedos pequenos. A escola tinha um acordo, já que esse momento era acompanhado em forma de rodízios por professores, coordenadores, direção, educadores sociais<sup>14</sup> e monitores.

Posteriormente, seguimos com a discussão da rotina pedagógica na turma do 2º ano.

### 3.1.3 O desenvolvimento da rotina pedagógica na turma de 2º ano

Observamos que o *calendário* foi explorado pelas duas docentes, de maneira sistemática, nas dez aulas observadas. No caso da turma do 2º ano, na 1ª aula observada, a professora procedeu da seguinte forma:

**P2:** Bom dia, turma, vamos escrever no caderno o calendário.  
Que dia é hoje?  
**A1:** Dia 11.

---

<sup>14</sup> O Programa Educador Social Voluntário tem como objetivo oferecer suporte complementar às atividades de Educação em Tempo Integral, aos estudantes com deficiências e transtornos, nas unidades escolares. Disponível em: [www.educadorsocial.se.df.gov.br](http://www.educadorsocial.se.df.gov.br) Acesso em: Nov/2020.



**P2:** Qual mês nós estamos?

**A2:** Tia, estamos no mês de novembro no ano de 2019.

**P2:** Muito bem, Laura. E ontem foi que dia?

**A3:** Foi domingo.

**P2:** Isso mesmo. Domingo foi final de semana, dia de descansar. Enquanto eu escrevo no quadro, vocês podem começar a fazer no caderno. **(11/11/2019)**

Ao priorizar, em seu planejamento, atividades de rotina, especificamente o trabalho com o *calendário*, pôde explorar um gênero presente no cotidiano das pessoas, não só na instituição escolar, pois o calendário é presente quando se trata de compromissos e aniversários, situações presentes no cotidiano dos estudantes. A partir dele, foi possível focar aspectos de vários componentes curriculares, não só de língua portuguesa.

Retomando o aspecto da rotina ancorada num planejamento, recorreremos, mais uma vez, a Leal (2010), quando realça a importância da intencionalidade no fazer docente.

No que se refere ao *quanto somos*, que foi desenvolvido em todas as aulas observadas, percebemos que a docente explorou aspectos vinculados às áreas de língua portuguesa e matemática. Vejamos como procedeu na 3ª aula observada:

**P2:** Vamos para o quantos. Quantos meninos?

**A1:** Quatro

**P2:** Quem faltou hoje? Me ajudem? Mateus, Lucas, João e Pedro. Hoje faltaram muitos colegas, não é?

**P2:** Quantas meninas?

**A1:** Nove meninas, tia.

**P2:** Muito bem. Hoje somos quantos alunos na sala?

**A2:** Tia, dá 13 colegas.

**P2:** Como escrevemos o número 13? Vou escrever o número treze no quadro (nesse momento, fez o registro da palavra treze escrita com letras maiúscula e cursiva). **(15/05/2019)**

Podemos compreender que, ao trabalhar o *quantos somos*, a docente também proporcionou aos alunos uma reflexão sobre a escrita de palavras, no caso, a palavra *treze*, refletindo, também, com a área da matemática, reiterando, assim, uma das habilidades do SEA e usando da expertise que Anne-Marie chartier (2007), denomina “conhecimentos de natureza didática”.

Já no encaminhamento: *retomada do dia anterior*, apreendemos que a docente propiciou um diálogo extenso sobre o que ocorreu na sala de aula no dia anterior, conforme trecho da 5ª observação que, após recepcionar as crianças, trabalhar o calendário, retomou a aula do dia anterior:

**P2:** Como foi a aula ontem?

**A1:** Foi o bingo, tia.

**P2:** Gostaram do bingo?

**Todos:** Sim.

**P2:** O que vocês aprenderam ontem?

**A3:** A ler palavras.

**P2:** O que mais?

**A1:** Fizemos as tarefas dos peixes, vendo unidades e dezenas. Corrigimos as palavras.

**P2:** Separamos as palavras em partes?

**Todos:** Sim

**P2:** Como chamam essas partes?

**Todos:** Sílabas

**P2:** Qual a palavra estava no quadro?

**A1:** *Dengoso*

**P2:** O que descobrimos?

**A3:** Descobrimos que o gato precisava de carinho.

**P2:** O que mais?

**A1:** *Dengoso* é o mesmo que *preguiçoso* e *manhoso*. (nesse momento, todos começaram a sorrir).

**P2:** Qual o motivo da graça?

**A4:** Tia, é que minha mãe chama a minha irmã de preguiçosa. (todos voltaram a sorrir).

**P2:** O que descobrimos sobre a palavra preguiçosa?

**A1:** Descobrimos o ç.

**P2:** Muito bem, o ç e o preguiçoso nasceu de onde?

**A1:** De preguiça.

**P2:** Como escrevemos a palavra *preguiça*? Vocês vão falando e eu vou escrever no quadro (nesse momento, as crianças foram ditando as letras e a docente escreveu no quadro – PREGUIÇA, o registro da professora se deu com letras em caixa alta e cursiva). Após esse diálogo, a docente deu continuidade à aula do dia. **(17/05/2019)**

A docente desenvolveu em todas as aulas observada o momento para focar os *ajudantes do dia*. Vejamos como encaminhou esse momento na 10ª aula observada:

**P2:** Vamos olhar no nosso quadro quem vai ser o ajudante do dia de hoje. Quem vai ser? (na sala tinha um quadro com o nome dos alunos em ordem alfabética)

**A2:** Tia, hoje é a Rute.

**A1:** Sou eu tia, a ajudante do dia. Vou preencher o quadro.

(19/11/2019)

Ressaltamos que, a docente tinha em sala um quadro em ordem alfabética com os nomes dos estudantes da turma, para marcar o ajudante do dia e que esse era marcado pelo próprio estudante.

Dando continuidade a docente oportunizou, por quatro vezes, o trabalho com *jogos*. Nesse caso, o *de sílabas*, uma alternativa didática viável para auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem de seus alunos. A ludicidade, além de ser um dos eixos integradores da proposta do BIA, cremos, exerce papel fundamental na didatização em sala de aula, conforme pontuamos na seção que enfocou a proposta dos ciclos para as aprendizagens da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018). Sobre esse aspecto, é importante mencionar que

nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema de escrita alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. (BRANDÃO; FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2009, p. 14).

De acordo com Silva e Morais (2011), os jogos podem ser concebidos como recursos didáticos para o ensino de diversos objetos de conhecimento. Nesse caso, realçam os autores, são denominados de *jogos didáticos*. Há, também, aqueles que não foram pensados com uma função claramente didática, mas, ao longo do tempo, foram assumindo esse papel. De qualquer maneira, assinala Kishimoto (2003), todo jogo é dotado de função educativa. No caso do nosso estudo, os jogos na rotina pedagógica tiveram a função realçada pelos autores supracitados.

Observemos o que ocorreu na 1ª aula observada, ocasião em que a docente, após fazer a sua rotina, apresentou à turma a pesquisadora. Avisou que ela ia ser visita frequente na sala por alguns dias e, em seguida, continuou:

**P2:** Vamos fazer um jogo. Vamos fazer em grupo, sem muita bagunça turminha. Vamos nos organizar em grupos. Se

organizem sem arrastar as cadeiras. Faremos quatro grupos, pois tenho aqui quatro cartelas.

**A:** Tia, eu posso distribuir as cartelas?

**P2:** Pode sim, Joana. Entregue duas cartelas para cada grupo. Vai ser, um joguinho bem legal e acredito que vocês vão tirar de letra.

**A1:** Tia, eu já sei. Nós vamos completar as palavras com as letras que faltam.

**P2:** Isso mesmo! Vocês vão observar que as palavras estão faltando letras e vocês vão completar em grupo, porém o registro vai ser individual, nos seus cadernos.

**A2:** Tia, vai ser *facinho* acertar as palavras.

**P2:** Vai sim. Vocês são muito espertos e vão jogar tranquilamente, mas tem uma coisa, tem que ser em grupo. Tem que respeitar o colega e aguardar todos pensarem. Tem gente aqui que sempre responde primeiro.

**A1:** Tia, eu sei que sou eu. Sempre respondo rápido, porque sou esperta.

**P2:** Sim, você é muito esperta *Vanessa*, mas tem que respeitar o tempo do colega. Vamos começar. Completem a palavra e, em seguida, escrevam no caderno. Após todos terminarem, vamos dar continuidade. (Ao finalizarem a discussão sobre as palavras e escreverem no caderno, a professora pediu que todos retornassem com as carteiras dando continuidade à sua aula no caderno).

**(13/05/2019)**

Silva e Oliveira-Mendes (2015), ao analisarem a transição da educação infantil para o ensino fundamental, atestaram a importância de, no caso desse último, assegurar a presença da ludicidade como fonte de prazer no processo de aprendizagem. Os próprios estudantes dos anos iniciais relataram, nesse estudo, o excessivo volume de atividades, o estreitamento dos momentos lúdicos. Concordando com os autores, sublinhamos a importância de, no bloco inicial de alfabetização, investir em atividades dessa natureza, a fim de assegurar uma aprendizagem significativa.

Conforme Quadro 8, o lanche e *recreio* foram registrados em todas as aulas observadas, a dinâmica para o lanche e o recreio foi o mesmo já citado anteriormente no relato do 1º ano.

Foi possível, nessa seção de rotina pedagógica, apreendermos pontos de aproximação e de distanciamento entre as professoras acompanhadas, refletindo, portanto, as singularidades do processo de didatização de cada uma das profissionais.

Seguimos explicitando os dados concernentes ao ensino do sistema de escrita alfabética nas duas turmas acompanhadas.

### *3.2 O TRABALHO COM O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS E ANÁLISE DE RESULTADOS NAS TURMAS OBSERVADAS*

Conforme pontuamos no capítulo teórico, o processo de alfabetização passa por essa discussão de métodos. De acordo com Morais (2012), desde a antiguidade estiveram presentes, mas é a partir do século XIX que ganham notoriedade (MORTATTI, 2010).

Somente na década de 1980, os métodos tradicionais de alfabetização foram questionados quanto a sua eficácia no processo de aprendizagem. Tanto os sintéticos quanto os analíticos, conforme Morais (2012), possuem uma base empirista associacionista, de modo que, por meio da repetição, memorização, o aprendiz se apropriaria de um código. Desconsidera, portanto, todo o processo de reconstrução do sistema de escrita alfabética, além de considerar o aprendiz como uma tábula rasa.

No caso da apropriação do sistema de escrita alfabética, as relações letradas não estão previamente dispostas na mente do aprendiz, como prevê a perspectiva do código, ou seja, esta última defende um processo de associação e memorização, em que o aprendiz se apropriaria da leitura e da escrita. Ao contrário, como já assinalaram Ferreiro e Teberosky (1985), o que ocorre é um processo de reconstrução do sistema notacional, com uma progressão, variação dos critérios quantitativos e qualitativos, de tomadas de decisão nessa empreitada.

Nos últimos anos, os estudos de Morais (2012) vêm endossando que a apropriação do sistema de escrita alfabética não é marcada pelo aprendizado de um código. Nesse caso, a criança não precisa ser exposta a pseudotextos e, sim, se apropriar de um sistema gerativo, com suas propriedades. Acoplado a esse processo, conforme realçamos no capítulo teórico, é importante desenvolver esse trabalho em articulação com o campo do letramento, explorando os mais diversos gêneros textuais.

Em consonância com a literatura exposta anteriormente, as diretrizes pedagógicas do 2º ciclo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2013), especificamente no que se refere ao bloco inicial de alfabetização, defende a perspectiva de alfabetizar letrando, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética passa pela apropriação de um sistema e não de um código.

Nesse cenário, o professor assume o papel de estabelecer alternativas didáticas para que as crianças se apropriem desse objeto de conhecimento (BRASIL, 2012). O aprendiz, reiteramos, terá de reconstruir, em sua mente, as propriedades do sistema de escrita alfabética, a fim de operar, autonomamente, com ele. Nesse percurso, gradativamente, irá compreender os aspectos conceituais desse objeto, o que favorecerá a apropriação das relações letra-som.

Apresentamos, a seguir, os dados relativos ao ensino do sistema de escrita alfabética nas duas turmas acompanhadas, durante as dez observações.

### *3.2.1 O desenvolvimento do ensino e do aprendizado sistema de escrita alfabética na turma de 1º ano*

Durante nossa incursão na sala de aula, na turma do 1º ano, verificamos que a professora priorizou o ensino da escrita alfabética partindo sempre das unidades linguísticas menores (letras e sílabas). Nesse contexto, não apreendemos uma articulação sistemática com o campo do letramento.

A respeito desse assunto, Leal, Albuquerque e Morais (2006) assinalam que:

alfabetizar letrando é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos (p. 81).

Conforme anunciamos no capítulo da metodologia, a professora atuante no 1º ano vivia, na ocasião da pesquisa, sua primeira experiência com turma de

alfabetização, embora tivesse 17 anos de magistério. Essa informação nos foi dada na entrevista que realizamos com essa profissional no início do ano letivo. No momento em que perguntamos sobre a sua experiência com turmas de alfabetização, relatou:

**P1:** No início foi um pouco traumático pegar turma de alfabetização, eu confesso. Foi algo em que fiquei um pouco perdida, porque minha experiência era mais com as turmas de 4º e 5º anos. Fiquei um pouco angustiada, mas o que aconteceu depois foi que a minha colega de turma me ajudou, e eu consegui caminhar, porque ela me dava todas as dicas necessárias.

Como realçado pela docente, sua atuação em sala de aula esteve focada em turmas de 4º e 5º anos. Embora o professor, conforme acentua Goigoux (2002), vá estabilizando alguns dispositivos didático-pedagógicos em sua prática, apreendemos, com base no relato da professora, que a alfabetização é dotada de especificidades e, portanto, requer uma expertise singular. Sobre a prática profissional do docente, Tardif (2010, p. 214) aponta que estas “estão enraizadas na história de vida do professor”. Além desse aspecto, o autor destaca o saber experiencial marcado pelas tessituras da prática pedagógica. Sobre esse assunto, Chartier (1998) destaca, com base em pesquisas realizadas, o interesse desse profissional pela troca de informações entre colegas, já que estas possibilitam encaminhamentos específicos que atendem ao cotidiano escolar, ao espaço da sala de aula, muito mais do que os saberes teóricos difundidos pelos didatas.

Seguem dados produzidos, No Quadro 8 concernentes ao ensino do sistema de escrita alfabética, na turma de 1º ano. Salientamos que os nomes a que recorremos são fictícios, a fim de resguardar a identidade dos sujeitos<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Nos diálogos apresentados, os alunos foram identificados como A1, A2, A3, A4 etc. As professoras identificadas como P1 (1º ano) e P2 (2º ano). No momento em que os estudantes foram chamados pelas professoras, os nomes foram fictícios (essa informação tem que aparecer bem antes. Perceba que, nesse momento, você já discutiu os dados da rotina pedagógica).

Quadro 8 - Atividades do sistema de escrita alfabética na turma do 1º e 2º anos

<b>Sistema de Escrita Alfabética</b>			
Subcategorias	1º Ano	2º Ano	Total
Leitura de letras	10	04	14
Leitura de sílabas	10	05	15
Leitura palavras	10	10	20
Leitura de frases	02	10	12
Escrita de letras	10	06	16
Escrita de sílabas	10	08	18
Escrita de palavras	10	10	20
Escrita de frases	04	10	14
Cópia de letras	10	02	12
Cópia de sílabas	10	06	16
Cópia de palavras	10	10	20
Cópia de frases	10	10	20
Exploração de diferentes tipos de letras	07	02	09
Exploração da ordem alfabética	05	01	06
Contagem de letras nas palavras	09	04	13
Contagem de sílabas de palavras	07	05	12
Identificar palavras que tem a mesma letra inicial	08	09	17
Identificação de palavras com sílaba X	09	09	18
Produção de palavras com a sílaba X	09	08	17
<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>129</b>	<b>289</b>

Fonte: elaborada pela autora a partir de observações realizadas na instituição de ensino pesquisada - 2019

É importante sublinhar, no caso dessa turma, o número expressivo de atividades xerocadas. Durante as observações, não houve uso do livro didático. A docente nos informou que o uso desse material, em específico, se dava como tarefa de casa, esporadicamente. Após colar as atividades xerocadas no caderno, os estudantes seguiam com a realização. Foram priorizadas: *escrita de letras e sílabas, completar com a letra ou sílaba que falta na palavra, escrita de nomes de objetos, realçando a letra ou sílaba enfocada no dia, escrita de palavras a partir de desenhos (cada quadrado, preencher com uma sílaba)*, entre outras atividades.



Ao recorrer as folhas avulsas para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, parece-nos que a docente era adepta ao que Picolli e Carmini (2012) denominam de *pedagogia das folhinhas*, em que as atividades são oferecidas em sequência, tratando de temáticas e conteúdos diversos, numa espécie de linha de produção, em que cabe ao docente apenas responder às dúvidas dos estudantes. Chamamos a atenção para a importância, nessa fase da escolarização, da escrita na pauta/caderno. Recorrendo a Morais (2012), o autor reitera, na discussão sobre o campo da alfabetização, as propriedades do sistema de escrita alfabética, em que o ensino da direção da grafia é preponderante. Além disso, chamamos a atenção para o uso não sistemático do livro didático. Desde a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (1985), assim como o contexto em que esse material passou a ser analisado (1996), ressaltamos que sua qualidade de forma e de conteúdo vem sendo notória. Concordamos com Costa Val (2009) de que, se por um lado houve esse avanço, por outro, a compreensão do professor como mero executor de tarefas, desencadeou, sobretudo na década de 1990, o não uso desse material. Reiteramos a importância de assegurar o trabalho com suportes, tais como o livro didático. De fato, reconhecemos que são várias as implicações que o uso corrente das folhas avulsas traz ao processo de ensino e, sobretudo, de aprendizagem.

Parece-nos que a quase ausência do uso do livro didático é uma realidade nas escolas da rede. De qualquer maneira, é importante relatar que o quantitativo dos livros didáticos a serem entregues nas escolas, são baseados no censo do ano anterior, conforme Resolução/CD/FNDE Nº 42, 28 de agosto de 2012, que dispõe sobre o PNLD<sup>16</sup>. De fato, trata-se de um programa de extrema importância, porém não podemos deixar de reconhecer essa lacuna. No caso específico da escola pesquisada, do ano de 2018 para 2019 a mesma recebeu mais dez turmas, o que provocou uma diferença enorme no quantitativo de alunos de um ano para o outro.

---

<sup>16</sup> PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático, compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. Esses materiais são destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País.

Com base no Quadro 8, ficou evidente o investimento em atividades de leitura *de letras*, *de sílabas* e *de palavras*, visto que foram propostas em todas as aulas observadas. A seguir, um trecho da 3ª aula observada:

**P1:** Vamos trabalhar duas letrinhas hoje. Vou escrever no quadro. Que letrinha é essa?

**Todos:** V.

**P1:** Vamos observar e juntar a letrinha com as vogais (na ocasião, a professora falou e escreveu no quadro as sílabas: VA, VE, VI, VO, VU).

**P1:** Quais palavras temos com essa letrinha?

**Todos:** VACA, LUVA, OVO (A professora escreveu no quadro as palavras em letra maiúscula).

**P1:** Muito bem! Vamos agora a outra letrinha. Vou escrever no quadro. Que letra é essa?

**Todos:** F.

**P1:** Agora vamos juntar com as vogais. Como vai ficar?

**Todos:** FA, FE, FE, FI, FO, FU (a professora escreveu no quadro as palavras em letra caixa alta).

**P1:** Quais palavras temos com essas letrinhas?

**Todos:** FOGO, FACA, FORMIGA, FALA.

**P1:** Muito bem turminha. Agora vamos fazer a tarefa. (nesse momento, a professora entregou para as crianças uma folha com desenhos que continham palavras iniciadas com as letras V e F, a fim de que eles identificassem). Na prática da professora, sempre que ela escrevia no quadro, as letras eram em caixa alta.

**(29/05/2019)**

Conforme trecho anterior, a professora apresentava a letra e, em seguida, a família silábica. A ênfase nos padrões silábicos nos remete à concepção dos passos ordenados/fixos trazidos pelos antigos métodos. Há, por trás dessa perspectiva, uma compreensão de que o ensino é pautado do simples para o complexo. A opção por seguir a sequência alfabética e, a posteriori, focar sílabas mais complexas, parece atestar essa escolha teórico-metodológica.

Foi possível apreender esse encaminhamento ao longo das 10 observações de aula: apresentação das letras e, em seguida, as respectivas famílias silábicas. Sobre esse assunto, Ferreira e Albuquerque (2010) enfatizam que é possível (e necessário), focar as diversas unidades linguísticas, incluindo a sílaba, sem que, com isso, implique num retorno aos antigos métodos de alfabetização. Materiais, tais como: alfabeto móvel, jogos didáticos de alfabetização, atividades como cruzadinhas, caça-palavras, são alguns exemplos de que é possível criar situações didáticas em que os estudantes

possam manipular tais unidades, a fim de articularem escrita-som e, com isso, possam avançar na apropriação do sistema de escrita alfabética.

É oportuno sublinhar, entretanto, que, mesmo apreendendo marcas prevaletentes que nos remeteram aos antigos métodos de alfabetização na prática da docente do primeiro ano, ocorreu uma mesclagem, já que os estudantes foram expostos a atividades de leitura de palavras, entre outras. Tratava-se de uma turma efetivamente participativa, conforme excerto anterior.

Ao nos reportarmos àquela atividade (leitura de palavras), a professora sistematizou esta atividade em todas as dez aulas observadas. A despeito desse aspecto, explicitamos, a seguir, um trecho da 6ª aula observada:

**P1:** Vamos ver quem consegue ler as palavras que estão no quadro, mas prestem atenção. Falem a palavra e ouçam sua voz para não errarem. Eu não posso falar AGULHA e escrever AGULA. Vamos lá, vejam que começamos a leitura daqui (na ocasião, a docente apontou para a primeira letra de cada palavra): ILHA, AGULHA, ORELHA, FOLHA, BOLHA, ESPELHO, PALHAÇO.

Nesse momento, os estudantes leram as palavras coletivamente, já que a professora tinha o objetivo de trabalhar o LH.

**(28/10/2019)**

Morais (2007), ao focar o aspecto da ortografia, chama a atenção para a mudança de compreensão do ensino desse objeto de conhecimento. Segundo o autor, embora o professor, por vezes, reconheça que é preciso valorizar a produção do estudante, sem criticá-lo, porém, ao relatar as atividades realizadas em sala de aula, ainda há a menção acerca da “tradicional estratégia de fazer ditado de textos ou lista de palavras com a posterior correção coletiva no quadro” (MORAIS, 2007, p. 11-12). O autor segue realçando que, no âmbito social, a ortografia é cobrada e, portanto, fonte de exclusão para aqueles que não dominam as regularidades e irregularidades da norma. Nas salas de aula, reitera Moraes, esse objeto ainda é concebido como fonte de cobrança, punição, avaliação, mais do que de seu ensino.

Ainda nos reportando a Moraes (2007) e procurando articular com o excerto anterior, realçamos que, do ponto de vista histórico, “cada língua com notação alfabética, só depois de algum tempo passou a ter uma norma ortográfica, a partir do qual se estabelecia um acordo social sobre as formas

únicas autorizadas para escrever as palavras” (p. 16). Do mesmo modo, complementa o autor, ocorre com o aprendizado desses objetos do saber, ou seja, o estudante se apropria das restrições do sistema de escrita alfabética e, logo após, gradativamente, da norma ortográfica. Daí nos perguntamos, no primeiro ano, especificamente na turma que acompanhamos, como estava ocorrendo o ensino daqueles objetos? Havia uma progressão no ensino? Pareceu-nos superficial, por exemplo, a abordagem didática de exploração dos dígrafos nessa empreitada.

