UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Mariana Rocha Eller Miranda

LETRAS MÓVEIS NA ALFABETIZAÇÃO:
reflexões sobre as possibilidades de uso em sala de aula

Belo Horizonte
2024

Mariana Rocha Eller Miranda

LETRAS MÓVEIS NA ALFABETIZAÇÃO:
reflexões sobre as possibilidades de uso em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), na linha de pesquisa de Alfabetização e Letramento, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação e Docência.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Freitas Brito Montuani

Belo Horizonte
2024

M672l
T

Miranda, Mariana Rocha Eller, 1997-
Letras móveis na alfabetização [manuscrito] : reflexões sobre as possibilidades de uso em sala de aula / Mariana Rocha Eller Miranda. -- Belo Horizonte, 2024.
174 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
[Inclui apêndice com recurso educacional (ebook) com o título: Possibilidade de uso de letras móveis em turmas de alfabetização (f. 135-174)].
Orientadora: Daniela Freitas Brito Montuani.
Bibliografia: f. 121-123.
Apêndices: f. 124-178.

1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização -- Teses. 3. Escrita (Ensino fundamental) -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Escrita (Ensino fundamental) -- Estudo e ensino -- Meios auxiliares -- Teses. 5. Escrita -- Métodos de ensino -- Teses. 6. Ensino -- Meios auxiliares -- Teses.
I. Título. II. Montuani, Daniela Freitas Brito, 1982-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.634

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

MARIANA ROCHA ELLER MIRANDA

Realizou-se, no dia 06 de maio de 2024, às 09:30 horas, sala de teleconferência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a 497ª defesa de dissertação, intitulada *LETRAS MÓVEIS NA ALFABETIZAÇÃO: reflexões sobre as possibilidades de uso em sala de aula*, apresentada por MARIANA ROCHA ELLER MIRANDA, número de registro 2022658722, graduada no curso de PEDAGOGIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Daniela Freitas Brito Montuani - Orientador (UFMG), Prof(a). Sara Mourão Monteiro (UFMG), Prof(a). Patrícia Camini (UFRGS).

A Comissão considerou a dissertação:

(X) Aprovada.

( ) Reprovada.

( ) Aprovada com indicação de correções.

O recurso educacional é um ebook intitulado: "Possibilidades de uso de letras móveis em turmas de alfabetização".

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 06 de maio de 2024.

Prof(a). Daniela Freitas Brito Montuani (Doutora)

Prof(a). Sara Mourão Monteiro (Doutora)

Prof(a). Patrícia Camini (Doutora)

Documento assinado eletronicamente por **Daniela Freitas Brito Montuani**, **Professora do Magistério Superior**, em 05/07/2024, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Camini**, **Usuária Externa**, em 05/07/2024, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Sara Mourão Monteiro**, **Professora do Magistério Superior**, em 08/07/2024, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3221226** e o código CRC **F76A51AC**.

AGRADECIMENTOS

“Com o meu Deus, salto muralhas. Deus é a minha fortaleza e a minha força e ele perfeitamente desembaraça o meu caminho” (2º Samuel 22. 30b e 33). Graças dou, acima de tudo, ao meu Criador e Sustentador, pela Sua bondosa mão sobre minha vida. “Rendei graças ao SENHOR, porque Ele é bom, porque a sua misericórdia dura para sempre” (Salmo 136.1).

Agradeço aos meus pais, Marcelo e Thais, pelo amor, pelos sábios conselhos e pelo exemplo de vida; ao meu irmão Guilherme e minha cunhada Thais, que me ensinam a crer para ver. À Elisa, querida sobrinha, que demonstra a dependência no cuidado de Deus. Às famílias "Rocha" e "Eller Miranda" pelas orações e apoio em todo o tempo. Ao Mateus, pelo companheirismo e incentivo. Aos amigos e irmãos da 1ªIPBH, que me edificam sobremaneira.

À minha orientadora, professora Drª. Daniela Montuani, a quem tenho muito apreço, agradeço a confiança e os ensinamentos. Sua dedicação, tanto na docência quanto na orientação, é admirável.

Aos demais professores do Promestre, em especial, as professoras da linha de pesquisa de Alfabetização e Letramento, Drª Sara Mourão, Drª Valéria Resende e Drª Francisca Maciel, pelo privilégio de aprender tanto com vocês.

À banca de qualificação, agradeço às professoras Drª Patrícia Camini (UFRGS) e Drª Sara Mourão (UFMG) pela avaliação do trabalho e pelos apontamentos e contribuições.

Ao Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA/Ceale/FaE/UFMG), pelas ricas discussões sobre alfabetização, que contribuíram para o desenvolvimento da minha pesquisa.

À equipe da escola em que trabalho na PBH, pelo incentivo tanto na docência quanto na pesquisa. Aos meus alunos, pela oportunidade de ensinar e aprender com vocês diariamente.

Às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade, pela abertura e por trazerem elementos tão ricos na reflexão sobre as letras móveis. À equipe das escolas e às turmas que me acolheram e possibilitaram a observação em sala de aula.

Por fim, sou grata pela oportunidade de realizar esta pesquisa, e agradeço a todos que contribuíram, desde as leituras, as palavras de ânimo e o incentivo.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, propôs analisar os usos de letras móveis em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Belo Horizonte, buscando mais especificamente identificar as motivações das professoras para o uso de letras móveis em turmas de alfabetização; analisar as propostas didáticas com letras móveis realizadas em sala de aula; evidenciar a ação didática das professoras no uso de letras móveis; e identificar os desafios das docentes na utilização desse recurso didático em sala de aula. Para embasar a pesquisa, a fundamentação teórica foi organizada em três tópicos: o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética; a mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem; e, letras móveis como recurso didático na alfabetização. Para atingir os objetivos pretendidos, foram selecionados dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada e a observação. Foram realizadas quinze entrevistas com professoras do 1º ano do Ensino Fundamental e as docentes indicaram, em suas falas, o valor do uso das letras móveis em suas turmas, a partir das seguintes justificativas: o material é concreto, tem caráter lúdico e proporciona o desenvolvimento de importantes habilidades de alfabetização. Além disso, as professoras refletiram sobre as diferenças na reflexão das crianças quando escrevem palavras com as letras móveis e quando escrevem no papel e destacaram que, utilizando as letras móveis, não há o trabalho motor de traçar as letras e apagar a escrita, o que possibilita à criança arriscar mais, testar suas hipóteses e deter a atenção para as correspondências grafofonêmicas. A maioria mencionou a utilização frequente em sala de aula, de duas a três vezes por semana e apontaram também que utilizam mais as letras móveis de plástico e papel. Foram indicadas vinte e uma propostas didáticas com as letras móveis, sendo as mais citadas: escrita do nome próprio e dos colegas; análise da palavra; organização das letras em ordem alfabética; ditado; autoditado; pareamento de letras e lista de palavras. As professoras ainda elencaram os desafios que enfrentam no uso de letras móveis em turmas de alfabetização. Em relação à materialidade, indicaram a dificuldade de acesso ao recurso na escola e de produção do material em casa, a pouca durabilidade do material e ainda o desafio do armazenamento das letras. Em relação aos usos, as professoras destacaram a dificuldade de realizar o planejamento de propostas e mediações significativas que equilibrem a dimensão lúdica e pedagógica e mencionaram também a agitação das crianças durante as ações. Além das entrevistas, foram realizadas observações de doze propostas didáticas com letras móveis em três turmas do 1º ano. Foi possível observar a diversidade do uso das letras móveis e a potencialidade desse recurso didático. Também foi analisado o agir didático das professoras na condução das propostas didáticas e as formas de *feedback* fornecidas às crianças. Como recurso educacional, foi elaborado um *ebook* com sugestões de propostas didáticas com letras móveis e orientações para o professor sobre as possibilidades de mediação e uso desses recursos pedagógicos em turmas de alfabetização.

Palavras-chave: Letras móveis. Alfabeto móvel. Alfabetização. Mediação pedagógica. Recursos didáticos.

