

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

ALESSANDRA ROSALIA CESAR LONGARAY

**“SORA, É PARA ESCREVER DO JEITO QUE SABE, NÉ?”:**  
**propostas pedagógicas de leitura e escrita**

Porto Alegre

1. Semestre

2016

ALESSANDRA ROSALIA CESAR LONGARAY

**“SORA, É PARA ESCREVER DO JEITO QUE SABE, NÉ?”:  
propostas pedagógicas de leitura e escrita**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

**Orientadora: Profa. Dra. Darli Collares**

Porto Alegre

1. Semestre

2016

## AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a Deus, pois sem ele eu não conseguiria ter chegado até aqui.

Aos meus pais, José e Magda, que amo muito e que sempre me deram todo o apoio e força em momentos nos quais mais precisei. Sem vocês eu não seria nada!

À minha irmã, Ariane, por não me deixar desistir e me motivar a buscar sempre o melhor de mim.

Ao meu amor, Henrique, por toda força, ajuda, paciência e dedicação comigo e, junto com a faculdade, em todo esse período. Obrigada por realizar todas as minhas vontades sempre!

Às minhas amigas da graduação, Inês, Gabriela, Débora e Cristina, por estarem sempre ao meu lado, nesses momentos tão difíceis e conturbados, deixando esse processo mais leve e tranquilo. Que nossa amizade vá muito além da Universidade.

A toda a minha família e amigos que estiveram presentes em minha vida, nos momentos bons e, também, nos ruins, ajudando sempre que foi preciso, muitas vezes, sem serem solicitados.

À minha professora orientadora de TCC e de toda a graduação, Darli Collares, que esteve comigo desde o segundo semestre do curso de Pedagogia, dividindo saberes, me abrigando em seus espaços da FAGED, orientando e me passando tudo que podia para que eu pudesse aprender com ela.

À turma do primeiro ano com a qual realizei meu estágio docente, por tudo que passamos juntos. Como os alunos desta turma falaram “Tu nunca vais esquecer da gente, sora, porque fomos tua primeira turma”. Com certeza, não esquecerei. Obrigada por tudo que me ensinaram.

À professora titular da minha turma de estágio, Tanise Ramos, por me acolher, aceitar minhas loucuras e me ajudar em momentos que eu nem sabia mais o que fazer. Nessa relação, para mim, fomos mais do que colegas, fomos amigas. Obrigada por aceitar, sem pensar duas vezes, fazer parte da minha banca, e por teres acompanhado de perto todo o meu fazer docente.

Aos professores da UFRGS, por todos os ensinamentos e, especialmente, à professora Luciana Piccoli, por me orientar durante todo o período de estágio docente, amparando minhas angústias, tirando dúvidas e me ensinando tudo que sabe sobre alfabetização. Hoje eu amo a alfabetização por sua causa!

À professora Luciane Corte Real por, sem hesitar, aceitar fazer parte da minha banca, quando lhe foi solicitado.

A todos aqueles que se sentem um pouquinho participantes do meu processo docente, meu muito obrigada! Amo muito todos vocês!

*Sabemos que se alfabetiza melhor: quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza); quando se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita; quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita; quando se reconhece a diversidade de problemas a ser enfrentada para produzir uma mensagem escrita [...]; quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas ante o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e, finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto.*

**Emília Ferreiro**

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso aborda a temática da alfabetização, mais especificamente a leitura e escrita de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental durante o Estágio Curricular Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem como objetivo principal analisar diferentes propostas de leitura e escrita elaboradas para a diversidade de níveis presentes em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo Estudo de Caso, com análise documental, tendo como fonte de consulta os registros do Diário de Classe de minha autoria realizado no período do Estágio Curricular. Com isso, trago à tona, propostas planejadas, analisando-as com o objetivo de compreender a pertinência das mesmas para o desenvolvimento dos alunos no processo de apropriação da leitura e da escrita. O referencial teórico deste trabalho é baseado nas obras sobre alfabetização de Emília Ferreira e, ainda, Juan Delval como base para entender a aprendizagem em si. A análise dos dados foi dividida em três categorias: “Organização da sala de aula”; “Proposição de atividades”; “Intervenções docentes”. Ao final desta pesquisa, as análises apontaram que os planejamentos, atividades diferenciadas e intervenções docentes resultaram em avanços na aprendizagem dos alunos que se encontravam em diferentes níveis de escrita.

**Palavras-chave:** Leitura e Escrita. Intervenção Docente. Aprendizagens.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Primeiro ditado feito pelo aluno Ni. Set/2015 .....	12
<b>Figura 2:</b> Primeiro ditado elaborado pelo aluno Ro. Set/2015 .....	13
<b>Figura 3:</b> Segundo ditado feito pelo aluno Ni. Nov/2015 .....	14
<b>Figura 4:</b> Primeira produção da aluna Man. Set/2015 .....	14
<b>Figuras 5, 6, 7, 8:</b> Contexto alfabetizador na sala de aula .....	22
<b>Figura 9:</b> Trabalho em trio dos alunos Man, An, Vi .....	23
<b>Figura 10:</b> Elaboração do jogo batalha de palavras .....	24
<b>Figura 11:</b> Atividade para os alunos em hipótese pré-silábica .....	25
<b>Figura 12:</b> Atividade para alunos em hipóteses silábicas, silábicas-alfabéticas e alfabéticas .....	26
<b>Figura 13:</b> Primeira atividade proposta aos alunos da turma do primeiro ano .	27
<b>Figura 14:</b> Atividade aplicada para toda a turma .....	27
<b>Figura 15:</b> Produção do aluno Ro .....	28
<b>Figura 16:</b> Produção do aluno Ni .....	29
<b>Figura 17:</b> Ditado em setembro de 2015 / Ditado em dezembro de 2015 do RO .....	30
<b>Figura 18:</b> Ditado em setembro de 2015 / Ditado em dezembro de 2015 do NI .....	30

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>1 MEU SUPORTE TEÓRICO</b> .....	10
1.1 Aprendendo para ensinar a aprender .....	10
1.2 A alfabetização em processo: alunos em hipóteses iniciais .....	12
<b>2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS</b> .....	17
2.1 Contextualizando o Estágio e o Colégio .....	18
2.2 Contextualizando a Turma .....	18
2.2.1 Ro (6 anos) .....	19
2.2.2 Ni (7 anos) .....	20
2.2.3 Man (7 anos) .....	20
<b>3 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS</b> .....	21
3.1 Organização da sala de aula .....	21
3.2 Proposição de atividades .....	23
3.3 Intervenções docentes .....	26
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	32
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	35

## APRESENTAÇÃO

Para começar a explicar meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – trago à tona minhas memórias do Estágio Curricular Docente, etapa obrigatória do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado no segundo semestre de 2015.

Realizei meu Estágio Docente em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, em um Colégio público de Porto Alegre. A turma era formada por 20 alunos, sendo 14 meninos e 6 meninas.

Quando cheguei à turma, na primeira semana de Observação, deparei-me com muitos alunos na hipótese de escrita pré-silábica. Isso, para mim, foi algo inquietante, pois, em meu imaginário, esperava que a turma, no segundo semestre, já estivesse alfabetizada.

Em conversas com a orientadora de Estágio Docente e a professora titular, procurei focar no avanço da aprendizagem da língua escrita desses alunos. Nesse momento, “embarquei”, com o apoio de ambas, na aventura de traçar uma proposta na qual o resultado deveria ser o avanço dos nossos alunos.

No período no qual iniciei efetivamente a Prática Docente, logo após o período de observação, deparei-me com uma ideia preocupante: “Eu não sabia planejar! E como planejar para alunos de diferentes níveis de escrita?” Após isso, pensei muito em como contemplar e atender às necessidades de todos os alunos daquela turma. No decorrer da realização dos planejamentos percebia que algo estava faltando. Em função disso, mudei meus planos e comecei a estudar para, então, poder compreender o processo de aprendizagem no qual eu e meus alunos estávamos inseridos.

Debruicei-me, então, sobre os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual me deu suporte para ter ideias de atividades e planejamentos, também relacionando com a teoria do livro “Práticas Pedagógicas em Alfabetização: Espaço, tempo e corporeidade” de Luciana Piccoli e Patrícia Camini. Ainda, para compreender e analisar o nível de hipóteses de escrita de cada aluno, assumi a obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky “Psicogênese da língua escrita” como estudo essencial do semestre.

