

>> *Temática Especial*

Vivências de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no município de Lagoa Santa – MG: Do projeto à sala de aula

Daniela Freitas Brito Montuani*
Viktória Martins de Souza**

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar as vivências de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em uma turma de crianças pertencente à Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa (MG), rede que há cerca de 13 anos pauta suas ações nas diretrizes do projeto Alfalettrar. A pesquisa foi realizada durante três anos, com o acompanhamento de uma mesma turma desde o último ano da Educação Infantil até a conclusão do 2º ano do Ensino Fundamental. Os dados derivam da leitura e análise do projeto do município, dos planejamentos docentes, das atividades dos alunos e das avaliações diagnósticas, além da observação de aulas sistematicamente durante o período investigado. Utilizamos como principais referenciais teóricos os estudos de Soares (1998, 2003, 2004, 2016) e Moraes (2012, 2018). Os resultados indicam um trabalho sistemático de alfabetização e letramento, que tem garantido a apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças dessa rede pública de ensino, bem como a elaboração e a reelaboração de uma diversidade de estratégias didáticas pelos docentes com vistas a atender as concepções do projeto.

Palavras-chave:

Alfabetização. Letramento. Currículo. Projeto Alfalettrar.

Teaching and learning experiences of reading and writing in the municipality of Lagoa Santa: From project to classroom

Abstract: *This article aims to analyze the teaching and learning experiences of reading and writing in a class of children that belongs to the Municipal School System in the city of Lagoa Santa (MG) that for over 13 year has guided its actions in the guidelines of Alfalettrar Project. The research was conducted over three years with the accompaniment of the same class from the last year of Early Childhood Education to the end of 2nd year of Elementary School. The data are derived from the reading and analysis of the municipality's project, from teacher planning, student activities and from*

* Doutora em Educação. Professora do curso de pedagogia e do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: danielamontuani@ufmg.br. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8501-541X>.

** Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: victoriamsouza1@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4105-1691>.

diagnostic assessments, in addition to systematically observing classes during the period investigated. We used as main theoretical references the studies of Soares (1998, 2003, 2004 e 2016) e Morais (2012 e 2018). The results indicates a systematic work of literacy, which has ensured the appropriation of the alphabetical writing system of children in this public school system, as well as the elaboration and re-elaboration of a diversity of didactic strategies by teachers in order to meet the conceptions of the project.

Keywords: Initial Reading and Writing Instruction. Literacy. Curriculum. Alfalettrar Project.

Experiencias de enseñanza y aprendizaje en lectura y escritura en el municipio de Lagoa Santa – MG: Del proyecto al aula

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en un grupo de niños pertenecientes a la Red Municipal de Educación de Lagoa Santa (MG), red que desde hace cerca de 13 años ha orientado sus acciones en los lineamientos del proyecto Alfalettrar. La investigación se llevó a cabo a lo largo de tres años, con el seguimiento de la misma clase desde el último año de Educación Infantil hasta la conclusión del 2º año de Educación Primaria. Los datos se derivan de la lectura y análisis del proyecto del municipio, de la planificación docente, de las actividades de los estudiantes y de las evaluaciones diagnósticas, además de la observación sistemática de las clases durante el periodo investigado. Utilizamos como referencias teóricas principales los estudios de Soares (1998, 2003, 2004 e 2016) e Morais (2012 e 2018). Los resultados indican un trabajo sistemático de alfabetización, que ha asegurado la apropiación del sistema de escritura alfabética por parte de los niños de este sistema escolar público, así como la elaboración y reelaboración de una diversidad de estrategias didácticas por parte de los docentes con el fin de para cumplir con las concepciones del proyecto.

Palabras clave: Alfabetización. Literacia. Reanudar. Proyecto Alfalettrar.

Introdução

As discussões sobre os métodos e metodologias de alfabetização têm sido centrais no meio acadêmico e nas políticas de nosso país. Nas últimas décadas, houve uma mudança significativa na compreensão do processo de alfabetização, a partir da introdução das teorias psicogenéticas da apropriação da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984) e de aspectos socioculturais do letramento (SOARES, 1998). No entanto, ao lado das contribuições dessas teorias, alguns problemas surgiram, tendo em vista que, a divulgação dos quatro estágios da psicogênese, sem a presença de uma didática da alfabetização, acabou deixando o “como alfabetizar” em segundo plano (MORAIS, 2012), e levou a uma ausência do ensino sistemático das relações entre grafema e fonema e da ortografia, induzindo ao que Soares (2003) chamou de “desinvenção da alfabetização”.

Essa má apropriação das teorias, no entanto, não deve conduzir a fórmulas que desconsideram o conhecimento adquirido sobre os processos de aprendizagem das crianças e a importância do letramento nessa construção. Soares (2004) nos convida a reinventar a alfabetização, de forma a integrar alfabetização e letramento, ou seja, as facetas linguísticas, socioculturais e interativas, considerando também suas especificidades que “implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p. 15).

Portanto, tendo em vista essas concepções, Soares (2004; 2016) enfatiza que não há uma única perspectiva “redentora” – o que, a nosso ver, é o caso da que vem sendo apresentada pela recente Política Nacional de Alfabetização – PNA¹ – e assinala a importância da adequada formação dos

1 Instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf).

docentes alfabetizadores, para que sejam capazes de mobilizar as habilidades de alfabetização e letramento e as metodologias a elas concernentes, sem a necessidade de materiais engessados e que não consideram a complexidade do processo.

Alfabetizadores (as) saberão que procedimentos usar na orientação do processo de alfabetização da criança se tiverem conhecimento, por um lado, do objeto a ser aprendido, o sistema de representação alfabético e a norma ortográfica, por outro, dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem desse objeto. Dominando esses conhecimentos é possível ao/à alfabetizador(a) analisar os chamados “métodos” que, ao longo do tempo e no momento presente, têm sido propostos e contrapostos, identificar em cada um deles os aspectos que atendem ou não atendem ou só atendem parcialmente à natureza das interações cognitivas da criança com o objeto linguístico língua escrita, em uma ortografia com as características do português brasileiro. (SOARES, 2016, p. 351-352).

Araujo (2020, p. 3) aponta que essa perspectiva conciliadora, que considera “a importância do ensino das propriedades do sistema e seu funcionamento alfabético, de forma explícita, no contexto das práticas letradas”, ainda precisa de desdobramentos efetivos nas práticas e na área das políticas públicas de alfabetização. Além disso, ressalta a necessidade de que, no âmbito da formação docente inicial e continuada, invista-se em ações que articulem “os conhecimentos didáticos e as metodologias produtivas para abordar a notação da língua e sua base fonológica, de forma sistemática e não casual, e tampouco de forma mecânica como nos antigos métodos, questionados a partir dos anos 1980” (ARAÚJO, 2020, p. 3).