ABSTRACT

This research, of a qualitative nature, proposed to analyze the use of movable letters in 1st year elementary school classes in public schools in Belo Horizonte, seeking more specifically to identify the teachers' motivations for using movable letters in literacy classes; analyze didactic proposals with movable letters carried out in the classroom; highlight the teaching action of teachers in the use of movable letters; and identify the challenges faced by teachers in using this teaching resource in the classroom. To support the research, the theoretical foundation was organized into three topics: the process of appropriating the alphabetic writing system; pedagogical mediation in the teaching and learning process; and, movable letters as a didactic resource in literacy. To achieve the intended objectives, two data collection instruments were selected: the semi-structured interview and observation. Fifteen interviews were carried out with teachers from the 1st year of Elementary School and the teachers indicated, in their speeches, the value of using movable letters in their classes, based on the following justifications: the material is concrete, has a playful character and provides development important literacy skills. Furthermore, the teachers reflected on the differences in children's reflection when they write words with movable letters and when they write on paper and highlighted that, using movable letters, there is no motor work of tracing the letters and erasing the writing, which allows the child to take more risks, test their hypotheses and pay attention to graphophonemic correspondences. The majority mentioned frequent use in the classroom, two to three times a week and also pointed out that they use movable plastic and paper letters more. Twenty-one didactic proposals using movable letters were indicated, the most cited being: writing one's own name and that of classmates; word analysis; organization of letters in alphabetical order; saying; self-taught; letter pairing and word list. The teachers also listed the challenges they face when using movable letters in literacy classes. In relation to materiality, they indicated the difficulty of accessing the resource at school and producing the material at home, the low durability of the material and the challenge of storing the letters. Regarding uses, the teachers highlighted the difficulty of planning meaningful proposals and mediations that balance the playful and pedagogical dimensions and also mentioned the children's agitation during the actions. In addition to the interviews, observations of twelve teaching proposals with movable letters were carried out in three 1st year classes. It was possible to observe the diversity of the use of movable letters and the potential of this teaching resource. The didactic actions of the teachers in conducting the didactic proposals and the forms of feedback provided to the children were also analyzed. As an educational resource, an ebook was created with suggestions for teaching proposals with movable letters and guidance for teachers on the possibilities of mediation and use of these pedagogical resources in literacy classes.

Keywords: Movable letters. Movable alphabet. Literacy. Pedagogical mediation. Didactic resources.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – Etapas do processo de transcrição de áudios 46
Figura 1 – Exemplos de letras móveis 34
Figura 2 - Letras de lixa (material montessoriano) 35
Figura 3 – Alfabeto móvel montessoriano 36
Figura 4 – Ditado mudo com letras móveis 36
Figuras 5 e 6 – Criação de espaço a ser preenchido na palavra 58
Figura 7 – Sala de aula da Profa. Lívia 72
Figura 8 – Pote com letras móveis disponibilizado pela escola 72
Figura 9 – Letras móveis utilizadas pela Profa. Lívia 72
Figura 10 – Explicação da proposta “Palavra dentro de palavra” 74
Figura 11 – Cartela do jogo “Palavra dentro de palavra” 74
Figura 12 – Cartelas do jogo coladas no quadro 76
Figura 13 – Análise das letras V e U 77
Figura 14 – Reflexão sobre a palavra (L)UVA 78
Figura 15 – Escrita com letras móveis 78
Figura 16 – Palavras exploradas 78
Figura 17 – Registro no quadro 79
Figura 18 – Registro no caderno 79
Figura 19 – Folha de atividade 80
Figura 20 – Registro no quadro 80
Figuras 21, 22 e 23 – Transformação da palavra CANA em CABANA 83
Figura 24 – Organização das crianças no agrupamento 85
Figura 25 – Organização das letras em ordem alfabética 86
Figura 26 – Posicionamento do alfabeto 86
Figuras 27 e 28 – Criação de espaço a ser preenchido 88
Figura 29 e 30 – Modos de separação das vogais e consoantes no nome próprio 89
Figura 31 – Tabela de vogais 89
Figuras 32 e 33 – Cartela de loto leitura 91
Figuras 34, 35 e 36 – Escrita da palavra GELO 92
Figura 37 e 38 – Letras que a docente pediu para separar 94
Figura 39 – Exploração dos pares mínimos no quadro 96
Figuras 40 e 41 – Troca de letras nos pares mínimos 96

Figura 42 – Possíveis combinações de pares mínimos pensadas pela Profa. Lívia 97
Figura 43 – Sala de aula da Profa. Emanuela 98
Figura 44 – Letras móveis de papel 99
Figura 45 – Organização das sílabas pela criança 100
Figura 46 – Lista de sílabas feita pela criança 100
Figura 47 – Registro do quadro 101
Figura 48 – Cópia das palavras no caderno 102
Figura 49 – Ficha de palavra 103
Figura 50 – Palavra escrita com letras móveis 103
Figura 51 – Sala de aula da Profa. Brenda 105
Figura 52 – Pote com letras móveis 105
Figuras 53, 54 e 55 – Mediação docente na escrita da palavra TUCANO 106
Figura 56 – Escrita das três palavras 108
Figura 57 – Profa. Brenda mostrando a segmentação das palavras na frase 109
Figuras 58, 59 e 60 – Sinais de pontuação nas frases 110
Figura 61 – Livro “Listas fabulosas” 111
Figura 62 – Palavras geradoras da proposta 112
Figuras 63, 64, 65 e 66: Escrita da palavra GRANDE 113
Figura 67 e 68 – Palavras escritas com GR 114
Figura 69 – Análise das palavras no quadro 114
Gráfico 1 – Frequência de uso das letras móveis 61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações sobre letras móveis 16
Quadro 2 – Publicações selecionadas 17
Quadro 3 – Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética 23
Quadro 4 – Níveis de consciência fonológica 25
Quadro 5 – Habilidades e conhecimentos de apropriação do SEA 27
Quadro 6 – Interação entre desenvolvimento e aprendizagem 29
Quadro 7 – Formação das professoras entrevistadas 40
Quadro 8 – Atuação das professoras entrevistadas 42
Quadro 9 – Turmas e propostas observadas 45
Quadro 10 – Propostas didáticas com letras móveis 62
Quadro 11 – Procedimentos da ação docente na condução das propostas didáticas 71
Quadro 12 – Ações da professora na condução da proposta didática "Palavra dentro de palavra e escrita com letras móveis" 79
Quadro 13 – Ações da professora na condução da proposta didática "Síntese de sílabas com letras móveis" 83
Quadro 14 – Ações da professora na condução da proposta didática "Organização das letras em ordem alfabética" 87
Quadro 15 – Ações da professora na condução da proposta didática "Escrita/ análise do nome próprio" 90
Quadro 16 – Ações da professora na condução da proposta didática "Formação de palavras com letras móveis no apoio da cartela de loto leitura" 93
Quadro 17 – Ações da professora na condução da proposta didática "Escrita de pares mínimos utilizando as letras móveis" 97
Quadro 18 – Ações da professora na condução da proposta didática "Ditado de sílabas com letras móveis" 102
Quadro 19 – Ações da professora na condução da proposta didática "Competição de escrita de palavras com letras móveis" 104
Quadro 20 – Ações da professora na condução da proposta didática "Escrita de frase com pontuação, utilizando letras móveis" 110
Quadro 21 – Ações da professora na condução da proposta didática "Escrita de palavras começadas com o encontro consonantal GR, utilizando letras móveis" 114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FaE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Promestre – Mestrado Profissional em Educação e Docência

PIBID – Programa de Bolsa de Iniciação à Docência

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Proef1 – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º segmento