No início foi tudo muito difícil. Eu não tinha experiência como professora e essa construção, em relação ao planejamento, estava sendo feita naquele momento



de estágio. Aprender conteúdos e modos de ensinar e de aprender ocorria simultaneamente ao aprender a planejar e a ser professora, aprendizagens que levaria sempre em minha trajetória docente.

O grande desafio do meu estágio curricular docente foi auxiliar os alunos em hipóteses de escrita pré-silábica para que “avançassem” para a consciência silábica, na interação com os alunos já alfabetizados. Sendo assim, minha pergunta de pesquisa é definida em “*como as propostas pedagógicas podem contemplar os diferentes níveis de leitura e escrita numa turma de alfabetização?*”

Para buscar responder a esta pergunta utilizo meu Diário de Classe como documento de análise, tendo como referência o que ocorreu no meu estágio docente. A pesquisa será de cunho qualitativo, do tipo Estudo de Caso com análise documental e escolhi três alunos, em níveis de escrita diferentes para considerar e analisar seu processo de alfabetização.

O título “SORA, É PARA ESCREVER DO JEITO QUE SABE, NÉ?”: propostas pedagógicas de leitura e escrita é resultado da busca de algo que contemplasse as inquietações provocadas pelo movimento que a turma empreendia, tornando evidentes os diferentes níveis em que os alunos se encontravam em relação às hipóteses de escrita.

Como objetivo principal deste trabalho, irei analisar diferentes propostas de leitura e escrita elaboradas para a diversidade de níveis presentes em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, focando de forma especial, nos alunos em níveis iniciais da escrita.

Utilizo para minha análise três categorias: (1) Organização da sala de aula (2) Proposição de atividades; e (3) Intervenções docentes. A partir dessas categorias, interdependentes em sua dinâmica, procuro compreender como as propostas pedagógicas diferenciadas conseguem provocar avanços nas hipóteses de leitura e escrita dos alunos.

Como embasamento teórico deste trabalho, utilizo como fonte principal, as ideias de Emília Ferreira em seus livros sobre alfabetização: “Com todas as letras” (1993) e “Reflexões sobre alfabetização” (2001). Também apoio meus estudos em Juan Delval (2007) e Teberosky e Colomer (2003). Como referência norteadora, destaco a obra “Psicogênese da língua escrita” na qual encontra-se a pesquisa realizada por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999).

Este trabalho está dividido em três capítulos além desta Apresentação, na qual descrevo como tudo começou, e como cheguei na construção do meu objeto de estudo. No primeiro capítulo apresento “Meu suporte teórico” sobre alfabetização, utilizando os avanços dos alunos como ilustradores da aprendizagem da leitura e da escrita; no segundo capítulo, intitulado “Caminhos investigativos”, contextualizo minha pesquisa, caracterizando e definindo os sujeitos que compõem o universo de investigação. No capítulo três, “As propostas pedagógicas”, escrevo sobre os dados construídos para a reflexão e análise, com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa em questão. E, para finalizar, retomo alguns pontos sobre a temática de toda a minha pesquisa, e aponto possibilidades abertas pela mesma, para meu futuro docente.

## 1 MEU SUPORTE TEÓRICO

Para realizar esta pesquisa, precisei me debruçar sobre alguns conceitos chave sobre a aprendizagem e os processos de alfabetização. Assim sendo, trago o resultado de meus estudos, numa perspectiva construtivista.

### 1.1 Aprendendo para ensinar a aprender

Começo minha escrita me baseando nas ideias de Juan Delval sobre a aprendizagem, por considerar uma troca mútua de conhecimento. Da mesma maneira que conseguimos passar o que sabemos aos nossos alunos, eles trazem consigo uma bagagem cultural que deve ser valorizada. Sendo assim, Delval (2010, p. 115) afirma que “a existência da cultura [...] possibilita que esses conhecimentos sejam transmitidos a outros seres humanos e que cada indivíduo não tenha que aprender tudo sozinho”. Aprendemos uns com os outros, nas trocas de ideias, nas brincadeiras, nas leituras, nos jogos, em conversas informais etc., valorizando sempre o que o aluno já sabe.

A Escola é um livro aberto de trocas de experiências. Tentamos ser livres para aprender de diversas maneiras, sabendo o professor levar e considerar essas formas de ensinar e aprender. Delval ainda afirma que

Não se aprende de uma única maneira, pois as formas de aprender são múltiplas e complementares. Aprendemos por nossa própria conta, compartilhando atividades com outros, imitando o que os outros fazem, ou escutando narrativas e histórias que descrevem atividades de outros indivíduos (2010, p. 125).

Assim sendo, acredito na valorização do que o aluno já sabe, naquilo que ele aprendeu, dentro ou fora da Escola. Levar em conta, dentro da sala de aula, hipóteses nas quais o aluno produz é algo imprescindível em um processo onde o aluno está começando a construir saberes que levará sempre consigo, como a leitura e a escrita. Com base em Delval, entendo que “aprender é sempre um processo de reconstrução no qual o sujeito participa ativamente” (2010, p. 115), pois estamos sempre realizando trocas com nossos alunos, aprendendo e reaprendendo junto com eles.

Entendo que o aprender deve ser algo marcante para o aluno, para que, assim, o aprendizado seja significativo e duradouro. Muitas vezes, algumas “instituições escolares parecem estar organizadas a partir da convicção de que o conhecimento é transmitido, ao invés de construído” (Delval, 2010, p. 115). Com isso entendo a importância de construir sentidos com os alunos, construir algo do interesse deles. Entendo que o professor não é só transmissor de saberes, mas é o mediador para que isso aconteça. O professor, em seu papel de saber maior, deve realizar propostas que tenham sentido para os alunos, de uma maneira que eles consigam dar significado para aquele contexto, dando caminho para novos conhecimentos.

Ainda apreciando as atividades com significado para os alunos em início de processo de aquisição do conhecimento, entendo que “o conhecimento é o resultado da interação contínua entre o sujeito e a realidade que o cerca” (Delval, 2010, p. 119) fazendo com que isso me traga a ideia, novamente, de que esse aluno possa ter mais aprendizado, tendo sua cultura e saberes já adquiridos, valorizados. Um aspecto de grande relevância é levar em conta o interesse e as motivações dos alunos. Segundo Meirieu (1998, p. 40), “as aprendizagens ocorrem quando o projeto pessoal do aluno se encontra com o projeto de ensino, trazendo maior significação nas tarefas educativas”. É importante lembrar que o afeto entre professor-aluno deve ocorrer diariamente, já que a aprendizagem e a segurança de aprender com alguém que te entenda, também surge disso. Sobre isso, Delval ainda afirma que “o conhecimento é sempre uma construção que o sujeito realiza, partindo dos elementos que dispõe” (2010, p. 120).

Para ser professor, e um bom professor, é preciso que tenhamos convicção do que queremos, da dedicação e formação que precisamos ter. Delval (2006, p. 21) aponta para o mesmo caminho ao referir que “a tarefa de educar requer preparo técnico, motivo pelo qual os professores têm de ser profissionais especializados que recebem formação adequada”. Investir na formação dos professores e prepará-los para que sejam realmente atuantes no processo de aprendizado dos alunos é o caminho para que tornemos a educação, que é um direito de todos, um processo de aprendizagem prazeroso e eficiente.

## 1.2 A alfabetização em processo: alunos em hipóteses iniciais

Durante o período em que estava realizando meu estágio obrigatório, utilizei como base para entender as hipóteses de escrita dos alunos, o livro “Psicogênese da língua escrita”, das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Ainda escrevendo este trabalho, continuo utilizando tal livro como base teórica para compreender melhor o processo de alfabetização que construí com a turma de estágio.

Na turma do primeiro ano, havia muitas hipóteses de escrita e, com isso, precisei me inteirar de cada uma delas para entender como iria propor atividades para tais níveis diferentes de escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), há 5 níveis de escrita: nível 1: Inicial, no qual as “grafias são variadas e a quantidade de grafias é constantes” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 201) e nível 2: Intermediário 1, conhecidos como Pré-silábico; nível 3: Silábico; nível 4: Silábico-alfabético; nível 5: Alfabético. No entanto, na turma na qual realizei meu estágio, havia somente 4 desses níveis, iniciando já no nível 2.