O caso específico do relato anteriormente descrito se alinha ao que Morais (2007) destaca como irregularidades da norma ortográfica. Nesse caso, o estudante carece memorizar, tal como nós, adultos com longa escolarização, o fazemos. Nessa situação, a explicação dada pela mestra de que a pronúncia é que define, dá segurança na hora de grafar, não se sustenta. Por que afirmamos isso? Pelo simples fato de termos inúmeras variações nas formas orais. O próprio autor alerta que a existência desse objeto decorre de acordos sociais, o que, nitidamente, revela a predominância de articulação entre a escrita autorizada e as classes sociais privilegiadas. Chamamos a atenção, ainda, para o uso do dicionário como suporte que auxilia o aprendiz nessa empreitada de apropriação das irregularidades da norma ortográfica. O professor, em sala, dispõe, com isso, de um material riquíssimo em que pode lançar mão de atividades que o envolva.

Ao tratarmos da *leitura de frases* pelos estudantes, observamos que esse trabalho foi desenvolvido duas vezes, ao longo das dez observações. A seguir, elencamos um trecho da 6ª aula:

**P1:** Vamos lá. Vou entregar para vocês a folha com a tarefa. Quem consegue ler para mim o enunciado da tarefa?

**A:** Eu.

**P1:** Muito bem, João. Pode começar, sem pressa e bem alto. (A leitura foi feita de forma segura e não houve leitura silenciosa realizada anteriormente pela criança).

**A:** Vamos colorir de vermelho as sílabas que tenham LH nas palavras abaixo. (as palavras foram – ILHA, AGULHA, ORELHA, FOLHA, BOLHA, ESPELHO, PALHAÇO – as palavras estavam escritas na folha em letra caixa alta).

**P1:** Muito bem, João. Parabéns pela leitura. Todos entenderam? Quem não tem o lápis vermelho, pode usar outra cor, menos preta para não ficar ruim de enxergar a sílaba. **(28.10.2019)**

Concordamos com Leal e Morais (2010), ao realçarem a importância da leitura em sala de aula. Chamou-nos a atenção, entretanto, que a mestra poderia ter explorado o conceito de palavra, indicando para as crianças a dimensão contínua da fala, porém, os espaços em branco na escrita como indicadores de início e final de palavra, além de outras possibilidades didáticas como, por exemplo, a extensão dessas unidades linguísticas. São aspectos fundantes nessa etapa inicial de alfabetização. Além disso, enfatizamos a não exploração da leitura e reflexão acerca da escrita das palavras grafadas com lh, dígrafo explorado pela mestra. Conforme sublinhamos anteriormente, ancorados em Morais (2007), esse é um dos aspectos das irregularidades da norma ortográfica.

Nos aspectos relacionados à escrita de letras, escrita de sílabas, escrita de palavras e escrita de frases (duas vezes das aulas observadas), conforme explícito no Quadro 8, a professora oportunizou, em todas as aulas acompanhadas, embora com menor sistematicidade, a atividade de escrita de frases. Mais uma vez, chamamos a atenção para a ausência de uso do livro didático, bem como de outros suportes. Houve, conforme assinalado, a utilização majoritária de folhas xerocadas. Geralmente eram coladas no caderno e, outras vezes, recolhidas. Apesar de explorar várias unidades linguísticas, seguimos com um trecho da 2ª aula:

**P1:** Turminha, vamos prestar atenção. Ontem nós trabalhamos as vogais, não foi?

**Todos:** Simmm (as crianças responderam reforçando o final).

**P1:** Elas têm o papel de auxiliar quem? Quem sabe?

**Todos:** As consoantes.

**P1:** E elas duas juntas as vogais e consoantes chamamos de que mesmo?

**Maria:** Alfabeto

**P1:** Muito bem! Agora vamos falar o alfabeto em voz alta, todos juntos. Agora vamos olhar para nosso alfabeto colado na parede. Lembram que temos vários tipos de letras para escrever, não é? Quais são?

**Todos:** Caixa alta e cursiva.

**Tania:** Tia, eu já sei escrever meu nome em letra cursiva (Comentou uma das crianças. Nesse momento, muitas delas também reforçaram que já sabiam escrever com letra cursiva).

**P1:** Estou gostando de ver que vocês estão aprendendo a letrelinha cursiva. Agora, na folha que o colega está entregando, vocês vão escrever ao lado a letra em caixa alta. Todos entenderam? Podem começar. (Na ocasião, entregou uma folha com o alfabeto escrito todo em caixa alta com uma linha ao lado para as crianças escreverem a letra cursiva). (28/05/2019)

Conforme sublinhamos, foi possível apreender o enfoque dado aos nomes das letras do alfabeto, bem como aos diferentes tipos existentes. Essas propriedades, conforme reitera Moraes (2012), são preponderantes nessa fase mais sistemática da alfabetização, ou seja, no primeiro ano do ensino fundamental. De acordo com o autor, é muito importante, desde a educação infantil, desenvolver essa prática, especificamente na transição dessa etapa para o ensino fundamental. Valendo-se de um ensino lúdico de alfabetização numa perspectiva para o letramento, sem criar um estágio de prontidão, é possível apostar num trabalho com a linguagem nessa fase da escolarização básica.

Reportando-nos, novamente, à prática da docente do primeiro ano, chamou-nos a atenção o fato de não ter explorado mais os tipos de letras. Ou seja, ao serem indagados acerca desse tema, um dos estudantes apontou: letra cursiva e em caixa alta e a mestra não ampliou esse conhecimento, sinalizando para outros tipos.

Assim, “a criança precisa conhecer todas as letras do alfabeto, seus respectivos nomes e diferentes formas de grafá-las; perceber as relações que existem entre som-letra, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica” (BRASIL, 2012 p.12). Nesse sentido, é de extrema importância o papel do professor em promover o conhecimento acerca das sutis diferenças dessa unidade linguística, as letras.

Em se tratando da atividade de *escrita de palavras*, indicamos o seguinte trecho da 4ª aula:

**P1:** Vamos lá turminha. Nós aprendemos que as letras quando se juntam formam sílabas, não foi? Agora vou entregar uma folha com a tarefa. Vai ser assim: vocês observem a folha que o colega está entregando. Quem for recebendo, vai olhando e me escutando que vou explicar como vai ser a tarefa. Todos receberam? Agora vamos continuar. Qual foi letrinha que nós trabalhamos?

**Todos:** C.

**P1:** Agora vocês farão o seguinte na folha: tem alguns desenhos. Quais são esses desenhos?

**Todos:** CAVALO, CADEADO, CAMISA, CABIDE, CAMA, CAJU (Todos responderam juntos, olhando para os desenhos na folha).

**P1:** Agora vocês vão escrever na linha o nome das figuras e separar nos quadradinhos. Alguma dúvida? Podem começar. (Nesse momento, a professora caminhou pela sala auxiliando as

crianças na realização da tarefa. Elas realizaram sempre recorrendo à professora para a revisão da escrita das palavras).  
**(30/05/2019)**

Com base nesse trecho de aula, foi possível apreendermos, conforme reitera Moraes (2012), a ênfase sobre a sílaba canônica (consoante + vogal) na maioria das palavras, com exceção de *cadeado*. Além disso, chama-nos a atenção as reflexões grafofônicas que podem ser desencadeadas a partir da escrita das palavras: *camisa* e *caju*. Mais uma vez, enfatizamos que nosso objeto de pesquisa não é a progressão do ensino de língua portuguesa, mas cabe realçar que o autor supracitado menciona a importância das variações silábicas, embora reconheça, assim como nós, de que, no primeiro ano do ensino fundamental, a prática precisa priorizar e avançar, gradativamente, das sílabas canônicas àquelas mais variadas de nossa língua.

A partição escrita das palavras em sílabas é outra propriedade do sistema alfabético que, reiteramos, propiciará uma reflexão fundante nas variações dessa unidade linguística. A despeito do encaminhamento dessa atividade, concordamos com Leal (2009), de que é importante, ao longo das aulas, variar os arranjos em sala de aula, de modo a possibilitar a interação entre as crianças, inclusive na revisão das produções pelos pares. Apostando nesse princípio cooperativo, é possível mudanças nas estruturas cognitivas, de forma que ganhe significação no processo de aprendizagem.

Na contramão das atividades anteriormente mencionadas, a *escrita de sentenças/frases*, conforme enfatizamos no Quadro 8, ocorreu com menos frequência. Embora se tratasse de uma turma de 1º ano, entendemos ser possível explorar, por exemplo, o *conceito de palavra* a partir dessa unidade linguística. É oportuno destacar que a perspectiva de alfabetizar letrando possibilita essa reflexão, já que o texto entra em cena com certa sistematicidade.

Sobre o trabalho a ser desenvolvido em turmas de 1º ano a despeito da apropriação do SEA, o documento indica que:

não é preciso esperar que as crianças escrevam convencionalmente para realizar atividades que visem desenvolver habilidades, estratégias e comportamentos de leitura e de escrita de textos. No caso de a turma ou parte dela ainda não escrever convencionalmente, podem ser pensadas diferentes estratégias (BRASIL, 2012, p. 44).

No Quadro 8 foi possível apreender um trabalho sistemático com letras e sílabas nas dez aulas observadas no 1º ano. Num geral, a professora atuava como escriba das crianças. Sobre a proposta de trabalho relacionada à cópia de letras, cópia de sílabas, e cópia de palavras em que ocorreu em todas as aulas observadas, apresentamos o relato abaixo.

Antes, porém, sublinhamos que, após o trabalho com o calendário, a professora começou a aula por meio de um diálogo com as crianças sobre a festa junina que iria acontecer na escola e, na ocasião, estavam ensaiando para apresentação. Falaram sobre a data, suas singularidades, dúvidas foram esclarecidas. A seguir, um trecho da 5ª aula:

**P1:** Vocês vão dizendo o que tem numa festa junina e eu vou anotando no quadro. Vamos lá! (as crianças foram falando as palavras e a professora foi escrevendo as mesmas no quadro. Na prática da docente, ela sempre escrevia no quadro utilizando a letra caixa alta)

**Todos:** BOLO, PIPOCA, CACHORRO QUENTE, PESCARIA, BANDEIRINHA, MILHO, FOGUEIRA, DOCE, CANJICA, DANÇAS, QUADRILHA, REFRIGERANTE.

**P1:** Muito bem. Após o calendário, vocês vão copiar as palavras que falamos agora e que estão escritas no quadro.

**A1:** Tia, é para copiar de letra cursiva?

**P1:** Quem já sabe escrever de letra cursiva, pode copiar de letra cursiva, tá bom? Podemos começar. Uma palavra em cada linha do caderno. Uma palavra embaixo da outra e, em seguida, vocês vão separar as palavras em sílabas. Podem começar (nesse momento, a professora caminhou entre as carteiras auxiliando as crianças na realização da atividade).

**(31/05/2019)**

Diferentemente do excerto que priorizou sílabas canônicas, nesse caso, houve, notoriamente, variação silábica nas palavras explicitadas. Interessante que em nenhum desses momentos a docente chamou a atenção para esse aspecto do sistema de escrita alfabética. Por que frisamos isso? Porque o encaminhamento seguinte foi realizar a partição escrita das palavras em sílabas, mas não houve, nitidamente, nenhuma mediação. Sobre esse assunto, Morais ressalta que:

Quem, em algum momento, parou para ver na escrita do português quais combinações de letras não podem feitas ou que letras não aparecem no final das palavras? Quem de nós, em alguma ocasião, considerou que, para se alfabetizar, é preciso aceitar que “não podemos inventar letras”? Se, adotando certa



perspectiva construtivista, podemos ajudar as crianças a reconstruir todas essas propriedades (que os membros de sua comunidade criaram e adotam há séculos), devemos sempre ter claro que tal processo não ocorre pela mera transmissão de informações pelo professor ou por quem o substitua (2012, p. 52).

A automatização de alguns dispositivos didáticos acionados em sala de aula não pode ser sinônimo de ausência de ensino. As propriedades desse sistema gerativo que nota, conforme Morais (2007), “coisas ‘inestáveis’, isto é, palavras orais” (p. 15), precisam ser didatizadas. Ao nos reportarmos ao excerto anterior, apreendemos que, além das sílabas canônicas, predominaram aquelas de maior complexidade, demandando da docente um ensino da norma ortográfica o que, conforme realçamos, não ocorreu.

Houve uma equivalência entre as atividades de identificação e produção de palavras com a sílaba X, que ocorreu em nove das observações. Vejamos como procedeu na 1ª aula observada, em que, após a docente concluir a sua rotina, desenvolveu a aula a partir da apresentação da letra *m*:

**P1:** Nós vimos a letrinha *m*, não foi? Agora vamos fazer a tarefa. Observem o que diz a tarefa. Na folha, vocês vão completar, nas palavras, o que falta. Observem: tem que iniciar com a sílaba *ma*. Já sabemos o que é sílaba, não é turminha? Estão vendo na folha que o colega entregou? Qual palavra começa com *ma*?

**A1:** *Maçã*.

**A2:** *Mala*.

**P1:** Muito bem. Os dois colegas identificaram aí as palavras com *ma*, mas temos também palavras que não tem o *ma* e tem o *m* com as outras vogais, não é?

**A3:** Tia, tem *mola* também aqui.

**P1:** Isso mesmo. Agora vamos continuar escrevendo todas as palavras, mas observem que na folha vocês vão completar todas as sílabas - *me*, *mi*, *mo*, *mu*.

**(27/05/2019)**

Nas atividades que envolveram a identificação de palavras com a sílaba X (inicial, medial e final), foram desenvolvidas, na maioria das aulas, priorizando o trabalho com a sílaba inicial. Recorrendo ao estudo de Ribeiro (2014), a despeito das habilidades fonológicas, há a ênfase de não analisar somente o produto, já que não traduz, suficientemente, o processo de raciocínio da criança, mas o processo. Nesse caso, frisamos que a professora desenvolveu, somente,

a atividade voltada para o trabalho com a sílaba inicial, mas, no entendimento de Moraes (2012), é importante ampliar as possibilidades cognitivas, de modo que o estudante apreenda que esse mesmo pedaço pode ser encontrado no meio e final de palavras.

Quanto à cópia, embora criticada no nosso país por diversos estudiosos, como Picoli e Carmini (2012), por seu caráter mecânico e atrelado a atividades pouco significativas, chamamos a atenção para a importância, se bem mediada, da transposição da escrita do quadro/suporte para a pauta (caderno), já que envolve várias ações cognitivas, incluindo a escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Conforme pontuamos, as atividades propostas na turma do 1º ano foram, predominantemente, voltadas para aspectos da escrita alfabética, com enfoques limitados, já que envolveu padronizações, portanto, processos pouco reflexivos, considerando a complexidade do sistema alfabético de escrita. Sobretudo nesse ano, em que, conforme documentos oficiais como o do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (BRASIL, 2012), tem-se início a um trabalho sistemático de alfabetização, seria significativa a articulação da alfabetização com o letramento. A professora poderia lançar mão de gêneros textuais que, inclusive, se prestam a essa prática. Ao mesmo tempo em que os estudantes estariam se familiarizando com essa linguagem, estariam refletindo sobre as unidades linguísticas menores. Os jogos didáticos de alfabetização também poderiam ter sido acionados como uma alternativa didática viável no trato com as diferentes propriedades do sistema de escrita alfabética, entretanto, presenciamos atividades padronizadas, pouco atrativas.

Sobre a prática da professora com o SEA, podemos observar que a mesma privilegiou o trabalho do simples para o mais complexo, pautados na decodificação, com a ausência de trabalho com o letramento, tendo em vista que, durante as dez aulas observadas, não houve desenvolvimento dessa habilidade tão importante para o ciclo de alfabetização. Como forma de compreender esse processo, que também perpassa pela prática do professor, sobre sua prática a docente nos relatou durante a entrevista, sobre como desenvolveu seu trabalho, relatou:

Eu entendo esse processo de alfabetização como descoberta mesmo das crianças e do professor. Quando entra nesse processo, que é contínuo, ele acontece, como um ponta pé inicial, que vai desde o momento da alfabetização por figuras, por imagens e depois vai se estendendo para o processo da leitura e da escrita. E sobre o sistema de escrita alfabética, eu entendo que pelo menos o método que a gente trabalhou se deu dessa forma. Foi trabalhada a forma com que eles falavam a letra, o símbolo, e como ao abrir a boca. Eles pronunciavam e ali eles passavam ao momento de fazer, transcrever aquilo que estava sendo pronunciado por eles. Eles escutavam o som da letra para que eles pudessem fazer a identificação, e depois eles iam e faziam a escrita. Pelo menos eu acho que foi essa a forma que foi passada para eles e eu creio que foi contemplado esse sistema de escrita alfabética (Dez/2019).

Sobre a prática da professora, podemos refletir que ela estava atuando, pela primeira vez, em turma de alfabetização. Por esse motivo, reforçamos a responsabilidade da escola, da rede em oferecer uma formação continuada a que a mestra tem direito, considerando, também, a importância desse ano-ciclo para o processo de alfabetização. Sobre esse assunto, Albuquerque, Ferreira e Morais (2006) ressaltam que as estratégias didáticas utilizadas pelas professoras são resultantes de suas histórias enquanto sujeitos que foram alfabetizados.

Seguimos com os dados concernentes à turma de 2º ano.

### *3.2.2 O Desenvolvimento do ensino e aprendizado do sistema de escrita alfabética na turma de 2º ano*

No grupo-classe do 2º ano, durante a pesquisa, foi possível observar que o trabalho da professora esteve ancorado em textos. Essa prática adotada se alinha com o defendido por Soares (2016) e Morais (2012) de que é crucial articular o processo de alfabetização ao letramento.

Durante nossa inserção na turma, conseguimos verificar que as atividades propostas pela docente estavam associadas ao uso social da escrita e da leitura. Um exemplo ocorreu na 6ª observação, em que, após a exploração das características do gênero biografia (Ruth Rocha), ela encaminhou uma atividade de elaboração dos dados biográficos de cada aluno a ser respondido em casa, com o auxílio das famílias.

Após a produção, a docente retomou essa atividade, oportunizando a leitura por parte dos aprendizes. Anteriormente, tiveram o espaço para um relato sobre o processo de produção textual em casa. Em continuidade, enfocou o nome de cada estudante, ocasião em que puderam explicitar o motivo da escolha. Foi possível, ainda, explorar a data de nascimento, local em que cada um nasceu, nomes dos pais, melhores amigos, brinquedo predileto, acontecimento inesquecível e o que queriam ser quando crescessem (profissão). A docente deixou marcado, no desenvolvimento desse trabalho, as características do gênero proposto.

Durante as dez aulas, apreendemos, além do gênero textual biografia, a leitura de textos literários, regras de comportamento, textos informativos, entre outros, sempre no início de cada aula. Destacamos, entretanto, que a mestra monopolizou os momentos de leitura, o que, em nosso entendimento, contribuiu para a formação de ouvintes e não de leitores autônomos. Seguimos enfatizando que é profícua a diversificação dos encaminhamentos didáticos, inclusive em se tratando de leitura, a fim de assegurar a participação ativa do estudante.

Ressaltamos, nesse momento, o aspecto da progressão do ensino, bem como das aprendizagens previstas para cada ano-ciclo. O material do PNAIC prioriza as expectativas de aprendizagem por eixo de ensino de língua portuguesa, numa cadeia progressiva, a fim de assegurar uma autonomia na leitura e na escrita ao longo do bloco inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental).

De modo geral, enfatizamos que o tempo de atuação com classes de alfabetização, bem como os programas de formação continuada vivenciados pela docente, favoreceram uma expertise profissional nesse grupo-classe do 2º ano observado.

A despeito desse tema, vejamos o que a mestra declarou durante a entrevista:

Tenho dez anos de experiência com turmas de alfabetização. Sempre procuro estudar sobre o tema e me aperfeiçoar. Fiz cursos da UNB sobre alfabetização e letramento. Fiz todas as formações do PNAIC, que foram maravilhosas. Tenho salvo no meu celular o currículo em movimento e uma via impressa. Eu não faço nada sem consultar o currículo. Às vezes, eu já sei o que é, mas eu faço questão de olhar. Não faço nada sem o currículo da SEE/DF (Dez/2019)

Parece ficar evidente, nesse relato, o papel exercido pela formação continuada na prática pedagógica, em particular, o PNAIC que, com base em pesquisas realizadas (VASCONCELOS, OLIVEIRA-MENDES, LINS, 2019), atesta essa aproximação com os saberes experienciais (CHARTIER, 2007). Por outro lado, chamou-nos a atenção a particularidade a um documento oficial/prescritivo da rede de ensino: “não faço nada sem o currículo da SEE/DF”. Reportando-nos à teoria da Transposição Didática, conforme Chevallard (2005) situamos o currículo no saber organizado para o ensino. De acordo com o autor,

um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Este “trabalho” que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino, é denominado de transposição didática (CHEVALLARD, 2005, p. 45).

Na cadeia da transposição didática existe o *savoir savant*, ou seja, o saber produzido na academia, nos centros de excelência; o *saber a ensinar*, presente nos mais diversos materiais didáticos, nas propostas curriculares e o *saber efetivamente ensinado*. Ao admitir que não fazia nada sem o currículo, a docente particularizou, na esfera do saber a ensinar, um documento oficial. Entretanto, cabe aqui assinalar que, no terreno do saber efetivamente ensinado, a tessitura da prática se torna ainda mais complexa por conjugar vários fatores, incluindo a troca/interação entre os pares, conforme sublinha Chartier (2007).

A seguir, explicitamos o registro dos aspectos relativos à prática do ensino do sistema de escrita alfabética na turma do 2º ano:

No que diz respeito às atividades envolvendo leitura de letras, que ocorreu em quatro aulas das dez observadas, leitura de sílabas ocorreu em cinco das dez observadas e leitura de palavras e frases ocorreu nas dez observações.

A professora começou a aula, conversando com as crianças sobre o calendário, fixando quantos dias faltavam para a festa junina e retomando a aula do dia anterior com o seguinte relato ocorrido na 5ª aula:

**P1:** Gostei de ver turminha. Todos estão com camisas de time. Vamos pontuar na gincana da festa junina. Que dia será a nossa festa junina?

**Todos:** Dia 08.

**P1:** Vamos olhar o calendário e ver que dia cai o dia 08? Gabriel, dê uma olhada no calendário e diga que dia vai ser o dia 08 de junho.

**Gabriel:** Tia, dia 08 vai ser num sábado.

**P2:** Muito bem, Gabriel. Nossa festa será no dia 08 de junho. Já sabe fazer uso do calendário. Estou gostando ver o crescimento de vocês.

**(17/05/2019)**

A professora seguiu o diálogo por uns 20 minutos até chegar na proposta daquele dia: a leitura do texto “*A Invenção do abraço*”. Após essa prática, propôs algumas perguntas, objetivando assegurar a compreensão leitora. A docente começou lendo em voz alta o texto, envolvendo toda a turma. Em continuidade, comentou:

**P2:** Agora que eu li o texto para vocês, eu vou reler e vamos conversando sobre o ele. Pode ser turminha? Qual o título do texto?

**Todos:** A Invenção do abraço.

**P2:** Eu vou escrever no quadro o título - A INVENÇÃO DO ABRAÇO (Nesse momento, a professora fez o registro da escrita em letra caixa alta e em letra cursiva. Era uma prática comum a escrita com os dois tipos de letras).

**P2:** Quem lembra o nome do autor. Eu disse no começo, já esqueceram? Mas eu vou relembrar, escrevendo no quadro: RICARDO SILVESTIN. Esse texto está na nossa caixa de textos<sup>17</sup>. Do que trata o texto?