É nesse panorama que se insere a discussão sobre as vivências de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita por crianças em processo de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa (MG), que possui, desde 2007, um projeto que integra a alfabetização e o letramento desde a Educação Infantil (EI) até o final da primeira etapa do ensino fundamental (EF1). Algumas pesquisas foram realizadas nessa rede tendo em vista suas especificidades (OLIVEIRA, 2011; MONTUANI, 2013; PAIVA, 2013; SOUSA, 2016; DUARTE, 2013; PEREIRA, 2013), no entanto, o presente trabalho se distingue desses estudos por seu objetivo de entender, em uma perspectiva longitudinal, as apropriações do projeto no interior da sala de aula, considerando a inter-relação entre as concepções do documento oficial do projeto, as vivências das crianças em sala de aula e o desenvolvimento de suas habilidades.

O projeto *Alfaletrar*

O Núcleo de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa centra suas ações nas diretrizes do projeto *Alfaletrar*. O projeto foi criado em 2007, a partir da parceria entre a professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Profa. Dra. Magda Soares, e a Secretaria de Educação do Município (Semed) de Lagoa Santa – (MG). Inicialmente, a proposta era atuar em duas escolas em que as avaliações externas demonstravam um nível insatisfatório em alfabetização; entretanto, entendendo a Educação como um direito que não poderia ser negado, o projeto inicial tomou proporções maiores e passou a contemplar todas as escolas da rede, com o lema “Ler e escrever é um direito de toda criança”².

A partir do Decreto nº 2.104, de 26 de abril de 2011 (LAGOA SANTA, 2011), o Núcleo de Alfabetização e Letramento foi institucionalizado como uma política do município. Atualmente, ele é constituído pela coordenadora Magda Soares, por duas professoras que realizam atividades administrativas e pedagógicas na Semed e por uma professora de cada uma das escolas municipais, no papel de representantes que atuam como elo entre o Núcleo e as escolas.

2 Ver entrevista sobre o projeto: SILVA, Magna do Carmo; OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de. Entrevista: dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, 27 set. 2017.

O projeto parte dos princípios de continuidade, integração, sistematização e acompanhamento. Esses princípios são observados na constituição de um currículo comum a todas as escolas, com metas em progressão, ou seja, expectativas de aprendizagem da leitura e da escrita, desde a EI até o final da primeira etapa do EF, a partir dos seguintes componentes: (i) Conceitualização da escrita; (ii) Consciência fonológica e alfabeto; (iii) Consciência fonêmica e ortografia; (iv) Linguagem oral; (v) Leitura; (vi) Escrita; (vii) Tecnologia da escrita; e (viii) Usos pessoais e sociais da leitura e da escrita. Inicialmente essas metas foram elaboradas por Magda Soares, entretanto, atualmente, a cada dois anos, são rediscutidas e reescritas coletivamente, em diálogo com as realidades vivenciadas. Ao analisar as versões curriculares deste município, Moraes (2018) destaca dois traços inovadores:

O primeiro diz respeito à sua construção e reconstrução. Dentro de um processo de formação de rede, as metas entrelaçam-se com o processo de diagnóstico-acompanhamento das aprendizagens já realizadas e com o planejamento e estudo propiciados pelos encontros de formação continuada, algo raríssimo, quase nunca encontrado, em nossas redes públicas de ensino. Cabe ressaltar, sobretudo nos atuais tempos de padronização de materiais e “pacotes de grupos privados”, o reconhecimento da autonomia dos docentes de Lagoa Santa para definir o que e como ensinar em suas salas de aula, para atender às necessidades de seus alunos concretos e com diferentes ritmos e trajetórias. (MORAIS, 2018, p. 872).

O projeto também conta com um programa de desenvolvimento profissional no qual são realizados seminários semanais, que buscam desenvolver “atividades fundamentadas em princípios teóricos, linguísticos e cognitivos, e reflexões que, com base nesses princípios, possam esclarecer problemas ou dificuldades enfrentadas no ensino e na aprendizagem” (SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 929).

Outra ação basilar do Núcleo foi a constituição e fomento a bibliotecas literárias em todas as escolas. Montuani (2013, p. 139) aponta que “a revitalização das bibliotecas escolares e consequentemente a valorização e o uso do livro na Rede, foram elementos conquistados juntamente com a criação do Núcleo de Alfabetização e Letramento”.

Além disso, são realizadas duas mostras bianuais (*Alfalendo e Alfaletrar*) com o objetivo de socializar entre professores, escolas e comunidade os materiais didático-pedagógicos elaborados pelas professoras da rede para alfabetizar e letrar. Por fim, Cassiano e Araújo (2018) destacam que o projeto *Alfaletrar* promoveu entre as docentes um “espírito de rede” e um compromisso, que, apesar de todos os desafios enfrentados, tem possibilitado a permanência das ações (CASSIANO; ARAÚJO, 2018).

Metodologia

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar experiências de ensino e de aprendizagem de leitura e da escrita de um grupo de crianças dessa rede de ensino, do último ano da EI ao 2º ano do EF1, em diálogo com as proposições do projeto. A pesquisa foi realizada durante três anos (de 2017 a 2019) em uma escola indicada pela coordenação do Núcleo, indicação justificada pelo fato de contar com um público que, em sua maior parte, permanece na escola durante todo o percurso educacional e com uma professora conhecida pelo seu engajamento com o projeto.

O público-alvo inicial era formado por crianças que no ano de 2017 estavam no Infantil II, ou seja, crianças de 5 anos, e por três docentes que fizeram parte do percurso dessas crianças até o 2º ano do EF. Essa turma foi escolhida como marco inicial da pesquisa, tendo em vista que a proposta curricular da Rede já pressupõe nesta etapa o desenvolvimento de um trabalho sistemático com a alfabetização. No entanto, ressalta-se que habilidades de alfabetização são trabalhadas progressivamente em toda a EI. Em 2017 (Infantil II), a turma era composta por 24 crianças e, nos anos de 2018 (1º ano) e 2019 (2º ano), esse número permaneceu sem grandes variações, sendo 23 e 20, respectivamente. Treze crianças permaneceram na turma durante todo o período da pesquisa, e, portanto, nos dados referentes às aprendizagens, consideraremos apenas o percurso delas.

Neste trabalho, adotamos prioritariamente a abordagem qualitativa de pesquisa, por meio de observações semanais em sala de aula, com registro em caderno de campo e gravações em vídeo em situações específicas, tais como jogos e outras ações que julgamos relevantes. A abordagem quantitativa foi utilizada para evidenciar os avanços nas habilidades de alfabetização por meio dos resultados diagnósticos.

No primeiro ano de pesquisa, acompanhamos a turma uma vez por semana com o intuito de vivenciar mais intensamente o início de atividades sistematizadas de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Já no segundo e no terceiro ano da pesquisa, realizamos observações quinzenais e/ou mensais em sala de aula, para acompanhar a consolidação desse processo. Além disso, acompanhamos a realização dos diagnósticos e tivemos acesso aos resultados da turma, da escola e da Rede. Também participamos de encontros de formação do Núcleo, das exposições de recursos didático-pedagógicos e de atividades como festas e saraus.