Nível 2: Utilizei como sendo chamado de pré-silábico, embora as autoras não usem essa nomeação em seu livro. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), neste nível, a criança tende a utilizar as formas das letras como elas são, porém, o nome próprio se faz muito presente e importante neste momento. Ela utiliza as letras do nome na maioria de suas escritas, mudando somente a ordem das letras. Demonstra, com isso, que para algo poder ser lido deve haver diferença entre as grafias, o que não se evidenciava no Nível 1.

A seguir um exemplo de atividade realizado por um aluno em hipótese de escrita pré-silábica, durante o período de estágio:

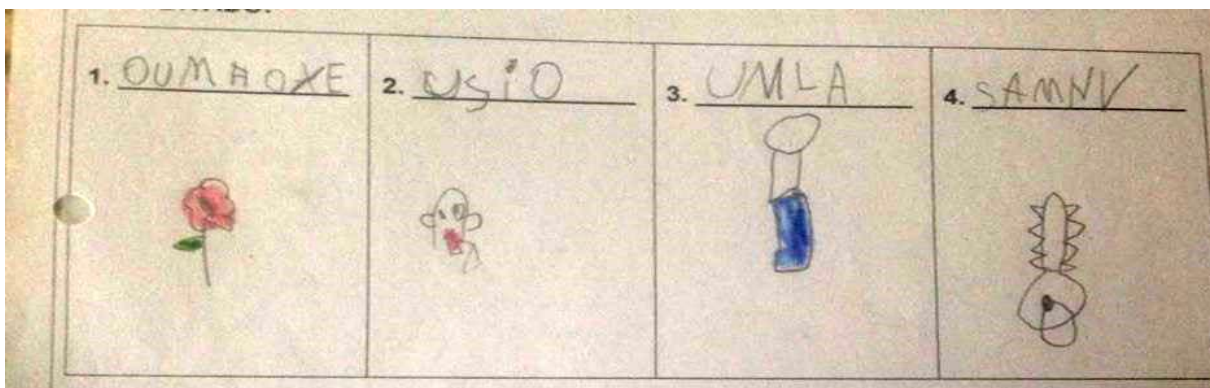


Figura 1: Primeiro ditado feito pelo aluno Ni. Set/2015.  
1. Rosa; 2. Urso; 3. Colher; 4. Chave.

Nível 3: Também nomeado de nível silábico. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209) “é caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita”, ou seja, a criança irá utilizar uma letra para cada sílaba de uma palavra, tentando fazer referência ao som de letra que ela escutará. Neste momento, Ferreiro e Teberosky (p. 209) dizem ser a “primeira vez que a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala”.

Na figura 2, apresento uma atividade de escrita na qual o aluno utiliza-se de uma hipótese silábica:

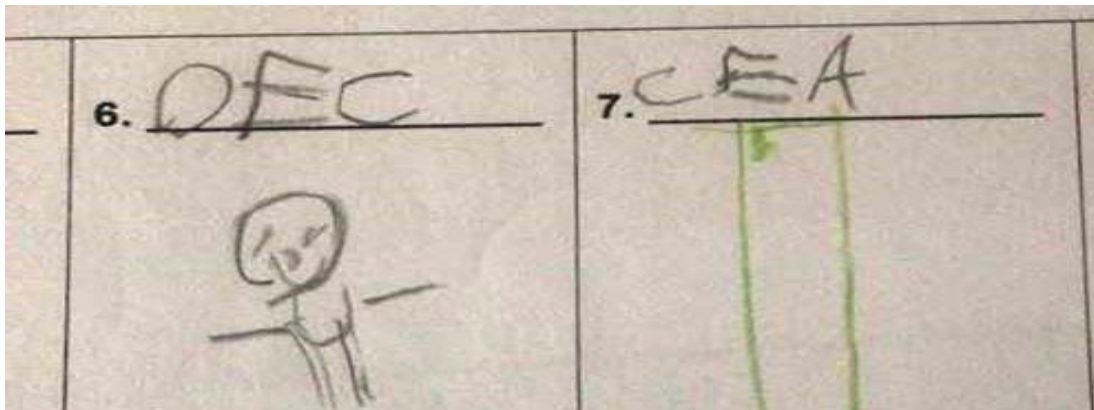


Figura 2: Primeiro ditado elaborado pelo aluno Ro. Set/2015.  
6. Boneca; 7, Caneta.

Nível 4: É o momento em que a criança está em transição de sua hipótese silábica para uma alfabética, sendo denominada então de silábica-alfabética. Nessa etapa, a criança

Descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 214).

Em outras palavras, a criança já não está mais satisfeita somente com a quantidade mínima que ela coloca em uma sílaba e acredita estar faltando algumas letras para completar a palavra. Com isso, ela passa a valorizar também as letras consoantes, que, na maioria das vezes, são esquecidas e substituídas pelas vogais e, agora, tenta utilizar as duas juntas.

Na figura 3, apresento a escrita de um aluno que estava presente na hipótese de escrita silábica-alfabética:

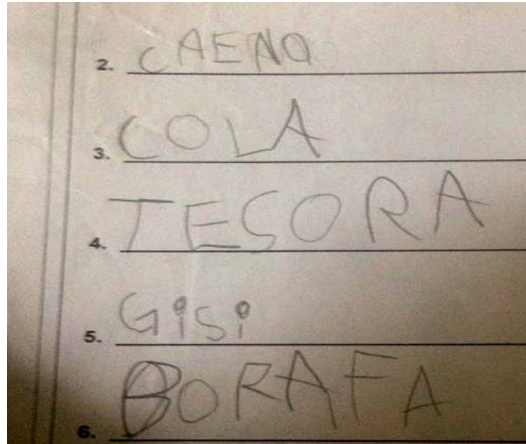


Figura 3: Segundo ditado feito pelo aluno Ni. Nov/2015.  
2. Caderno; 3. Cola; 4. Tesoura; 5. Giz; 6. Borracha.

Nível 5: Finalmente, a criança chega à hipótese alfabética e, então, está se apropriando cada vez mais da leitura e da escrita. “Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a ‘barreira do código’; 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” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 219). Sendo assim, a criança finalmente chegou à conclusão de que para formar uma sílaba e, conseqüentemente, uma palavra, ela deverá utilizar diferentes tipos de letras e, não somente, vogais ou consoantes soltas em uma mesma sílaba como utilizava anteriormente.

Na figura 4, a escrita de uma aluna já alfabetizada:



Figura 4: Primeira produção da aluna Man. Set/2015.  
1. Rosa; 2. Urso; 3. Colher; 4. Chave; 5. Lata; 6. Boneca; 7. Caneta; 8. Caderno.

Emília Ferreiro, em “Reflexões sobre alfabetização” (2001), afirma que valorizar as diferentes hipóteses das crianças é uma atitude imprescindível no processo de alfabetização pois “quando uma criança escreve, tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (p. 16/17).

Com isso, levo em consideração que em uma mesma turma de alfabetização, é possível se ter diversos níveis de escrita. Essas hipóteses, em diferentes contextos, devem ser valorizadas, para que o aluno possa avançar para a etapa seguinte. Segundo Emília Ferreiro, “as crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas” (1993, p.17).

Ainda, na mesma obra, a autora afirma que as crianças “são ativas por natureza, não se trata de motivá-las para que o sejam. O que desmotiva, o que dificulta a aprendizagem, é impedir esses processos de organização da informação” (1993, p. 31).

Outro assunto a ser tratado na alfabetização é a imagem do erro. Por vezes, para um desentendido, parece que o aluno não consegue escrever uma determinada palavra, mas é analisando-a que conseguimos perceber as hipóteses que o aluno está sugerindo.

Em uma visão construtivista o que interessa é a lógica do erro: trata-se às vezes de ideias que não são erradas em si mesmas, mas aparecem como errôneas porque são sobre generalizadas, sendo pertinentes apenas em alguns casos, ou ideias que necessitam ser diferenciadas ou coordenadas, ou, às vezes, ideias que geram conflitos, que por sua vez desempenham papel de primeira importância na evolução (FERREIRO, 1993, p. 83).