LAL – Laboratório de Alfabetização e Letramento

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

CEEL/UFPE – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco

GPA – Grupo de Pesquisa em Alfabetização

Ceale – Centro de alfabetização, leitura e escrita

TEA – Transtorno do Espectro Autista

AMO – Alfabeto Móvel Organizado

PEI – Programa de Escrita Inventada

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa

Laseb/UFMG – Curso de especialização *Lato Sensu* em Educação Básica da UFMG

PIP/PBH – Programa de Intervenção Pedagógica da Prefeitura de Belo Horizonte

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EVA – Espuma Vinílica Acetinada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1 REVISÃO DE LITERATURA 16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 22
2.1 O processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética 22
2.2 A mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem 29
2.3 Letras móveis como recurso didático na alfabetização 33
3 CAMINHOS DA PESQUISA 38
3.1 Perfil das docentes entrevistadas 39
3.2 Observação das propostas didáticas nas turmas de 1º ano 44
3.3 O tratamento dos dados: entrevista e observação 46
3.4 Recurso educacional 49
4 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O USO DE LETRAS MÓVEIS EM SALA DE AULA 51
4.1 Motivações docentes para o uso de letras móveis 51
4.2 Reflexões sobre as diferenças na escrita com letras móveis e escrita no papel 56
4.3 Possibilidades em sala de aula 59
4.3.1 Materialidade das letras móveis 59
4.3.2 Frequência do uso de letras móveis 61
4.3.3 Propostas didáticas com letras móveis 62
4.4 Desafios no uso de letras móveis em turmas de alfabetização 66
5 PROPOSTAS DIDÁTICAS COM LETRAS MÓVEIS OBSERVADAS EM SALA DE AULA 71
5.1 Propostas didáticas observadas na turma da Profa. Lívia 72
5.1.1 Palavra dentro de palavra e escrita com letras móveis 73
5.1.2 Síntese de sílabas com letras móveis 80
5.1.3 Propostas diferenciadas e agrupamentos por nível de escrita 84
5.1.3.1 Grupo 1 e 2: Organização das letras em ordem alfabética e escrita/análise do nome próprio 85
5.1.3.2 Grupo 1: Formação de palavras com letras móveis no apoio da cartela de loto leitura 90
5.1.3.3 Grupo 2: Escrita de pares mínimos utilizando as letras móveis 93
5.2 Propostas didáticas observadas na turma da Profa. Emanuela 98

5.2.1 Ditado de sílabas com letras móveis 99
5.2.2 Competição de escrita de palavras com letras móveis 103
5.3 Propostas didáticas observadas na turma da Profa. Brenda 105
5.3.1 Escrita de frase com pontuação, utilizando letras móveis 105
5.3.2 Escrita de palavras começadas com o encontro consonantal GR, utilizando letras móveis..... 111
5.4 Análise geral das propostas didáticas 115
CONSIDERAÇÕES FINAIS 117
REFERÊNCIAS 121
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista 124
APÊNDICE B – Roteiro de observação 126
APÊNDICE C – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG 127
APÊNDICE D – Termo de anuência para pesquisa na RME/BH 128
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 129
APÊNDICE F – Carta de anuência 131
APÊNDICE G – Termo de autorização de uso de imagem e voz para menores de idade 133
APÊNDICE H - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido 134

INTRODUÇÃO

No contexto da sala de aula, em uma turma de alfabetização, observa-se a presença de alfabetos, textos, livros e outros recursos didáticos. Embora seja importante envolver o aprendiz em um ambiente alfabetizador, "não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita" (Soares, 2003, p. 19). Nesse sentido, disponibilizar recursos didáticos sem que haja uma mediação pedagógica não é suficiente no processo de alfabetização, é necessário "estimular e acompanhar a aprendizagem com motivação, propostas, intervenções, sugestões, orientações, o que supõe um olhar *reflexivo* e *propositivo* sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança" (Soares, 2020, p. 290).

Comecei a refletir sobre os recursos didáticos na alfabetização durante a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Apresento nesta parte introdutória uma contextualização da minha trajetória na formação inicial e no exercício da docência, tendo em vista a inserção no programa do Mestrado Profissional. Na graduação, tive a oportunidade de participar como bolsista de dois programas vinculados ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG: "Programa de Bolsa de Iniciação à Docência" (PIBID/CAPES) e "Projeto de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos – 1º segmento" (Proef1/Ceale/FaE/UFMG). Nesses programas, desenvolvi propostas de alfabetização em turmas de 1º e 3º ano dos Anos Iniciais, no PIBID, e em turmas de Educação de Jovens e Adultos, no Proef1. Além dessas experiências, fiz estágios em turmas da Educação Infantil, realizei atendimentos pedagógicos particulares, fui monitora da disciplina de "Laboratório de Alfabetização e Letramento: jogos e recursos didáticos para apropriação do sistema de escrita alfabética" (LAL/Ceale/FaE/UFMG)[1] e realizei uma pesquisa de monografia abordando o discurso de professoras sobre o uso de jogos de alfabetização em sala de aula (Miranda, 2020).

As experiências no campo de pesquisa e prática na alfabetização ampliaram o meu olhar sobre a organização do trabalho pedagógico e o conjunto de procedimentos, estratégias e recursos didáticos que podem compor o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

[1] A disciplina do LAL/Ceale/FaE/UFMG faz parte do grupo de disciplinas optativas, de 60h, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da FaE/UFMG, e tem como objetivos: i) conhecer e analisar diferentes recursos didáticos para alfabetizar e letrar; ii) compreender as diferentes capacidades/habilidades envolvidas nas atividades e jogos relacionados à aquisição do sistema de escrita alfabética e leitura; iii) Elaborar propostas de jogos e/ou atividades para crianças, jovens e/ou adultos que se encontram no período de alfabetização.

Durante a trajetória inicial, também percebi a importância do material concreto e da ludicidade nas práticas pedagógicas em turmas de alfabetização. Os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora tenham avançado no sistema de ensino e deixado a etapa da Educação Infantil, ainda são crianças pequenas e necessitam experimentar a língua escrita em um contexto lúdico e motivador.

Nesse sentido, instigada a pesquisar sobre os recursos didáticos com potencial para um trabalho lúdico na alfabetização, além dos jogos, temática da minha pesquisa de monografia, as letras móveis[2] também me chamaram a atenção e comecei a investigar sobre diferentes estratégias que o professor pode utilizar para mediar e potencializar o uso desse recurso didático de modo a favorecer a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Para a construção do objeto de pesquisa, realizei uma revisão de literatura inicial e encontrei autores que destacam a importância do uso de letras móveis no processo de alfabetização (Morais; Leite, 2005; Morais, 2012) e pesquisas que discutem os avanços na escrita e as reflexões das crianças a partir do uso de letras móveis (Macêdo, 2018; Montuani e Dutra, 2021). No entanto, os estudos encontrados não aprofundavam nas possibilidades didáticas de uso de letras móveis em sala de aula, nem ofereciam reflexões sobre as estratégias de mediação que poderiam ser utilizadas na exploração do material.

Sendo assim, me propus a pesquisar sobre essa temática no mestrado, norteando o trabalho a partir das seguintes questões: Quais as motivações das docentes para o uso de letras móveis em turmas de alfabetização? Quais propostas didáticas, envolvendo o uso de letras móveis, professoras alfabetizadoras têm utilizado em sala de aula? Quais ações docentes podem ser desenvolvidas para mediar o uso desse recurso didático?

O objetivo da pesquisa é analisar os usos de letras móveis em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Belo Horizonte. Para isso, realizei quinze entrevistas com professoras do 1º ano de escolas das redes municipal, estadual e federal. Durante a realização das entrevistas, fui convocada pela Prefeitura de Belo Horizonte para tomar posse e assumi uma turma de alfabetização; e, nesse contexto, tenho visto cada vez mais o entrelace da pesquisa e da prática profissional. Retomando o desenho da pesquisa, após as entrevistas, selecionei três professoras para observar o uso de letras móveis em suas salas de aula.

Para exposição e análise dos dados coletados, a dissertação foi organizada da seguinte forma: introdução, cinco capítulos, considerações finais, referências bibliográficas e apêndice. O primeiro capítulo contempla a revisão de literatura, com os trabalhos que dialogam com a

[2] Nesta pesquisa, os termos “alfabeto móvel” e “letras móveis” serão utilizados como sinônimos por se tratar do mesmo material.

temática do uso de letras móveis (Andrade, 2017; Neto, 2018; Jardim, 2018; Paiva, 2019; Macêdo, 2019; Montuani; Dutra, 2021).