Nas idas à escola, tínhamos acesso aos planejamentos das professoras e aos cadernos de produções dos alunos. Nesses encontros, uma conversa era estabelecida com a docente regente da turma, para compreender melhor o planejamento que estava sendo desenvolvido nos momentos em que não estávamos presentes, bem como suas percepções sobre o ensino e sobre a aprendizagem das crianças. As observações em sala de aula eram realizadas em dias alternados, na busca por vivenciar as diferentes rotinas estabelecidas na semana – consideramos que essa metodologia para coleta de dados nos permitiu apreender e nos envolver nessas vivências por diferentes perspectivas.

Resultados

As vivências

Neste tópico, trataremos alguns elementos da dinâmica da sala de aula, demonstrando o diálogo com elementos do projeto *Alfaletrar*. Optamos, neste trabalho, por descrever e analisar dois componentes que foram mais evidenciados no decorrer da pesquisa, um relacionado à alfabetização e outro relacionado ao letramento, a saber: as diferentes estratégias para o trabalho com as habilidades de consciência fonológica e grafonêmicas e os projetos de leitura. Ressaltamos, portanto, que este recorte não reflete a totalidade e a complexidade do projeto, tampouco das inúmeras vivências de aprendizagem da leitura e da escrita por essas crianças.

O trabalho com as habilidades de consciência fonológica e grafonêmicas

A consciência fonológica integra as habilidades que permeiam o processo de aquisição da língua escrita. Soares (2016) evidencia que nesse processo é necessário que as crianças dissociem significante de significado e dirijam a atenção ao estrato fônico das palavras. Similarmente, Morais (2012) afirma que a consciência fonológica é um conjunto amplo de habilidades, que apresenta variações que precisam ser exploradas adequadamente nas práticas pedagógicas.

Na constituição do currículo do município investigado, verificamos metas em progressão para o trabalho com as habilidades de consciência fonológica e conhecimento do alfabeto (Infantil II) e a consciência fonêmica e ortografia (1º ao 3º ano do EF)³, o que pode ser verificado no quadro a seguir, com destaque para os anos investigados:

3 Vale reforçar a existência dos outros componentes no currículo e o recorte feito para os fins deste trabalho.

Quadro 1 – Metas curriculares Consciência Fonológica (Infantil II) e Consciência Fonêmica e Ortografia (1º e 2º ano EF)

Infantil II	1º ano do EF	2º ano do EF
» Contar oralmente número de sílabas em palavra e, em seguida, na palavra escrita (professora como escriba). » Reconhecer e produzir, oralmente, palavras que começam com a mesma sílaba e, em seguida, identificar a grafia igual, na escrita, da sílaba inicial das palavras (professora como escriba). » Reconhecer e produzir oralmente palavras que rimam (terminam com sons iguais) e, em seguida, identificar a grafia igual, na escrita, da terminação de palavras que rimam (professora como escriba). » Segmentar palavras constituídas por sílabas CV e, em seguida, situar as sílabas em tabela de dupla entrada (“casinhas”). » Formar palavras juntando sílabas já presentes na tabela de dupla entrada.	» Escrever palavras de forma <i>alfabética</i>. » Segmentar palavras constituídas por sílabas CV e situá-las em tabela de dupla entrada. » Confrontar as sílabas da tabela de dupla entrada, nas linhas e nas colunas, identificando, por oposição, as relações fonemas-letras. » Diferenciar vogais orais abertas, fechadas e nasais. » Identificar as marcas usadas para a nasalização de vogais: <i>m, n, til</i>. » Identificar determinada palavra em conjunto de palavras que se diferenciam apenas por fonema inicial ou apenas por fonema medial. » Completar palavras com fonema inicial ou com fonema medial. » Escrever corretamente sílabas com vogal nasal. » Discriminar, oralmente e na escrita, em palavras, as relações fonema-grafema de sílabas com os dígrafos <i>ch, lh e nh</i>. » Ler e escrever corretamente palavras que contenham <i>ch, lh e nh</i>. » Discriminar oralmente e escrever corretamente sílabas CCV em que a segunda consoante é <i>R</i> ou <i>L</i>. » Discriminar oralmente e escrever corretamente sílabas CVC em que a consoante final é <i>R</i> ou <i>S</i>.	» Diferenciar vogais orais abertas, fechadas e nasais. » Identificar as marcas usadas para a nasalização de vogais: <i>m, n, til</i>. » Inferir a regra de uso de <i>m</i> ou <i>n</i> na nasalização de vogais. » Escrever corretamente sílabas com vogal nasal. » Identificar, em sílabas CV, a representação do fonema consonantal por <i>c</i> ou <i>qu</i>, por <i>g</i> ou <i>gu</i>, em função da vogal que se segue à consoante. » Ler e escrever corretamente palavras com <i>c/qu, g/gu</i>. » Discriminar oralmente e escrever corretamente as relações fonema-grafema de <i>r</i> brando intervocálico e <i>r</i> forte no início de palavra, e duplicado como <i>rr</i> quando intervocálico. » Discriminar oralmente e escrever corretamente sílabas CCV em que a segunda consoante é <i>R</i> ou <i>L</i>. » Discriminar oralmente e escrever corretamente sílabas CVC em que a consoante final é <i>R</i> ou <i>S</i>. » Discriminar oralmente e escrever corretamente palavras em que a vogal final é pronunciada como <i>i</i>, mas representada pela letra <i>e</i>. » Escrever corretamente palavras em que a vogal final é pronunciada como <i>u</i>, mas representada pela letra <i>o</i>. » Escrever corretamente, por memorização, palavras de uso frequente em que ocorram, entre fonema e grafema, as relações arbitrárias <i>x / ch e j / g</i> antes de <i>e</i> e <i>i</i>. » Escrever corretamente, por memorização, palavras de uso frequente iniciadas pela letra <i>H</i>. » Identificar e corrigir, com a mediação da professora, erros ortográficos, ao rever seu próprio texto ou texto de colegas.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do projeto *Alfalettrar*.⁴

Durante esses anos foi possível perceber apropriações dessas metas nas práticas docentes. Na turma do Infantil II, a professora trabalhava as habilidades de consciência fonológica sistematicamente em sua rotina por meio de diferentes estratégias, como: a exploração oral na abertura da aula, os jogos pedagógicos e as sequências didáticas.

A *exploração oral na abertura da aula* era realizada diariamente a partir da reflexão sobre o nome do ajudante do dia, a data e a observação do tempo. Essa atividade era conduzida de forma a possibilitar a reflexão sobre as partes orais e escritas das palavras, e também explorar as operações fundamentais na matemática (soma e subtração), por meio da contagem dos colegas. Os ajudantes eram escolhidos de acordo com a ordem alfabética, a professora promovia reflexões fonológicas relacionadas a esse nome, e contava o número de “pedacinhos” (sílabas) em conjunto com a turma, e posteriormente fazia o registro coletivamente no quadro. Além disso, nas propostas, variava-se o segmento sonoro focalizado, mobilizando as crianças a pensarem sobre outras palavras que começavam com a mesma sílaba ou palavras que rimavam com esses nomes. As crianças também eram estimuladas a registrar no quadro como estava o tempo por meio de desenho ou escrita espontânea.