Um conceito que aprendi a levar comigo é o de que as crianças não precisam necessariamente aprender somente com o professor. A troca entre os alunos da turma fortalece laços e ajuda os alunos a pensarem em grupos, de forma que um colega possa ajudar o outro em suas hipóteses. Nesse sentido, para FERREIRO:

Ninguém espera, desde o início, verbalizações corretas ou traçados gráficos perfeitos, tampouco se nega a uma criança em processo de desenvolvimento o direito à fala ou à possibilidade de grafar. Essas produções escritas ou essas intenções de leitura são interpretadas pelo professor e por outras crianças que podem confrontá-las com as suas próprias e discutir sobre elas, já que não estão todos no mesmo



nível; a heterogeneidade de níveis transforma-se em vantagem em vez de ser vista como um empecilho (1993, p. 45).

Para entendimento melhor do que aqui quero propor, me apoio em FERREIRO, para entender que “o importante no primeiro período da alfabetização, é saber situar corretamente a dúvida ortográfica” (1993, p. 24). Nessa perspectiva, penso nas possibilidades e diversas hipóteses dos alunos como sendo parte fundamental do processo real de alfabetização. Com isso, também para justificar sua ideia, FERREIRO ainda afirma que:

A escrita representa a língua, e não a fala. Qualquer intenção de justificar a ortografia a partir da pronúncia leva a desprezar as variantes de fala das crianças [...] e a dificultar sua aprendizagem. Esta é uma das razões fundamentais por que a correção ortográfica não pode ser exigida nas primeiras etapas da alfabetização (1993, p. 27).

Sobre o erro e correção é preciso tratarmos de forma natural e construtiva. Corrigir algo dos alunos assim que entregue, também é algo negado por FERREIRO, que afirma que “a correção contínua e imediata gera inibição e impede a reflexão e a confrontação. Os erros também necessitam ser interpretados pelo professor, já que nem todos os erros se parecem” (1993, p. 47). Os “erros” das crianças aparecem de diversas maneiras, pois são a partir deles que conseguimos perceber as hipóteses que as crianças estão querendo nos mostrar. Só com eles poderemos saber com o que estamos lidando e, assim, intervir corretamente no processo de alfabetização de nossos alunos para que os mesmos possam evoluir em seus conhecimentos.

Para compreender o meu exercício de docência, tenho como base o conceito de que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (FERREIRO, 2001, p. 31). Por isso, o mais importante no momento de auxiliar os alunos em processo de alfabetização, é entender como se dá esse processo e como deverá ser levado durante o período em que a criança está presente nele, em sala de aula.

## 2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Neste capítulo irei mostrar ao leitor, os caminhos que tracei para realizar esta pesquisa, definindo-a como sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso em Educação, utilizando análise documental, a partir de planejamentos, atividades pedagógicas propostas e reflexões, extraídas do meu Diário de Classe (documento elaborado durante todo o período de Estágio Curricular Docente, onde nele está presente: produções dos alunos, planejamentos e reflexões semanais, objetivos para a referida etapa, fotos da turma e das interações na sala de aula, relatório de observação, projeto didático e reflexão final do Estágio) que foi construído no Estágio Curricular Docente, no período de 2015/2.

Como analiso minha prática pedagógica realizada no referido período, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, esta pesquisa é qualitativa, acreditando ter um olhar maior para o sujeito, analisando a participação dos casos escolhidos. Para ANDRÉ e LÜDKE (1986, p. 18) esse tipo de pesquisa “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada”.

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um Estudo de Caso, pois analiso as aprendizagens e avanços da turma referida em Estágio, trazendo para este texto, apenas três alunos. Fiz essa escolha de modo que conseguisse determinar um aluno para cada nível diferente de escrita. Apoiando-me em André e Lüdke, entendo que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular” (1986, p. 17). Para indicação textual desses alunos, utilizo-me da primeira sílaba do nome.

Em vista disso, utilizarei, como já dito anteriormente, meu Diário de Classe como material para estudo. Irei analisar planejamentos e propostas de leitura e escrita realizadas pelos alunos, onde a diferenciação do ensino, baseada nos níveis de leitura e escrita, está constantemente presente. Também irei utilizar como análise as reflexões semanais das quais eu realizava, durante o período de estágio, tendo como base o que realmente fez os alunos evoluírem em suas aprendizagens.

Sendo assim, André e Lüdke me trazem a ideia de que a análise documental não é “apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”

(ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 39). Entendo então, que essas anotações do meu Diário de Classe, são muito relevantes para trazer algumas das propostas do meu Estágio Curricular Docente.

## 2.1 Contextualizando o Estágio e o Colégio

Como já dito antes, realizei meu estágio obrigatório em um Colégio público, localizado na zona Leste de Porto Alegre, que atende alunos de diferentes bairros, inclusive, diferentes cidades. O período de estágio se consiste em duas semanas de observação e, no meu caso, treze semanas de prática docente.

A estrutura do Colégio é muito boa. Para acompanhamento dos alunos há uma Fonoaudióloga, uma auxiliar de Enfermagem, uma Psicopedagoga e mais diferentes professores de disciplinas especializadas que dão suporte aos alunos pelo menos uma vez por semana. O Colégio tem uma sala para cada turma, sala de artes, de música/vídeo e sala de professores. Ainda relatando sobre estrutura, os alunos podem brincar no momento do recreio em um pátio enorme, com bastante grama, sombra e uma quadra de esportes.

Na parte do Ensino Fundamental, são realizadas reuniões semanais com a equipe para ver o funcionamento das aulas e do Colégio e, assim, possíveis mudanças em seus planejamentos e decisões. A equipe de professores do Colégio conta também com a colaboração da direção, supervisão e orientação pedagógica.

## 2.2 Contextualizando a turma

Os alunos eram muito afetivos com todos os professores que lecionavam em sua turma. Participavam ativamente das atividades propostas.

A turma do primeiro ano sentava na sala de aula em formato de “U” e sem lugar determinado, pois, era uma forma para que se conhecessem melhor e fossem mais unidos. Durante os primeiros dias com a turma, pude perceber que realmente o formato que os alunos já estavam sentados era ótimo para aquela turma.

Os pais dos alunos dessa turma eram muito participativos. Sempre que solicitado iam ao Colégio para resolver problemas ou simplesmente saber o andamento da vida escolar de seus filhos.

Quando cheguei na turma, percebi que os alunos quase não escreviam e, por isso, já iniciei meus planejamentos com muita escrita. Havia alguns alunos que

sempre diziam: *Profe, eu não sei escrever; Sora, eu não sei fazer isso; Isso é muito difícil.* Os alunos se sentiam inseguros nos momentos de escrita e sempre solicitavam que as professoras ficassem ao seu lado quando solicitados a escrever. Quando estava com eles, ajudava sempre na primeira questão, depois solicitava que eles tentassem fazer as outras sozinhos.

Quando iniciei meu estágio realizei com todos os alunos algumas testagens, em formato de ditados (mudo, com palavras significativas, palavras da semana), com o intuito de perceber e analisar o nível de escrita em que os alunos estavam. A seguir segue a tabela de identificação dos alunos em setembro de 2015 quando iniciei o estágio:

Pré-silábicos	Silábicos	Silábicos-alfabéticos	Alfabéticos
8	3	1	8

Em função de que o tempo não me deixaria analisar todos os alunos, tive que escolher, dentre os vinte alunos que havia na sala de aula, somente três para dar uma atenção a mais. Escolhi então, três alunos que estivessem em diferentes hipóteses de leitura e escrita, sendo um de escrita pré-silábica, outro silábica e, por último, uma alfabetizada. Agora, em específico, comento sobre os alunos escolhidos para meu estudo de caso.

### 2.2.1 Ro (6 anos)

No primeiro diagnóstico feito com a turma, o Ro mostrou-se no nível pré-silábica, escrevendo diversas letras em uma mesma palavra. Porém, já nas primeiras intervenções, ele conseguiu ter um avanço grandioso e, suas hipóteses ficaram em uma escrita silábica, sempre pensando nos pedacinhos (sílabas) que tinham as palavras. Ao final do meu estágio, ele já estava pensando em outras letras, que no caso eram as consoantes, para colocar na palavra que estava escrevendo.

Era um menino querido, mas que só aceitava ajuda de mim e da professora titular, não aceitando que algum colega fosse lhe ajudar. Por vezes era agressivo com os colegas, não aceitando carinho dos mesmos. No início sempre dizia que não

sabia fazer as atividades propostas, mas eu sempre lhe dizia que era para fazer do jeito que ele sabia, até que concretizou essa ideia, sempre perguntando “Sora, é para escrever do jeito que sabe, né”?