No segundo capítulo há a fundamentação teórica, que foi construída a partir de referências sobre as temáticas que abordam a pesquisa, a saber: o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (Soares, 2014, 2016 e 2020; Morais, 2012 e 2019; Martins, 2014; Miranda, 2014; Carvalho, 2014; Piccoli; Camini, 2012; Batista, 2005a e 2005b; Zorzi, 2006); a mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem (Vygotsky, 1991; Soares, 2020; Hattie, 2017; Resende; Montuani, 2020; Piccoli; Camini, 2012; Araújo, 2018; Messias; Dolz, 2015); e letras móveis como recurso didático na alfabetização (Eiterer, 2010; Starling, 2016; Araújo, 2018; Leal; Silva, 2011; Morais, 2019; Morais; Leite, 2005; Macêdo, 2019; Montessori, 2017).

O terceiro capítulo detalha os caminhos metodológicos, apresentando os objetivos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o perfil das participantes da pesquisa, o processo de coleta, de tratamento e de análise dos dados coletados, e as estratégias para a construção do recurso educacional. Nos capítulos quatro e cinco, encontra-se a análise dos resultados da pesquisa. A análise das entrevistas com as docentes é apresentada e discutida no quarto capítulo, e as reflexões sobre as propostas didáticas observadas, no quinto capítulo.

1. REVISÃO DE LITERATURA

Situar-se sobre o que já foi investigado no campo acadêmico é de suma importância no processo de pesquisa, uma vez que a análise dos trabalhos já produzidos servirá de base para identificar o que ainda carece de investigação. Tendo em vista essa relevância, foi realizada uma revisão de literatura sobre a temática das letras móveis. A busca foi feita no início de 2022, nos seguintes sites: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Scielo; Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e Google Acadêmico. Foram utilizados os descritores: “letras móveis”; “alfabeto móvel”; e, o trio “letras móveis”, “alfabeto móvel” e “sala de aula”. O Quadro 1, a seguir, indica o número de publicações encontradas.

Quadro 1 – Publicações sobre letras móveis

Descritores	“letras móveis”			“alfabeto móvel”			“letras móveis” “alfabeto móvel” “sala de aula”
Sites de busca	BDTD	Scielo	CAPES	BDTD	Scielo	CAPES	Google Acadêmico
Número total de publicações encontradas	2	0	3	5	0	4	249

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Através da busca nos sites da BDTD, do Scielo e da CAPES, utilizando os descritores “letras móveis” e “alfabeto móvel”, foram encontradas catorze produções acadêmicas, e algumas apareceram tanto no site da BDTD quanto no da CAPES. Tendo em vista o baixo número de trabalhos encontrados, foi realizada uma busca no Google Acadêmico, que é um site mais abrangente, e, nele, foram utilizados os descritores “letras móveis”, “alfabeto móvel” e “sala de aula”, a fim de focar a busca para a temática específica. Dos 249 trabalhos, foram encontrados poucos capítulos de livros e dissertações.

A partir das publicações, foi realizada a seleção dos trabalhos que dialogavam com a presente proposta de pesquisa, ou seja, que apontavam o uso de letras móveis em práticas alfabetizadoras. Inicialmente, foram lidos os títulos dos trabalhos, e a maioria não possuía o termo “letras móveis” ou “alfabeto móvel”, o que indica que, em grande parte das publicações, o objeto de estudo central não era as letras móveis. Além do título, foram lidos resumos e realizada uma busca pelas palavras-chave “letras móveis” e “alfabeto móvel” no corpo do texto, para visualizar o que os estudos diziam sobre esse material.

Dessa forma, somente aqueles trabalhos que tinham o potencial de trazer contribuições para o estudo sobre as letras móveis foram selecionados, sendo eles cinco dissertações e um capítulo de livro. Não foram encontradas teses que abordam o uso de letras móveis. O Quadro 2, a seguir, indica as publicações selecionadas:

Quadro 2 – Publicações selecionadas

Ano	Autor(a)	Título	Tipo de produção	Instituição
2017	Edijane Andrade	A fabricação das práticas de ensino na alfabetização e o uso dos recursos didáticos: rotina, atividades, planejamento e princípios norteadores	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
2018	Paula Faustino Neto	A percepção de docentes sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental: proposições pedagógicas significativas	Dissertação (Mestrado Profissional)	Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)
2018	Juliana Mendes Oliveira Jardim	Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática: trabalho colaborativo e heterogeneidade	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
2019	Maria Aparecida Paiva	Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
2019	Andressa Macêdo	A mediação pedagógica na Escrita Inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
2021	Daniela Montuani e Natália Dutra	Os usos das letras móveis em um Programa de Escrita Inventada com crianças de cinco anos	Capítulo de livro	Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da UFMG

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A pesquisa de mestrado de Andrade (2017), intitulada “A fabricação das práticas de ensino na alfabetização e o uso dos recursos didáticos: rotina, atividades, planejamento e princípios norteadores”, teve como objetivo geral investigar o uso de recursos didáticos na fabricação das práticas de ensino no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: (1) entrevista com a professora (inicial e final), a gestora da escola e uma gestora da Rede; (2) observações de aulas da professora em dois períodos do ano letivo, um no primeiro semestre e outro no segundo; (3) minientrevistas realizadas com a professora nos momentos das observações; (4) análise

documental do Manual de Orientações Pedagógicas. Os resultados obtidos sugerem que a fabricação da prática pedagógica dos professores se constitui e reconstrói cotidianamente a partir dos diversos saberes que compõem seu processo de profissionalização. Além disso, os resultados indicam que a professora ressignifica o seu fazer didático e pedagógico, considerando as necessidades e a realidade da sua turma.

Os dados da pesquisa de Andrade (2017) apontaram que a professora enfatizava o ensino dos eixos do Sistema de Escrita Alfabética e da Leitura por meio dos diversos recursos didáticos. Dentre os recursos analisados, o alfabeto móvel foi identificado como um material utilizado no trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética (Andrade, 2017) e foi utilizado em apenas uma das 21 aulas observadas e "para as crianças que apresentavam maior dificuldade para formarem palavras" (Andrade, 2017, p. 101).

A dissertação de Neto (2018), intitulada "A percepção de docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental: proposições pedagógicas significativas", também destacou o uso de letras móveis na alfabetização de crianças com mais dificuldades. O objetivo do trabalho foi discutir a prática docente de professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santos/SP. A partir de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras, a pesquisadora identificou algumas estratégias que as professoras utilizam em suas práticas. Uma das professoras entrevistadas apontou que utiliza as letras móveis como estratégia para a escrita de palavras e que costuma dividir a turma para a realização dessa proposta, sendo que, para as crianças que estão avançadas, a escrita é em lápis e papel; e para as que estão com dificuldade, a escrita é feita com letras móveis.

Foram encontrados outros trabalhos que também citam o uso de letras móveis com crianças com mais dificuldade ou que apresentam síndromes, transtornos e outras especificidades. A dissertação de Paiva (2019), intitulada "Escolarização da criança com TEA[3] a partir do uso do alfabeto móvel organizado", teve como objetivo analisar o uso de um Alfabeto Móvel Organizado (AMO) por crianças com TEA em sala de aula regular do último ano da Educação Infantil. Os resultados demonstraram que o alfabeto móvel se configura

> como um recurso pedagógico altamente favorável à manipulação infantil, ao despertar do interesse pela linguagem escrita, ao enriquecimento das atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, à otimização do tempo didático, à interação entre os pares e à forma de se fazer adaptações/adequações curriculares. O AMO permitiu à criança, com ou sem TEA, mostrar seus saberes; apresentou-se como material pedagógico enriquecedor à escolarização da criança com TEA, ao explorar

[3] Transtorno do Espectro Autista (TEA).

> peculiaridades do transtorno e maximizá-las em prol de uma aprendizagem mais efetiva, que se coaduna com as intervenções pedagógicas colocadas em prática (Paiva, 2019, p. 10).