4 Esses dados são usados internamente pelo município, e tivemos a oportunidade de acessá-los no momento da pesquisa.

Apesar de notarmos que a prática adotada pela professora no início da aula pode ser considerada “escolarizada”, principalmente em se tratando das crianças da EI, as atividades revelavam em seus desdobramentos uma intencionalidade de explorar as habilidades de consciência fonológica de maneira sistemática e ao mesmo tempo interativa, e as crianças se mostravam interessadas na dinâmica oferecida.

Os *jogos de alfabetização* também faziam parte da rotina semanal da docente, e seu uso foi intensificado no decorrer dos meses. A professora realizava jogos de diferentes áreas de conhecimento, mas, em sua maior parte, eles exploravam habilidades de consciência fonológica e grafofônica. No quadro a seguir, mostramos jogos que foram desenvolvidos ao longo dos meses, mais de uma vez por semana.

Quadro 2 – Jogos desenvolvidos no Infantil II

MÊS	JOGOS	MÊS	JOGOS
Abril	» Jogo de matemática (Blocos lógicos)	Agosto	» Jogo das rimas » Jogo do som inicial » Jogo tapete das sílabas » Jogo dos sons iniciais e finais
Mai	» Jogo de matemática (cores e números) » Quebra-cabeça » Formação de palavras com recorte de revistas » Jogo de matemática (dentro e fora)	Setembro	» Quebra cabeça » Jogo das rimas » Jogo tapete das sílabas » Jogo disco dos números » Jogo das rimas
Junho	» Jogo Loto Leitura » Jogo das rimas » Jogo da Lagarta Comilona » Quebra-cabeças » Jogo das rimas » Jogos matemáticos (dado numérico)	Outubro	» Jogo de matemática » Jogo da memória
Julho	» Jogo dos sons iniciais » Jogo das rimas » Jogo das sílabas	Novembro	» Jogo Tapete das sílabas » Jogo da memória » Jogo das placas dos sons iniciais » Jogo da caixa maluca

Fonte: Registros da pesquisa.

Acompanhamos a realização de alguns desses jogos e notamos que havia engajamento e muitas reflexões das crianças a partir da mediação da professora e dos seus pares. Esse recurso didático não foi utilizado apenas como diversão ou distração, mas com intencionalidade pedagógica que suscitava reflexões importantíssimas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Grande parte dos jogos eram elaborados pela própria docente, que “experimentava” sua funcionalidade com as crianças, como no caso do jogo descrito a seguir:

Quadro 3 – Descrição de momento do jogo *Tapete Silábico*

Este jogo é composto por tapetes, feitos de tecido, e em cada um havia oito imagens, fixadas em velcro, de acordo com a quantidade de sílabas da palavra, e fichas de sílabas móveis. Antes de iniciar o jogo, a professora organizava a turma em pequenos grupos e distribuía um tapete para cada um. O objetivo era que cada grupo finalizasse a escrita de todas as palavras do tapete, sendo ganhador aquele que finalizasse primeiro. As regras foram explicadas pela docente, que, durante a execução, passava nos grupos e fazia pequenas intervenções ao perceber como as crianças estavam pensando sobre os sons de alguma palavra, como podemos ver nas falas da professora: “Vai pensando nos pedacinhos” e “Presta atenção: TA - TAAA”. [...] Observamos que algumas crianças localizavam a sílaba da palavra, mas não sabiam em qual lugar deviam colocá-la, isto é, começavam a colocar as sílabas da direita para a esquerda e, nesses momentos, a intervenção da docente era essencial. Além disso, durante o desenvolvimento do jogo, criou-se entre as crianças do grupo uma construção colaborativa, pela qual elas se ajudavam na reflexão e na escrita das palavras, como podemos notar na fala de uma criança para outra do seu grupo: “Olha: TO, TO é T com O” (Criança A). Ao finalizar o jogo, a professora releu, para toda a turma, todas as palavras construídas com as sílabas móveis de todos os grupos.

Fonte: Registros da pesquisa.

Figura 1 – Jogo Tapete Silábico – Infantil II, 2017



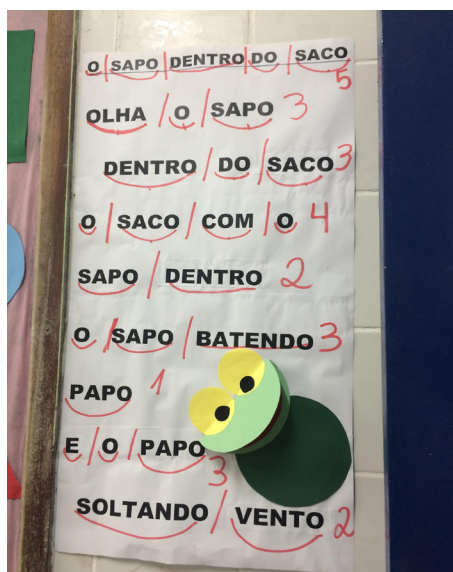
Fonte: Registros da pesquisa.

Identificamos, assim como pontuam Moraes e Leite (2005), a possibilidade de que os aprendizes, por meio dos jogos e da exploração lúdica de diferentes gêneros textuais, vivenciassem “de forma ainda mais explícita uma série de propriedades do sistema alfabético: a identidade das letras, sua ordem, as combinações e posições que podem assumir, a quantidade de letras das palavras, entre outras” (MORAIS; LEITE, 2005, p. 85), ao brincar com as palavras e refletir sobre a pauta sonora destas. Constatamos que, nessa turma, os jogos foram um importante elemento na prática dessa professora, e seu engajamento na produção e utilização desse recurso didático dialoga com a proposta do projeto *Alfaletrar*.

As *sequências didáticas* também se constituíram como importante elemento da exploração da consciência fonológica na turma do Infantil II, numa interface com a proposta de letramento. A professora organizava as sequências, tomando um texto que servia como referência para a elaboração de várias atividades de alfabetização e outras áreas de conhecimento. O projeto prevê que os textos de diferentes gêneros devem ser a referência para todo o trabalho desenvolvido em sala de aula, e, na turma observada, verificamos o uso de poemas, parlendas, trava-línguas e pequenas histórias. A partir da exploração desses textos oralmente, por meio de brincadeiras ou contação de histórias, eram conduzidas as demais atividades, geralmente em um período de 15 dias, que compreendia entre a introdução do novo texto e as demais atividades relacionadas a ele. Ressaltamos a presença de atividades de alfabetização e também interdisciplinares a partir das temáticas abordadas nos textos.

O texto trabalhado ficava fixado, em letras grandes, na sala, e era explorado em seus aspectos linguísticos e discursivos. Após a leitura e interpretação oral, as crianças iam até o texto, individualmente ou em dupla, com uma caneta hidrográfica, e com o auxílio da professora identificavam as palavras que rimavam e outras palavras específicas, ou contavam o número de sílabas de palavras em destaque. Além disso, também destacavam os espaços entre as palavras do texto e contavam a quantidade de palavras e frases.

Figura 2 – Cartaz feito pela professora com o texto-referência da sequência didática *O sapo dentro do saco*



Fonte: Registros da pesquisa.