### 2.2.2 Ni (7 anos)

O Ni era um garoto muito amável e que respeitava todas as regras da turma. Não conversava muito em sala de aula mas tinha vários amigos com os quais gostava de brincar. Em um primeiro momento, demonstrou ser um aluno de escrita pré-silábica, no qual utilizava diversas letras para escrever as palavras solicitadas, porém, na segunda testagem, mostrou-se estar no nível silábico

Quando realizava alguma atividade, era sempre o último a terminar, pois se concentrava muito no que fazia. Apagava diversas vezes o que estava fazendo, para ter a certeza de que estava certo, embora eu nunca cobrasse isso deles. Certa vez, ele rasgou a folha que estava fazendo, de tanto apagar. Na metade do meu estágio docente pude perceber que o Ni tinha avançado muito em suas hipóteses de escrita.

### 2.3.3 Man (7 anos)

A Man, embora alfabetizada, também foi um desafio para mim, pois eu pensava em como avançar os alunos iniciais que estavam em escrita pré-silábica e, também, não deixar “para trás” os alunos alfabéticos. Em todos os diagnósticos Man já se mostrou alfabetizada, sabendo ler com fluência e preocupada com questões ortográficas em sua escrita. Participava de todas as interações de sala de aula, sempre querendo escrever no quadro quando solicitado e lendo trechos que eu levava a eles. Ela estava muito ciente de suas hipóteses e tinha certeza que elas estavam certas.

Man era muito querida comigo e com os colegas, porém em qualquer situação que fugisse de seu controle, ela chorava e recorria a mim ou à professora titular. Gostava de ser carinhosa com suas amigas e quando acontecia alguma briga entre elas, ficava muito chateada. Em um momento propus uma atividade em grupo, solicitei que ela escrevesse na atividade e a colega desenhasse, ela não aceitou, pois também queria desenhar, já que ela era muito boa nisso, e todos a elogiavam. Então, Man resolveu ajudar a colega a escrever, enquanto ela desenhava.

### 3 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo me ocupo da análise das propostas que fiz aos alunos, tendo como referência meu problema de pesquisa e o objetivo que é analisar diferentes propostas de leitura e escrita elaboradas para a diversidade de níveis presentes em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Para realizá-la defino categorias, com as quais busco compreender como uma atividade pode atender simultaneamente o coletivo e o individual.

As categorias definidas foram tendo-se presente o caráter e a intencionalidade das propostas pedagógicas. Sendo então: (1) Organização da sala de aula; (2) Proposição de atividades; (3) Intervenções docentes.

Na primeira, considerarei a análise da organização da sala de aula, planejada para aquela turma e, que ajudou na evolução da aprendizagem dos alunos. Na segunda, analisarei as atividades elaboradas em função das hipóteses de leitura e escrita evidenciadas pelos alunos. E na terceira, a qual considero o foco de pesquisa, analisarei como as diferentes propostas, vinculadas às minhas intervenções, possibilitaram avanços nas hipóteses de leitura e escrita dos alunos.

#### 3.1 Organização da sala de aula

Entendo a organização da sala de aula, como contexto no qual a criança está inserida, como espaço que pode ser favorável, ou não, ao processo de aquisição de língua escrita. Diariamente realizava outras propostas, em grupo ou individuais, para criar um ambiente alfabetizador favorável.

Assim sendo, cabe expor o que se entende por ambiente alfabetizador. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, SEF): “[...] um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças tem oportunidade de participar” (BRASIL, 1998. p. 154).

Criar um ambiente alfabetizador para os alunos significa organizar a sala de aula de uma maneira que cada parte dela ofereça materiais que favoreçam a aprendizagem, tais como: Canto da leitura; Alfabeto ilustrado; Sequência numérica; Calendário; Aniversariantes; Ajudantes; Lista de palavras; Lista com o nome dos alunos.

O estímulo ao desenvolvimento dos alunos é o objetivo principal de um ambiente alfabetizador. Tudo que for desafiador e possível de ser realizado pelos alunos desenvolverá um processo de ensino e aprendizagem muito mais gratificante, mais produtivo.

As crianças têm preferências por atividades diferentes. Cada criança também apresenta um ritmo próprio, por isso o ambiente alfabetizador precisa ser organizado com possibilidades de trabalho que contribuem para a independência de cada aprendiz. No caso da sala de aula, deve incentivar o interesse pela leitura, escrita e uso do material didático.

Dentre essas propostas, quase todas estavam presentes em minha sala de aula. A seguir, mostro imagens de alguns desses espaços:



Figuras 5, 6, 7, 8: Contexto alfabetizador na sala de aula

Como contexto alfabetizador, também considero como ferramenta de aprendizagem, os trabalhos em grupo, onde os alunos podem trocar experiências e desafiar suas hipóteses, mesmo os já alfabéticos. A troca na sala de aula é contínua e, muitas vezes, sem previsão, os alunos aprendem sozinhos, com os colegas, nos

corredores e, o professor, no meio disso tudo, pode intervir adequadamente para avançar sempre as hipóteses de seus alunos.

Para ilustrar o contexto alfabetizador, promovido pelas propostas de trabalho, destaco a atividade de leitura e escrita desenvolvida com a turma a partir da exploração do livro de literatura infantil “Você troca?” (Eva Furnari) que faz menção a trocas a partir de rimas. Propus aos alunos que sentassem em trios (escolhidos por mim) para que criassem novas rimas, baseados no livro que tínhamos lido. Organizei a turma em trios de modo que tivessem alunos que já escrevessem alfabeticamente junto com alunos de escrita silábica, para que uns pudessem ajudar aos outros. Eu tinha o intuito de “balançar” os alunos com escrita silábica, para que pudessem pensar que havia mais letras para escrita de uma palavra, e não somente uma por sílaba. Assim sendo, pedi para que os alunos já alfabéticos, escrevessem o que era pedido e os silábicos ajudassem a pensar e, então, desenhassem o que estava acontecendo na rima.

Durante a atividade, Man, que já era alfabetizada, como já dito anteriormente, não quis escrever, então se propôs a ajudar sua outra colega (que era silábica) a escrever para que ela pudesse desenhar, já que adorava fazer isso. A escrita foi feita passo a passo, pensando em todas as letras. O resultado dela mostra-se a seguir:



Figura 9: Trabalho em trio dos alunos Man, An, Vi.  
Escrita: Você troca? Um mamão musical, por uma maçã radical?

### 3.2 Proposição das atividades

Esta categoria é resultado da análise das propostas que realizei com a turma, ao longo do estágio, tratando, mais especificamente, da diversidade das mesmas, em função dos níveis de escrita evidenciados pelos alunos.



Segundo Teberosky e Colomer (2003, p. 45) “o desenvolvimento de hipóteses ocorre por reconstruções de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções”, isto é, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, fazendo-os pensar em possibilidades para criar novas aprendizagens a partir do que já sabiam.

Sendo assim, inicialmente, propus o jogo batalha de palavras à turma, que estava dividida em dois grandes grupos. O jogo batalha de palavras funcionava da seguinte maneira: A turma dividida em dois grupos, era desafiada a pensar no número de pedacinhos (sílabas) que formavam as palavras que eles escolhiam (de olhos fechados). Um integrante do grupo vinha até mim e retirava o desenho de algo (sol, estrela, cobra...) e precisava pensar em quantas sílabas tinha aquela palavra. Em seguida vinha um integrante do outro grupo e retirava outra figura (ambos retiravam de olhos fechadas e as figuras ficavam viradas para baixo) também pensando nas sílabas das palavras.



Figura 10: Elaboração do jogo batalha de palavras

Nos momentos de jogos, o trabalho coletivo estava presente na sala de aula. Man ajudava seus colegas a responderem, mas em diversos momentos, dava a resposta completa, sem deixá-los pensar. Nesses momentos, era preciso que eu intervisse para que o aprendizado dos alunos pré-silábicos e silábicos fosse efetivamente compreendido.