**A1:** Tia, de abraços.

**P2:** Muito bem. Quem gosta de abraços?

**A2:** Eu gosto de abraçar a minha mãe, Tia!

**A3:** Tia, eu gosto de abraçar você e sei que você gosta de abraçar sua cachorrinha.

**P2:** Vamos ouvir agora uma música que também fala de abraços. A música é da banda Jota Quest (as crianças ouviram e, em seguida, a professora fez alguns comentários sobre a música – Dentro de um abraço). Quando estamos tristes, é bom receber um abraço. Agora vamos todos nos levantar e nos abraçar, com cuidado.

**(17/05/2019)**

Mais uma vez frisamos que a docente monopolizou os momentos de leitura durante as aulas acompanhadas. No caso do excerto anteriormente

---

<sup>17</sup> A professora tinha na sala uma caixa na qual ela deixa diversos textos plastificados para que as crianças leiam em algum momento que for possível na sala ou se quiserem poderiam levar para casa e livros literários também

explicitado, deu continuidade realizando a compreensão leitora, o que se aproxima da perspectiva do letramento enfatizada por Soares (2020).

Após a leitura do texto, passou a explorar algumas unidades linguísticas, como era recorrente em sua prática. Nesse dia, enfocou a leitura de letras, o fonema, bem como de algumas palavras. Com o auxílio de um espelho, solicitou essa prática, objetivando que verificassem o movimento da boca. Vejamos como procedeu no trecho da 3ª aula:

**P2:** Vou escrever aqui no quadro uma letra (a docente escreveu no quadro a letra l, com letra cursiva) Que letrinha é essa?

**Todos:** l

Vamos olhar no espelho. Façam a boca do L. Façam o som da letra olhando para o espelho. (Todas as crianças fizeram conforme a instrução da professora).

**P2:** E agora que letrinha é essa que vou escrever? A docente escreveu no quadro com letra cursiva a letra p) Agora façam o som da letra p e olhem no espelho. Façam o som das vogais olhando no espelho. Observem que cada letra que vocês falam, a boca faz um movimento diferente. (aqui a professora fez com as crianças esse movimento com as palavras *panela*, *amarelo*, *vagalume*).

**P2:** Vamos falar a palavra VAGALUME (A docente escreveu no quadro a palavra com letra maiúscula). Vamos todos ler a palavra.

**Todos:** Vagalume (a leitura foi feita por todos os estudantes, conforme orientação da mestra).

**P2:** Vocês sentiram o v (vvvvv – pronunciou o fonema. A docente pronunciou com ênfase o som da consoante).

**A1:** Tia, treme a garganta.

**P2:** Qual som mesmo?

**Todos:** vvvvv (Todos pronunciaram o fonema juntos e em voz alta).

**P2:** A letrinha v tem um som e se juntarmos ela com as vogais? Vamos: v com a fica va?

**Todos:** v com e = ve; v com i = vi; v com o = vo; v com u = vu.

**P2:** Agora vamos colocar essa atividade em prática, pois hoje a professora veio para confundir a cabeça de vocês. (Após esse momento, a professora realizou uma atividade escrita com as crianças que iam escrever o nome dos desenhos que aparecessem). Para esse momento, acompanhou caminhando pela sala, auxiliando as crianças. Na ocasião, pôde atender, individualmente, duas crianças que apresentaram dúvidas. Ressaltou, em voz alta, sobre a dificuldade das crianças. No momento, promoveu o seguinte encaminhamento:

**P2:** Gente, eu falo *biolão* ou *violão*? Observem direito a escrita de vocês. Falem as palavras em voz alta antes de escrever (na ocasião, a professora fez atendimento individual a um dos alunos com dificuldade de compreender a escrita da palavra). Em outro momento, realizou a mediação com outra criança:

**P2:** Turminha, vejam: eu posso falar *lápiz* e escrever *apis*? O que falta? Não esqueçam de falar a palavra antes de escrever, daí assim vocês vão se atentar às letras que precisam ser usadas para escrever as palavras corretamente.  
**(15/05/2019)**

Seria a pronúncia do fonema, nesse momento, um conhecimento importante para os estudantes? Já nomeavam letras, grafavam palavras com sílabas canônicas e, mesmo, complexas, atentando-se para a variação na estrutura silábica. Seria, então, importante, a exploração do fonema? De acordo com Soares (2016), o fonema é uma unidade extremamente abstrata e, na constelação de habilidades fonológicas existentes, se constitui na última unidade linguística a se enfocada.

De acordo com trecho da 3ª observação, anteriormente descrito, entendemos que a docente poderia ter focado o tema da variação nas estruturas silábicas, estimulando a reflexão fonológica no âmbito das rimas e aliterações, a identificação de palavra dentro de palavra, o conceito de palavra a partir do texto lido, entre outras propriedades. A depender do ritmo da turma, entendemos, assim como Morais (2012), que a prática de ensino da norma ortográfica já poderia ter sido explorada nessa fase da escolarização. Um trabalho com sílabas complexas (que não só consoante + vogal) desencadeia o ensino e a apropriação das regularidades e irregularidades daquele objeto de conhecimento.

Cabe-nos destacar, ainda, a perspectiva de correção a partir da escrita de algumas crianças. De acordo com Astolfi (2006), há três modelos distintos nas formas de conceber e tratar o erro na sala de aula (transmissivo – em que a culpa é do estudante; o behaviorista, centrado no modelo de planificação; o construtivista – busca entender a natureza do erro, a fim de criar alternativas didáticas de superação do mesmo). Com base no excerto de aula anteriormente explicitado, a docente não recorreu a uma perspectiva construtivista, já que acabou expondo o erro dos estudantes para a turma. Ao contrário, poderia entender a natureza do mesmo e, sem identificar, oportunizar uma reflexão coletiva.

Em relação à *leitura de palavras*, a professora iniciou a aula ressaltando, com as crianças, que ela estava satisfeita com o interesse deles pelos livros. Na



sala de aula, identificamos uma caixa com diversos livros literários e, em outra caixa, textos literários plastificados, os quais ela utilizou durante as aulas. Interessante que, ao optar pela segunda alternativa, deixava de focar o suporte de referência (livro).

A despeito da leitura de palavras, apresentamos trecho da 7ª aula:

**P2:** Estou muito encantada com vocês! A sacola viajante<sup>18</sup> está fazendo a diferença na vida de vocês. Estão muito interessados nos livros. Estão demonstrando encanto pelos livros. Isso me deixa muito feliz. E a história de hoje vocês vão amar! Se a tia engasgar é que esse livro vai me lembrar de algo da minha infância. O livro também tem o poder de nos criar sentimentos. Vamos lá. O livro de hoje é: Vovô é um super herói.<sup>19</sup>

(No momento, a leitura foi feita com a professora caminhando pela sala, entonando a voz e mostrando as páginas para as crianças, como era de costume fazer. Após essa atividade, conduziu a aula apresentando, mais uma vez, a capa, o autor e a editora. Também realizou algumas perguntas, em geral, de fácil localização e opinião).

**P2:** Esse vovô é pai de quem? O que é franzindo a testa? Que bichinho é aquele? Alguém sabe o que é alzheimer? Você conhece alguém que tem alzheimer? Qual sentimento vocês tiveram enquanto ouviam a história? Quem tem vovô? Vocês cuidam do vovô? Nesse momento das perguntas, a turma participou ativamente, respondendo, questionando. Essa atividade durou, aproximadamente, 45 minutos).

**P2:** Vou deixar o livro sobre a minha mesa. Quem quiser olhar o livro pode pegar, mas é preciso ter cuidado. Precisamos cuidar dos livros e eu sou ciumenta com meus livros. Nesses dias, estamos estudando algumas letras, quais são?

**A1:** p, v, l, t, d.

**P2:** Muito bem! Vamos conversar sobre a letra t. Ela vai precisar das amigas. Quem são as amigas das consoantes?

**Todos:** As vogais.

**P2:** Vocês podem falar palavras que tenham essa letrinha?

**Todos:** Tatu, telefone, torre, tarefa, telhado, gato.

**P2:** Tá bom de palavras. Quem quer ler as palavras?

**A2:** Eu, tia.

**P2:** Pode ler, Maria.

**A2:** Tatu, telefone, torre, tarefa, telhado, gato. (a leitura foi realizada pela aluna, fluida, com bastante segurança).

**(19/11/2019)**

---

<sup>18</sup>A professora tinha, em sala, um projeto de leitura denominada de *sacola viajante* em que as crianças escolhiam um livro por semana, colocavam na sacola própria, levavam para casa para leitura e tinham um caderno com registro dos livros lidos.

<sup>19</sup> *Vovô é um super herói* é uma narrativa em primeira pessoa, narrado por um menino que aos poucos foi descobrindo os problemas de saúde de seu avô. Autor: Fernando Aguzzoli – Ed. Maria Branca

É importante assinalar que, mesmo a professora priorizando um trabalho com a unidade linguística texto, costumava assumir a leitura, como ocorreu anteriormente. Defendemos que essa prática pode ser estimulada a ser realizada pelos aprendizes, ainda que não possuam uma leitura convencional. Pesquisas como a realizada por Oliveira (2010) atestaram a monopolização dos momentos de leitura pelas docentes, sobretudo nas turmas de primeiro ano, de modo que os estudantes se tornaram meros ouvintes. Se a prática da professora do 2º ano priorizou o campo do letramento poderia, segundo defende Solé (1998), ter assegurado a interação entre o leitor e o texto.

Chamou-nos a atenção, também, no excerto, a leitura/nomeação de letras, já que o momento esperado para essa abordagem é o 1º ano. Mais uma vez, enfatizamos a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (BRASIL, 2012), visto que, por meio das expectativas de aprendizagem, presentes nos cadernos, clarificava, não numa dimensão engessada da prática, uma progressão do ensino de língua portuguesa a partir dos diversos eixos. Ainda sobre esse assunto, Morais (2012) defende um trabalho lúdico com alfabetização desde a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Sem criar um estágio de prontidão, a criança, por meio de jogos didáticos, por exemplo, poderia ir pensando sobre as diversas unidades linguísticas.

Sobre o trabalho com a escrita de letras, ocorreu em seis das dez observações, escrita de sílabas, ocorreu em oito das dez aulas observadas e a escrita de palavras e de frases em todas as aulas observadas), notamos que foi uma prática sistemática desenvolvida pela docente. Sempre após a leitura de uma história, incentivava a participação das crianças, fazendo perguntas sobre a história e articulando o trabalho de escrita de letras, sílabas, palavras e frases, com ênfase nesses dois últimos aspectos. Mais uma vez, chamamos a atenção para a aparição da escrita de unidades linguísticas menores que o texto.

Embora a professora tenha participado do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), em que há proposições didáticas variadas e progressivas para o bloco inicial de alfabetização, notamos que monopolizou os momentos de leitura de textos. Pensando numa turma de 2º ano, seria possível desafiar-los nessa empreitada de leitura, compreensão leitora e produção textuais.

Essa inferência que fizemos anteriormente foi reiterada na 2ª aula observada, em que a docente iniciou retomando a leitura do dia anterior:

**P2:** Qual foi a leitura de ontem?

**A1:** *A galinha ruiva*.<sup>20</sup>

**P2:** Quem quer recontar rapidamente a história?

**A2:** A galinha era ruiva.

**P2:** O que mais?

**A3?** Penas avermelhadas.

**P2:** O que a galinha acha?

**A1:** Grão de milho.

**P2:** Ela faz bolo de quê?

**A2:** De fubá.

**P2:** A história conta como fazer um bolo? Estava escrito uma receita lá?

**A3:** Não. Não estava escrito uma receita. Tinha as imagens: leite, ovo, fubá, açúcar, fermento.

**P2:** Vamos ver o glossário da história de ontem: galinha, pintinho, gato, pato cachorro. Veja uma coisa interessante aqui: as palavras *gato* e *pato* se parecem?

**A1:** Tia, se trocar o *g* pelo *p*.

**P2:** Vamos falar essas duas palavras.

**Todos:** *Pato* – *gato* (a leitura foi coletiva e silabada)<sup>21</sup>.

**(14/05/2019)**

Mais uma vez, as questões foram de fácil localização. Interessante sublinhar, também, a prevalência da oralidade, ou seja, as crianças não foram inseridas na realização da compreensão escrita, o que, em nosso entendimento, limitou muito as possibilidades de interação com o texto. A seguir, a continuidade dessa sequência:

**P2:** A próxima palavra.

**Todos:** galinha (foram mencionadas uma a uma as palavras que estavam no glossário)

**P2:** Como falamos essa palavra devagar?

**Todos:** *ga li nha*

**P2:** Como chamamos esses pedaços?

**Todos:** sílabas. **(14/05/2019)**

---

<sup>20</sup> Galinha ruiva, um livro literário, uma fábula que conta história de uma galinha, Florisbela, que encontrou um pé de milho com espigas enormes, perfeitas para fazer um delicioso bolo. Mas, para que o bolo fique bem gostoso, ela precisa da ajuda de todos os animais. Será que eles irão colaborar? A história ensina a importância de cooperar e ajudar o próximo. Autor: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen – Ed. DCL

<sup>21</sup> A professora tinha um acordo com as crianças em que todos os momentos que eles eram chamados a fazer a divisão silábica de uma palavra, as crianças representavam a quantidade no corpo colocando a mão na cabeça, ombro, cintura, bumbum e joelho, de acordo com a quantidade de sílabas – PA -TO – mão na cabeça e mão no ombro.

No trecho anterior, foi possível apreender, mais uma vez, o enfoque sobre as propriedades da escrita alfabética, embora não tenha ocorrido uma reflexão acerca da grafia da palavra que foi acrescentada ao glossário. Tratou-se, diferentemente de outros excertos, de uma palavra com sílaba complexa. Para Clarindo (2018), a escrita precisa ser ensinada, de preferência, acompanhada de um trabalho sistemático de reflexão do SEA, pois ela permite que as crianças digam os nomes das letras para, em seguida, formar a palavra.

Continuando nesse processo, apresentamos, a seguir, a atividade que a professora realizou com cópias. Foram poucos momentos em que ela fez uso dessa atividade. Como ancorou sua prática, durante nossa inserção, na leitura de diversos textos, nessa aula, em específico, proporcionou na 8ª aula observada, o seguinte diálogo:

**P2:** Quem gostaria de falar como foi a aula de ontem?

**A1:** Nós aprendemos todos os gêneros.

**P2:** Todos? Todos não. Alguns. Eu li uma história ontem. Qual foi?

**A2:** O carteiro chegou.

**P2:** Vamos fazer assim: três colegas vêm aqui a frente recontar a história para os outros colegas. (Nesse momento, a professora foi fazendo perguntas sobre o livro e as crianças que estavam em pé à frente da sala foram respondendo. A turma continuou atenta). “Como era esse livro? O que faz o carteiro? Qual gênero do livro? Muito bem! Podem sentar-se”.

**P2:** Depois da leitura do livro, eu entreguei para vocês uma folha com alguns textos. Para que eram esses textos?

**A3:** Tia, os textos eram para gente ler e dizer qual gênero era cada texto.

**P2:** Muito bem. Quais eram eles?

**Todos:** lendas, fábula, conto de fadas, receitas, convites, bulas de medicamentos e texto informativo.

**P2:** O texto informativo fala sobre o quê?

**A3:** Tia, o texto informativo nos ajuda sobre um assunto, uma curiosidade.

**P2:** Muito bem. Agora vamos ver se vocês compreenderam tudo que falamos ontem sobre as características dos gêneros. Vocês precisam ficar craques, pois vamos fazer um livro da nossa turma. Vamos fazer um trabalho em grupo.

Após essa conversa, ela propôs a seguinte atividade:

**P2:** Vamos nos dividir em grupos e eu vou ajudar vocês a organizarem as carteiras. Vamos organizar quatro grupos com quatro colegas em cada grupo. Prestem atenção na tarefa. Eu vou entregar para cada grupo um texto e vocês vão identificar qual gênero trata cada texto. Para isso, vocês vão copiar no caderno, individualmente, as informações que vou escrever no quadro:

TÍTULO

ASSUNTO PRINCIPAL

GÊNERO

QUANTIDADE DE PARÁGRAFOS

(A docente escreveu no quadro com letra maiúscula e as crianças copiaram).

**P2:** Vocês podem fazer assim: um colega faz a leitura do texto e depois todos escrevem no caderno do que trata os textos. (os alunos ficaram em torno de 20 minutos para realizar tarefa até a docente retomar o diálogo).

**P2:** Vamos fazer assim: eu vou perguntar para cada grupo individualmente sobre o texto recebido e vocês vão respondendo, tá? Grupo um, qual texto vocês receberam?

**A1:** Ele não é nada mal.

**P2:** Qual o gênero?

**A2:** Tia, um texto informativo.

**P2:** Como vocês descobriram que trata de um texto informativo? O que vocês aprenderam no texto?

**A1:** Aprendemos sobre os lobos.

**P2:** O que vocês aprenderam sobre os lobos?

**A3:** O lobo que existe na história do chapeuzinho vermelho não era mal e nem come pessoas. Ele cuida da sua família.

**P2:** Aqui em Brasília temos lobo? Aqui temos o lobo guará. De vez em quando eles aparecem por aí.

**A4:** Tia, precisamos ir ao zoológico de novo para ver o lobo.

**A5:** Quando fomos ao zoológico não vimos lobo, vimos o tigre branco que morreu.

**P2:** Um conjunto de lobos chama como?

**A3:** Alcateia.

**P2:** Qual a forma e comunicação dos lobos?

**A2:** Tia, o lobo uiva.

**P2:** Quantos parágrafos tem o texto?

**A4:** Tia, tem quatro parágrafos.

(A docente proporcionou esse diálogo com todos os grupos, proporcionando esse diálogo sobre cada um dos gêneros literários recebidos nos grupos).

**(18/11/2019)**

Proporcionar um diálogo sobre os gêneros textuais, entre os estudantes, não é um encaminhamento que assegura a apropriação de suas características. Durante as observações, não notamos essa prática, embora reconheçamos sua relevância no processo de letramento. Concordamos com Moraes (2012), quando realça a importância do processo de didatização na sala de aula e que, nesse cenário, o professor precisa não só dominar o objeto de conhecimento, mas, também, lançar mão de alternativas diversas para a apropriação por parte do aprendiz.

Alinhando-se ao autor, Leal afirma que:

para exercermos nossas funções de professores alfabetizadores, é preciso que tenhamos muitos saberes: 1 – O que é alfabetização, articulando tal conceito ao de letramento, para garantirmos, de fato, a formação de leitores e produtores de diferentes espécies de textos; 2 – o que é esse objeto de ensino, a escrita alfabética, além de compreendermos o que é texto, gênero textual e termos uma concepção clara sobre os princípios gerais que adotamos nos processos de ensino e de aprendizagem; (3) quais são as hipóteses que os alunos elaboram e, conseqüentemente, o que sabem e não sabem ainda sobre a escrita alfabética, sabendo diagnosticar com clareza o grau de conhecimento que possuem sobre o sistema, além de conhecermos o grau de letramento desses alunos e os tipos de evento de letramento de que fazem parte; (4) os percursos que fazem na apropriação desse sistema e as estratégias de aprendizagem que utilizam, articulando a aprendizagem do sistema às aprendizagens gerais sobre o funcionamento da língua e sobre os textos; (5) os tipos de intervenção didática que são utilizados para ajudá-los a percorrer esses caminhos, assim como as conseqüências dessas diferentes intervenções pedagógicas; entre outros (2001, p. 90).

Conforme sublinhamos em nosso capítulo teórico, *as mudanças didáticas*, de acordo com Chartier (2007), implicam nas transformações pelas quais os conteúdos/objetos do saber vão passando ao longo dos anos. Daí a importância de, na sala de aula, clarificar os encaminhamentos, a fim de que os estudantes possam, efetivamente, se apropriarem de um conhecimento legitimado. O exemplo anterior atesta o contrário, por exemplo, a explicitação do assunto do texto não define, necessariamente, a característica do gênero.

No que se refere à atividade de contagem de sílabas de palavras, a docente desenvolveu em todas as aulas. O trabalho com segmentação de palavras em sílabas proporciona ao sujeito aprendente o que ferreiro (2004; 146) denomina *período de fonetização da escrita*, em que “as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra”. Conforme a autora, essa é uma condição essencial para o domínio de um sistema alfabético da escrita, o que nos faz inferir que a professora conhecia as hipóteses de escrita de seus estudantes, ao proporcionar o trabalho com sílabas simples e complexas, conforme trecho da aula a seguir (4ª observação), em que a docente desenvolveu o bingo de palavras com a turma, à medida em que ela apresentava as palavras e as crianças marcavam em suas cartelas, ia realizando a contagem

de sílabas. Nesse dia, após o desenvolvimento da rotina, fez a leitura do livro – Kelvin – O Gatinho Dengoso<sup>22</sup> e desenvolveu, com as crianças, o seguinte diálogo:

**P2:** Vamos fazer um bingo. Fiquem atentos (No quadro, a professora colou um modelo de cartela do bingo e explicou para a turma como ia ser o jogo). O que tem nessa cartela?

**A1:** Palavras.

**P2:** Quantas palavras?

**A2:** Oito palavras, tia.

**P2:** Muito bem, vai ser assim. Cada cartela tem oito palavras e aqui no saquinho que está comigo estão todas as palavras. Eu vou tirar uma palavra e, se você tiver essa palavra, você vai marcando na sua cartela.

**A1:** Tia, quem terminar primeiro vai ganhar o quê?

**P2:** Vai ganhar aprendizado. Eu vou retirar a primeira palavra e depois vocês vão tirando e falando bem alto a palavra, tá bom? A primeira palavra começa com *a* e termina com *r*. Quem adivinha?

**A1:** Eu sei tia. A palavra é *açúcar*.

**P2:** Quem tem a palavra *açúcar*, podem marcar. Vamos observar a palavra no quadro (A docente escreveu no quadro a palavra em letra caixa alta: AÇÚCAR).

**P2:** Vamos contar quantas letras?

Todos: uma, duas, três, quatro, cinco, seis (A turma contou coletivamente e a professora foi apontando para as letras).

**P2:** Quantas sílabas tem essa palavra. Vamos falar com calma.

**Todos:** *Açucar* (A professora reescreveu no quadro a palavra A – ÇU – CAR e as crianças foram falando, enquanto ela ia apontando para cada sílaba).

**P2:** Essa palavrinha tem um mistério aí, não tem?

**A2:** Tia, o ç tem som de ss, não é?

**P2:** Muito bem. Esses são os segredos da língua portuguesa em que algumas palavras escrevem com uma letra e tem som de outras. Estamos aprendendo sobre essas palavras esse ano, não estamos? Vamos continuar a próxima palavra. Quem vai tirar agora vai ser um colega.

**P2:** Júlio, leia a palavra que você tirou.

**A5:** Palha.

**P2:** Muito bem! Vamos fazer o mesmo exercício com a palavra. Vou escrever no quadro PALHA (A professora escreveu com letra maiúscula). “Quantas letras? Quantas sílabas?” Toda a turma continuou com o diálogo até finalizar a atividade.

A professora deu continuidade com o bingo e desenvolveu a mesma dinâmica de apresentação e reflexão. Enfocou identificação de letras, sílabas das seguintes palavras: (OVO, MILHO, LEITE, BOLO, BACIA, FARINHA, FERMENTO,

---

<sup>22</sup> Kevin, o gatinho dengoso, é um livro escrito por uma professora da SEE/DF, escritora, Lair Franco, que trata de um gatinho que nasceu com uma pata menor e tem ilustrações de crianças especiais de um Centro de Educação Infantil da SEE/DF – Ed. Livraria dos Escritores.