Nessas sequências didáticas, a professora também elaborava atividades xerografadas relacionadas ao texto-referência. Durante o ano, coletamos 129 atividades relacionadas a habilidades de apropriação do SEA, e, dentre elas, 28 exploravam reflexões fonológicas, sendo que destas 75% exploravam o segmento sonoro sílaba e 25% focalizavam as rimas; em relação às operações cognitivas requeridas, 71% exploravam a identificação de semelhanças sonoras e 29% estimulavam a contagem das sílabas. Embora nem todas as operações cognitivas pudessem ser percebidas nessas atividades xerografadas, outras habilidades – tais como: juntar partes que escutamos separadas, comparar palavras quanto ao tamanho e dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro – foram trabalhadas em atividades de exploração oral (jogos e demais atividades), especialmente a “produção” de palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro, o que do nosso ponto de vista foi mais produtivo do que a execução das atividades xerografadas, ainda mais por se voltarem a crianças pequenas da EI.

Nas turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental, os horários das disciplinas organizavam o desenvolvimento das atividades diárias, e não mais as sequências didáticas ou projetos, evidenciando essa diferenciação e compartimentação de conteúdos que infelizmente ainda ocorrem no EF.

As atividades de consciência fonêmica e ortografia eram realizadas nos horários disponibilizados para língua portuguesa, e seguiam a progressão, mediante as metas estabelecidas, além de utilizar algumas das estratégias que já se mostravam presentes na turma de EI, como a utilização de “textos-referência” para o trabalho com diversas habilidades de apropriação e consolidação do SEA e o uso de jogos de alfabetização.

Para o trabalho com a consciência fonêmica e a ortografia, o procedimento das “casinhas”, conforme anunciado nas metas, foi utilizado nesses anos. Destaca-se que a introdução dessa estratégia se deu pela diretora da escola, que já havia sido durante algum tempo representante do Núcleo de Alfabetização e Letramento na escola. Esse fato demonstra a unidade e o envolvimento da equipe na busca por promover os princípios teóricos e metodológicos do projeto.

O procedimento das casinhas pressupõe uma tabela de dupla entrada (horizontal e vertical) e é organizado por meio de “casas” afixadas na parede da sala, com o objetivo de auxiliar na compreensão do princípio alfabético (relações grafema-fonema) por meio do confronto entre as sílabas de palavras-chave estudadas. Nesse sentido, Soares (2016) e Moraes (2012) enfatizam sobre a importância de as crianças se beneficiarem da presença da escrita em sistematizações das atividades de consciência fonológica, para Moraes (2012, p. 92) “o registro das unidades gráficas (letras) seria fundamental para

que as crianças possam vir a tratar como ‘unidades’ mais estáveis aquelas coisas tão abstratas”. Os fonemas são considerados “representações abstratas, segmentos não pronunciáveis” (SOARES, 2016, p. 194), e, portanto, seu reconhecimento e sua manipulação consciente tendem a ser mais difíceis para as crianças. Sendo assim, para a autora é a consciência grafofonêmica que possibilita a identificação de fonemas, sua relação com as letras e a apropriação do princípio alfabético (SOARES, 2016).

Figura 3 – Exploração das casinhas no 1º ano (à esquerda) e 2º ano (à direita)



Fonte: Registros da pesquisa.

Sobre esse procedimento, também destacamos que, apesar de essa estratégia constar nas orientações do documento oficial do projeto desde o Infantil II, em 2017, ela não foi utilizada pela professora, que afirmou que estava desenvolvendo outras estratégias com as crianças. Esse fato, ocorrido com uma professora considerada referência na rede, é indicativo de que, apesar do acompanhamento e da orientação da representante do Núcleo, as docentes têm liberdade para usar os procedimentos que as levam a se sentirem seguras, e que julgam mais adequados a cada ano para a realidade de suas salas de aula, sem, contudo, deixar de considerar as metas e objetivos de aprendizagem requeridos. A seguir, podemos ver um breve relato de uma das aulas que acompanhamos no 1º ano.

Quadro 4 – Descrição da exploração das casinhas no 1º ano

A professora do 1º ano desenvolveu uma sequência didática a partir da parlenda “A barata diz que tem”. Nesta sequência a professora explorou diversos gêneros textuais, como o teatro do Casamento da dona Baratinha e o livro *O Barato da dona baratinha*. Ao iniciar a dinâmica das casinhas, as crianças discutiram o significado da palavra condomínio e escolheram um nome para o *condomínio* da turma. Então, a partir de palavras da parlenda trabalhada, a professora inicia a exploração das palavras. Primeiramente, mostra a escrita da palavra *fivela* em letra caixa alta e pede para as crianças lerem. Da mesma forma, apresenta a escrita da mesma palavra, porém com letra minúscula, e questiona o que elas têm em comum. Uma criança responde rapidamente que é a mesma palavra, mas uma está maiúscula e outra minúscula (Criança C). Em seguida, começando pela palavra escrita com letra maiúscula, a professora explora a quantidade de sílabas da palavra e divide o quadro em três partes. A partir disso, propõe para as crianças a reflexão sobre as sílabas inicial, medial e final da palavra *fivela*. Iniciando pela primeira sílaba, as crianças decidem em qual casa e em qual andar esta deve ficar, e a professora posiciona a sílaba maiúscula e a minúscula no andar da casinha escolhida. Após essa escolha, as crianças são levadas a produzir coletivamente uma lista com outras palavras que começam com aquela sílaba. Além disso, as crianças auxiliam a professora na escrita dessas novas palavras. Essa reflexão é feita com as demais sílabas da palavra e, após finalizada essa dinâmica, as crianças devem fazer o registro das palavras no caderno.

Fonte: Registros da pesquisa.

Os jogos também eram uma das práticas docentes no que se refere às habilidades de consciência fonêmica e ortografia; no entanto, como não estavam sempre nos planejamentos, não foi possível registrar sua frequência, como feito na EI, apesar de as professoras citarem sua utilização. Alguns jogos e recursos didáticos de alfabetização que acompanhamos no 1º ano foram jogo de rimas, jogo de formação de palavras e jogo dos pares e, no 2º ano, o Jogo da Lata (sílabas para formar palavras), *Solettra aí*, cartela de imagens (para escrever a palavra) e bingo das sílabas. No ensino fundamental o texto permaneceu como referência para o trabalho com as habilidades de alfabetização e letramento e as atividades eram desenvolvidas tanto por meio de folhas xerografadas quanto no livro didático.

Moraes (2012) destaca que “o desenvolvimento de habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente, para uma criança atingir uma hipótese alfabética” (MORAIS, 2012, p. 91). Ainda assim, defende a necessidade de proporcionar um ensino sistemático que possibilite às crianças, desde a EI, descobrirem as propriedades do sistema alfabético a partir da promoção de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas, o que pode ser verificado nas práticas analisadas nesta pesquisa.

Os projetos de leitura

No que diz respeito às atividades de letramento, nas metas estabelecidas no projeto para o componente “usos pessoais e sociais da leitura e da escrita”, e também nas metas relacionadas à “leitura” tanto para a EI, quanto para os anos iniciais do EF, o uso da biblioteca e o acesso ao livro é um dos aspectos que integra a centralidade do projeto dessa rede de ensino. Além disso, a leitura de outros gêneros e suportes ou portadores textuais também é apontada nas metas do projeto.