Já que eu estava presente em uma sala de aula tão diversificada em relação aos níveis de escrita, precisei pensar em uma proposta que atraísse aqueles alunos para mim, para a leitura e escrita. Com perguntas, observações e outros meios pude notar o interesse daqueles alunos para os animais. A conversa era contínua sobre o

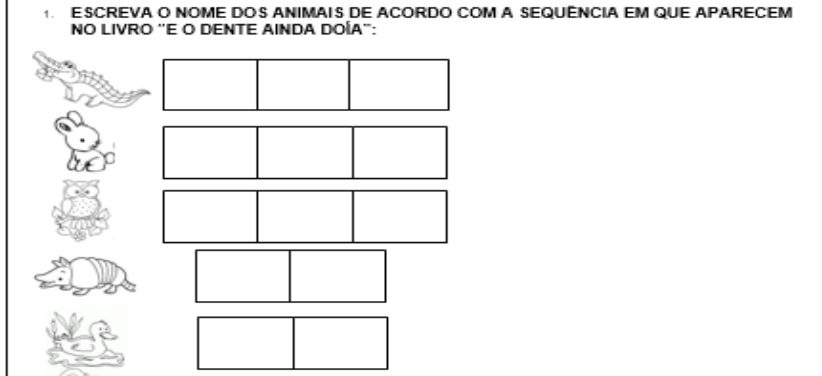
leão, a cobra, o cachorro, etc. Optei por estudar os animais naquele semestre. Para isso, me apoio em Teberosky e Colomer (2003) que afirmam que

[...] sempre se tenta trabalhar ou partir de uma unidade com significado, a partir da qual se trabalham as subunidades que a compõem. [...] Faz-se, também, que essas unidades sejam trabalhadas por todas as crianças, ainda que cada uma delas o faça de maneira diferente, em função do seu nível de conhecimento (p.98)

Sendo assim, entendo que respeitar o aluno em seu tempo de aprendizagem é o papel fundamental do professor, mas, também, não o deixando “estacionar” em um determinado momento, sempre o motivando a adquirir novos conhecimentos e avançar em suas hipóteses. Dessa forma, nosso semestre foi rodeado por diversas atividades sobre os animais.

Relacionando com as propostas da sala de aula mostro uma que, após lermos o livro “E o dente ainda doía” (de autoria de Ana Terra), foi solicitado aos alunos em hipótese pré-silábica, que colocassem pelo menos uma letra por sílaba, já os mostrando, a partir do número de quadrados, quantas sílabas há na palavra, assim os fazendo pensar de uma forma silábica.

1. ESCRIBA O NOME DOS ANIMAIS DE ACORDO COM A SEQUENCIA EM QUE APARECEM NO LIVRO “E O DENTE AINDA DOÍA”:








			
			
			
			
			

Figura 11: Atividade para os alunos em hipótese pré-silábica.

Com essa proposta, entendo que aos poucos “os conflitos [...] vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em um novo processo de construção” (FERREIRO, 2001, p. 27).

Da mesma maneira, o exercício era feito com os alunos em hipóteses silábicas, silábicas-alfabéticas e alfabéticas. Cada aluno (desses níveis) deveria escrever o nome do animal, só que dessa vez, colocando todas as letras possíveis para escrever a palavra. Os dois modelos de folhas eram entregues aos alunos no

mesmo momento, mas cada aluno recebia a folha específica elaborada para o seu nível de escrita. Minha explicação da atividade era falada no geral: “Todos devem tentar escrever os nomes dos animais das imagens, pensando nos pedacinhos da palavra. Cada um faz do jeito que sabe”. Após a explicação geral, voltava minha atenção aos alunos pré-silábicos, mostrando, se necessário, que deveriam escrever, pelo menos, uma letra por sílaba.

1. ESCRIBA O NOME DOS ANIMAIS DE ACORDO COM A SEQUENCIA EM QUE APARECEM NO LIVRO "E O DENTE AINDA DOÍÁ":

Figura 12: Atividade para alunos em hipóteses silábicas, silábicas-alfabéticas e alfabéticas.

Com essas ideias, me propus, então, a trabalhar com aqueles alunos a mesma proposta, com intervenção diferenciada para cada nível de escrita. Segundo Morais (2012, p. 177) “precisamos aprender a propor, num mesmo momento, atividades diferentes ou que podem ser resolvidas de modo distinto por alunos que se encontram em diferentes níveis”.

Com isso, naquela turma, aprendi a trabalhar uma mesma proposta, intervindo, como professora, de uma maneira diferente para cada aluno.

### 3.3 Intervenções docentes

Como foi possível observar na categoria anterior, havia, em determinados momentos, propostas diferenciadas que visavam a atender os níveis nos quais os alunos se apresentavam. No entanto, o acompanhamento dessas propostas sempre foi essencial para o avanço dos alunos. No início de uma atividade, minha atenção era mais voltada para os alunos em escritas iniciais, ajudando-os a começar. Depois, tentava fazer com que eles produzissem sozinhos, indo em direção aos outros alunos que também solicitavam meu auxílio.

A primeira hipótese a ser analisada é a questão dos alunos com escrita pré-silábica e como avançaram para a hipótese silábica, já que esse sempre foi o foco

principal do meu estágio docente. Quando iniciei as intervenções com eles, os fazia pensar silabicamente, nos “pedacinhos” das palavras e os sons que eles ouviam. Com isso, vejo o resultado dessa intervenção juntamente com Teberosky e Colomer (2003, p. 54), que afirmam que “ao escrever, a criança tenta encontrar unidades sonoras que correspondem às letras e, para isso, faz uso de seus conhecimentos sobre os enunciados orais. Dessa forma, as unidades pronunciáveis que descobre são as sílabas”.

Assim sendo, como registro do jogo “batalha de palavras”, abordado na categoria anterior, realizamos uma atividade onde cada aluno deveria pintar as bolinhas da figura respectivamente com o número de sílabas que ela tinha. Após, deveria tentar escrevê-la. Mostro, então, a primeira proposta, elaborada por mim, para que eu pudesse provocar e movimentar os alunos que estavam em hipóteses pré-silábicas de escrita.




1) FALE O NOME DA FIGURA E CONTE QUANTAS SILABAS (PEDACINHOS) A PALAVRA TEM. 2) PINTA O NÚMERO DE BOLINHAS CORRESPONDENTES. 3) ESCREVA O NOME DA FIGURA NA LINHA.		
	○ ○ ○ ○ ○	_____
	○ ○ ○ ○ ○	_____
	○ ○ ○ ○ ○	_____

Figura 13: Primeira atividade proposta aos alunos da turma do primeiro ano, elaborada por mim.

Outra atividade que ilustra esta categoria, na perspectiva da intervenção docente, trata da exploração do livro “Misturichos” (de Beatriz Carvalho e Renata Bueno). Após a leitura com a turma, propus que os alunos descobrissem os nomes dos animais que estavam “escondidos” nas figuras e escrevessem nos quadros ao lado.





1. DESCUBRA QUAIS ANIMAIS ESTÃO PRESENTES NA IMAGEM E ESCREVA OS SEUS NOMES.		
		
		
		
		

Figura 14: Atividade aplicada para toda a turma

No período de alfabetização a “hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras” (FERREIRO, 2001, p. 25). Sendo assim, diante da constatação de escritas em nível pré-silábico, a intervenção docente se faz de extrema relevância. Nesse sentido, justifico meu objetivo em promover intervenções que possibilitassem o avanço dos alunos para, pelo menos, uma escrita silábica.

Quando entregava a atividade aos alunos em hipótese pré-silábica sempre sentava para realizar, pelo menos, a primeira palavra junto com eles. Dessa forma, o diálogo sempre acontecia:

Professora: Qual animal tu achas que está presente aqui?

Ro: *Borboleta e Onça!*

Professora: Então agora pensa em quantas vezes abrimos a boca para falar a palavra borboleta.

Ro: *Bor – bo – le – ta* (falando em voz alta e contando nos dedos). *4 sora!*

Professora: Então agora tu terás que escrever, pelo menos, uma letrinha para cada vez que tu abres a boca e colocar elas no quadradinho do animal!