SEMENTE, PORCO, GRÃO) A docente ainda propôs a identificação das palavras que começavam com a letra F (FERMENTO, FUBÁ, FORNO) até o término do bingo.

**A1:** Tia, eu ganhei. Marquei todas as palavras.

**P2:** Vamos conferir as palavras, pois a Ana Maria finalizou. Pode falar as palavras que estão na sua cartela e vamos acompanhar em silêncio.

**A1:** Açúcar, grão, bolo, gato, porco, fermento, ovo, semente.

**P2:** Muito bem. Todas as palavras estão corretas. A Ana Maria terminou primeiro, mas todos ganharam.

**(16/05/2019)**

O desenvolvimento dessa atividade durou cerca de duas horas. Em seguida, os estudantes já seguiram para o lanche. Apreendemos, por meio desse excerto de aula, que a professora enfocou: escrita e leitura de palavras, estruturas silábicas, aspectos importantes para a aquisição da leitura e da escrita.

A proposta de aprender por meio da ludicidade, da interatividade, proporciona, conforme aponta Solé (1998), uma sensação de sentir-se valorizado, o que motiva, ainda mais, o aprendiz.

No que se refere à *identificação e produção de palavras com sílaba X (inicial, medial e final)*, houve aproximação entre as turmas de 1º ano (nove das dez observações, respectivamente) e 2º (oito eventos durante as dez observações).

Em se tratando da *produção de palavras com sílaba x*, selecionamos um trecho da 2ª aula em que esse enfoque ocorreu:

**P2:** Vocês vão falar as palavras que têm a sílaba GA e eu vou escrever no quadro. (A professora escreveu as palavras de letra cursiva, apenas).

**A1:** Gato.

**A2:** Papagaio

**A3:** Galo.

**A1:** Formiga.

**A4:** Galinha.

**P2:** Muito bem! Vamos falar essas palavras de novo e juntos. Observaram que tem a sílaba GA no começo, no final e no fim das palavras?

(Na ocasião, todos falaram as palavras, coletivamente, e a professora foi dando ênfase à sílaba GA).

**(14/05/2019)**



Apresentamos a seguir um trecho de aula em que após a leitura de um livro desenvolvimento da aula, a professora deu continuidade à atividade, promovendo a *partição oral das palavras em sílabas*. Em seguida, solicitou dos estudantes a *produção de palavras que tivessem a sílaba ga*, não importando a posição. Interessante que, no repertório anunciado pelos aprendizes, houve uma variação na posição da sílaba nas palavras. Sobre esse assunto, Soares (2016) ressalta que “as crianças são capazes de perceber semelhança entre segmentos sonoros de palavras, orientando-se, portanto, não pelo significado, mas por aspectos fonológicos” (SOARES, 2016, p.183).

Mesmo que esse não tenha sido o planejamento inicial da docente, foi possível, por meio dessa atividade, refletir sobre as diferentes posições na palavra que a sílaba pode ocupar.

Conforme sublinhamos, o sistema de escrita alfabética é mais amplo e a consciência fonológica é um dos componentes que o caracteriza. Daí que as subcategorias se mesclam. No trecho a seguir, a docente solicitou às crianças a *contagem de letras nas palavras*, que ocorreu em seis das dez observações, bem como a *partição oral de palavras em sílabas com registro*. Vejamos como encaminhou:

**P2:** Quem vai ao quadro agora?

**A1:** Tia, eu vou.

(Na ocasião, a criança escreveu com letra cursiva a palavra *dengosa*).

**P2:** O que vocês acham que significa dengoso? Podem vir ao quadro escrever também (Três alunos diferentes foram ao quadro e escreveram as palavras. As grafias estavam corretas).

**A2:** Manhoso.

**A3:** Preguiçoso

**A4:** Carinhoso.

**P:** Vamos lá: a palavra *dengoso* tem quantas letras? Vamos falar aqui as letras.

**Todos:** D/E/N/G/O/S/O (Mencionaram as letras com apoio no registro).

**P:** Quantas?

**Todos:** 1,2,3,4,5,6,7.

**A:** Tia, 7 letras.

**P2:** Quantas sílabas? Vamos falar devagar?

**Todos:** DEN-GO-SO.

**A:** Tia, eu escrevi DENGOSO com Z.

**P2:** Com o tempo vocês vão compreender que a nossa língua portuguesa tem algumas regras de escrita. Uma delas é essa. Às vezes a palavra é escrita com uma letra que tem sons diferentes que, nesse caso, é a letrinha S.

**P2:** Muito bem, turminha.

**A:** Tia, *dengoso* nasceu de onde?

**P2:** Boa pergunta, *dengoso* nasceu de *dengo*.

**A:** Tia, assim como *preguiçoso* nasceu de *preguiça*?

**P2:** Isso mesmo!

**(16/05/2019)**

Interessante que, ao abordar a *contagem de letras na palavra*, bem como a *partição oral de palavras em sílabas*, por meio da observação de um dos estudantes, foi possível sinalizar a importância da norma ortográfica. Embora atuasse no 2º ano, a professora não reconheceu que esse objeto pode ser explorado nessa fase da escolarização. Pela própria expressão utilizada: “*com o tempo vocês vão compreender que a nossa língua portuguesa tem algumas regras na escrita*”, parece haver não só um desconhecimento do tempo em que esse objeto pode ser didatizado como, também, a ausência de um ensino sistemático “*vocês vão compreender*”, como se a incumbência fosse do estudante, de forma solitária, apreender esse conhecimento.

De forma implícita, por meio das indagações dos estudantes, a mestra poderia ter oportunizado a reflexão da norma ortográfica, já que se tratava de regularidades morfossintáticas do português - o emprego de OSO em adjetivos como *gostoso* e *carinhoso*, conforme pontua Morais (2007). O autor reitera a necessidade de ensinar a norma ortográfica na escola, de modo a superar a concepção de cobrança do “certo e errado”, até hoje presente nas salas de aula brasileiras.

Sobre a prática da professora em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, durante a entrevista, relatou:

Acredito que tenha contemplado sim. Quando o meu planejamento vem pautado, vem baseado, que a relação do meu aluno, o que ele faz entre a letra e a pauta sonora da língua, quando passa pelas hipóteses da construção da escrita que são os níveis da psicogênese, quando ele passa pela consciência fonológica, e quando eu faço as intervenções pedindo para que eles observem com que sílaba inicia, quais as palavras que rimam, quantas sílabas têm essa palavra, todas essas atividades, tanto de forma oral quanto de forma escrita, estão fundamentadas no sistema de escrita alfabética, que, como diz Artur Gomes de Morais, é uma invenção recente da história humana (Dez\2019).

Apreendemos, por meio do relato anteriormente explicitado, uma clareza quanto ao papel exercido pelas propriedades do sistema de escrita alfabética na apropriação desse objeto de conhecimento. A menção ao processo de mediação, sinalizou para uma atenção aos diferentes ritmos de aprendizagem, aspecto defendido num regime de ciclos que, no caso desse estudo, é o adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Apesar dessa proposta, a docente declarou:

A desvantagem do ciclo é a falta de conhecimento dos professores da rede da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Na verdade, eu acho que até muita gente conhece o ciclo, mas ainda a cabeça pensa como série. Porque o ciclo exige um pouco mais de todos nós enquanto grupo. Eu vou olhar o meu aluno, aquele indivíduo, e eu sei que aquele indivíduo veio com alguma necessidade do primeiro ano, então eu vou dar continuidade a ele. Então o meu planejamento é geral, mas para determinados alunos eu tenho que ter esse olhar para que o meu aluno consiga dar continuidade a esse ciclo que ele está, mas infelizmente nem todo colega consegue compreender. Então eu acho que um dos pontos mais fracos do ciclo é essa questão de que falta conhecimento. Eu nem sei se a palavra certa seria conhecimento, mas falta um amarrado melhor da direção da escola e uma cobrança maior em cima disso, porque o ciclo eu acho fantástico, eu acho que ele daria super certo. Dessa forma, eu acredito no ciclo. Eu acredito que ele veio e tem tudo para ser um sucesso e eu acho que aí ele só vem para beneficiar o aluno e é preciso ser aplicado direitinho (Dez/2019).

O entendimento da docente sobre a proposta sobre ciclos coaduna com o que apresentam as Diretrizes Pedagógicas (2014) “organizar a escola em ciclos requer que o ensino seja entendido em função das aprendizagens, ou seja, tanto a preocupação referente ao ensino quanto a compreensão sobre o modo como o estudante aprende favorecem a organização do trabalho pedagógico, no sentido de garantir as aprendizagens” (p.19), ou seja, é preciso é preciso um novo repensar quanto aos tempos e espaços no interior da escola, além da compreensão gradativa das implicações que essa proposição traz para as situações didáticas de sala de aula.

Observamos que as duas professoras oportunizaram a aprendizagem das propriedades do SEA. No entanto, notamos, na turma do 1º ano, uma ausência do trabalho com gêneros textuais. No começo das observações, ela relatou que sua turma era bastante heterogênea quanto às hipóteses de escrita.

Quanto à turma do 2º ano, ao iniciarmos a pesquisa, os alunos já se encontravam num nível alfabético, conforme assinalado por Moraes (2012), é possível assegurar o alcance dessa hipótese se há um trabalho sistemático nessa direção ao longo do 1º ano. O autor, conforme já realçamos nessa sistematização, defende que, na transição da educação infantil para o ensino fundamental, é possível realizar, de forma lúdica, essa prática.

Interessante sublinhar que, embora a rede adote um regime de ciclos para as aprendizagens, não apreendemos uma articulação entre as docentes quanto às escolhas didáticas e pedagógicas (CHARTIER, 2007). O planejamento ocorria entre os pares dos mesmos anos, não na progressão dos mesmos, o que, em nossa compreensão, contribui para um distanciamento quanto à progressão dos saberes.

Objetivando articular a discussão do ensino do sistema de escrita alfabética com a consciência fonológica, nas duas turmas acompanhadas, é que apresentamos e discutimos, a seguir, esse tema.

### *3.3 A PRÁTICA DE ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO: O ESPAÇO OCUPADO PELA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA*

Quando as crianças adentram no cotidiano da escola, possuem experiências prévias com a linguagem, por estarem imersas num contexto letrado. Na escola, terão a oportunidade de, por meio de um ensino sistemático, se apropriarem do sistema de escrita alfabética. Nesse processo, conforme já frisamos nesse estudo, lançam mão de habilidades de consciência fonológica. Nessa seção, nos ocupamos de trazer essa reflexão, a partir da literatura, bem como dos dados produzidos.

Para Moraes (2012), assim como de Soares (2016), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) ressaltam a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização. O documento destaca alguns gêneros textuais, tais como: músicas, cantigas de roda, poesias, parlendas, entre outros que se prestam a essa articulação entre alfabetização e letramento.

Para Moraes (2012), um trabalho escolar que promova tais habilidades podem ser iniciado no último ano da educação infantil. Mais uma vez frisamos:

não como prerrogativa primeira para a apropriação do sistema de escrita alfabética, tampouco como um estágio de prontidão, mas, segundo o autor, as crianças interagem com a língua mesmo antes de adentrarem ao contexto escolar.

Segundo Vernon e Ferreira (2013), a participação em jogos de linguagem favorece a aprendizagem de rimas e outros fenômenos linguísticos, portanto, indicam que escrita e leitura podem ajudar a tomar consciência da estrutura sonora da linguagem. Nesse sentido, apreendemos que o trabalho com esse campo pode (e deve) ser considerado na aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Apresentamos, a seguir, os dados produzidos no campo da consciência fonológica nas duas turmas acompanhadas.

**Quadro 9 - Atividades de consciência fonológica na turma do 1º e 2º anos**

<b>Consciência Fonológica</b>			
Subcategorias	1º Ano	2º Ano	Total
<b>Identificação de palavras que rimam</b>	<b>01</b>	<b>05</b>	<b>06</b>
<b>Produção de palavras que rimam</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>04</b>
<b>Identificação de aliterações</b>	<b>04</b>	<b>03</b>	<b>07</b>
<b>Partição oral de palavras em sílabas</b>	<b>10</b>	<b>08</b>	<b>18</b>
<b>Partição oral de palavras em letras</b>	<b>08</b>	<b>08</b>	<b>16</b>
<b>Produção de palavras maiores</b>	<b>00</b>	<b>06</b>	<b>06</b>
<b>Identificação de palavras maiores</b>	<b>00</b>	<b>06</b>	<b>06</b>
<b>Identificação de palavra dentro de palavra</b>	<b>00</b>	<b>02</b>	<b>02</b>
<b>Identificação de palavras maiores</b>	<b>00</b>	<b>03</b>	<b>03</b>
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>43</b>	<b>68</b>

Fonte: elaborada pela autora a partir de pesquisa realizada na instituição de ensino - 2019

### 3.3.1 A prática de ensino da consciência fonológica na turma do 1º ano

Com base no Quadro 9, observamos que, em se tratando das habilidades de consciência fonológica, a professora do 1º ano priorizou o trabalho de *partição*

*oral de palavras* em sílabas nas aulas acompanhadas). Essa prática, bastante comum nas aulas da docente, coaduna com o pensamento de Soares (2016), sendo um passo inicial para a fonetização da escrita, tornando-a silábica. À medida que a criança se torna capaz de pensar nos pedaços internos da palavra, passa a compreender o papel exercido pela pauta sonora no processo de escrita. Para escrever silabicamente, o aprendiz utiliza letras.

Embora seja importante focar esse aspecto, percebemos que não houve investimento na escrita e reflexão dessa unidade linguística quanto a sua extensão.

Vejamos, a seguir, uma cena de aula que ilustra a prática pedagógica da professora ao trabalhar com a *partição oral de palavras em sílabas*. Começou a aula a partir de sua rotina com o desenvolvimento do calendário e outros cuidados em relação ao bom andamento da aula. Após explorar a família silábica do *bla*, promoveu o seguinte diálogo na 10ª aula:

**P1:** Qual sílaba nós trabalhamos hoje?

**Todos:** BLA, BLE, BLI, BLO, BLU (A professora fez o registro no quadro com letra caixa alta).

**P:** Vamos observar aqui que o B agora vai fazer outro sonzinho, tá bom? Se falarmos *BOLA*, mesmo sendo a letra B, ela aparece com outro sonzinho e a boquinha vai fazer outro movimento, tá bom? Observem a atividade que está na folha para vocês. Primeiro prestem atenção aqui. Vamos falar as palavras e separar as sílabas e, em seguida, vocês vão fazer a atividade na folha, está bom?

**P1:** Primeira palavra: PROBLEMA. Vamos falar juntos devagar:

**Todos:** *pro / ble / ma*.

**P1:** Quantas vezes abrimos a boca?

**Todos:** Três vezes

**P1:** Quer dizer que temos quantas sílabas nessa palavra?

**Todos:** três.

(Assim, a professora continuou com as seguintes palavras: blusa, publicar, blocos, neblina e tablado, até a entrega tarefa).

**P1:** Alguma dúvida? Agora vocês vão continuar a atividade na folha, fazendo a separação silábica. (Após a entrega da atividade, a docente caminhou entre as carteiras, auxiliando as crianças).

**(01/11/2019)**

Esse tipo de atividade proposta pela docente consideramos pertinente em turmas dessa etapa, visto que a grande maioria das crianças ainda não alcançou o princípio alfabético. Sobre esse ponto, Soares (2016) nos lembra que:

para alcançar essa hipótese, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente, usando quaisquer letras, mas em número correspondente à quantidade de sílabas da palavra, em seguida, usando, para cada sílaba, uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba, adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e, então, escrever alfabeticamente (p. 188).

Chamamos a atenção, ainda, para o registro escrito. As crianças, após realizarem a partição oral das palavras em sílabas, teriam que seguir com o registro dos pedaços dessas unidades. De acordo com Morais (2012), é possível desenvolver esse trabalho de forma lúdica na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Conforme o autor, sem criar um estágio de prontidão, o sujeito aprendiz teria condições de avançar na empreitada de reconstrução desse objeto de conhecimento que é a escrita. Morais chama a atenção, também, para a progressão do ensino da escrita alfabética no ciclo de alfabetização. De fato, o 1º ano é o momento de trabalhar, sistematicamente, com esse objeto de saber, a fim de que a criança alcance a hipótese alfabética ao final do ano. A partir do 2º e 3º anos, o ensino pode oportunizar, segundo Morais (2012), a consolidação das principais correspondências grafofônicas.

No que se refere ao trabalho com *identificação e produção de palavras que rimam*, houve menos investimento (2/10, respectivamente), conforme Quadro X durante as aulas acompanhadas. No entanto, sabemos que o trabalho com rimas pode auxiliar as crianças durante o processo de alfabetização. Morais (2019) reitera que vem registrando, há mais de dez anos, ricas situações de sala, nas quais professoras permitiam que seus alunos avançassem na reflexão sobre a língua, brincando com poemas, cantigas, entre outros. A seguir, o trecho da 8ª aula observada em que a docente desenvolveu uma proposta envolvendo esse aspecto da consciência fonológica. Após o desenvolvimento com o calendário, a docente prosseguiu entregando para as crianças uma folha que estava escrita uma música:

**P1:** Estou entregando para vocês uma folha com a tarefa e observem direitinho como vai ser. Primeiro vamos cantar essa musiquinha. (Na ocasião, a docente cantou com as crianças por algumas vezes até todos conseguirem acompanhar. A letra estava apenas na folha. Não houve registro no quadro ou cartaz<sup>23</sup>.

BOLINHA, BOLHÃO  
CABE AQUI NA MINHA MÃO.  
VOU TE PEGAR  
MINHA BOLHA DE SABÃO!

BOLHINHA, BOLHÃO,  
NA PONTINHA DO MEU PÉ  
VOU TE PEGAR  
MINHA BOLHA  
DE SABÃO!

BOLHINHA, BOLHÃO,  
CABE AQUI NO  
MEU NARIZ  
VOU TE PEGAR  
MINHA BOLHA  
DE SABÃO!

**P1:** Temos aqui umas palavrinhas que rimam com as outras, não temos? Vejam BOLHÃO rima com MÃO. As duas palavrinhas terminam com o mesmo som e as mesmas letras? Quem consegue identificar outras palavras aqui nesse texto, as outras palavrinhas que terminam iguais? Em seguida, vocês vão colorir com o lápis de cor verde o LH de todas as palavrinhas da musiquinha, entenderam?  
**(30/10/2019)**

É importante frisar que o objetivo principal da atividade proposta era identificar as palavras que possuíam o dígrafo *lh*. Conforme pontuamos nesse estudo, o enfoque dado às sílabas complexas da língua portuguesa envolve um trabalho com a norma ortográfica. Nesse contexto, o estudante, por meio do ensino, precisa compreender as regularidades e irregularidades desse objeto de conhecimento. Entretanto, o que se tornou habitual na instituição escolar foi a cobrança da ortografia e não o seu ensino.

Por se tratar de uma música, a docente aproveitou para explorar rimas. Em seguida, registrou palavras do texto enfatizando as partes iguais. Esse enfoque acerca da escrita permite à criança pensar: “por que as palavras que

---

<sup>23</sup> *Turma do pula pula* refere-se a vídeos infantis encontrados no youtube.



são parecidas quando falamos se escrevem com letras iguais na mesma posição?” (MORAIS, 2019, p.173). Cabe salientar, sobre esse assunto, que o autor enfatiza que as palavras com o mesmo som tendem a ser escritas da mesma forma, porém, há exceções. Retornando ao objetivo principal da atividade, a professora solicitou aos alunos que colorissem as palavras do texto que tinham o *lh*.

Já o enfoque dado à *aliteração*, em que ocorreu em quatro das dez observações, foi desenvolvido na 9ª aula observada. Uma das atividades propostas pela docente foi a de trabalho com a letra V. A professora iniciou sua aula, como de costume, desenvolvendo a partir da rotina e, em seguida, entregou para as crianças uma folha com a seguinte atividade:

**P1:** Turminha, vamos começar? Vou entregar a tarefa.

**A1:** Tia, eu posso entregar a tarefa? (Nesse momento, a professora entregou a tarefa para a criança que solicitou).

**P1:** A colega está entregando a tarefa e a tia vai explicar para vocês. Vejam que na folha tem uns desenhos, não tem? Quais são esses desenhos?

**Todos:** Violão, vela, vinagre, vestido, vinte e vaca.

**P1:** Isso mesmo. São os desenhos de um violão, vela, vinagre, vestido, vinte e vaca. Observem que embaixo dos desenhos tem as palavras que estão faltando letras e vocês vão completar. Podemos começar. (A tarefa entregue contava com a escrita das palavras em letra maiúscula, com um espaço, de modo que os alunos pudessem completar, conforme modelo: \_\_LA, \_\_NAGRE e assim com todas as outras palavras).

**(31/10/2019)**

A docente explicou oralmente a atividade e, logo após, caminhou entre as carteiras, a fim de observar a realização.

No grupo-classe observado, foi possível encontrar momentos em que a professora realizou atividades de partição oral de palavras em letras. É oportuno assinalar que o sistema de escrita alfabética é mais amplo, considerando os elementos que o agregam. A consciência fonológica é um dos componentes desse sistema gerativo. Nessa atividade, é possível apreender, além reflexão oral com registro escrito das letras que compunham as palavras exploradas, a contagem e nomeação de letras, bem como a extensão dessas propriedades para palavras iniciadas com a mesma letra. Eis um trecho da 5ª aula observada

que revelou esse trabalho. Após desenvolver outras propostas na aula, indicou ter o intuito de propor à turma uma reflexão sobre a sílaba *br*.

**P1:** Prestem atenção. Vejam que tarefa legal. Quais os desenhos têm na folha? Observem que ao lado tem as letrinhas saindo da chaminé, quais são? *bra, bre, bri, bro* e *bru*. Quais são os desenhos?

**A1:** *Cobra*.

**P1:** E os outros? Estão difíceis? Esse primeiro é uma *dobradiça*. Sabe essa parte da porta? Isso se chama *dobradiça*.

**A2:** Tia, esse é abridor de garrafa.

**P2:** Isso, *abridor*.

**P1:** Isso mesmo. Qual o primeiro desenho mesmo?

**Todos:** *Cobra*.

**P1:** Quais são as letras da palavra *cobra*? Vamos falar.

**Todos:** *c / o / b / r / a*. (As crianças foram falando oralmente junto com a professora as letras da palavra *cobra*)

**P1:** Quantas letras têm essa palavra? Quem sabe?

**A3:** Tia, tem cinco letras.

**P1:** Isso mesmo! Podem continuar a tarefa. (Após explicar a atividade oralmente, a professora caminhou pela sala, auxiliando as crianças até finalizarem a proposta). **(31/05/2019)**

Percebemos que, ao propor a atividade de *partição oral de palavras em letras*, a professora priorizou a nomeação, a identificação dessa unidade em outras palavras e, com isso, oportunizou os estudantes a refletirem sobre várias propriedades do sistema de escrita alfabética, conforme defendido por Morais (2019; 2012).

A pesquisa desenvolvida por Nidermayer (2019) ressalta que,

embora este trabalho possa parecer desnecessário ao olhar do adulto já alfabetizado, é algo que faz muito sentido à criança em fase de alfabetização, pois, embora seja falante nativa, ela precisa compreender os traços característicos da língua, composta por grafemas e fonemas, muitas vezes, distintos na fala e na escrita (p. 49-50).