Nos três anos observados, o uso da biblioteca foi frequente, ora com a professora regente, ora com uma professora de biblioteca. Em sala de aula, também havia um cantinho de leitura, com obras da própria professora, do acervo da biblioteca e caixas de livros distribuídos por programas do governo federal (Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa – PNAIC). A biblioteca da escola é bem organizada e equipada com uma diversidade de obras literárias que são constantemente “revitalizadas” e atualizadas com verba municipal, tornando-a um espaço atrativo para as crianças.

Além da frequência semanal à biblioteca para leitura individual ou conduzida pelo mediador, nos três anos de pesquisa, outras ações de leitura literária ocorreram, como projetos ora da sala de aula, ora da escola como um todo (saraus, encontros literários, recitais para a escola). Além da preocupação com a leitura literária, também observamos a proposta de atividades que visavam o desenvolvimento cognitivo da leitura, com ênfase no ritmo e na fluência, contando, neste último caso, com o apoio da família.

No Infantil II (2017), a professora desenvolvia semanalmente a hora do reconto, na qual as crianças recontavam contos clássicos que haviam levado para leitura em casa durante uma semana. A professora preparava “dedoches” sobre a história, elementos representativos de cada uma (capa da Chapeuzinho Vermelho, vestido da Cinderela, dentre outros), para que as crianças pudessem utilizar no momento da exposição à turma. Naquele ano, foi desenvolvido com toda a escola o projeto *Todo mundo lendo*: diariamente, em um horário determinado, tocava-se uma música e nesse período todos deveriam ler um livro do cantinho de leitura de suas salas. Especificamente nessa turma do Infantil II, os livros do PNBE/PNAIC foram muito utilizados.

No ano de 2018 (1º ano do EF), a professora lia obras literárias frequentemente para a turma e desenvolvia um projeto chamado *Leiturinha*, em que as crianças eram desafiadas a levarem para casa toda segunda-feira palavras (março e abril) e textos de gêneros diversos (a partir de junho) para lerem para a família e, posteriormente, para a professora, com o principal objetivo de melhorar a fluência na leitura.

Em 2019 (2º ano do EF), o cantinho de leitura da sala foi ampliado com uma gibiteca. Além dessas ações de fruição da leitura literária, a professora instituiu uma estratégia chamada *Reloginho da leitura*: por meio dela, as crianças levavam para casa pequenos textos de gêneros diversos e deveriam ler para a família, com o objetivo de trabalhar a fluência leitora.

Verificamos que, durante esses três anos, as crianças tiveram a oportunidade de ter acesso à leitura literária e a diversas estratégias que mobilizavam suas habilidades de leitura, em diálogo com as progressões elencadas nas metas, como: “memorizar e recitar parlendas, trava-línguas, pequenos poemas”, “recontar histórias lidas pela professora” e “contar história com base em livro de imagem, identificando a narrativa construída pela sequência de imagens” – metas para o Infantil II (LAGOA SANTA, 2019); “ler textos curtos em voz alta, rapidez de decodificação

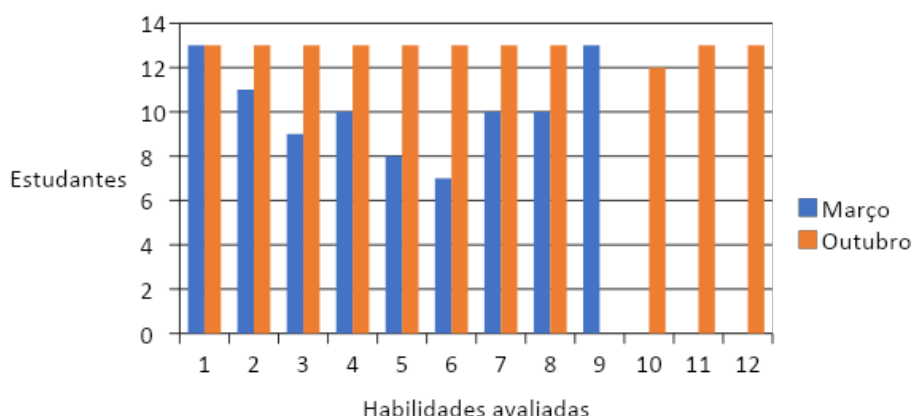
e relativa fluência. Ler textos curtos silenciosamente, com rapidez e compreensão” – metas para o 1º ano do EF (LAGOA SANTA, 2019); e “Ler textos curtos em voz alta, fluência, entonação adequada e compreensão. Ler textos silenciosamente, com rapidez e com compreensão” – metas para o 2º ano do EF (LAGOA SANTA, 2019) corroborando com o que Soares (2004) aponta sobre as possibilidades profícuas de realizar um ensino que integre sistematicamente as habilidades de alfabetização e letramento.

As aprendizagens

São muitas as habilidades desenvolvidas nesse período que compreende a aprendizagem da leitura e da escrita, e sabemos que não há avaliação formal que consiga mensurar nem quantitativa, nem qualitativamente todos os aspectos de desenvolvimento dessas crianças. No entanto, por meio de uma ferramenta de acompanhamento de aprendizagem, foi possível apreender alguns aspectos do desenvolvimento dessas crianças em relação às habilidades de alfabetização.

Nesse sentido, apresentamos os resultados das avaliações diagnósticas das 13 crianças que integraram a turma observada durante os três anos de pesquisa. Embora os diagnósticos tenham sido realizados três vezes ao ano, optamos por mostrar o resultado inicial e o final do ano de 2017 e os resultados finais dos anos seguintes. Assim como nas metas, podemos perceber, por meio do diagnóstico, o detalhamento das progressões de aprendizagem requeridas.

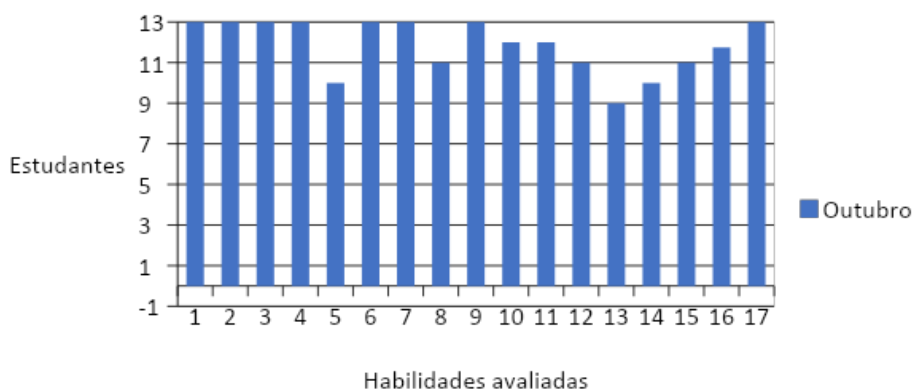
Gráfico 1 – Resultados dos diagnósticos de março e outubro de 2017 (Infantil II)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nota: Habilidades do eixo horizontal. Componente *Reconhecimento da escrita e conhecimento do alfabeto*: 1) Discriminar letras maiúsculas de traçados semelhantes. 2) Identificar letras ouvindo seu nome. 3) Escrever letras ouvindo seu nome. 9) Identificar entre as várias sequências uma mesma sequência (Março). 10) Discriminar letras minúsculas de traçados semelhantes (Outubro). Componente *Consciência fonológica*: 4) Identificar número de sílabas em palavras. 5) Identificar palavras que começam com a mesma sílaba. 6) Identificar palavras que terminam com a mesma sílaba. Componente *Leitura de palavras*: 7) Identificar número de palavras em frase ou pequeno texto (Março) e Reconhecer o conceito de palavra escrita, identificando o número de palavras em frases (Outubro). 11) Identificar determinada palavra no texto (Março). Componente *Escrita de palavras*: 8) Escrever o primeiro nome sem ficha (Março) e Escrever o nome completo sem ficha (Outubro). 12) Identificar em livro o título (Outubro).