O trabalho de Jardim (2018), intitulado "Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática: trabalho colaborativo e heterogeneidade", teve como objetivo descrever e analisar como o trabalho colaborativo e a heterogeneidade facilitam a organização da prática pedagógica, auxiliando os processos de ensino e, em especial, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Os objetivos específicos eram: (1) mostrar como a heterogeneidade pode potencializar a organização da prática de ensino do SEA a partir do modo como a criança pensa a escrita; (2) apontar quais atividades de apropriação do SEA facilitam o trabalho colaborativo; (3) especificar posturas e falas da professora que auxiliam as crianças a interagirem de forma colaborativa; (4) identificar práticas da professora, no que se refere ao trabalho colaborativo, que favorecem o processo de ensino da escrita alfabética. A pesquisadora analisou a própria prática e sua interação com as crianças de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

Apesar de o enfoque de Jardim (2018) ser no trabalho colaborativo e na heterogeneidade, a pesquisa trouxe importantes contribuições para o estudo sobre as letras móveis. Os resultados da pesquisa apontam que a atividade de escrita que mais contribuiu para a colaboração entre pares envolveu o manuseio de letras móveis: "em função das crianças poderem manipular e mover as letras de lugar, eu observava uma maior riqueza no diálogo e nas trocas que as crianças faziam com os colegas de trabalho" (Jardim, 2018, p. 99). A pesquisadora observou as crianças questionando umas às outras, o que resultava em conflito de ideias e testagem de hipóteses de escrita, pois

> por meio da visualização das letras que usava e posicionava sobre a mesa, a criança questionava o colega e movimentava as letras, junto com o colega que fazia as tentativas de escrita. Nesses momentos, observei que a criança podia testar suas hipóteses usando o diálogo com seu parceiro de grupo (Jardim, 2018, p. 99).

Para as atividades com letras móveis, as crianças eram organizadas em grupos pequenos, recebiam a tarefa de montar palavras ou frases com as letras móveis e, depois, registrá-las no caderno. Após esse momento, a professora solicitava a leitura da palavra que montaram e realizava a mediação com as crianças.

Outro resultado de Jardim (2018) que dialoga com esta pesquisa, que tem o foco também na ação docente, são as práticas e as posturas da professora que favorecem e qualificam o trabalho de ensino e exploração do SEA, a saber: a) trabalhar a consciência fonológica realizando reflexões orais e resgatando conteúdos ensinados sobre o SEA; b) reorganizar grupos

ou duplas que apresentam problemas ou dificuldades de trabalhar juntos ou de compreensão do SEA; c) conduzir, intervir e auxiliar no processo de reflexão sobre o SEA. Em relação à reflexão sobre o SEA e o uso de letras móveis, Jardim (2018, p. 99) destaca, enquanto professora e pesquisadora: "faço uso frequente do alfabeto móvel, pois ele permite que as crianças reflitam sobre vários aspectos e propriedades do sistema".

A pesquisa de Macêdo (2019), intitulada "A mediação pedagógica na Escrita Inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos", confirma a potencialidade das letras móveis para a reflexão sobre o sistema de escrita. Embora Macêdo (2019) não tenha realizado a pesquisa no contexto de sala de aula, mas em contexto de pesquisa-intervenção, o estudo foi relevante para evidenciar que, quando há o uso de letras móveis, crianças podem avançar mais no seu processo de alfabetização. O objetivo da dissertação foi avaliar os resultados de dois Programas de Escrita Inventada[4]: em um, a reflexão metalinguística das crianças é mediada sem o uso de letras móveis; e no outro, com o uso das letras móveis. Os resultados demonstraram que as crianças que utilizaram letras móveis no Programa de Escrita Inventada avançaram mais em suas reflexões sobre a escrita do que as que não fizeram uso desse recurso didático.

No estudo sobre "Os usos das letras móveis em um Programa de Escrita Inventada com crianças de cinco anos", Montuani e Dutra (2021) deram continuidade à análise sobre o uso de letras móveis nas sessões do Programa de Escrita Inventada da pesquisa de Macêdo (2019) e observaram as reflexões sobre o SEA evidenciadas pelas crianças a partir do uso das letras móveis, sendo elas: a posição que a letra ocupa na palavra; a quantidade de letras/sílabas em uma palavra; o reconhecimento de letras, através da identificação de letras, do formato das letras e da comparação entre letras; e a relação oral-escrito, sendo adequada, com som possível ou com formato possível. Desse modo, as letras móveis se mostraram como um recurso didático que possibilita diversas reflexões.

Portanto, as pesquisas evidenciam pontos relevantes para os estudos sobre as letras móveis. Andrade (2017) e Neto (2018) apontam as letras móveis como um material utilizado por professoras alfabetizadoras; Andrade (2017), Neto (2018) e Paiva (2019) mencionam o uso de letras móveis com crianças com dificuldade na apropriação do SEA; Neto (2018), Jardim (2018) e Paiva (2019) destacam algumas práticas com letras móveis; Jardim (2018) evidencia

[4] O Programa de Escrita Inventada é um modelo de pesquisa-intervenção e se configura como "um contexto pedagógico de aprendizagem colaborativa, no qual a principal tarefa das crianças é produzir registros escritos para palavras propostas pela pesquisadora. Para a realização da tarefa, as crianças precisam discutir entre si e chegar a uma definição consensual sobre quais as letras e em que sequência elas devem ser escritas. A pesquisadora inicia a sessão com cantigas de roda ou pequenas histórias que contextualizam as palavras a serem escritas. O registro das palavras é feito uma a uma com a mediação da pesquisadora" (MONTUANI et al, 2021, p. 23).

que as letras móveis possibilitam a interação entre pares; e Jardim (2018), Paiva (2019), Macêdo (2019) e Montuani e Dutra (2021) evidenciam os avanços e as reflexões geradas a partir do uso desse material pedagógico. No entanto, percebe-se, com esse levantamento de dados, que há lacunas que ainda necessitam ser investigadas, como, por exemplo, as perspectivas docentes sobre o uso de letras móveis em turmas de alfabetização, e a análise, no contexto da sala de aula, das propostas didáticas e das estratégias de mediação com letras móveis que as professoras podem desenvolver, justificando, dessa maneira, os aprofundamentos propostos como foco da presente pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir, serão apresentadas as bases teóricas e conceituais que fundamentam esta pesquisa. Foram organizados três tópicos, a saber: o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); a mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem; e letras móveis como recurso didático na alfabetização.

2.1 O processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) implica na "aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler" (Soares, 2014, p. 21). Essa aprendizagem é um processo complexo e envolve três principais facetas: a linguística, a sociocultural e a interativa (Soares, 2016):

> A faceta propriamente *linguística* da língua escrita - a representação visual da cadeia sonora da fala, faceta que designa a **alfabetização**; a faceta *interativa* da língua escrita - a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta *sociocultural* da língua escrita - os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contexto sociocultural, essas duas facetas consideradas como **letramento** (Soares, 2016, p. 28; 29).

A presente pesquisa foca na reflexão sobre a faceta linguística, mas sem desconsiderar as outras facetas e as práticas de letramento. Os processos de alfabetização e letramento são distintos, mas devem ocorrer de forma concomitante e interdependente. Sendo assim, a alfabetização "não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita" (Soares, 2020, p. 27).

Para compreender o SEA, a criança precisa entender duas principais questões: "1) o que as letras representam (ou notam, ou substituem)? e 2) como as letras criam representações (ou notações)? (ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?)" (Morais, 2012, p. 49). Além de entender tais aspectos conceituais do SEA, as crianças precisam "compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções" (Morais, 2012, p. 50), como as descritas no quadro abaixo:

Quadro 3 – Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P*, *p*).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Morais (2012, p. 51).

Por meio da aprendizagem dessas propriedades, a criança compreende que o SEA representa o significante das palavras e não o significado. Dessa forma, ela pode se atentar à cadeia de sons das palavras e compreender o **princípio alfabético**, que pode ser definido como "a ideia relativamente simples de que as letras que constituem nossa língua escrita representam os sons individuais que constituem nossa língua falada" (Byrne, 1998, p. 1 apud Soares, 2016, p. 208).

A plena compreensão do princípio alfabético se fundamenta no estabelecimento das correspondências grafofonêmicas, em que a criança relaciona "letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada" (Soares, 2016, p. 216).

É importante conceitualizar os termos fonema, grafema e letra. **Fonema** é "um elemento da língua que corresponde à imagem mental que os falantes têm das unidades sonoras do sistema fonológico" (Martins, 2014, p. 119). É a unidade mínima da estrutura fonológica e um segmento não pronunciável, pois expressa uma representação linguística abstrata (Soares, 2016); ao contrário das sílabas, que são segmentos que se constituem como "atos articulatórios unitários" e são capazes de serem produzidas isoladamente (Soares, 2016).