Vale ressaltar que a professora, ao trabalhar sílabas complexas, antecipou o conteúdo do 2º ano, conforme explicitado pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018). Apesar desse tema, revelou o seguinte na entrevista:

No BIA, você pode extrapolar, pois o BIA continua no 2º ano. As crianças, muitas vezes, chegam no 3º e 4º ano ainda com dificuldades. Ainda estão, às vezes, cruas. Nesse ponto, eu

discordo desse trabalho da escola pública. Acontece que o professor do 1º ano não pode ultrapassar determinado patamar, um determinado ponto. Então ele tem que ir até um ponto. Aí o professor do 2º ano vem e parte daquele ponto. Eu particularmente não concordo. Eu acho que teria que ser no primeiro ano o aluno ser alfabetizado completamente, e já sair do primeiro ano com toda a bagagem necessária para desenvolver o segundo e o terceiro ano e eu acho que isso deixa muito a desejar no processo de alfabetização (relato cedido em Dez/2019).

Ao mesmo tempo em que identificamos, no relato anterior, algo presente na literatura da alfabetização, a despeito do que defende Morais (2012), por exemplo, ou seja, um trabalho sistemático no 1º ano do ensino fundamental, de modo a oportunizar o estudante na apropriação das diversas propriedades do sistema de escrita alfabética, não ficou claro o que a mestra mencionou acerca de *estar alfabetizado completamente*. Assinalamos esse aspecto, já que há uma defesa, por parte de alguns autores, da perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, ao mesmo tempo em que o aprendiz é exposto a situações de aprendizagem da escrita alfabética, o faz na e com a inserção dos gêneros textuais pertinentes a esse trabalho. No caso dessa turma, durante as aulas acompanhadas, essa articulação inexistiu.

O relato também nos faz refletir acerca da progressão do ensino da escrita alfabética, ou seja, na medida em que os estudantes já demonstraram uma expertise na apropriação das sílabas canônicas: consoante + vogal, foi possível avançar com as sílabas complexas, conforme presenciamos no extrato de aula anteriormente explicitado. De maneira consciente, a docente revelou essa prática, embora no currículo oficial a recomendação fosse para o 2º ano, o que sinaliza para uma autonomia, ainda que relativa de seu trabalho na sala de aula. Essas escolhas e encaminhamentos, certamente influenciavam no planejamento didático da professora, impactando, diretamente, no aprendizado dos seus alunos (LEAL; FERREIRA, 2011).

No excerto, a seguir, a proposição parece não ter recaído sobre o fonema e, sim, o pedaço inicial da palavra. Ou seja, os estudantes realizaram uma reflexão acerca do nome da letra inicial. Em seguida, a pronúncia da palavra com sua partição oral em sílabas. O intuito foi comparar os sons de *VE* e *FE*, a fim de considerar o que se ajustaria à *VELA*. Em nenhum momento, com base nesse

excerto, apreendemos um enfoque dado ao fonema. Mesmo no encaminhamento final, em que a professora sinalizou que os estudantes precisariam rever a redação das palavras, deu a entender que teriam que refletir acerca do pedaço inicial, tentando modificar a grafia com base no fonema inicial. A seguir, um trecho da 3ª aula:

**P1:** Vamos observar a letra que estamos trabalhando hoje: a letra F. Quando você fala a letra F, é como se estivesse soprando, entenderam? Ouçam as duas palavrinhas que eu vou falar agora e escrever no quadro: (FELA:– FE – LA) (VELA: VE-LA). A primeira palavra está errada?

**Todos:** simmmm.

**P1:** Por que ela está errada? Observem se eu escrevo com F vai ficar FELA e não é isso que eu quero escrever e, sim, VELA. Quando eu falo VELA, (VE) a garganta vibra. Prestem bastante atenção, pois a nossa tarefa será toda assim. Vamos ler as palavras escritas erradas e vocês vão consertar, está bom?

**(29/05/2019)**

Embora objetivasse a modificação da grafia concernente ao fonema inicial, a professora decidiu por fazer a reflexão com base no nome da letra, bem como no som do primeiro pedaço da palavra. Isso parece revelar uma compreensão, ainda que não explícita, de que o fonema é uma unidade notoriamente abstrata, de acordo com Soares (2016), e que sua existência concreta se revela na comparação com outro fonema. Desse modo, considerando que a turma ainda não tinha alcançado uma hipótese alfabética, em sua maioria, a docente seguiu o caminho da reflexão com base na sílaba e não no fonema propriamente. Com isso, ainda que não de forma explícita, procurou auxiliar os estudantes na grafia das correspondências diretas (MORAIS, 2007).

Apresentamos, a seguir, as análises produzidas na turma do 2º ano, do que tratou o trabalho com a consciência fonológica.

### 3.3.2 A prática de ensino da consciência fonológica na turma do 2º ano

Aproximando-se da turma do 1º ano no quesito *partição oral de palavras em sílabas*, conforme apontando no Quadro 9, esse aspecto foi focado no 2º ano, ao longo das observações. Mais uma vez, sublinhamos que o sistema de

escrita alfabética é mais amplo por agregar vários aspectos, incluindo a consciência fonológica. Por essa razão, embora tenhamos analisado esses eixos em quadros separados, entendemos que as subcategorias se mesclam.

Recuperando a frequência da *partição oral de palavras em sílabas*, assinalamos a articulação com a dimensão escrita, conforme trecho da 1ª aula em que a professora, após o trabalho com o calendário, finalizou a correção de uma tarefa. Ela seguiu com uma tarefa, promovendo a reflexão de palavras escritas com as letras *t* e *d*. Durante essa atividade, na 1ª observação, propôs o seguinte diálogo:

**P2:** Eu acho que vocês ainda estão com as dúvidas ao usar as letras *t* e *d* nas palavras. Por isso, vamos fazer uma cruzadinha bem legal. Vou entregar para vocês a tarefa que podem já colar no caderno, bem organizadinho. Vejam quais desenhos temos na tarefa para preencher na cruzadinha. São alimentos, não são?

**A1:** Tia, tem tomate.

**A2:** Tia, tem jabuticaba.

**A3:** Eu sei batata.

**P2:** Muito bem. Tem alguma dessas que vocês estão com dificuldade de reconhecer?

**A1:** Tia, essa primeira é o que mesmo?

**P2:** Essa é damasco. Uma frutinha amarela que é vendida seca nos supermercados. Agora vamos escrever *tomate*. Como faremos? Quais letras vamos usar?

Todos: *t o m a t e* (responderam num tom de voz alto).

**P2:** E *jabuticaba*? Vejam que palavra grande. Quantos quadradinhos é preciso para preencher todas as letras da palavra *jabuticaba*? Vamos contar?

Todos contaram, juntamente com a professora, os quadradinhos.

**P2:** Isso. Precisamos de oito quadradinhos. E quais são as letras? Vamos falar juntos. (Neste momento, a professora, junto com as crianças, falou as letras da palavra).

**Todos:** *j a b u t i c a d a*.

**A1:** Tia, eu já estou preenchendo.

**P2:** Tudo bem, mas preste atenção em todas as letras e para ser cruzadinha, vocês já sabem que nenhum quadrado pode ficar vazio.

Assim, professora desenvolveu o diálogo com as demais palavras – *batata*, *mandioca*, *beterraba*.

**(13/05/2019)**

Recuperando o excerto da 1ª aula, recorreremos a Lamprecht, quando realça que

a capacidade de segmentar as palavras em sílabas constitui uma das primeiras habilidades de consciência fonológica que emergem entre as crianças. No português, a sílaba é facilmente distinta, sendo a unidade natural de segmentação da fala (2012, p. 34).

Ao desenvolver tal atividade, a professora proporcionou a compreensão de que as sílabas são elementos móveis na composição das palavras. Sobre esse assunto, Soares (2016) aponta que a segmentação da palavra em sílabas introduz a criança no que Ferreiro (2004, p. 146) denomina de *período de fonetização da escrita*, em que “as crianças realizam, espontaneamente, uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra”. Conforme a mesma autora, essa é uma condição essencial para o domínio do sistema alfabético da escrita. Na ocasião da pesquisa, a maioria dos estudantes da turma já se encontrava nessa fase.

Conforme a sua rotina de sempre proporcionar discussões após a leitura de um gênero textual, ela leu o texto: *Galinha ruiva*, conversou sobre os personagens, fez comparação com a história do dia anterior, comentou sobre a capa, autor e editora. Frisamos que os estudantes, quase sempre, assumiram essa posição de ouvintes, o que não favoreceu, durante nossa inserção na turma, a formação de leitores, já que não foram expostos a essa prática, inclusive assegurando a leitura silenciosa. Após essa prática realizada pela professora, houve destaque às unidades linguísticas menores que o texto. Vejamos o que ocorreu na 2ª aula observada:

**P2:** Nessas palavras que estão escritas no quadro, tem alguma que é possível achar uma palavra dentro dela? GALINHA- GATO – PAPAGAIO – FORMIGA – GALO, as palavras estavam escritas no quadro pela professora com letra em caixa alta).

**A1:** Podemos sim, tia! Deixa eu pensar.

**P2:** Uma dentro da outra. Sem acrescentar nada.

**P2:** Está difícil? Eu vou dar dicas.

**A1:** Ainda não achei essa palavra, tia.

**P2:** Vamos treinar os olhos.

**A1:** Tia, espera. Não conta!

**A1:** Tia, eu sei!

**P2:** Venha ao quadro e mostre a palavra.

(Nesse momento, a estudante foi ao quadro e mostrou a palavra LINHA)

**A1:** LINHA, tia. Eu estava observando isso.

**P2:** Palmas para a colega que foi ao quadro. Agora vamos fazer o registro da nossa conversa e dos personagens do livro no caderno.

**(14/05/2019)**

Tratou-se de uma atividade riquíssima de análise fonológica. Uma propriedade importante no avanço da apropriação da escrita alfabética. De fato, requer uma sistematicidade, a fim de propiciar um refinamento na reflexão grafofônica. Para Moraes (2019), “existem palavras já prontas dentro de outras que já estão aí, no mundo (das palavras), e se formos curiosos, podemos “pescá-las” (139). Sendo assim, deve-se propor brincadeiras ou momentos, conforme o citado, não perdendo a oportunidade de exercitar tal habilidade”.

Sobre as atividades com rimas, que ocorreu em cinco das dez observações, a professora desenvolveu com as crianças, em uma de suas aulas, um jogo. Sobre esse aspecto, Moraes e Leite (2005), nos chamam atenção para as atividades de reflexão fonológica realizadas por meio de diferentes jogos (dominós, bingo, entre outros), cujos nomes compartilham propriedades quanto à semelhança sonora e a quantidade de sílabas ou letras.

A professora explicou para as crianças que seria um jogo de rimas. Começou explicando as regras que, pelo que notamos, já estavam acostumadas, entregou para cada uma delas uma cartela.

Após o sinal da professora, em que falava as palavras, cada jogador deveria localizar, o mais rápido possível, na sua cartela, as figuras cujas palavras rimassem com as das fichas que cada um tinha. A professora foi falando as palavras em voz alta e as crianças iam marcando com bolinhas de massinha em suas cartelas. As crianças se envolveram bastante, além de marcarem, também falavam alto que tinham localizado tais rimas. Após finalizar o jogo, a docente proporcionou o seguinte diálogo:

**P2:** Quem gostou do jogo que fizemos? O que nós trabalhamos nesse jogo?

**A:** Tia, eu sei. Foram rimas.

**P2:** Muito bem! Agora eu vou falar e vocês vão responder, porém um de cada vez, sem confusão. Pode ser? São todas as palavras do jogo.

**P2:** avião.

**A1:** leão.  
**P2:** ovelha.  
**A2:** abelha.  
**P2:** janela.  
**A1:** panela.  
**P2:** rainha.  
**A1:** galinha.  
**P2:** Agora vamos dar continuidade com a atividade de cruzadinha que faremos agora.  
**(12/11/2019)**

Ao propor jogos didáticos em sala de aula, a docente se alinhou com a ideia dos autores supracitados e proporcionou, também, a atividade coletiva entre os estudantes, momentos ricos em que compartilharam seus saberes com os pares.

Concordando com Silva e Morais (2011), entendemos que o jogo didático se caracteriza pela intencionalidade em didatizar algum objeto de conhecimento. Explicitamente tem esse objetivo. Portanto, os autores sublinham a importância de, na sala de aula, lançar mão desse recurso tão rico nos processos de ensino e de aprendizagem. Apreendemos que a professora recorreu a essa ferramenta e, conforme o excerto da aula citada, a interatividade foi assegurada com ganhos significativos de aprendizagem.

A rima se apresenta de diversas maneiras em sala de aula e é uma habilidade adquirida pelas crianças, com muita facilidade, conforme afirma Soares (2016). Desde muito pequenas, elas convivem em casa e nas instituições de educação infantil, com textos do folclore que exploram as rimas e aliterações: cantigas de ninar, parlendas, cantigas de roda e trava línguas, de forma lúdica. Segundo Kishimoto (1994), quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do estudante é ainda maior. A professora, em sua expertise, utilizou-se de um jogo para desenvolver tal habilidade e envolver as crianças no aprendizado de forma mais lúdica.

Essa tomada de consciência, com base nos aprendizados construídos, é essencial para o sujeito aprendiz. Por meio dos diálogos e mediações, foi possível apreender, de forma crescente, essas apropriações, de maneira explícita.



Dando continuidade às análises, apresentamos o trecho da 2ª aula em que a professora desenvolveu a *identificação de palavras maiores* (que ocorreu em seis das aulas observadas). Após desenvolver sua rotina, a docente começou a falar sobre a leitura do dia. Relatou para a turma que, conforme combinado, estava apresentando a terceira versão da história – *Galinha Ruiva* e discorreu sobre o texto fazendo a comparação entre a versão trabalhada anteriormente e a daquele dia. Com isso, promoveu o seguinte diálogo, conforme trecho da 2ª aula observada:

**P2:** Quais palavras que tiramos do texto?

**Todos:** açúcar, fermento, grão, porco, ovo, semente.

**P2:** Qual delas é a maior?

**Todos:** fermento.

**P2:** Por que ela é maior? Quem sabe?

**A1:** Tia, ela é maior, porque tem mais letras.

**P2:** Muito bem! E qual é a menor?

**A:** Tia, é o ovo, pois só tem três letras.

**P2:** Muito bem turminha. Estou gostando de ver o desenvolvimento de todos vocês.

**(14/05/2019)**

Embora a atividade de *comparação de palavras* seja relevante na apropriação do sistema de escrita alfabética, pensamos que a professora poderia ter explorado a extensão das palavras quanto ao número de sílabas. Desse modo, chegariam à *semente*. Julgamos ser de extrema importância esse enfoque. Por exemplo: *Aída* e *Francisco* tem a mesma quantidade de pedaços, mas uma variação explícita no número de letras. Na continuidade, a docente desenvolveu com as crianças essa mesma reflexão com todas as palavras extraídas do texto lido naquele dia.

Em outros momentos, também proporcionou atividades com a reflexão em torno da escrita de palavras com enfoque nas sílabas complexas, momento da escolarização propício para essa abordagem. Na 10ª aula, encaminhou uma atividade de reflexão a partir da escrita de palavras, conforme o recorte do trecho a seguir:

**P2:** Vamos continuar, agora vou mostrar outra figura. Quem vem ao quadro escrever a palavra?

**A1:** Tia, deixa eu ir agora.

**A1:** *Dinossauro*.

**P2:** Agora leia o que você escreveu (O aluno leu *dinossauro*, apesar de ter escrito *dinossauro*).

**A1:** Meu Deus! Eu escrevi *dinosauro*, vou corrigir, tia.

**P2:** Pode escrever de novo. Atenção turminha: observem a escrita das palavras. Vamos todos falar *dinossauro*. Usamos dois s para escrever essa palavra. A gente tem visto que existem letras que usamos em diversas palavras, por isso, temos que ter cuidado na escrita, mas a gente vai aprendendo mesmo com o tempo. Quantas letras temos na palavra *dinossauro*? Vamos contar juntos. Vou escrever aqui no quadro: *dinossauro*. (Nesse momento, as crianças contaram junto com a professora e ela foi apontando letra por).

**P2:** A próxima figura agora vou mostrar. Quem quer ir ao quadro?

**A3:** Eu quero, tia.

**P2:** Pode ir e escrever *tartaruga*. Agora leia o que você escreveu (No quadro, a criança escreveu *tartaroga* com letra cursiva).

**A3:** Tia, eu escrevi *tartaruga* (leu *tartaruga*, porém escreveu *tartaroga*).

**A4:** Tia, tá errado.

**P2:** Calma, deixa ela explicar. Vamos ter paciência.

**A3:** Acho que eu confundi tia. Troquei. Escrevi o no lugar do u, mas eu vou corrigir aqui agora.

**P2:** Pode corrigir com calma.

**A3:** Tia, eu posso apagar e escrever de novo?

**P2:** Pode, sim. Apaga e escreve (a aluna escreveu no quadro a palavra *tartaruga*). “Agora nos ajude a contar. Vai mostrando as letras e vamos contar juntos quantas letras têm”.

(Na ocasião, todos contaram e a colega foi apontando com o dedinho nas letras, conforme a professora fez anteriormente).

**P2:** Muito bem. *Tartaruga* tem nove letras e quantas sílabas?

**A2:** Tia, tem quatro sílabas: *tartaruga* (realizou a partição oral de palavras em sílabas).

**P2:** Estou gostando ver, turminha.

**(11/11/2019)**

Ao propor a reflexão sobre a escrita das palavras, a docente propunha o que Morais (2012) enfatiza, ou seja,

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e o uso ‘cuidadoso’ dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de ‘tradução do oral em escrito’ (no ato de escrever) e de ‘tradução do escrito em oral’ (no ato de ler) (MORAIS, 2012, p. 66).

O processo de escrita é marcado por várias etapas que demandam diferentes operações cognitivas. No caso da língua portuguesa em que uma letra pode assumir vários sons e vice versa, é importante, na sala de aula, criar

alternativas didáticas lúdicas que oportunizem os estudantes a se apropriar desse complexo objeto de conhecimento.

Ao nos reportarmos à forma como a docente procedeu frente ao erro, sublinhamos que este deve ser encarado numa perspectiva epistemológica. De acordo com Esteban, (2002), o erro revela os conhecimentos consolidados, sinaliza os conhecimentos necessários e os que estão em processo de construção. Essas são ações comuns numa sala de alfabetização, mas que é preciso um encaminhamento e mediações coerentes por parte do professor.

Podemos observar que as duas docentes proporcionaram atividades de reflexão fonológica. Na turma de 2º ano, pudemos notar que os encaminhamentos foram mais sistemáticos e ricos, refletindo nas construções infantis. Frisamos, como já anunciado por Morais (2019), que esse trabalho pode ser iniciado desde a educação infantil.

Objetivando apreender os impactos dos encaminhamentos didáticos adotados pelas duas docentes no processo de aprendizagem das crianças, aplicamos, no final do ano letivo de 2019, diagnoses referentes aos eixos do sistema de escrita alfabética, bem como da consciência fonológica. A seguir, os resultados alcançados, seguidos das análises.

### **3.3 ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS DUAS TURMAS ACOMPANHADAS: ANÁLISE DAS DIAGNOSES**

Com o intento de compreender as implicações da prática pedagógica no processo de aprendizagem dos estudantes das duas turmas acompanhadas, aplicamos, no final do ano letivo de 2019, algumas atividades voltadas para o sistema de escrita alfabética, assim como para as habilidades de consciência fonológica. No caso do grupo-classe do 1º ano, trabalhamos com os dias 2 e 4 de dezembro de 2019 e na turma do 2º ano, 05 e 06/12/2019. As datas foram acordadas com as docentes e o período destinado à realização das atividades foi projetado, a fim de não tornar o processo exaustivo.

Na turma de 1º ano, iniciamos o primeiro dia das diagnoses mantendo a rotina que a docente já realizava com as crianças: *calendário* e *quantos somos*. Nesse dia, estavam presentes 27 estudantes. Durante a vivência das atividades diagnósticas, a docente permaneceu na sala de aula.

Explicamos para as crianças como seria a primeira atividade. Nesse momento, algumas delas se pronunciaram, a fim de entregarem a folha para os colegas, seguindo, assim, a rotina já instituída nesse contexto dos *ajudantes do dia*. Solicitamos a todos que colocassem seus nomes no verso das atividades e, posteriormente, acompanhassem a leitura dos enunciados. Na primeira questão: *escreva o nome dos brinquedos no quadro, organizando-os pelas quantidades de sílabas*. Na ocasião, perguntamos quais objetos estavam dispostos: *bola, boneca, peteca, pipa e urso*. A partir de então, tiveram o momento de resposta. Esse processo durou, aproximadamente, vinte minutos. Nesse contexto, realizaram algumas indagações: *é preciso colar no caderno? Podemos entregar? Está correta a resposta?* Esses questionamentos nos levaram a inferir que essa prática parecia recorrente entre os estudantes. Ao concluírem, solicitamos ao ajudante que as recolhessem.

Partimos para outra questão, realizamos, novamente, a leitura do enunciado: *vamos escutar a leitura do poema que faremos e, em seguida, realizar a atividade*. Prosseguimos com essa prática do poema exposto. O encaminhamento era para que localizassem e escrevessem o nome do animal que, nesse caso, constituiria uma rima do texto. Ainda nessa atividade, teriam que observar três imagens (*tartaruga, tatu e tigre*) e marcarem a opção adequada para o texto. Do mesmo modo, procederam com a escrita das palavras dos animais correspondentes às imagens. Ainda nesse bloco, pronunciamos as palavras e realizamos a partição oral dessas unidades em sílabas. Na ocasião, verificamos que algumas crianças não acompanharam essa atividade, sublinhando que não tinham concluído. Tranquilizamos os estudantes, no sentido de disporem de tempo até a conclusão. A realização dessa segunda atividade (a última do primeiro dia de aplicação) durou cerca de 30 minutos. Após, seguiram para o lanche e continuaram a rotina com a professora regente.

No segundo dia de aplicação na turma de 1º ano, iniciamos com a rotina: *calendário e quantos somos*. Contabilizando 23 estudantes em sala de aula. O ajudante do dia nos ajudou com a entrega das atividades e seguimos com a leitura do texto: *um poema para os insetos*. Em seguida, pedimos aos alunos que acessassem o lápis de cor vermelha, a fim de pintarem todas as palavras que tivessem sons parecidos. Nesse momento, houve um pouco de alvoroço, já

que nem todos tinham lápis, daí pediram emprestado aos pares. Após a conclusão, prosseguimos com a leitura do enunciado seguinte. Nesse contexto, teriam que escrever a palavra do poema que rimasse com *manhã*. Em seguida, precisavam colorir, entre os desenhos: *sino*, *joaninha* e *menino*, o que rimasse com *figurino*. Essa atividade alcançou 25 minutos e todos participaram ativamente.

O enunciado seguinte: vejam os nomes dos animais e escrevam seus nomes nos quadradinhos ao lado: *gato*, *baleia*, *elefante*, *cobra*, *cachorro* e *galinha*. Frisamos que, em cada quadrado, teriam que grafar uma letra, em seguida, realizarem a partição escrita de cada palavra em sílabas e, por fim, a escrita de cada palavra. Nesse caso, a atividade alcançou 15 minutos.

No terceiro momento, explicamos às crianças que elas produziram um bilhete. Realçamos que, em conversa anterior com a docente, esse era um gênero textual já explorado, portanto, conhecido dos estudantes. Na ocasião, as crianças perguntaram a quem endereçar o texto. Como estava próximo do natal, alguns optaram por destinar para papai noel, para as mães, pais, primos, amigas(os), tias, entre outros. Frisamos que esse encaminhamento não estava previsto em nossa proposta, entretanto, pelo filtro que obtivemos com as atividades anteriores, decidimos, então, por essa proposição. Compreendemos, ainda, que é fundante, em se tratando da atividade de produção textual, uma exploração prévia do modelo, assim como a elaboração de um contexto significativo e real. Todavia, entendemos que a elaboração de um texto já focado na sala de aula poderia render uma análise interessante a despeito do perfil de saída desses estudantes nesse eixo.