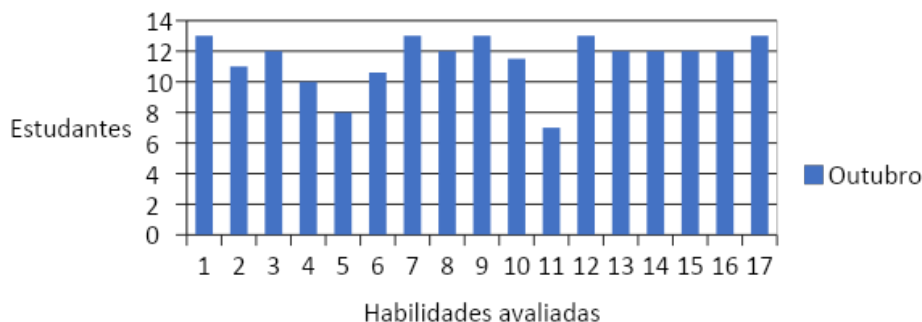
Gráfico 2 – Resultado do diagnóstico do 1º ano do EF – out. 2018



Fonte: Elaborado pelas autoras

Nota: Habilidades do eixo horizontal. Componente *Reconhecimento da escrita e conhecimento do alfabeto*: 1) Discriminar letras minúsculas de traçados semelhantes. 2) Identificar letras minúsculas ouvindo seu nome. 3) Relacionar letra maiúscula com letra minúscula correspondente. 4) Escrever o alfabeto com letra maiúscula. 5) Listar palavras em ordem alfabética com base na primeira letra. 6) Relacionar palavras em maiúscula com sua versão em minúscula. 7) Identificar uma mesma palavra na escrita com maiúscula e minúscula. Componente *Consciência grafofonêmica*: 8) Identificar palavras que começam com o mesmo fonema inicial. 9) Identificar palavras que se diferenciam por fonema inicial. 10) Identificar palavras que se diferenciam por fonema medial. 11) Completar palavras com fonema inicial. 12) Completar palavras com fonema medial. Componente *Leitura de palavras*: 13) Ler palavras formadas por sílabas CV, CCV, CVC, CV, V (nasal e oral). Componente *Leitura, compreensão, interpretação de textos (Narrativo)*: 14) Ler palavras formadas por sílabas padrão CV. 15) Identificar elementos da estrutura narrativa: personagens. 16) Localizar informações no texto⁵. Componente *Escrita de palavras*: 17) Escrever o nome e o sobrenome completo.

Gráfico 3 – Resultado do diagnóstico do 2º ano do EF – out. 2019



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nota: Habilidades do eixo horizontal. Componente *Leitura, compreensão, interpretação de textos (Narrativo)*: 1) Identificar em texto título e nome do autor. 2) Identificar personagens do texto. 3) Estabelecer relação entre fatos/ideias apresentadas no texto: consequência. 4) Estabelecer relações entre fatos/ideias apresentadas no texto: lugar. 5) Relacionar personagens com suas ações ou sentimentos em texto narrativo verbal e não-verbal. 6) Localizar informações explícitas. 7) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições e anáforas. 8) Localizar informações explícitas. 9) Inferir ou indicar o sentido de uma palavra ou expressão (Vocabulário). (*Tirinha*) 10) Inferir, em texto narrativo, sentimentos e atitudes de personagens, com base nos aspectos gráficos. (*Informativo*) 11) Localizar informações explícitas. Componente *Reconhecimento da escrita e conhecimento do alfabeto*: 12) Escrever o alfabeto com letra maiúscula. 13) Conhecer ordem alfabética. 14) Reconhecer local de inserção de determinada palavra em portador em que a ordem alfabética é usada. 15) Ler uma mesma palavra escrita com maiúscula e minúscula cursiva. Componente *Leitura de palavras*: 16) Ler palavras com sílabas: CV, CCV, CVC, SS, RR, LH, NH, QU, GU. Componente *Escrita de palavras*: 17) Escrever o nome e o sobrenome completo.⁶

A análise dos diagnósticos demonstra o avanço progressivo das crianças em todas as habilidades de alfabetização requeridas. Vivenciamos na pesquisa a execução e a análise dos resultados desse diagnóstico pelas docentes e pelo Núcleo e percebemos como ele é uma ferramenta valorizada e utilizada para (re)construir e traçar estratégias de ensino. Notamos a preocupação com um acompanhamento mais individualizado das crianças que não apresentavam um bom desenvolvimento, seja por meio da elaboração de atividades diferenciadas pela professora regente,

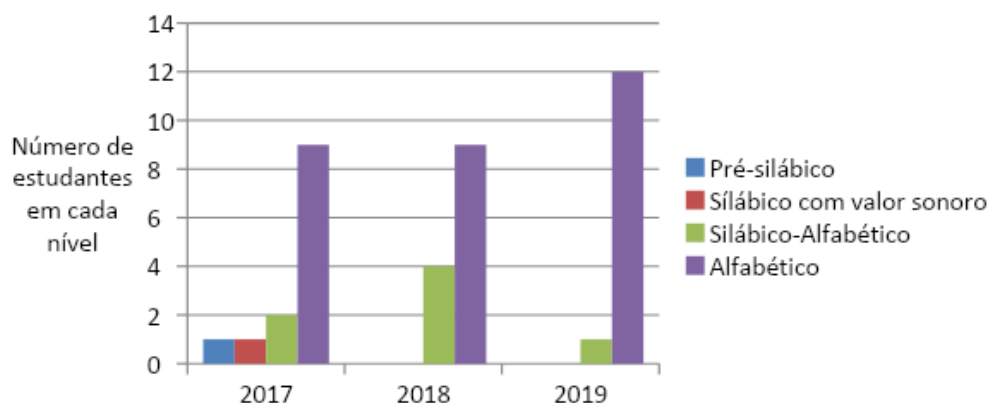
⁵ São quatro as questões relacionadas a essa habilidade, portanto foi realizada uma média dos acertos para apresentação desses resultados.