Ro: *“Ta” bom, mas eu vou escrever do jeito que eu sei!* (LONGARAY, 2015, s/p)

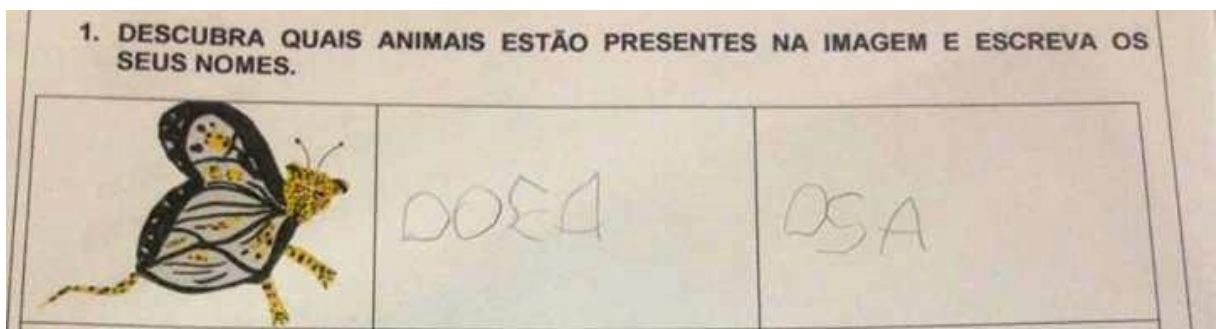


Figura 15: produção do aluno Ro

Aos poucos, os alunos passaram a perceber que não poderiam mais colocar várias letras “soltas” para escrever uma palavra e, sim, deveriam pensar nas sílabas dela. Para Teberosky e Colomer (2003, p. 55) “a utilização da segmentação silábica como procedimento para escrever indica um avanço na compreensão da estrutura

<sup>1</sup> Na reprodução dos diálogos, as falas dos alunos estão transcritas em itálico.

do sistema, já que supõe o passo da etapa da escrita pré-silábica rumo a uma escrita silábica”.

Já com os alunos em hipóteses silábicas, silábicas-alfabéticas e alfabéticas, a atenção era diferente, pois a segurança em suas escritas era muito maior do que os alunos em escrita pré-silábica. Porém, sentava com aqueles que achavam que tinham dificuldade e me chamavam. Outro diálogo que tive, foi com o aluno Ni, onde conversamos sobre como juntar as letras, para formar a sílaba.

Professora: Quais animais tu achas que estão escondidos aqui?

Ni: *É a borbolonça, então aqui está a borboleta (aponta para a asa) e aqui está a onça (aponta para as patas e calda).*

Professora: Então agora vamos contar quantas sílabas tem a borboleta!

Ni: *Bor – bo – le – ta* (contando nos dedos). São 4.

Professora: Então, agora tu tens que escrever cada nome do animal em um quadradinho.

Professora: Vamos pensar, como se escreve BOR? Escuta o som quando tu falas as letras para ver quais são!

Ni: *BOR. B – O – R! BOR!*

Professora: Isso! Então escreve elas aí! (LONGARAY, 2015)

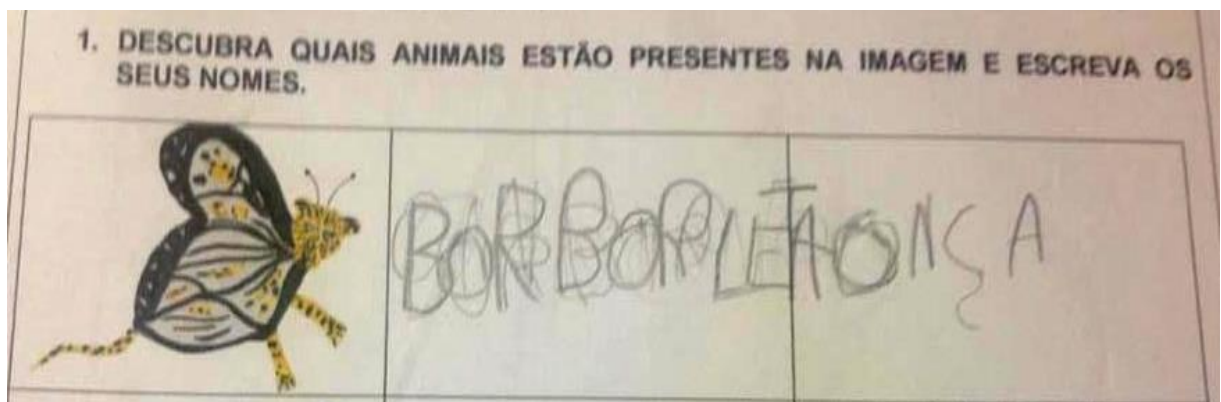


Figura 16: Produção do aluno Ni.

Com essas propostas, pretendo destacar os avanços dos alunos em suas aprendizagens, a partir da intervenção docente com os alunos, atenta para suas hipóteses de escrita. Alunos, que no início tinham escritas pré-silábicas, avançaram suas hipóteses e, ao final do meu estágio docente (em dezembro de 2015), encontravam-se com escrita em nível silábico e, alguns, com escrita silábico-alfabética. Alguns alunos que no início do estágio já estavam na escrita alfabética, estavam começando a se preocupar com questões ortográficas em suas escritas ao final do ano, assim como mostravam interesse pela escrita com letra cursiva.



Nas imagens abaixo mostro alguns avanços desses alunos com as testagens feitas, respectivamente, em setembro de 2015 e dezembro de 2015.

Aluno Ro:

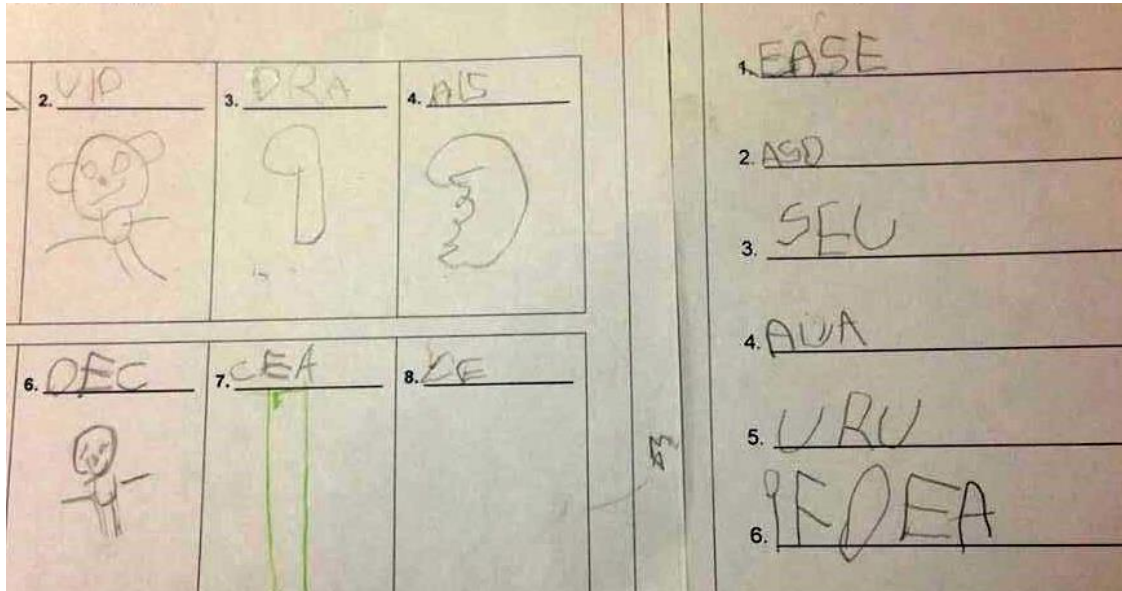


Figura 17: Ditado em Setembro de 2015 / Ditado em Dezembro de 2015 do RO  
 Palavras ditado 1: 2. Urso; 3. Colher; 4. Chave; 6. Boneca; 7. Caneta; 8. Caderno  
 Palavras ditado 2: 1. Festa; 2. Casco; 3. Céu; 4. Tartaruga; 5. Urubu; 6. Violão.