Assinalamos que o gênero textual *bilhete*, se alinha, segundo Soares (2020), à categoria *interativos*, muito frequente no trabalho de alfabetização. Conversamos com as crianças de que refletissem sobre o que iriam escrever, entendendo, também, que a mensagem deveria ser clara, a fim de que o destinatário compreendesse o conteúdo. Essa última atividade teve a duração de 20 minutos.

Passando a explicitar o processo de produção de dados na turma de 2º ano (05.12.19), realçamos que a professora da turma conduziu a rotina do *calendário*, *quantos somos* e reforçou que as crianças estavam acostumadas

com a presença da pesquisadora na sala. Situou os estudantes acerca da condução das atividades seguintes e reiterou a importância do envolvimento das crianças, acrescentando que os dados seguiriam para a universidade. Essa informação esteve acoplada a um apelo da docente pelo “bom comportamento” das crianças.

Começamos explicando para os aprendizes que realizariam algumas atividades e que, em seguida, estas seriam recolhidas. Iniciamos com a leitura do enunciado de que teriam que escrever o nome no verso da folha e, posteriormente, grafarem os nomes dos brinquedos, realizando a partição escrita das palavras em sílabas (tratou-se das mesmas atividades vivenciadas no 1º ano). Na ocasião, algumas crianças anunciaram que era conhecida a atividade, mesmo antes da conclusão da leitura do enunciado. De modo geral, alcançaram 10 minutos para o término.

Seguimos realizando a leitura da adivinha para que, em seguida, os estudantes identificassem o animal que rimasse. Tal como realizamos com o 1º ano, precisavam identificar, entre três figuras de animais (tatu, tigre e tartaruga). Houve, ainda, um encaminhamento de que verificassem o que essas palavras têm em comum. Nessa turma, essa atividade durou cerca de oito minutos. dia, a turma estava com 12 estudantes.

Prosseguimos com a leitura do texto: *um poema para os insetos*. Do mesmo modo que na turma de 1º ano, os estudantes precisavam colorir as palavras que terminavam com sons parecidos. Em seguida, teriam que identificar e escrever a palavra que rimasse com *manhã*. Por fim, teriam que verificar, nas figuras explicitadas, as que rimavam com *figurino* (*sino, joaninha, menino*).

Assim como no primeiro dia, no segundo (06.12.19), a docente iniciou com a rotina e explicou às crianças que, mais uma vez, a pesquisadora estaria à frente da turma para dar prosseguimento, aplicando algumas atividades. A partir de então, entregamos para as crianças e solicitamos que escrevessem os nomes dos animais nos quadradinhos ao lado. Num primeiro momento, tinham que realizar a partição escrita das palavras em letras, em seguida, em sílabas e, por fim, a escrita dessas unidades linguísticas. Como esperado, algumas crianças se anteciparam, explicitando a compreensão prévia da atividade. Houve, de modo geral, um alcance de oito minutos de duração.

De modo semelhante ao 1º ano, no caso dessa turma, o gênero textual carta (pessoal) tinha sido explorado, previamente, pela docente. Aliás, esse diálogo, marcado pela escolha, foi em concordância com ela. A fim de obtermos um perfil da turma nesse quesito, encaminhamos a atividade de produção de textos. Frisamos que podiam escolher um destinatário e seguirem com a escrita. Nesse momento, houve várias participações orais na direção de declararem para quem seria a carta. Esse gênero, conforme acentua Soares (2020), está inserido na categoria *interativos* e está presente nas práticas alfabetizadoras. A atividade durou, aproximadamente, 20 minutos e contou com a participação dos 14 estudantes presentes nesse dia. Apresentamos, a seguir, o Quadro 13 com a descrição das atividades.

**Quadro 10– Atividades diagnósticas do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica nas turmas acompanhadas**

<b>1º e 2º anos</b>	<b>Enunciado(s)</b>	<b>Aspectos do SEA e da consciência fonológica</b>
Atividade 1	Escreva o nome dos brinquedos no quadro, organizando-os pela quantidade de sílabas ( <i>bola, moto, peteca, urso, boneca, patins, pipa e corda</i> ).	- Partição oral e escrita de palavras em sílabas; - Escrita de palavras.
Atividade 2	Vamos ver se você adivinha a resposta. Leia o texto que segue. Marque a resposta da adivinha.	- Leitura textual; - Escrita de palavra; - Consciência da rima; - Articulação da escrita de palavra com a imagem correspondente; - Identificação de letra na palavra.
Atividade 3	Leitura textual: Um poema para insetos 1. Identifique, no poema, as palavras que terminam com o mesmo som e circule de verde; 2. Copie do poema a palavra que rima com <i>manhã</i> ; 3. Circule as palavras que rimam com <i>figurino</i> .	- Leitura textual; - Leitura de palavras; - Identificação de palavras que rimam; - Identificação de rimas com apoio em imagens.
Atividade 4	Veja os desenhos dos animais e escreva as palavras utilizando os quadradinhos.	- Escrita de palavras; - Partição escrita de palavras em letras.
Atividade 5	Produção de texto, gênero bilhete e carta.	

Fonte: elaborada pela autora a partir de observações realizadas na instituição de ensino pesquisada - 2019

A seguir, apresentamos os resultados obtidos, nas duas turmas, referentes à primeira atividade.

**Quadro 11 – 1ª atividade aplicada**

Atividade 1	1º ANO		2º ANO	
	Nº Alunos	Nº Acertos	Nº Alunos	Nº Acertos
Partição escrita de palavras em sílabas	27	25	12	12
Escrita de palavra: bola	27	27	12	12
Escrita de palavra: pipa	27	27	12	12
Escrita de palavra: urso	27	23	12	11
Escrita de palavra: boneca	27	27	12	12
Escrita de palavra: peteca	27	27	12	12

Fonte: elaborada pela autora a partir de observações realizadas na instituição de ensino pesquisada - 2019

A primeira atividade proposta incluiu palavras com sílabas canônicas (consoante + vogal). Conforme destaca Moraes (2012), o 1º ano é o momento em que os documentos oficiais que enfocam a alfabetização, como o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), defendem o ensino sistemático com o sistema de escrita alfabética. Alinhando-nos ao defendido pelo autor, entendemos que é possível, desde a educação infantil, realizar esse trabalho de forma lúdica, sem, com isso, criar um estado de prontidão para a alfabetização.

Conforme dados descritos no Quadro 13, apreendemos resultados semelhantes entre os dois grupos-classe, com variações, justamente, na grafia da única palavra que se diferenciou das demais quanto à composição silábica: *urso*. Podemos inferir que a recorrência da sílaba canônica (consoante + vogal) pode ter interferido nesse resultado.

No concernente à partição escrita das palavras em sílabas, apresentamos um dos estudantes do 1º ano incorreram nesse equívoco:



BO-LA	BO-NE-CA
PI-PA	PE-TE-CA
U-SO	

Figura 2

Podemos inferir que os dois estudantes se ancoram na oralidade, ao omitir a consoante *r*, por ser oclusivo, sobre essas alternâncias grafofônicas Ferreiro (2013) ressalta:

A sílaba oral é considerada a partir de duas ancoragens diferentes. As letras escolhidas correspondem a essas duas ancoragens. A centração no “aspecto vocálico” da sílaba é seguida de uma centração no aspecto “consonântico” da mesma sílaba. A mesma sílaba é ouvida “a partir de outro lugar” (ouvida e “vista”, porque a escrita permite vê-la) (p.66)

Já a criança da figura a seguir, como a maioria dos estudantes da turma, ao realizar a partição oral e escrita das palavras em sílabas, mesmo na grafia da palavra *urso*, conseguiu realizar, com êxito, a relação letra-som.

2 SILABAS	3 SILABAS
BOLA	BONECA
PIPA	PETECA
URSO	

Figura 3

Conforme assinala Moraes (2019), analisar as partes orais das palavras, com apoio na figura ajuda os estudantes a progredir na compreensão das relações entre as partes orais e partes escritas, pois com o apoio da figura busca-se não sobrecarregar a memória das crianças, materializando “aquilo que não é tratado na mente como unidade” (MORAIS, 2019, pp. 81 e 146).

A pesquisa de Gonçalves-Ribeiro (2014), sobre *o trabalho com a sílaba na fase inicial da escrita*, enfatizou a importância desse desenvolvimento. De acordo com a autora, “a habilidade de segmentar palavras em sílabas parece ser fundamental para o desenvolvimento da escrita”.

A seguir, a escrita de palavras de uma criança do 2º ano:

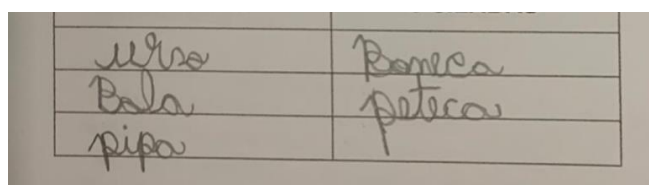


Figura 4

Apesar de o currículo em movimento (2018), não trazer nenhum registro sobre o uso da letra cursiva, acreditamos que, o trabalho da professora em fazer usos desse tipo de letra e oportunizar que as crianças que a desenvolvessem, a criança do segundo ano grafou as palavras com letra cursiva, uma prática da maioria da turma. Interessante sublinhar sua escolha por escrever, com letra inicial maiúscula, as palavras *bola* e *boneca*. Ao contrário do estudante do 1º ano, não apreendemos marcas concorrentes na grafia da palavra *urso*, o que pode sinalizar maior avanço nesse ajuste letra-som.

A seguir, os dados relacionados à segunda atividade diagnóstica.

Quadro 12 – 2ª atividade aplicada

Tarefa 2	1º ANO		2º ANO	
	Nº Alunos	Nº Acertos	Nº Alunos	Nº Acertos
Identificação de rimas	27	25	12	11
Escrita de palavra a partir de imagem: <i>tartaruga</i>	27	25	12	11
Escrita de palavra a partir de imagem: <i>tatu</i>	27	27	12	12
Escrita de palavra a partir de imagem: <i>tigre</i>	27	23	12	11
Identificação de letra semelhante em palavras	27	27	12	11

Fonte: elaborada pela autora a partir de observações realizadas na instituição de ensino pesquisada – 2019

Na segunda atividade, os estudantes dos dois grupos-classe tiveram que ler uma adivinha e escrever a palavra no final que, nesse caso, possuía sílabas canônicas (consoante + vogal). Posteriormente, teriam que marcar com um x, num conjunto de três imagens: *tartaruga*, *tatu* e *tigre*, aquela relacionada ao desfecho da adivinha. Por fim, foram solicitados a escrever os nomes das três

imagens (presença de sílabas complexas: consoante + vogal + consoante; consoante + consoante + vogal), além de apontarem o que tinham em comum (letra-fonema inicial).

A despeito dessa proposição, Morais (2012) destaca que, após focar, sistematicamente, as propriedades do sistema de escrita alfabética, incluindo a leitura e escrita de palavras com sílabas canônicas/simples: consoante + vogal (1º ano do ensino fundamental), é possível ir complexificando o processo de aquisição daquele objeto de conhecimento por meio das sílabas complexas, avançando, desse modo, nas relações grafofônicas (2º e 3º anos do ensino fundamental).

Embora os resultados não tenham sido discrepantes em relação à primeira atividade diagnóstica, inferimos que, o fato de encontrarem palavras com sílabas complexas, pode ter influenciado no resultado, a exemplo das palavras *tartaruga* e *tigre*, sobretudo na turma de 1º ano, em que a grafia se mostrou mais desafiadora. De todo modo, dos 27 estudantes presentes, 23 grafaram convencionalmente a palavra *tigre*, de acordo com a Figura 5:

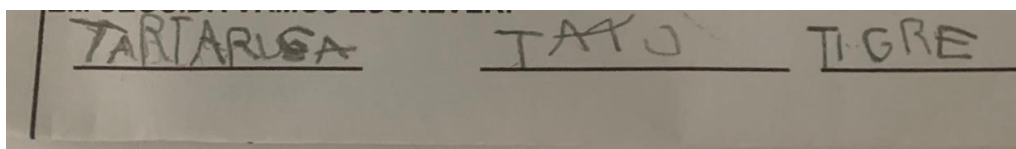


Figura 5

A turma do 2º ano, com exceção de um estudante, todos grafaram convencionalmente. A seguir, na Figura 6, a escrita de uma das crianças:

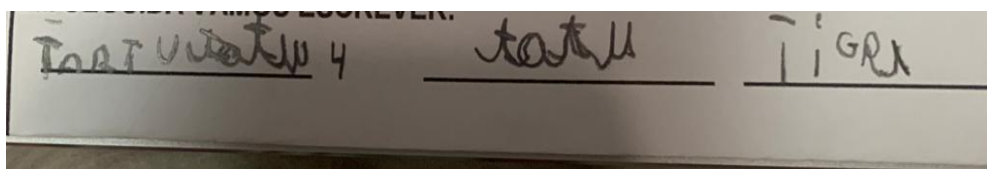


Figura 6

Morais (2012) assinala que, mesmo o sujeito tendo alcançado uma hipótese alfabética de escrita no 1º ano, precisa de um trabalho sistemático que explore as relações grafofônicas. Essa prerrogativa se evidenciou na Figura 6, em que, na palavra *tartaruga*, grafou *tartutatu*. É importante realçar que as crianças estavam concluindo o 2º ano, etapa que, por meio de um ensino

sistemático, poderia apresentar esse ajuste letra-som com mais propriedade. Entretanto, cabe ressaltar que foi, somente, um caso no universo de 12 estudantes.

A pesquisa de Caxias (2015) realçou que essa compreensão é gradativa, demanda tempo e ensino, considerando um processo evolutivo, mediado por atividades que explorem as propriedades do sistema de escrita alfabética. Se por um lado concordamos com o atendimento da heterogeneidade das aprendizagens, aspecto defendido num regime de ciclos, entendemos, assim como Lüdke (2001), que não se pode interpretar maior tempo com ausência de sistematicidade no ensino, a fim de assegurar as aprendizagens previstas para cada ano escolar.

Soares (2020) propõe que, durante o processo de alfabetização, em sala de aula, considerando-se a dificuldade de trabalhar individualmente com cada criança, é necessário definir atividades que podem ser realizadas por toda a turma ou atividades diferenciadas em grupos, de modo que possam colaborar umas com as outras. No caso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, os docentes podem lançar mão das estratégias propostas para o bloco inicial de alfabetização, a exemplo dos reagrupamentos e/ou projetos interventivos<sup>24</sup>.

Apresentamos, a seguir, os dados relacionados à terceira atividade aplicada.

---

<sup>24</sup> As Diretrizes Pedagógicas do 2º ciclo propõe como alternativa para a organização do trabalho pedagógico as estratégias de **reagrupamento** que é uma estratégia de trabalho em grupo, que atende os estudantes, permitindo o avanço contínuo das aprendizagens de cada estudante, durante o ano letivo. Possibilita a mediação entre pares, pois os próprios estudantes auxiliam uns aos outros, na socialização dos saberes e experiências, podendo ocorrer em duas modalidades, **o intraclasse** – na mesma turma e o **interclasse** – entre as demais turmas da escola. E o **Projeto Interventivo**, é específico e parte de um diagnóstico de atendimento imediato aos estudantes, que após experimentarem as outras estratégias pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem.

Quadro 13 – 3ª atividade aplicada

Tarefa 3	1º ANO		2º ANO	
	Nº	Nº	Nº	Nº
	Alunos	Acertos	Alunos	Acertos
Identificação de palavras que rimam	23	16	12	11
Identificação de rimas com apoio de imagens	23	14	12	11

Fonte: elaborada pela autora a partir de observações realizadas na instituição de ensino pesquisada – 2019

Na terceira atividade, os aprendizes, após a leitura de um poema, teriam que circular as palavras com rimas. Embora nosso estudo incida, essencialmente, na articulação entre o sistema de escrita alfabética e a consciência fonológica, compreendemos, assim como Soares (2016), que esse processo pode (e deve) ocorrer, de forma concomitante com os diversos gêneros textuais. É o que a autora denomina de alfabetizar letrando. Quanto à exploração da rima, concordamos com a estudiosa supracitada, assim como com Lamprecht (2004), de que há uma constelação de habilidades fonológicas e a rima inicia essa cadeia, já que, atrelada às aliterações, são mais perceptíveis ao sujeito aprendente. Morais (2019; 2012) acentua essas propriedades, reiterando sua relevância para o avanço na apropriação da base alfabética de escrita. Em continuidade a essa proposição didática, os estudantes teriam que identificar a palavra do texto que rimasse com *manhã* e, por fim, circular e escrever, dentre as imagens: *sino*, *abelha* e *menino*, aquelas que rimassem com *figurino*.

Diferentemente das atividades anteriores, identificamos um número maior de estudantes do 1º ano que não obtiveram êxito nessa empreitada, em específico. Nessa turma, de forma singular, não verificamos, nas aulas acompanhadas, a presença desse trabalho articulado entre alfabetização e letramento. Inferimos, portanto, que o desafio de, frente a um texto, identificar palavras que rimassem, assumiu maior complexidade. A seguir, um exemplo que atesta esse dado, na Figura 7.

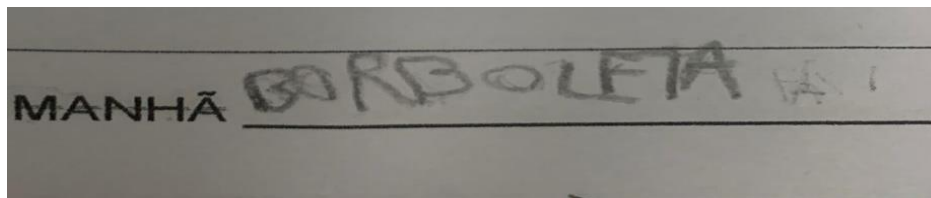


Figura 7

Diante do quadro, podemos inferir que, no geral, a turma do 1º ano apresentou maior dificuldade em relacionar a rima, tendo como referência o texto. De acordo com Soares,

Para que essa sensibilidade à semelhança fonológica global entre palavras avance para uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem consideração do significado dela, o que é base para a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a reconhecer explicitamente rimas ou ilustrações e também produzir rimas e aliterações (2016, p. 184).

Conforme assinalam Moraes (2012) e Soares (2016), há gêneros textuais que se prestam a esse trabalho de alfabetização, a exemplo dos poemas, cantigas de roda, entre outros. Conforme realçamos, a mestra não priorizou esse trabalho, o que pode ter incidido sobre o resultado das diagnoses. Apesar disso, enfatizamos, aqui, um número expressivo de acertos, o que sugere a reflexividade e atuação do sujeito cognoscente em seu processo de aprendizagem.

Na turma do 2º ano as crianças realizaram com maior facilidade essa tarefa, visto que a maioria delas acertou tanto a identificação de rimas quanto a escrita a partir do texto, tendo a figura como apoio. Podemos inferir, nesse sentido, que o trabalho realizado pela docente com gêneros literários, leitura e compreensão leitora, pode ter influenciado nessa compreensão. Sobre assunto, Soares (2004) reitera que

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura escrita, nas práticas

sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 7).

Nesse sentido, não podemos deixar de reforçar o direito garantido nas Diretrizes do 2º ciclo (DISTRITO FEDERAL, 2013), a formação continuada do professor *in loco*, para a compreensão de que esse trabalho com textos pode ser desenvolvido desde o 1º ano.

Sobre a atividade, conforme orienta Moraes (2019), recorremos a figuras nas atividades que envolviam rimas, objetivando a não sobrecarga da memória das crianças, e elas pudessem recuperar as palavras sobre as quais deveriam refletir e operar mentalmente. Conforme a figura a seguir, que sinaliza o resultado de uma criança do 2º ano, verificamos que foi possível, além da identificação da rima, a promoção da escrita de palavra. Nesse exemplo, em específico, os estudantes teriam que circular as palavras que rimassem com *figurino*.

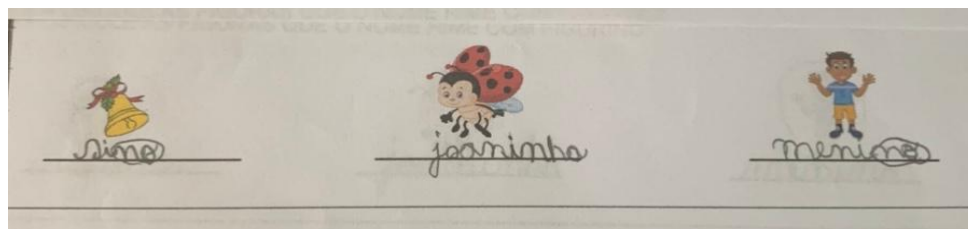


Figura 8

Ao analisarmos a identificação de rimas, apreendemos notória diferença nos dados entre os grupos-classe. Embora entendamos que esse fator esteja relacionado à etapa da escolarização, há, também, a prática de ensino que pode favorecer (ou não), essa reflexão. Os resultados apresentados coadunam com Freitas (2004), que constatou que as habilidades metafonológicas eram aprimoradas ao longo da apropriação do sistema de escrita alfabética. Aproximando-se do que enfatiza Moraes (2012), nas atividades de identificação de rimas os estudantes obtiveram maior êxito ao compararmos com produção.

Apresentamos, a seguir, os dados relacionados à quarta atividade diagnóstica em que tinha como objetivo principal a escrita de palavras. Priorizamos figuras que faziam parte do vocabulário das crianças: *gato*, *baleia*, *cobra*, *elefante*, *cachorro* e *galinha*. Como podemos observar, variamos a

estrutura silábica, bem como a extensão das palavras, conferindo maior grau de complexidade.

Quadro 14 – 4ª atividade aplicada

Tarefa 4	1º ANO		2º ANO	
	Nº Alunos	Nº Acertos	Nº Alunos	Nº Acertos
Escrita de palavra: <i>gato</i>	23	23	12	12
Escrita de palavra: <i>baleia</i>	23	13	12	11
Escrita de palavra: <i>cobra</i>	23	15	12	9
Escrita de palavra: <i>cachorro</i>	23	12	12	10
Escrita de palavra: <i>galinha</i>	23	17	12	11

Fonte: elaborada pela autora a partir de observações realizadas na instituição de ensino pesquisada - 2019

A partir do elenco de palavras, notamos uma variação nas estruturas silábicas, conforme acentuado por Moraes (2012). O mesmo autor, em contribuições teóricas de 2007, ressalta que não podemos denominar a ortografia de “sistema notacional, como o de escrita alfabética, mas, sim, uma ‘norma’ que, respeitando as propriedades daquele, define quais os grafemas (letras ou dígrafos) devem ser usados” (p. 17). Nesse caso, é possível apreender regularidades contextuais (no caso das palavras *elefante* e *cachorro*, por exemplo).

O autor segue enfatizando que, depois de ter compreendido como funciona o alfabeto e de ter aprendido a maioria dos valores sonoros que as letras podem assumir em nossa escrita, os alunos recém-alfabetizados tendem a revelar muitas dúvidas sobre questões ortográficas que envolvem as regras contextuais. Defendemos, então, o ensino sistemático de todas elas durante as séries iniciais, a fim de evitar um quadro que consideramos preocupante: “parece-nos que, geralmente, a escola tem priorizado o ensino de pouquíssimas regularidades desse tipo, dedicando maior atenção apenas aos usos do M ou N em final de sílaba, ou aos empregos do R ou RR” (MORAIS, 2007, pp. 22-23).