A percepção do fonema é possível a partir da "oposição a outras unidades sonoras que ocorrem em um mesmo contexto linguístico produzindo significados diferentes" (Soares, 2016, p. 195). Ou seja, o fonema possui valor contrastivo:

> se esse som for trocado por outro em uma palavra, tem-se uma nova palavra, de sentido diferente. Podemos dizer que /f/, por exemplo, é um fonema porque, ao trocá-lo em uma palavra como /faka/ (*faca*) por /v/, tem-se outra palavra com outro sentido: /vaka/ (*vaca*) (Martins, 2014, p. 120).

Na oposição das palavras (F)ACA e (V)ACA, os fonemas /f/ e /v/ ficaram evidentes através "do princípio da comutação, que consiste na comparação entre pares mínimos" (Miranda, 2014, p. 123). Pode-se definir par mínimo como "duas palavras com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica exceto por um segmento na mesma posição estrutural. Um par mínimo identifica dois fonemas" (Silva, 2011, p. 170 apud Soares, 2016, p. 195). A exploração de pares mínimos nas práticas pedagógicas pode favorecer a percepção dos fonemas e auxiliar as crianças na compreensão do princípio alfabético.

No SEA, os fonemas são representados pelos **grafemas**, que são as formas abstratas escolhidas para grafar as unidades sonoras (Carvalho, 2014). É importante ressaltar a distinção dos conceitos de grafema e **letra**, conforme Carvalho (2014):

> letra e grafema são termos que apresentam uma sutil distinção conceitual. Letra é um termo mais genérico, com um significado mais amplo. Grafema é um termo mais técnico que pretende dimensionar um caráter mais abstrato para as unidades escolhidas para grafar os sons. Nesta direção, diferentes tipos de letras podem registrar um mesmo grafema (Carvalho, p. 131).

Um único grafema pode ser representado por diferentes tipos de letras, como A, a, 𝒶 ou 𝒶, ou então, por combinações de letras, como o dígrafo NH (Carvalho, 2014). A letra tem relação com a realidade gráfica, enquanto o grafema tem uma natureza mais interpretativa ou funcional, pelo valor atribuído à forma (Carvalho, 2014).

Para que o alfabetizando compreenda o princípio alfabético e estabeleça relações pertinentes entre grafemas e fonemas, é fundamental que ele desenvolva a consciência fonológica, especialmente nos níveis de consciência fonêmica e grafofonêmica, e tenha conhecimento das letras (Soares, 2016).

A **consciência fonológica** faz parte de um processo metalinguístico, ou seja, envolve "a capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise" (Soares, 2016, p. 125) e pode ser definida como o conjunto de habilidades de "focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros" (Soares, 2020, p. 77). O quadro abaixo representa os níveis de consciência fonológica:

Quadro 4 – Níveis de consciência fonológica

Consciência lexical	Consciência de rimas e aliterações	Consciência silábica	Consciência fonêmica
Habilidades de segmentar a linguagem oral em palavras.	Habilidades de reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final (rima) e no início das palavras (aliterações).	Habilidades de reconhecimento e manipulação de constituição das palavras por sílabas.	Habilidades de reconhecimento e manipulação dos fonemas.

Fonte: Organizado pela autora, a partir de Soares (2020); Piccoli; Camini (2012).

Na análise fonológica, o objeto de reflexão "pode ser um fonema, uma sílaba, uma rima de palavra, um segmento intrassilábico contendo um ou mais fonemas ou uma palavra inteira dentro de outra" (Morais, 2019, p. 50). Ao refletir sobre os segmentos sonoros, a criança começa a perceber que as palavras têm sons, atentando-se para a estrutura da palavra e não apenas para o seu significado (Soares, 2020).

Dos quatro níveis de consciência fonológica (Quadro 4), a consciência fonêmica é a mais complexa de ser desenvolvida, uma vez que trata-se do reconhecimento e manipulação de uma unidade abstrata e não pronunciável (Soares, 2016). É possível explorar o fonema apenas em nível oral[5], no entanto, "é a escrita que suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala ao nível do fonema" (Soares, 2016, p. 205).

Nesse sentido, é fundamental promover o avanço da consciência grafofonêmica, através da análise da escrita das palavras. A **consciência grafofonêmica** pode ser definida como a "habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados da palavra falada" (Soares, 2016, p. 216). Soares (2020) destaca que a criança percebe os fonemas e adquire condições de aprender as relações entre fonema e grafema através da oposição de palavras ou sílabas cujo som se diferencia por uma letra, consoante ou vogal, ou seja, da exploração dos pares mínimos.

A forma escrita das palavras potencializa o desenvolvimento da consciência fonológica: "pesquisas feitas em outras línguas, além do inglês, têm demonstrado que sim, a notação escrita favorece a reflexão das crianças sobre as partes sonoras das palavras" (Morais, 2019, p. 66). Outros autores também confirmam que as letras podem facilitar a percepção de fonemas, porque

[5] São exemplos: "identificar palavras que começam com determinado fonema; produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra" (Morais, 2019, p. 136).

levam “a criança a prestar atenção nos sons das palavras faladas, e um símbolo visual diferente para cada fonema pode ancorar os fonemas perpetuamente” (Bus e Van Ijzendoorn, 1999, p. 412 apud Soares, 2016, p. 217). A notação escrita auxilia o alfabetizando a “materializar” os sons da fala e aprofundar a compreensão sobre o SEA, pois

> se para pensar sobre os fonemas, que têm uma natureza instável e não constituem unidades discretas, precisamos recorrer a formas visuais, as letras, que nos ajudam a “materializá-los”, a noção de “palavra” como unidade isolável parece uma coisa natural apenas para pessoas com bom domínio da escrita (Morais, 2019, p. 68).

Para promover a consciência grafofonêmica, o **conhecimento das letras** é essencial e implica no desenvolvimento de habilidades como compreender a categorização gráfica e funcional das letras, e conhecer e utilizar diferentes tipos de letra – de forma, imprensa e cursiva – (Batista et al., 2005a, p. 44-48).

No início do processo de alfabetização, as crianças visualizam a letra como um objeto ou formas visuais. Nessa fase, “ela *vê* letras e aprende a *nomear* as letras em um processo que não se diferencia fundamentalmente da aquisição de vocabulário oral” (Soares, 2016, p. 209). O processo de nomear as letras contribui para a fonetização da escrita, pois “grande parte dos *nomes* das letras no alfabeto português são *icônicos* (ou *acrofônicos*): os nomes trazem em si o fonema que a letra representa, ora no início, ora no meio, ora no meio do nome da letra” (Soares, 2016, p. 219). Entretanto, saber nomear as letras não é suficiente. Um grande avanço no processo de alfabetização é quando a criança deixa de ver a letra como um objeto e passa a compreendê-la como um símbolo que representa os pequenos sons da fala (Soares, 2016).

O papel do professor consiste em levar o alfabetizando a relacionar a função representativa que as letras assumem no SEA, por meio de “situações que lhes possibilitem a descoberta de que se trata de um conjunto estável de símbolos – as letras – cujo nome foi criado para indicar um dos fonemas que cada uma delas pode representar na escrita” (Batista et al., 2005b, p. 44).

Outro aspecto relacionado ao conhecimento de letras diz respeito à aprendizagem do traçado das letras. Para conhecer e utilizar diferentes tipos de letra, os alfabetizandos necessitam compreender a categorização gráfica, isto é, “identificar a forma das letras de modo a distinguir as características do traçado de cada uma delas” (Zorzi, 2006, p. 6), e desenvolver habilidades de coordenação motora fina e domínio viso-espacial (Zorzi, 2006): “grafar letras com segurança depende do nível de desenvolvimento motor da criança: destreza manual, coordenação de movimentos das mãos e dos dedos para segurar o lápis, o papel, entre outros” (Soares, 2020, p. 67).