Aluno Ni:

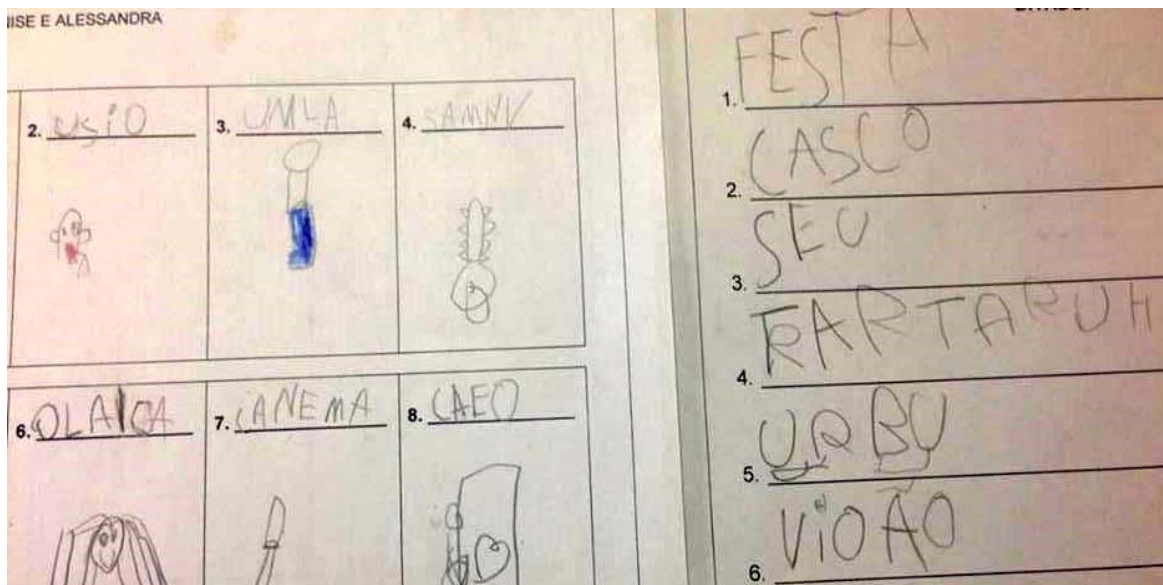


Figura 18: Ditado em Setembro de 2015 / Ditado em Dezembro de 2015 do NI  
 Palavras ditado 1: 2. Urso; 3. Colher; 4. Chave; 6. Boneca; 7. Caneta; 8. Caderno  
 Palavras ditado 2: 1. Festa; 2. Casco; 3. Céu; 4. Tartaruga; 5. Urubu; 6. Violão.

Para a escrita tornar-se legível para o adulto, a criança passa por várias fases até chegar à hipótese alfabética, em cada fase é feita uma sondagem através de uma avaliação diagnóstica, para verificar o nível de aprendizagem da criança. Embora seja diagnóstico de que a criança ainda não tenha o domínio da escrita, isso continuará a ocorrer gradativamente.

A partir dessas análises, consigo estabelecer, através da definição das categorias trabalhadas, a diferenciação no ensino, entre contexto, propostas e intervenções e o quanto isso oportunizou, aos meus alunos, avanços no processo de aquisição de leitura e escrita.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, mostro alguns apontamentos que foram mais importantes durante a pesquisa. Para iniciar, trago de volta a pergunta inicial da qual eu fazia a mim mesma e ao leitor: “Como as propostas pedagógicas podem contemplar os diferentes níveis de leitura e escrita numa turma de alfabetização?”

Ao longo desta pesquisa, consegui comprovar que esta pergunta foi sendo respondida ao decorrer das análises, na medida que, ao relatar meu estágio docente na turma de primeiro ano, elaborei e apliquei propostas de alfabetização diferenciadas para aqueles alunos. A diferenciação se mostra presente nos momentos em que elaboro uma mesma atividade, mas com intervenções – diretas ou indiretas – diferentes.

Como avaliação dos alunos, para ver seus reais avanços, utilizava tabelas com os objetivos do primeiro ano. Todo mês eu realizava a análise das aprendizagens a partir das atividades e observações dos alunos, comprovando os seus avanços.

Com base nos dados iniciais que eu tinha de cada aluno, as análises mostraram grandes avanços nas hipóteses de escrita daquela turma. Ao final da pesquisa, mostro o quadro atualizado dos alunos, em relação ao período inicial do estágio docente:

Pré-silábicos		Silábicos		Silábicos-alfabéticos		Alfabetizados	
Início	Final	Início	Final	Início	Final	Início	Final
8	0	3	5	1	6	8	9

Para melhor exemplificar, ainda acrescento o gráfico feito a partir dos avanços dos alunos:

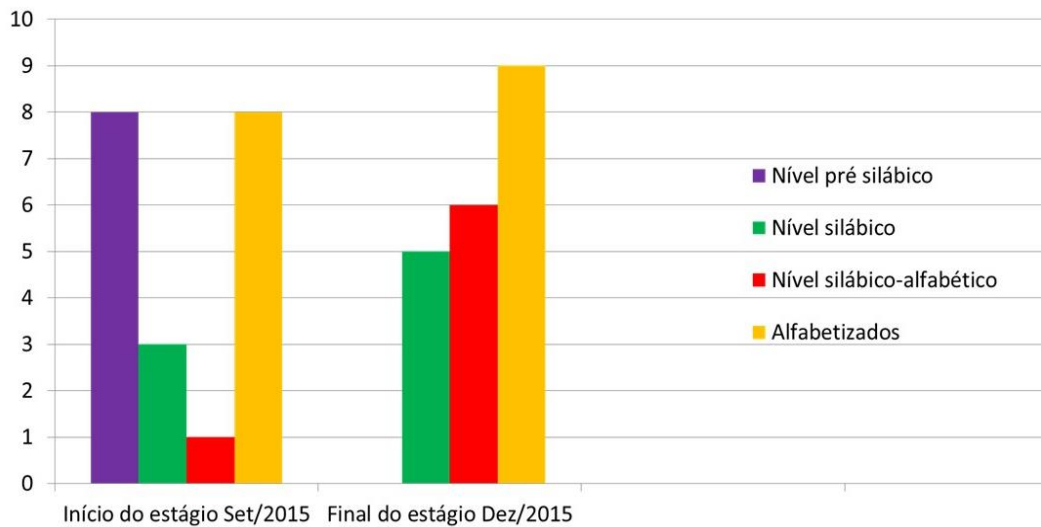


Gráfico 1: Avanços dos alunos da turma

A partir do quadro e do gráfico, percebo os avanços dos alunos em relação ao início, já que os planejamentos foram elaborados pensando na diferenciação do ensino para alunos, em diferentes hipóteses de escrita. Isso está comprovado pois no início da prática docente, eu tinha na turma oito alunos em hipóteses de escrita pré-silábica e, ao final, com as testagens, já não havia mais nenhum aluno na escrita pré-silábica. Os alunos que estavam com escrita silábica, já estavam avançando ou já tinha avançado para uma escrita silábico-alfabética, atentando o olhar para outras letras para formar a sílaba corretamente. Os alunos que já estavam em hipóteses alfabéticas, começaram a se questionar com questões ortográficas das palavras, como o uso do s, ss ou ç, também mostrando interesse na letra cursiva.

A forma de intervenção foi constantemente diferenciada ao decorrer das propostas, já que aquela turma era muito heterogênea em relação às hipóteses de escrita. Com essas intervenções, foi possível perceber que de uma maneira adequada, os alunos apresentaram avanços em relação ao nível de escrita evidenciado no início do semestre.

Esta pesquisa me proporcionou um olhar além do que eu tinha dentro da sala de aula, pois é somente analisando o que já fizemos que conseguimos ver os resultados esperados. Tentei mostrar aos leitores, que de uma maneira adequada, é possível que o professor possa obter grandes avanços em sua turma de alfabetização, se for adequando sua prática às necessidades de aprendizagem de cada aluno, o que implica um olhar curioso e um estudar continuamente.

Para finalizar, grifo que este trabalho é só o início de mais pesquisas sobre a presença docente, atenta ao aluno, principalmente no processo de alfabetização, que serão elaboradas, uma vez que o ensinar do professor necessita ser pesquisado nas nossas Escolas.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BUENO, Renata. CARVALHO, Beatriz. **Misturichos**. São Paulo: Ed. Wmf Martins Fontes, 2012.

DELVAL, Juan. **Aprender investigando**. IN: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. (Org.). Ser professor é ser pesquisador. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas, Papyrus, 2006.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FURNARI,,Eva. **Você Troca?** 3ª edição. São Paulo: Ed. Moderna, 2012.

LONGARAY, Alessandra Rosalia Cesar. **Diário de classe**. Porto Alegre, 2015. Trabalho realizado durante o estágio obrigatório da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MEIRIEU, Phillipe. **Aprender...** sim mas como? Porto Alegre, Artmed, 1998.

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

PICCOLI, Luciana. CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas Em Alfabetização - Espaço, Tempo e Corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever** – uma proposta construtivista. Ed. Artmed. Porto Alegre. 2003.

TERRA, Ana. **E o dente ainda doía.** São Paulo: Ed. Dcl Difusão Cultural, 2012.