Remetendo-nos aos dados apresentados no Quadro 16, houve um desempenho superior, nas turmas acompanhadas, quanto à escrita da palavra *gato*, como esperado (sílabas canônicas C + V). Isto demonstra o reconhecimento consensual dos estudos que sinalizam que as crianças, antes mesmo de se tornarem alfabéticas, já realizam escritas com a estrutura consoante-vogal (SOARES, 2016). Retomando as observações das aulas realizadas durante a pesquisa, era nítida a tendência de se privilegiar, na grafia das palavras, essa estrutura silábica.

Os estudos de Abaurre (2011) indicam que, assim como ocorre na linguagem oral em português, na escrita, a criança constrói as estruturas CV e V antes de CVC e CCV no processo de aquisição do sistema alfabético, conforme demonstram as figuras, a seguir, da escrita de um estudante do 1º ano.

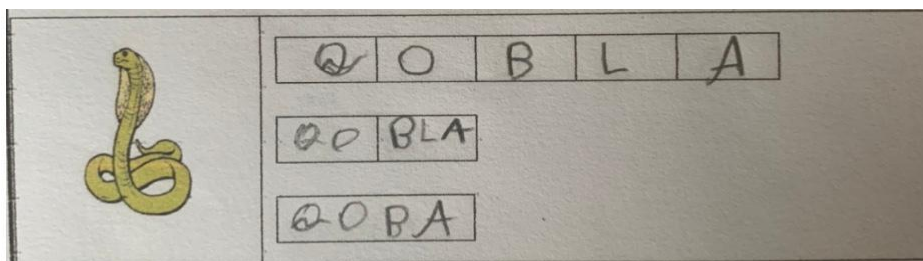


Figura 9

Para a escrita da palavra *cobra*, o estudante grafou QO, no lugar do CO. Como se trata de uma sílaba canônica, explorada nessa etapa da escolarização, a priori, o estudante poderia ter tido êxito. Acontece que, nesse mosaico que constitui a reflexão grafema-fonema, ele pode ter refletido na direção do “que” e “qui”, já que a letra “c” acompanhada de “e” e “i” assume outro som. Essa é uma inferência que fazemos. O sujeito aprendente experencia várias alternativas, a fim de alcançar uma grafia convencional.

Já na figura a seguir, que retrata a escrita de uma outra criança do 1º ano, encontramos outro cenário.

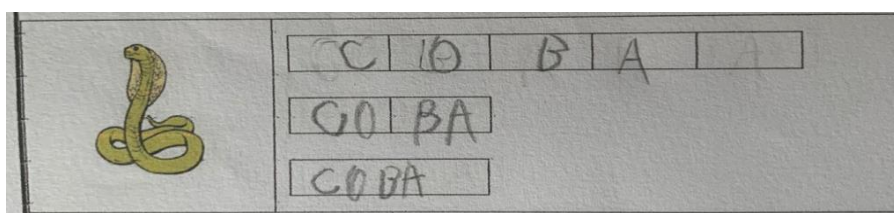


Figura 10

Ao contrário do estudante da Figura 8 (*quobla/qoba*), o da X manteve uma linearidade na escrita da palavra *cobra* (*coba*). Essa escrita em que há omissão do grafema (*coba*, em vez de *cobra*), pode estar relacionada com o que destaca Soares (2016): “a omissão da segunda consoante em sílaba CCV é um dos erros mais frequentes na escrita de crianças em fase de alfabetização, no qual a criança apresenta dificuldade em compreender a estrutura silábica contrária à CV, mais presente nessa fase (p. 316).

Considerando tal premissa, o quadro demonstra que os alunos do 1º ano, que se encontram em processo inicial de aquisição da escrita, apresentaram singularidade próprias dessa fase de escolarização no que se refere à grafia de palavras com variações nas estruturas silábicas, além de remeterem a uma prática de ensino da norma ortográfica. Foram os casos das palavras: *cachorro* *galinha* e, surpreendentemente, *baleia*.

Trazendo à tona os dados da turma do 2º ano, foi notória a diferença em relação ao grupo-classe do 1º. Inferimos que os momentos de reflexão desencadeados na sala de aula, possibilitaram, cremos, o avanço nas relações grafofônicas. Surpreendeu-nos o dado da palavra *cobra*, já que os estudantes apresentaram maior frequência na grafia convencional das palavras *galinha* e *cachorro* que envolvem maior grau de complexidade.

Já na turma de 1º ano, a disparidade ocorreu em relação à palavra *baleia*, já que, dois 23 estudantes, 10 não alcançaram uma escrita convencional. Vejamos um exemplo:

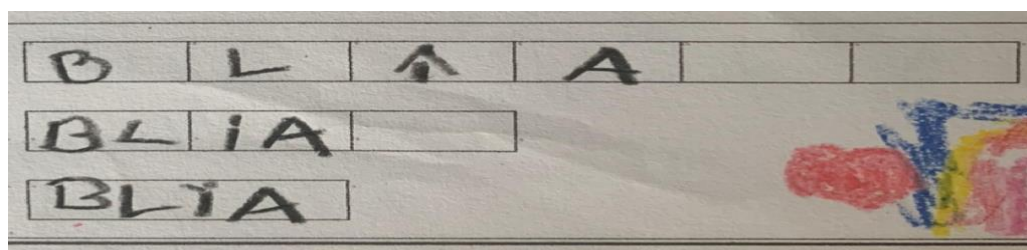


Figura 11

Falta-nos elementos para analisar, criteriosamente, a escrita desse estudante, já que teríamos que dispor de um elenco maior de palavras, mas inferimos que ele parecia apresentar uma hipótese silábica de qualidade (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Nesse caso, as letras utilizadas estão quase

todas ligadas ao que se quer representar: *b-l-i-a* para *ba, lei, a*. Interessante, nesse caso, que a criança não se atentou para as lacunas dos quadrados, o que parece demonstrar estabilidade nessa etapa da escrita.

Conforme o exemplo utilizado na diagnose, a palavra *baleia* possui o padrão silábico consoante-vogal-vogal (CVV), e alguns estudos sobre a aquisição da linguagem mostram que há uma ordem obedecida pelas crianças relativa à aquisição do padrão silábico, sendo a sequência CV – V – CVV – CVC – CCV – CCVC a mais comum (MIRANDA, 2009). Assim, é muito importante que os professores alfabetizadores compreendam o processo de assimilação das notações regulares e irregulares para que possam definir procedimentos de ensino que propiciem o avanço na apropriação da escrita alfabética.

Diferentemente da Figura 10, na escrita a seguir, também de uma criança da turma do 1º ano, houve uma preocupação em preencher os quadrados, ainda que a escrita da palavra tivesse sido “concluída”. Nesse caso, inferimos que a pronúncia pode ter interferido, diretamente, na grafia. Entretanto, com um acompanhamento da leitura da palavra, o estudante poderia fazer esse ajuste termo a termo e, certamente, ter entrado em conflito ao se deparar com a finalização da escrita, porém, com um quadrado sobrando. Essa análise transpassa os limites desse estudo, porém, lançamos como possibilidade de análise esse caminho.

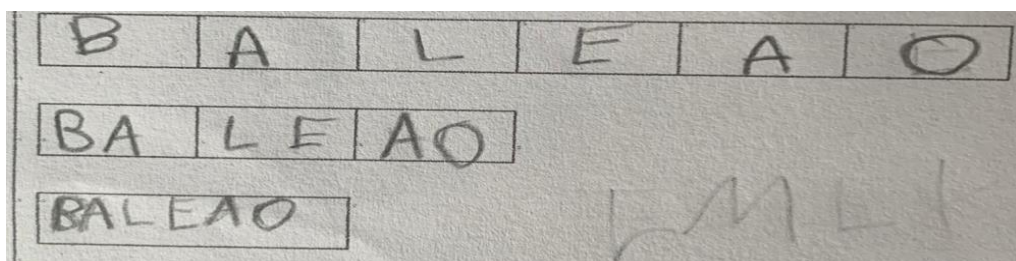


Figura 12

No concernente aos estudantes do 2º ano, como esperado, obtiveram êxito na escrita convencional dessa palavra, entretanto, como assinalamos anteriormente, causou-nos estranhamento no resultado da grafia da palavra *cobra*. Como esse tipo de atividade nos permite realizar várias análises, destacamos uma peculiaridade da partição escrita da palavra em sílabas, ou

seja, a concepção de que a letra “a”, na palavra *baleia*, se constitui num pedaço/sílaba.

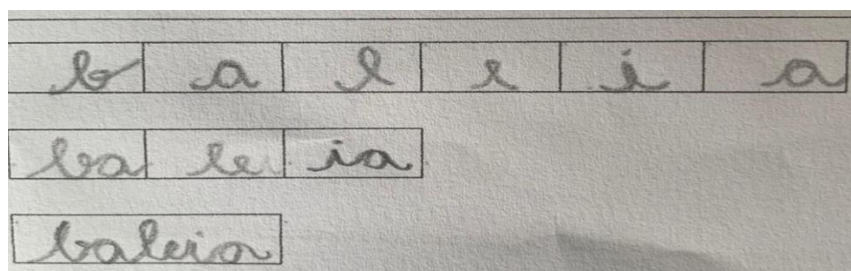


Figura 13

A seguir, apresentamos as escritas relacionadas às palavras: *cachorro* e *galinha* e já antecipamos que esperávamos um desempenho inferior por parte da turma do 1º ano, uma vez que estas demandam um trabalho sistemático com a norma ortográfica.

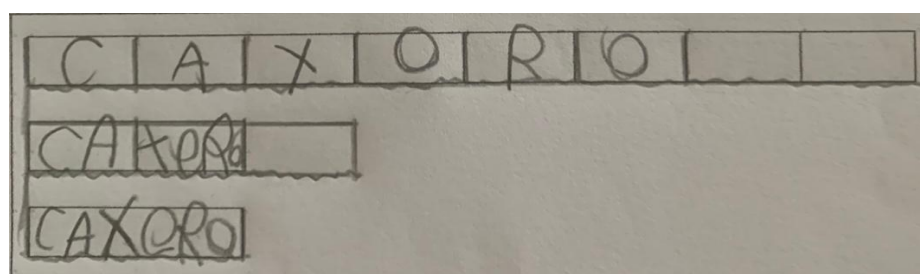


Figura 14

Em especial, a palavra *cachorro* que apresenta duas dificuldades ortográficas numa mesma palavra, exigindo muito mais cognitivamente da criança.

Morais (2009) nos lembra que o ensino sistemático do ensino de ortografia deve acontecer quando as crianças já compreendem o sistema de escrita alfabética. Parece-nos que esta premissa não era considerada pela professora do 1º ano, pois os alunos apresentavam dificuldades com as convenções letradas do alfabeto, e ela insistia no ensino por meio da memorização. Para Fayol (2014), a criança leva tempo até dominar a integralidade das formas de uso da escrita, por isso é tão importante a mediação do professor para facilitar o contato do aluno com a escrita, a fim de ajudá-la a construir conhecimentos de modo gradativo. No caso dessa turma, durante as aulas acompanhadas, atestamos que não houve esse enfoque no processo da didática de sala de aula.

Considerando a cadeia progressiva no ciclo, conforme esperávamos, houve uma diferença notória no desempenho dos estudantes do 2º ano, tudo isso, entendemos, atrelado, também, aos encaminhamentos adotados pela docente.

A despeito dessa progressão, considerando o sistema de escrita e a norma ortográfica, Ferreiro e Teberosky (1986) realçam que

ao chegar nessa fase, a criança compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (p. 213).

Consideramos, diante do que analisamos até então, que as propriedades do sistema de escrita alfabética, assim como as habilidades de consciência fonológica, tecem um fio de conhecimentos de extrema importância para o domínio da língua escrita, por parte das crianças no ciclo de alfabetização.

Apresentamos, posteriormente, a quinta e última atividade aplicada nas duas turmas: a produção de textos: *bilhete* e *carta*, respectivamente para o 1º e 2º anos. As datas com a localização e os nomes foram retiradas.

Conforme frisamos no início dessa seção, não se constituiu num objetivo, a priori, enfocarmos esse eixo de ensino de língua portuguesa. Durante a vivência das diagnoses, propomos essa atividade a partir de gêneros textuais previamente trabalhados em sala de aula, com a concordância das docentes. Como síntese, sublinhamos que, das 23 produções da turma do 1º ano, cinco não estavam legíveis. Já no grupo-classe do 2º ano, dos 14, um não apresentou legibilidade.

Para Marcuschi (2008), o ato de produzir um texto não se apresenta com uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas, sim, um evento, um sistema de conexões entre vários elementos, sons, palavras, enunciados, e aspectos linguísticos (p. 80). Nesse sentido, a escola tem o papel de proporcionar às crianças o desenvolvimento da linguagem escrita.

Não houve um encaminhamento que delimitasse aspectos da estruturação dos gêneros, inclusive considerando o contexto de interlocução

(destinatários). Durante a realização, as crianças perguntaram a quem endereçar. Nesse momento, foram sugeridas algumas alternativas. Selecionamos, para um breve diálogo, duas produções (1º e 2º anos) em que o conteúdo dos textos evidenciou o tema: família.

A Figura 14, que segue, representa a escrita de um estudante do 1º ano:

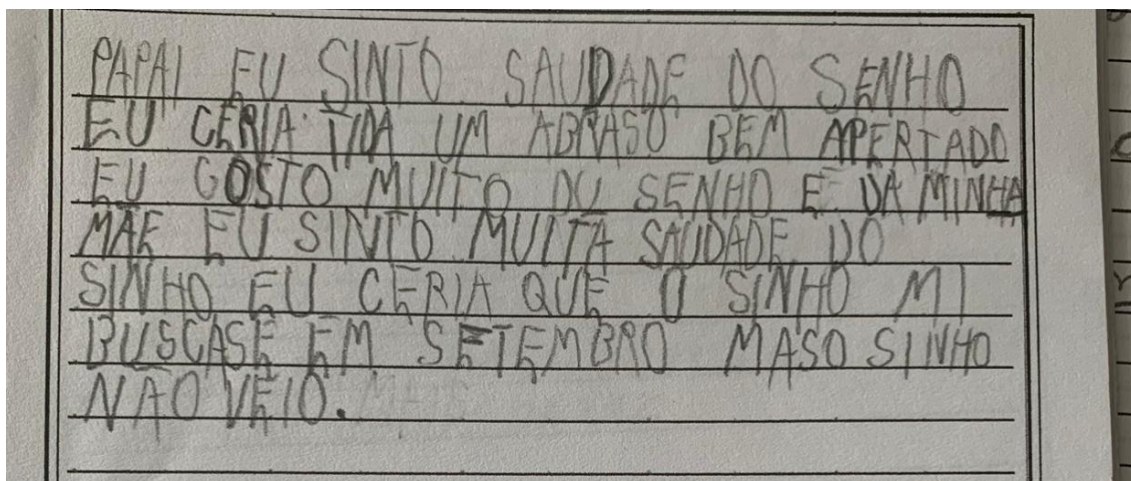


Figura 15

Conforme a Figura 15, assinalamos a autonomia na escrita expressa pela criança, sobretudo considerando que estava no 1º ano. Há uma compreensão, uma legibilidade evidente. O estudante apresenta um avanço expressivo nas relações grafofônicas. Em se tratando das características do gênero textual, por outro lado, entendemos que essas não foram contempladas.

Em se tratando das marcas a oralidade, Soares (2020, p.266) realça que “quando as crianças estão aprendendo a usar a língua escrita para escrever textos, é natural que escrevam como falam”.

Essa produção demonstra o quanto é importante oportunizar, por meio de alternativas didáticas diversificadas, a prática de leitura, compreensão e produção textuais. Em se tratando desse último eixo, é muito importante que haja um ensino sistemático das características dos gêneros textuais abordados, de modo a conferir uma apropriação, por parte do aprendiz, desses aspectos e, assim, poder avançar no processo de planificação e escrita. Contrariando o que constatou Oliveira (2010), é fundante que essa atividade não seja realizada de forma solitária, sem uma mediação prévia.

A perspectiva de alfabetizar letrando remete a essa ultrapassagem dos muros escolares, já que os textos são unidades de significação que marcam as relações sociais de interatividade.

A escrita, a seguir, de uma estudante do 2º ano, apresentou características do gênero: carta de agradecimento. Além disso, assegurou aspectos cruciais da normatividade da língua: paragrafação, pontuação, entre outros que conferem, junto à textualidade, completude ao texto. Esse foi o desenho/perfil predominante da turma de 2º ano. Vejamos a Figura 16:

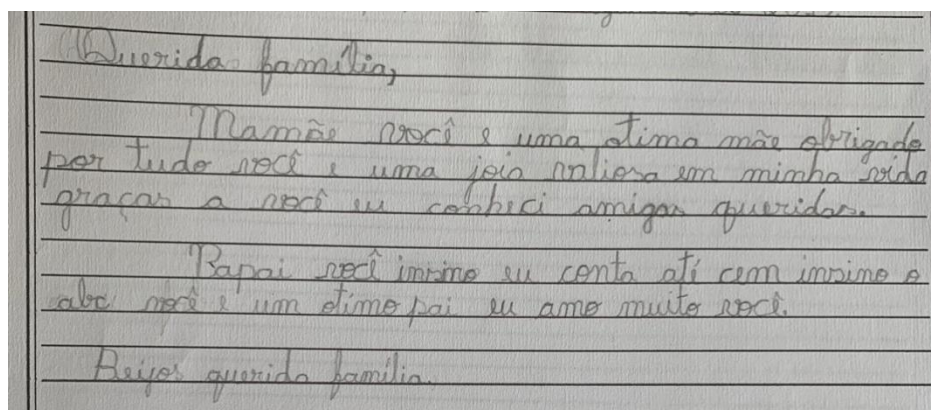


Figura 16

Inferimos que a articulação entre a análise linguística (sistema de escrita alfabética e ortografia), acoplada ao letramento podem ter favorecido o avanço na produção textual. Interessante que a mestra pouco favoreceu a leitura durante as aulas acompanhadas, por parte dos estudantes, já que monopolizou esses momentos. Afirmamos isso, porque a pesquisa realizada por Oliveira (2010), entre outros resultados, atestou essa prática, sobretudo entre as professoras do 1º ano, mas uma solidão vivida pelo aprendiz no momento da produção de textos. Mais uma vez, acreditamos que, didatizar o alfabetizar letrando é oportunizar, por meio de encaminhamentos didáticos diversificados, a autonomia e o avanço na apropriação da leitura e da escrita.

Ao nos remetermos ao contexto das observações e das diagnoses, entendemos que estamos diante de um complexo mosaico marcado por essa tríade: professor-estudante-objeto de conhecimento. Conforme explicitamos, houve aproximações e distanciamento entre as duas turmas, certamente

arcadas por singularidades de cada estudante, do grupo-classe, bem como das escolhas didáticas e pedagógicas acionadas pelas docentes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciamos na introdução, o objetivo da pesquisa foi analisar a articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica no bloco inicial de alfabetização (1º e 2º anos). Compreendendo que há uma vinculação do processo de didatização desses objetos de conhecimento com o campo do letramento, buscamos, ainda, apreender, nas práticas pedagógicas acompanhadas, o espaço que esse eixo ocupou, bem como algumas implicações nas aprendizagens infantis.

Ao pensarmos sobre o tema da dissertação, já imaginávamos sua relevância para a área de alfabetização. Chamou-nos a atenção, entretanto, o ineditismo do estudo no âmbito do Distrito Federal, conforme assinalamos no mapeamento das pesquisas existentes, o que nos motivou, ainda mais, a desenvolver a pesquisa, intentando contribuir para o debate na academia, bem como no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Ao retomarmos o primeiro objetivo específico: discutir os encaminhamentos didáticos adotados para o ensino da escrita alfabéticas nas duas turmas acompanhadas, foi possível, de acordo com os dados apontados, apreendermos algumas singularidades entre os grupos-classe. Enquanto na turma de 1º ano o enfoque recaiu sobre as unidades linguísticas menores que o texto, na do 2º a docente priorizou, por exemplo, a leitura e escrita de sentenças/frases. Cabe ressaltar que a unidade *palavra* foi explorada em ambos os grupos-classe.

Quanto à articulação entre o ensino do sistema de escrita alfabética e das habilidades fonológicas, verificamos que houve aproximações entre as duas turmas, já que investiram, mais expressivamente, em atividades, tais como: partição oral de palavras em sílabas, ao compararmos com identificação e produção de palavras com rimas.

Foi quase ausente, portanto, o trabalho com as rimas e aliterações por meio de textos, tais como: parlendas, cantigas de roda e poemas. Moraes (2012) defende que essa prática pode começar no último ano da educação infantil devendo, assim, ser ainda mais explorado nos primeiros anos do ciclo de

alfabetização. O autor reitera, ainda, que esses e outros gêneros textuais se prestam a essa prática.

Consideramos importante sublinhar, também, que o material didático utilizado foi muito limitado. Embora o livro didático tenha avançado em relação às questões de forma e de tratamento dos objetos de saber, com a diversidade de gêneros textuais, exploração da escrita alfabética, ortografia e outros aspectos, não apreendemos o uso desse recurso, tampouco de outros suportes. Sobretudo na turma de 1º ano, as folhas xerocadas foram recorrentes, subtraindo, dos estudantes, a possibilidade de acesso e conhecimento dos suportes de origem, bem como as possibilidades de interlocução.

Algumas cenas de sala de aula sinalizaram para a atenção que a ortografia precisa ocupar nas práticas pedagógicas, sobretudo no 2º ano. Concordamos com Morais (2007), ao enfatizar que as escolas brasileiras, de modo geral, investem na cobrança do *certo* e *errado*, sem criar/oportunizar o ensino sistemático desse objeto do conhecimento. Morais (2012) reitera que é possível, após a apropriação do sistema de escrita alfabética, investir, no 2º ano, no ensino da ortografia, a fim de possibilitar maior autonomia na apropriação das relações grafofônicas.

Em vários momentos das aulas acompanhadas, notamos que oportunidades de explorar propriedades do sistema de escrita alfabética não foram asseguradas. Com relação à rotina pedagógica, por exemplo, o momento dos *ajudantes do dia* poderia ter sido propício para focar a ordem alfabética, nomeação e letras, entre outras propriedades.

Outro tema que contemplamos na rotina pedagógica, porém foi pouco explorado, tratou-se da alternativa dos jogos de alfabetização, aspecto que recupera o campo da ludicidade. Sobre esse assunto, Silva e Oliveira-Mendes (2015), reiteram que não é o fato de adentrar no ensino fundamental que a criança deixa de ser criança. Em se tratando da área de alfabetização, esse recurso assume relevância, já que oportuniza momentos interativos a partir de materiais diversificados.

Conforme pontuamos, a diversificação do uso de suportes foi limitada, de modo a priorizarem, sobretudo na turma de 1º ano, o uso de folhas xerocadas. No caso do grupo-classe do 2º ano, a leitura de textos/narrativas esteve

presente, porém a professora monopolizou esses momentos. Reconhecemos que essa profissional procurou integrar os estudantes na dinâmica da leitura, mas, assumindo esse formato, sublinhamos que eles assumiram a posição de ouvintes, não de leitores.

Sobre esse assunto, surpreendeu-nos o fato de não termos acompanhado a exploração de gêneros textuais pela professora do 1º ano. Com todo o debate que os documentos oficiais na área vêm trazendo, programas de formação docente como o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, ainda assim, o trabalho com textos inexistiu. É preocupante, já que entendemos que é possível (e viável) a formação do leitor e escritor de textos desde a educação infantil. Embora não seja, diretamente, o foco desse estudo, entendemos que o fato de ser o primeiro ano de atuação com turma de alfabetização, interferiu em algumas escolhas didáticas e pedagógicas (CHARTIER, 2007), adotadas pela professora do 1º ano.