Dessa forma, ao compreender a categorização gráfica e funcional das letras, a criança poderá desenvolver o domínio da "posição que a letra deve assumir ao ser traçada no papel, isto é, se deve estar voltada para a direita ou para a esquerda, para cima ou para baixo; a direção e linearidade da escrita e a posição exata da letra dentro da palavra" (Zorzi, 2006, p. 6).

Todas essas aprendizagens que envolvem o conhecimento de letras e a consciência fonológica não serão descobertas pelas crianças sem a mediação pedagógica. Faz-se necessário defender o ensino da leitura e da escrita de modo explícito e sistemático (Soares, 2016).

O fato de a professora conhecer as propriedades do SEA e ter clareza de como as crianças podem se apropriar desse sistema fundamentará o trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Além disso, o estabelecimento de metas e habilidades necessárias para a apropriação do SEA favorece o planejamento da ação docente. Soares (2020) organizou habilidades e conhecimentos relativos à apropriação do SEA (Quadro 5) que podem nortear o trabalho docente:

Quadro 5 – Habilidades e conhecimentos de apropriação do SEA

Conhecimento de letras e do alfabeto	Discriminar letras de traçado semelhante - maiúsculas de imprensa.
	Discriminar letras de traçado semelhante - minúsculas de imprensa.
	Identificar letras maiúsculas de imprensa ouvindo seu nome.
	Identificar letras maiúsculas de imprensa em palavras ouvindo seu nome.
	Escrever letras maiúsculas de imprensa ouvindo seu nome.
	Escrever letras minúsculas de imprensa ouvindo seu nome.
	Relacionar letras maiúsculas com letras minúsculas correspondentes (letras de imprensa).
	Relacionar palavra em maiúscula com sua versão em minúscula (letras de imprensa).
	Conhecer a ordem alfabética.
	Listar palavras em ordem alfabética com base na primeira letra no 1º ano, nas duas primeiras letras no 2° ano e nas três primeiras letras no 3° ano.
Consciência fonológica	Identificar número de sílabas em palavra ouvida.
	Identificar palavras que começam com a mesma sílaba.
	Identificar palavras que rimam.
Consciência fonêmica	Identificar, em um conjunto de palavras, aquelas que se diferenciam apenas por fonema inicial ou apenas por fonema medial.
	Completar palavra com fonema-letra inicial ou medial.
	Localizar, em quadro de dupla entrada, sílabas que se igualam ou se diferenciam pela relação fonema-grafema.
Escrita de palavras	Escrever palavras de forma silábica sem valor sonoro e em seguida com valor sonoro.
	Escrever o próprio nome e o nome de familiares e colegas.
	Escrever espontaneamente (escrita inventada).
	Escrever palavras de forma alfabética.
	Escrever corretamente sílabas com vogal nasal.

	Escrever corretamente palavras que contenham os dígrafos lh, nh.
	Escrever corretamente palavras em que os fonemas /k/e/g/são representados por que gu em função da vogal que se segue ao fonema.
	Escrever corretamente palavras com r brando, r intervocálico, r forte e duplicado como rr.
	Escrever corretamente palavras com s intervocálico, s no início da palavra e duplicado como ss intervocálico.
	Escrever corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V (oral ou nasal).
	Relacionar palavras em letras de imprensa com sua versão em cursiva.
	Transcrever em cursiva palavra em letra de imprensa.
Leitura de palavras	Identificar, em fichas, o próprio nome e nomes de colegas.
	Reconhecer o número de palavras em frases.
	Identificar uma mesma palavra escrita com diferentes fontes.
	Identificar determinada palavra em um texto.
	Ler corretamente palavras com sílabas com a letra R ou a letra S intervocálicas, iniciais ou duplicadas.
	Ler palavras formadas por sílabas CV, CCV, CVC, V (oral e nasal) e com os dígrafos lh, nh ch. gu, qu.

Fonte: Soares (2020, p. 141).

As habilidades acima descritas devem ser analisadas pela docente, que estabelecerá metas a alcançar no ano. A construção dessas metas deve levar em conta quais habilidades as crianças já consolidaram e o que ainda precisam saber para se apropriar do SEA (Soares, 2020), além de considerar o currículo vigente. Nesse contexto, o trabalho pedagógico com intencionalidade é fundamental no processo de alfabetização. No próximo tópico, serão aprofundadas as dimensões do trabalho pedagógico que compreendem a mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

2.2 A mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem humana é um processo intrinsecamente relacional, pois “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (Vygotsky, 1991, p. 101).

Em seus estudos, Vygotsky (1991) relacionou a interação entre aprendizado e desenvolvimento, compreendendo-os como processos distintos, mas interdependentes. Considerando a apropriação da escrita alfabética e a perspectiva vygotskiana, Soares (2020) propôs um esquema que mostra a interação entre esses dois conceitos:

Quadro 6 – Interação entre desenvolvimento e aprendizagem

Desenvolvimento ⟷	Aprendizagem
Processo que resulta dos níveis de maturação psicológica da criança em interação com experiências com a língua escrita em seu contexto sociocultural – o desenvolvimento se faz *de dentro para fora*.	Processo pelo qual a criança, pela mediação de outros, adquire informações sobre a escrita e habilidades com a escrita, o que possibilita que formule e reformule conceitos a respeito da escrita – a aprendizagem se faz *de fora para dentro*.

Fonte: Soares, 2020, p. 52.

Os estudos de Vygotsky tiveram implicações educacionais relevantes para se pensar a prática docente e o processo de desenvolvimento da criança:

> Para designar esse intervalo entre o nível de desenvolvimento que a criança já alcançou – nível *de desenvolvimento real* – e sua capacidade de avançar – nível *de desenvolvimento potencial* –, Vygotsky formulou o conceito de *zona de desenvolvimento potencial* ou *proximal*, sobre a qual o professor pode atuar estimulando o processo de desenvolvimento (Soares, 2020, p. 53).

Após o professor identificar o nível de desenvolvimento real das crianças, ele poderá definir "procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte, atuando, nas palavras de Vygotsky, sobre sua **zona de desenvolvimento proximal**" (Soares, 2020, p. 57).

No processo de aprendizagem mediada, é interessante considerar o conceito da "**aceleração cognitiva**" (Shayer; Adey, 1981 apud Hattie, 2017), que se baseia em três princípios condutores do desenvolvimento cognitivo:

> 1. que a mente se desenvolve em relação ao desafio ou desequilíbrio, indicando que a intervenção deve fornecer algum *conflito cognitivo*;
> 2. que a mente apresenta uma capacidade crescente de se tornar consciente e assumir o controle de seus próprios processos, isto é, que a intervenção deve incentivar os alunos a serem *metacognitivos*; e,
> 3 que o desenvolvimento cognitivo é um processo social promovido por discussões de alta qualidade entre os colegas e mediado por um professor ou outra pessoa mais madura, isto é, que a intervenção deve incentivar a *construção social* (Shayer; Adey, 1981 apud Hattie, 2017, p. 93).

Nesse sentido, os autores apresentam que a mediação visa auxiliar as crianças em processos metacognitivos, através do fornecimento de conflitos cognitivos e do incentivo à construção social. Hattie (2017) ainda destaca a importância de o professor, como mediador da aprendizagem, conhecer o estágio em que o aluno se encontra e sua passagem ao longo dos níveis de pensamento.

A mediação adulto-criança também pode ser compreendida a partir do conceito de ***scaffolding*** (Wood; Bruner; Ross, 1976 apud Resende; Montuani, 2020), que significa "colocar andaime". Assim como na construção civil, em que o andaime concede suporte para a edificação e é retirado quando a edificação está consolidada, na construção do conhecimento, o professor acompanha o desempenho da criança e elabora um rol de estratégias visando consolidar habilidades. De acordo com Resende e Montuani (2020, p. 6), "esse apoio fornecido por um parceiro mais competente, na execução de uma tarefa que o aprendiz ainda não realize sozinho, é pouco a pouco retirado até que a criança alcance autonomia na sua realização".