⁶ Havia mais de uma questão relacionada às habilidades 6, 8 e 10, e foi realizada uma média de acertos para apresentação desses resultados.

seja, em alguns momentos específicos, através de um acompanhamento individualizado, fora da sala de aula, por uma professora em uma sala de apoio pedagógico. Além do acompanhamento de crianças específicas, quando a maior parte da turma não apresentava um resultado satisfatório, nas semanas posteriores as docentes planejavam estratégias didáticas visando o desenvolvimento dessas habilidades específicas. Entendemos que essas ações docentes evidenciam o que é pontuado por Soares (2004; 2016) no que tange ao docente conhecer as características do objeto linguístico a ser aprendido, bem como os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem desse objeto, de forma a planejar atividades intencionais por meio de procedimentos diferenciados de ensino atendendo as demandas específicas dos estudantes.

Por fim, no que se refere à conceitualização da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984), o Gráfico 4 demonstra que o objetivo de garantir o direito de ler e escrever para todas as crianças do município foi alcançado no grupo investigado e também na maioria das crianças desta rede⁷, conforme a Tabela 1, a seguir.

Gráfico 4 – Níveis de conceitualização da escrita ao final de cada ano letivo (2017-2018-2019)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tabela 1 – Número de alunos em cada nível de conceitualização na rede de ensino – 2º ano – out. 2019

NÍVEIS	Rabisco	Icônico	Garatuja	Pré-silábico	Silábico S.V.S.	Silábico C.V.S.	Silábico-Alfabético	Alfabético		Total de alunos
								Padrão CV	Padrão CCV/CVC	
TOTAL	-	-	-	21	1	17	40	86	427	580

Fonte: Adaptado de Núcleo de Alfabetização e Letramento.⁸

Ressaltamos, a partir dos dados anteriores, as metas de conceitualização da escrita a serem desenvolvidas pelas crianças em cada um dos anos, a saber: para o Infantil II, espera-se que atinjam o nível silábico com valor sonoro ou silábico-alfabético, prioritariamente com palavras constituídas pelo padrão silábico CV; no 1º e 2º anos, que atinjam o nível alfabético prioritariamente em sílabas com padrão CV, CCV e CVC. Além do padrão silábico, há também uma orientação quanto a critérios para selecionar palavras a serem analisadas com as crianças de acordo com uma progressão na relação fonema-grafema. Interessante destacar que, nas orientações do projeto, intenta-se que esses

⁷ Na tabela original disponibilizada pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, há o detalhamento de todas as escolas, no entanto, optamos por apresentar apenas o resultado geral da rede.

⁸ Esses dados são resultados de avaliações diagnósticas analisadas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento e nos foram disponibilizados para fins de pesquisa.

padrões silábicos sejam priorizados no ensino sistemático e explícito das relações fonema-grafema, ou seja, em atividades que focalizam a análise de palavras de forma a favorecer a aprendizagem inicial da leitura e da escrita; no entanto, essa estratégia metodológica não impedia que, nas demais atividades que envolviam a leitura e a escrita nessas salas de aula (exploração de texto-referência, livros, produção de textos), houvesse a exposição das crianças a todo tipo de palavras, conforme pôde ser observado nos textos utilizados na sequências didáticas.

Apesar de não ser possível aprofundar outras questões no presente texto, podemos citar que, no que se refere às habilidades de escrita, havia nos planejamentos uma progressão na escrita espontânea das crianças, que em sua maior parte escreviam palavras na EI, frases e pequenos textos no 1º ano e textos narrativos maiores no 2º ano. No entanto, apenas ressalva-se, que havia predominância de produção de textos narrativos, como pequenas histórias a partir de uma sequência de imagens, e pouca exploração da produção de outros gêneros ou tipos textuais que fazem parte do dia a dia das crianças (bilhetes, convites, poemas, textos descritivos ou informativos), seja espontaneamente, seja com o professor como escriba, embora essas ações e a indicação desse tipo de atividade estejam inseridas nas metas do projeto. Ademais, na EI não presenciamos nenhuma atividade de produção de texto coletiva, com a professora como escriba. O trabalho com uma diversidade maior de produção de textos poderia potencializar as experiências de escrita dessas crianças; no entanto, ainda se mostrou como um desafio para essas docentes.

Conclusão

São muitos os desafios enfrentados no trabalho com a alfabetização considerando as diferentes realidades das crianças, professores e redes de ensino. Considera-se que, em meio a tantas vivências e desafios, o diálogo entre o projeto *Alfaletrar* e a sala de aula do município estudado é exitoso. Analisar um projeto que tem em sua essência princípios que consideram os saberes docentes e, ao mesmo tempo, conduzem a um desenvolvimento profissional com desdobramentos efetivos nas salas de aula é algo que merece destaque.

Com as metas estabelecidas por meio de um currículo que é construído coletivamente, os professores se sentem mais seguros ao ter clareza das habilidades que precisam ser trabalhadas, das metodologias que podem utilizar visando o desenvolvimento dessas habilidades e do ponto aonde pretendem chegar com as crianças, contando com o apoio de um núcleo de formação que está presente no dia a dia das escolas. Essas metas consideram as múltiplas facetas da aprendizagem da leitura e da escrita e as variedades metodológicas empregadas por meio dos saberes docentes, sem metodologias “engessadas”, como as propostas na atualidade. Os docentes têm buscado alternar suas estratégias didáticas com vistas a garantir a execução dessas metas, e, mais importante, as crianças são acompanhadas em suas individualidades de aprendizagem, sendo garantido o seu direito de aprender a ler e a escrever e de desenvolver esses saberes, em um processo contínuo e progressivo de reinvenção da alfabetização.

Referências

- ARAUJO, Liane Castro. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. Dossiê alfabetização e letramento no campo educacional. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e220532, 2020.
- CASSIANO, Janair; ARAÚJO, Eliana Pereira. O Projeto Alfalettar na Rede Municipal de Lagoa Santa – MG: elementos centrais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 838-856, 12 nov. 2018.
- DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. *Formação continuada de rede: um estudo de caso da formação de professores no Município de Lagoa Santa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- LAGOA SANTA. Decreto nº 2.104, de 26 de abril de 2011. Cria o Núcleo de Alfabetização e Letramento das escolas da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa e dá outras providências. *Prefeitura Municipal de Lagoa Santa*, Lagoa Santa, 26 abr. 2011.
- LAGOA SANTA. *Projeto Alfalettar: ler e escrever, um direito de toda criança*. 6. ed. Lagoa Santa: Secretaria de Educação, 2019.
- MONTUANI, Daniela Freitas Brito. *O Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE: conhecimento, circulação e uso em um Município de Minas Gerais*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes de. A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa – MG: coerência e inovação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 857-877, jun. 2018.
- MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizando? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- OLIVEIRA, Virginia de Souza Avila. *Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- PAIVA, Ana Paula Mathias de. *Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- PEREIRA, Juliana Storino. *Alfabetização de crianças da Rede Municipal de Lagoa Santa – MG: um estudo longitudinal*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SILVA, Magna do Carmo; OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de. Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, 27 set. 2017.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.
- SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOUZA, Elizabeth Vieira Rodrigues de. *Alfabetização e letramento na Educação Infantil: um estudo de caso em uma Instituição de Educação Infantil no Município de Lagoa Santa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Data de submissão: 15/11/2021

Data de aceite: 18/01/2022