Como professora alfabetizadora, orientadora de estudos do PNAIC e pesquisadora, podemos refletir que formações como a proposta por tal programa, em que o professor tem a teoria em suas formações e pode aplicar na prática em sala de aula, podem contribuir (e muito) para o melhor entrelace no planejamento em turmas de alfabetização, no que se refere aos direitos de aprendizagem para cada ano.

Com relação à compreensão leitora, a professora do 2º ano, oralmente, realizava, após a atividade de leitura, algumas perguntas para os estudantes, ainda que fossem de fácil localização e de opinião. Além de não serem expostos a um contexto de leitura, também não acompanhamos questões inferenciais, nem uma preocupação com a dimensão escrita dessas atividades.

O nosso quarto e último objetivo específico foi de identificar em que medida a articulação entre o sistema de escrita alfabética, a consciência fonológica e o letramento influenciaram nos perfis de saída das turmas acompanhadas. Observamos que a quase ausência do trabalho com o texto parece ter refletido nas produções escritas das crianças, de forma mais expressiva na turma do 1º ano.

Conforme assinalamos ao longo desse texto, consideramos que a consciência fonológica assume papel importante na apropriação do sistema de

escrita alfabética, daí a importância de priorizar uma prática com as diferentes habilidades, objetivando o avanço do aprendiz na apropriação desse objeto de conhecimento.

Reiteramos, nesse processo de atuação profissional, a formação inicial e, sobretudo, continuada, já que pudemos observar que a tessitura dessa expertise conta, também, com esse componente.

Os estudantes, conforme cenas de sala de aula, mostraram-se participativos, atuantes no processo de aprendizagem. As diagnoses voltadas para o sistema de escrita, bem como para o campo da consciência fonológica, atestaram desempenho satisfatório dos estudantes. Cabe salientar, conforme realça Moraes (2012), que o trabalho com sílabas complexas se faz necessário. Foram nesses momentos que visualizamos, nitidamente, uma necessidade de explorar, como objeto de ensino, a norma ortográfica. Assinalamos, também, a importância de pensar e operacionalizar um ensino progressivo, com o objetivo de que os estudantes avancem na apropriação de sistema instável, rumo à autonomia nas relações grafofônicas.

Como atuante na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, após a realização dessa pesquisa, temos o intuito de propor um projeto de curso sobre o tema para a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE, visto que nos anos de 2014 e 2017, vivenciamos essa experiência de formação de professores.

Por fim, evidenciamos, mais uma vez, a importância de pesquisas no campo da alfabetização, de modo a ampliar as possibilidades investigativas e entender o ensino dessa área na interface com o letramento no bloco inicial de alfabetização. Com isso, cremos, alargaremos as contribuições verticais na e para a atuação de professores no campo da linguagem, nessa etapa da escolarização.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. The Interplay between Spontaneous Writing and Underlying Linguistic Representations. European Journal of Psychology of Education. Lisboa, v3, n. 4, pp. 415-430, 1998 (artigo publicado em tradução da própria autora para o português no período Verba Volant, v2, n.1, 2011, pp. 167-200).
- ALBUQUERQUE E CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização**. Caderno PNAIC, ano 03, unidade 08, Brasil: MEC, 2012.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. FERREIRA, Andrea Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética: o efeito de diferentes práticas de ensino no Brasil**. ANPED, GT: Alfabetização, Leitura e Escrita. 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização**. Caderno PNAIC – Unidade 1 PNAIC - Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasil: MEC, 2012.
- ALMEIDA, Graciliana Ribeiro. **Consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- AQUINO, Socorro Barros. **O trabalho com a consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças**. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 31, Caxambu, 2008.
- ASTOLFI, J. **L'erreur, un outil pour enseigner**. 4. ed. Yssy-les-Moulineaux: ESF, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo, USP, v. 15, n. 42, pp.105-142, 2001.
- BASTOS, Débora Gonçalves de. **Organização do trabalho pedagógico no 3º Ciclo do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

- BERNADELLI, Anelise dos Santos. **A língua escrita em ciclo final de alfabetização: uma interface com consciência fonológica**. Dissertação (Mestrado em Letras) UFPB, 2015.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. MEC\SEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização**. MEC: 2012.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, 6** de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>. Acesso em: 19 out. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2001 a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética – ano 1**. Unidade 2. MEC - Ministério da Educação. 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno 2. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BRASIL. **PNE - Plano Nacional de Educação -2014-2024**. Brasília: MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), 2015.
- CAXIAS, Aldenice da Silva. **A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita: resignificando o processo de alfabetização**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação – UFPB, 2015.

CARVALHO, Aline Nogueira de. **Os Ciclos de Aprendizagem em Brasília e seu contexto de ampliação (1963 – 2014)**. Dissertação (Mestrado em ciências da educação). Universidade de Lisboa. Lisboa, 2015.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. Revista Brasileira de Educação, n. 8, pp. 4 -12, maio/ago., 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/Autentica, 2007.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. 1ª ed. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

Chevallard, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen **Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de pelotas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.

COSTA, Kaira Wlabiane Couto. A contribuição da consciência fonológica no ensino da leitura para crianças de meios socio econômicos desfavorecidos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2015. **Anais...**, Vitória/ES: CONBALF, 2017.

COSTA VAL, Maria das Graças. Sobre o PNLD. In: COSTA VAL, Maria das Graças. **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale/ FaE/UFMG, 2009.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a Alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: A Fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. Tese (Doutorado em Educação). 2012. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização**. PNAIC, ano 3, unidade 8. Brasil: MEC, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando: Alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

DISTRITO FEDERAL. **Parecer nº 360/97. Proposta Pedagógica da Educação - Escola Candanga uma lição de cidadania**. CEDF, junho/1997.

DISTRITO FEDERAL. **Proposta pedagógica do bloco inicial de alfabetização. Versão Revista**. Brasília: SEEDF, 2006

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal. Ensino Fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais.** Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco.** Brasília: SEEDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 3.483.** Brasília: CEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **PDE – PLANO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO (2015-2024).** Brasília: SEEDF, 2013.

ESPÍRITO SANTO, Edeil Reis do. Habilidades de reflexão fonológica e alfabetização: saberes e fazeres incorporados a ação didático-pedagógica de alfabetizadoras. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2015. Anais...*, Pernambuco: CONBALF, 2015.

ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Sílabas, sim! Método silábico, não! *In* LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FILHO, França José Carlos de França, BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Consciência fonológica: o que sabem as professoras. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2015. Anais...*, Pernambuco: CONBALF, 2015.

FRANÇA, Filho, José Carlos de. **Consciência fonológica: o saber fazer de professoras alfabetizadoras.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

FREITAS, G.C. M de. **Sobre a Consciência Fonológica.** *In: LAMPRECHT, R (Org.). Aquisição fonológica do Português.* Porto Alegre: Artmed, 2004b.



GALVÃO, Andrea; LEAL, Telma. Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCIA, Regina Leite. Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. *In*: ESTEBAN, MY.; GARCIA, R.L.; BARRRIGA, A.J.A; GERALDIM, M.G.C, LOCH, J M.P. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2014.

GIL. Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

GOIGOUX, Roland. Analyse de l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, n. 138, pp. 125-134, jan/mar. 2002.

GOMES, Cristina Maria. **Análise da qualidade das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética nos apostilados de ensino para educação infantil**. Dissertação de mestrado em educação. UFPE. 2018

GONÇALVES-RIBEIRO, Macilene Vilma. **Conexões entre as habilidades da consciência fonológica e a produção escrita da criança: o trabalho de análise da sílaba na fase inicial de alfabetização**. Tese de Doutorado. UFMG. Belo Horizonte, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAMPRECHT, Regina Ritter . **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: Edipuc, 2012.

LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. FERREIRA, Andréia Tereza Brito. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Jogos de alfabetização**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEAL, Telma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges, LEITE, T, Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges, LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Recife: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. FERREIRA, A. T. B. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. Revista brasileira em estudo pedagógico. Brasília, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago., 2011.

LEAL, Telma Ferraz. **Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente**. Olinda. Secretaria Municipal de Educação de Olinda, 2009.

LEAL, Telma Ferraz. **Programa de formação de professores alfabetizadores** – Coletânea de textos. Brasil: MEC, 2001.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento do cotidiano docente. In LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.) **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

LEITE, Tania Maria S.B. Rios. O conhecimento das letras e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2015. **Anais...**, Pernambuco: CONBALF, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Erisvelton Silva. **Promoção Automática x progressão continuada: o nó da organização escolar em ciclos**. GEEPA – Grupo de pesquisa em avaliação e organização do trabalho pedagógico. Brasília: Abril 4, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação abordagens qualitativas**. 2<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001 a.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986
- MACÊDO, Rosemary Gomes. **Atividades complementares para o desenvolvimento da escrita alfabética com alunos do 2º ano em estágio pré-silábico**. Dissertação (mestrado em linguística) UFPB, 2015
- MAINARDES, Jefferson. **A Escola em Ciclos – Fundamentos e Debates**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAINARDES, Jefferson. **A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino**. In: FRANCO, Creso (Org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MAINARDES, Jefferson e STREMEL, Silvana. **A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais**. Acta Scientiarum. Education Programa de Pós-graduação em Educação. Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MATTOS, Eliana Ferreira. **Processo de aquisição do sistema de escrita alfabética de alunos em defasagem idade/série**. Dissertação (mestrado em educação). UFPR, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5ª Ed, São Paulo: Ática, 2009.
- MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tania Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL,

Telma Ferraz (Orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDAO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], vol. 97, n. 247, pp.519-533, ISSN 2176-6681, 2016.

MORAIS, Artur Gomes. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? *In*: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, K. L. R. de (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDAO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 519-533, Dec. 2016.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Histórias dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o seminário Alfabetização e letramento em debate. Brasília: Secretaria de Educação do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sev/arquivos/pdf>. Acesso em: 23 de nov. de 2019.

MORTATTI, Maria Rosario Longo Mortatti, Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. V. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

NASCIMENTO, Maiara Cavalcante Barbosa do. **Análise da prática cotidiana de uma professora do terceiro ano que tem alunos com hipótese diferentes sobre o SEA: suas fabricações e seus saberes**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, 2017.

NIEDERMAYER, Luci Piletti. **O desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2019. Paraná: UNIOESTE, 2019.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. Tese (Doutorado em Educação). 2010. Recife, 2010.

OLIVEIRA, Solange Alves. **O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e avaliação num regime ciclado: concepções da prática**. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29, Caxambu, 2006.

PEREIRA, Maria Susley. **A Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

PICCOLI, Luciana Piccoli. **Pedagógicas em alfabetização: espaços, tempo e corporeidade**. Erechim: Eddelbra, 2012.

ROCHA, Marialice Hóss. **Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) PUC/SP, 2015

SANTOS, Maria Beatriz de Faria; TORRES, Érika Paloma Dantas de Sousa; FILHO, Ednilson Medeiros de Brito. A aquisição do sistema de escrita alfabética no contexto contemporâneo: um caminho através da teoria socio interacionista. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2015. **Anais...**, Pernambuco: CONBALF, 2015.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. *In* LEAL, Telma Ferraz.; SILVA, A. da. **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros e muito mais**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SILVA, Edileuza Fernandes da. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. *In*: BENIGNA, Maria de Freitas Vilas Boas (Org). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Editora Papyrus, 2017.

SILVA, Alexsandro da; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. **A Criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Brasil: MEC, 2015.

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes. de; Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. *In*: LEAL, Telma Ferraz.; SILVA, Alexsandro .da (Orgs.). **Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa: computadores, livros e muito mais**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SILVA, Kátia Virginia das Neves e Gouveia da. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente**. Dissertação (mestrado em educação) UFPE, 2016.

SILVA, Marco Cesar Kruger; GODOY, Dalva Maria Alves. A contribuição da consciência fonológica no ensino da leitura para crianças de meios socio econômicos desfavorecidos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2015. **Anais...**, Vitória/ES: CONBALF, 2017.

SILVA, Micheline Cordeiro Sobral Da. **Consciência fonológica no processo de alfabetização: práticas de uma docente do 1º ano do ensino fundamental**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018.

Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46775>>.  
Acesso em: 21/12/2020 17:30

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. **O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre as práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos**. Tese de doutorado em educação. Pernambuco UFPE, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora contexto, 2020.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil – O Estado do Conhecimento**. Brasil: INEP/MEC - COMPED 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

VASCONCELOS, Maria Djanira Vieira; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; LINS, Carla Patrícia Acioli. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revistas Linguagens, Educação, Sociedade**, ano 24, n. 43, set/dez 2019.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIEIRA, Erika Souza. **O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE, 2016



VERNON, Sofia e FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. *In: O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

ZULMIRA, Alessandra Barckfeld Duarte. **Consciência fonológica e sua relação com a escrita: pistas de consciência fonológica da rima silábica**

**na escrita de crianças estudantes de terceiro ano do ensino fundamental.**  
Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Pelotas, 2017.



WEISSER, Marc. **Lesavoir de la pratique: l'existence precede l'essence.**  
**Recherche Et formation, les savoirs de la pratique: um enjeu pour la**  
**recherche et laformation.** Paris, n. 27, pp. 93-102, 1998.

## APÊNDICE A



 <p style="font-size: small;">Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p><b>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB</b></p> <p><b>FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE</b></p> <p><b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE</b></p>	 <p style="font-size: small;">Universidade de Brasília</p>
<p>Nome:</p> <p>Tempo de experiência:                      Tempo de experiência em turmas de alfabetização:</p> <p>Formação:    Ano de conclusão:</p> <p>Graduação:    Ano de conclusão:</p> <p>Pós – Graduação:                                      Instituição:</p> <p>Qual processo participou para atuar:</p> <p>Quais cursos de formação já participou: PNAIC, Pró-letramento, Alfabetização e Linguagem, BIA – Joga e aprende Outros/quais:</p> <p style="text-align: center; margin: 20px 0;"><b>TRABALHO NA ESCOLA</b></p> <p>Qual o espaço oferecido pela escola para a formação continuada:</p> <p>Qual a sua relação com as decisões implementadas pela escola, no que diz respeito a alfabetização:</p> <p>Quais as suas ações de planejamento para as suas aulas:</p> <p>Como está organizado seu planejamento para contemplar os conteúdos a serem desenvolvidos:</p> <p>Como está organizado o planejamento da escola como um todo:</p> <p>Como é organizado seu horário de trabalho:</p> <p>A escola em sala de atendimento especializado, como funciona, tem algum aluno sendo atendido:</p> <p>Na escola existe biblioteca, seus alunos são atendidos:</p> <p>Quais as ações de planejamento oferecida pela escola:</p> <p>Como se organiza o recreio:</p> <p>Você trabalha com o lúdico em sala?</p> <p>Quais são as dificuldades encontradas em sala de aula no que diz respeito à alfabetização:</p> <p>Utiliza-se de algum método; qual; baseado em que teoria:</p>		



## APENDICE B

 <p style="font-size: small;">Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p><b>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB</b></p> <p><b>FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE</b></p> <p><b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE</b></p>	 <p style="font-size: small;">Universidade de Brasília</p>
<p>Qual sua experiência como professora:</p> <p>E em turmas de alfabetização? Como foi e como você entende esse processo?</p> <p>Como você planeja suas aulas de linguagem?</p> <p>Qual a regularidade?</p> <p>Na sua prática você contemplou as atividades para que as crianças se apropriassem do SEA?</p> <p>Você compreende o que é o SEA?</p> <p>Na sua prática você contemplou atividades que envolviam consciência fonológica? Se sim, quais atividades você acha mais importante para o 1º ou 2º ano?</p> <p>Como você organiza os conteúdos a serem trabalhados?</p> <p>Quais as diversidades dos seus alunos que você mais observou?</p> <p>Quais dificuldades encontrou nesse processo?</p> <p>Como você acha que os alunos deveriam terminar o ano de acordo com a alfabetização?</p> <p>Quais instrumentos você utilizou para avaliar o crescimento dos seus alunos no que diz respeito a escrita?</p> <p>Você acha possível a consolidação da alfabetização no 2º ano?</p> <p>Você conhece as diretrizes do BIA?</p> <p>Você estudou esse documento?</p> <p>Você estudou o currículo em movimento?</p> <p>Quais as vantagens e desvantagens você observa na proposta de ciclos?</p> <p>Na escola existe algum trabalho ou projeto voltado para auxiliar o seu trabalho no planejamento?</p> <p>Quais?</p> <p>Você consegue planejar com as outras professoras?</p> <p>Como você avalia sua turma no final do ano letivo em relação ao processo de alfabetização?</p> <p>Eles chegaram ao nível que você esperava?</p>		

## APÊNDICE C

 <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE</p>	 <p>Universidade de Brasília</p>
--	---	---

**QUANTOS PEDAÇOS TEM ESTA PALAVRA:**



**LEIA COM OS COLELGAS PRONUNCIANDO AS SÍLABAS COM ATENÇÃO:**

B	O				
---	---	--	--	--	--

		N	E		
--	--	---	---	--	--

				C	A
--	--	--	--	---	---



**VAMOS FALAR EM VOZ ALTA O NOME DESSES BRINQUEDOS:**



**VAMOS ESCREVER O NOME DOS BRINQUEDOS NO QUADRO ABAIXO, ORGANIZANDO-OS PELA QUANTIDADE DE PEDAÇOS:**

2 SILABAS	3 SILABAS

## APÊNDICE D

 <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE</p>	 <p>Universidade de Brasília</p>
--	---	---




**VAMOS VER SE VOCÊ ADIVINHA A RESPOSTA. LEIA O TEXTO QUE SEGUE**

**TENHO UM CASACO QUE ME COBRE  
E SEM ELE EU FICO NU.  
EU PAREÇO UM CARRO-FORTE  
REFORÇADO PRA CHUCHU.  
MORO E VIVO NUM BURACO.  
QUEM SOU EU? SOU O....**

--	--	--	--

Fábio Sombra,  
Onça, Veado, Poesia e  
Bordado, São Paulo: Moderna, 2013

**MARQUE A RESPOSTA DA ADIVINHA:**



		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**FALE OS NOMES DOS ANIMAIS ACIMA EM VOZ ALTA. AGORA, ESCREVA A LETRA QUE SE REPETE NO NOME DELES \_\_\_\_\_**

*Atividade: Desenvolve a habilidade de recuperar informações por meio da escuta do texto lido pelo professor; identifica as semelhanças por meio da comparação das sílabas iniciais; que a letra tem o mesmo som em palavras diferentes; prepara o aluno para formar o conceito de sílaba; propicia o desenvolvimento da escrita.*

*Atividade planejada com adaptações baseado no livro didático – CRESCER LINGUA PORTUGUESA.*

## APÊNDICE E

 <p>Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE</p>	 <p>Universidade de Brasília</p>
--	---	---

## UM POEMA PARA OS INSETOS

LOUVA A DEUS É LUTADOR  
DE CARATÊ E JUDÔ.

ARANHA PENDURA NA TEIA  
BRINCA DE IOIÔ.

BARATA, VELOZ E RASTEIRA,  
IMITA CARRINHO DE ROLIMÃ.

BORBOLETA EXISTE  
PARA ENFEITAR A MANHÃ.

ONDE O PERNILONGO  
APRENDEU A TOCAR VIOLINO?

ONDE A JOANINHA  
ESCOLHEU SEU FIGURINO?

MARIPOSA SE ALIMENTA  
DE LUZ.

TODA FORMIGA  
CARREGA SUA CRUZ.

LALAU E LAURABEATRIZ. ELEFANTE, CHAPÉU E  
MELANCIA: EM TUDO TEM POESIA! SÃO PAULO, 2011

1 – IDENTIFIQUE NO POEMA AS PALAVRAS QUE TERMINAM COM O MESMO SOM E CIRCULE DE VERDE:

2 – COPIE DO POEMA A PALAVRA QUE RIMA COM MANHÃ \_\_\_\_\_

3 – CIRCULE AS FIGURAS QUE RIMAM COM **FIGURINO**:



Atividade: Desenvolve a habilidade de identificar rimas em um poema ou em palavras soltas; observar a estrutura sonora das palavras. Atividade planejada com adaptações baseado no livro didático – BURITI MAIS PORTUGUÊS.

## ANEXO A



Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)  
Faculdade de Educação (FE)

À Subsecretaria de Formação continuada dos Profissionais da Educação -  
EAPE/SEEDF,

Solicito a vossa senhoria autorização para que a aluna de Mestrado e minha orientanda, **Kelly Alves Rocha dos Santos**, UnB nº **18/**, que também é professora da SEEDF sob a Matrícula nº **201422-X** possa realizar o trabalho de campo relacionado à sua pesquisa de Dissertação, nas Instituições Educacionais vinculadas à **Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante**.

Trata-se de uma parte importante do seu trabalho intitulado **A Articulação Entre o Ensino e o Aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética e a Consciência Fonológica**, desenvolvido no curso de Mestrado em Educação - PPGE/FE/UnB, sob minha orientação. Informo que a pesquisa será no período de **março a dezembro de 2019**, conforme cronograma explicitado no projeto de pesquisa anexo a este documento.

Desde já agradeço a compreensão e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes  
Professora Adjunta PPGE/FE/UnB  
Mat. UnB nº 106308-1

Brasília, \_\_ de março de 2019.

## ANEXO B



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS  
DA EDUCAÇÃO - EAPE

<b>SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA</b>	
<b>A) Informações Pessoais</b>	
Nome:	
Endereço:	
Telefones: Residencial:	Trabalho:
Celular:	
E-mail:	
<b>B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEDF)</b>	
Matrícula:	Data de Admissão:
Cargo:	Função:
Órgão de Lotação:	Órgão de Exercício:
<b>C) Outras Informações</b>	
Local de Trabalho:	
Empresa Interessada:	
Finalidade da Pesquisa:	
<b>D) Parecer Final da Direção da EAPE</b>	
( ) Concordamos com a realização da pesquisa da discente por estar em conformidade com as normas da SEDF.	
( ) Não concordamos com a realização da pesquisa da discente por não estar em conformidade com as normas da SEDF.	
<div style="border-top: 1px solid black; width: 100%; margin-bottom: 5px;"></div> Assinatura e Carimbo - EAPE	

**Anexar:**

- Carta da Instituição
- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa
- Projeto de Pesquisa ou pré-projeto, contendo a descrição da pesquisa, a metodologia (público-alvo, procedimentos, instrumentos etc.).
- Esta solicitação deverá ser protocolada juntamente com os anexos no Setor de
- Documentação EAPE (Sala 29).
- Aguardar de 5 (cinco) a 10 (dez) dias úteis.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura:

\_\_\_\_\_

## ANEXO C

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)  
Faculdade de Educação (FE)



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a), você está sendo convidada (a) para participar da pesquisa, **A Articulação Entre o Ensino e o Aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética e a Consciência Fonológica**, realizada pela aluna **Kelly Alves Rocha dos Santos** – mat. **201422-X**, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Solange Alves de Oliveira Mendes**. O objetivo deste estudo visa acompanhar a articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e a consciência fonológica na turma de 1º e 2º anos do BIA – Bloco Inicial de Alfabetização, de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Sua participação nesta pesquisa consistirá em: participar de algumas Entrevistas Semiestruturadas e autorizar observações participantes em sala de aula e em espaço pedagógico. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de 10 (dez) meses, divididos entre o primeiro e segundo semestres letivos de 2019, e nossa intenção não é atrapalhar a rotina da Instituição e sim, de modo discreto, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a sua participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras.

Solange Alves de Oliveira Mendes [solangealvesdeoliveira@gmail.com](mailto:solangealvesdeoliveira@gmail.com)

Kelly Alves Rocha dos Santos [Kelly.rocha@globo.com](mailto:Kelly.rocha@globo.com) (98462-0962)

**Concordo em participar desta pesquisa**

**Não concordo em participar desta pesquisa**

Nome completo: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Agradecemos sua colaboração

Brasília, \_\_\_ de março de 2019.