Na mediação do processo de alfabetização, a professora acompanha "as capacidades disponíveis em cada momento de desenvolvimento da criança, até que ela atinja condições cognitivas e linguísticas para compreender e se apropriar plenamente do sistema alfabético" (Soares, 2020, p. 119). Na interação,

> as crianças nos surpreendem com suas perguntas, hipóteses e aprendizagens muito mais do que costumamos imaginar. Não podemos apenas propor tarefas que os alunos possam realizar de forma independente, quase sem auxílio da professora. É preciso lançar propostas que desafiem, de forma que possam avançar em suas hipóteses, questionando o que eles já sabem. O primeiro passo para uma criança realizar algo que ainda não é capaz de efetuar sozinha é fazê-lo com auxílio de outras pessoas, seja da professora ou dos colegas (Piccoli; Camini, 2012, p. 47).

Dentre as estratégias de mediação que podem ser utilizadas por professoras em sala de aula, destaca-se o ***feedback*** como um potente moderador da aprendizagem, como afirma Hattie (2017). Segundo o autor, o *feedback* "ajuda a reduzir a lacuna entre o ponto em que o aluno 'se encontra' e onde ele 'deve estar' – isto é, entre o conhecimento prévio ou atual e os critérios de sucesso" (Hattie, 2017, p. 114), que se relaciona com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, postulado por Vygotsky (1991).

Segundo Hattie (2017), as formas de fornecimento do *feedback* podem ser divididas em quatro níveis, a saber:

I) Nível da tarefa e do produto ("*feedback* corretor"): há a indicação de respostas corretas ou incorretas. No entanto, o autor afirma que a confirmação da resposta do aluno, seja ela correta ou incorreta, não induz a grandes mudanças no desempenho, enquanto a refutação, através de perguntas e novas informações para correção de rota, pode revelar-se mais potente do que a confirmação.

II) Nível do processo: há o fornecimento de pistas, conexões entre ideias e demonstração de estratégias que podem levar à realização da tarefa. Esse nível atua no desenvolvimento da tarefa e não apenas na conclusão.
III) Nível da autorregulação: o objetivo é ajudar os alunos a realizarem uma autoavaliação, a fim de que reflitam sobre o próprio processo de aprendizagem e busquem, por si só, estratégias para a realização da tarefa. Esse nível baseia-se no fornecimento de oportunidades e conscientização sobre a importância do esforço e da confiança para buscar a aprendizagem.
IV) Nível pessoal: está inserido na noção de elogio e é utilizado com frequência para fornecer apoio e conforto, mas apresenta pouca informação sobre o desempenho na tarefa e oferece pouca ajuda na resposta.

Os três primeiros níveis de *feedback* formam uma progressão e, de maneira ideal, o "ensino e a aprendizagem precisam se mover da tarefa na direção dos processos ou entendimentos necessários para aprendê-la, e em seguida, para a regulação sobre continuar além da tarefa para tarefas ou objetivos mais desafiadores" (Hattie, 2017, p. 120). O autor ressalta a necessidade de o professor fornecer *feedbacks* que sejam oportunos, personalizados e adequados para o ponto em que o aluno está no processo de aprendizagem.

O direcionamento do fornecimento do *feedback* também deve ser considerado no processo de ensino, podendo ser para toda a turma ou de forma individualizada. Hattie (2017) aponta estudos (Carless, 2006 apud Hattie, 2017) que mostram que a maior parte do *feedback* oferecido pelos professores se destina a toda a turma. Entretanto, fornecer apenas esse tipo de *feedback* pode não ser tão produtivo, uma vez que, nesses casos, "a maior parte dele não é recebido por nenhum aluno – porque nenhum aluno acredita que o *feedback* seja direcionado a ele" (Hattie, 2017, p. 121).

O professor, como mediador da aprendizagem, realiza ações para favorecer a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, o trabalho docente pode ser compreendido a partir dos conceitos de "agir didático" e "gestos didáticos", discutidos por Messias; Dolz (2015). O "**agir didático**" reúne

> intervenções linguageiras às quais se associam ações não linguageiras e que dizem respeito à ordem da escolha do objeto de ensino (o que e para que), da ordem das estratégias e procedimentos a ser realizados (como?) e adaptados aos alunos (como adaptar?), da ordem das escolhas das ferramentas didáticas (quais?) e da ordem do desenvolvimento do objeto de ensino (que dimensões considerar?) (Messias; Dolz, 2015, p. 58).

Sendo assim, o agir didático do professor refere-se à organização e condução dos procedimentos da aula e das intervenções pedagógicas, englobando também o planejamento e a seleção de conteúdos e recursos didáticos. Os autores apresentam o agir didático como "as intervenções dos professores no momento da transposição didática interna, isto é, nos momentos em que as ações dos professores visam estritamente ao ensino e à aprendizagem dos alunos sobre determinado objeto de ensino" (Messias; Dolz, 2015, p. 57). Dessa forma, torna-se relevante analisar as ações do professor em sala de aula na busca por compreender o trabalho docente no desenvolvimento de propostas didáticas.

Já os gestos didáticos são caracterizados pela ação não verbal e gestual do professor, tais como expressões faciais, gestos das mãos, postura corporal e outros elementos visuais utilizados para enfatizar pontos importantes, demonstrar conceitos e engajar os alunos. O gesto didático "diz respeito não apenas à simples gestualidade não verbal, mas também à possibilidade de criar atitudes genéricas/gerais que os gestos podem realizar, abarcando o tom de voz, toda a gestualidade, as atitudes" (Messias; Dolz, 2015, p. 52).

É importante ressaltar que os gestos didáticos estão intrinsecamente relacionados ao agir didático, atuando como uma ação complementar que enriquece a prática pedagógica. Ao integrar gestos significativos à comunicação em sala de aula, o professor pode potencializar a compreensão dos conteúdos, estimular a participação dos alunos e criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e envolvente (Messias; Dolz, 2015).

Outro elemento que pode potencializar a aprendizagem das crianças em sala de aula é o uso mediado de recursos didáticos. No próximo tópico, será retomada a especificidade da aprendizagem da leitura e da escrita, considerando como o recurso didático das letras móveis pode ser incorporado de forma a favorecer esse processo de alfabetização.

2.3 Letras móveis como recurso didático na alfabetização

Para discutir o uso de letras móveis, é necessário compreender que esse material se constitui como um **recurso didático** ou pedagógico[6]. Esse termo diz respeito ao material "que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela" (Eiterer, 2010, p. 1).

[6] Os termos "recurso pedagógico" e "recurso didático" serão utilizados como sinônimos, pois ambos se referem aos materiais utilizados em contexto escolar.

Starling (2016) compreende os recursos pedagógicos como produções culturais criadas pela humanidade ao longo do tempo, sendo que “a maneira como eles são selecionados e utilizados no contexto escolar vincula-se a uma determinada visão de educação e de sociedade que se pretende construir” (Starling, 2016, p. 3).

Os recursos pedagógicos são materiais que podem ser usados de diferentes maneiras, não tendo uma única funcionalidade na utilização em contexto escolar. Essas possibilidades de uso são definidas a partir das características do recurso, dos objetivos de aprendizagem e da criatividade e intencionalidade docente. Dessa forma,

> a escolha dos materiais aos quais lançar mão para desenvolver o trabalho pedagógico está intrinsecamente relacionada aos objetivos da ação docente e às concepções que sustentam essa ação: concepções sobre os próprios objetos de conhecimento e concepções de ensino e de aprendizagem (Araújo, 2018, p. 312).

Leal e Silva (2011) discutem a dimensão material do fazer pedagógico e afirmam que os recursos didáticos não são meros apetrechos ou ferramentas em uma relação estritamente técnica, mas se constituem como a materialização da ação docente. Araújo (2018) também reforça essa concepção e evidencia que os recursos didáticos se configuram como a materialização da ação docente na medida em que são incorporados, de maneira planejada e coerente, à prática do professor, entrelaçando o fazer e o saber pedagógico. Além disso, os recursos didáticos “não são exatamente condição para a apropriação do conhecimento pelos alunos, mas meios, componentes de um espaço/tempo deliberadamente organizado para favorecer experiências de aprendizagem” (Araújo, 2018, p. 312). O recurso didático, por si só, não garante a aprendizagem das crianças, mas ele está a serviço da proposta e da ação docente.

De acordo com Morais (2019), as letras móveis, como recursos didáticos na alfabetização, fomentam reflexões importantes sobre o sistema de escrita, pois

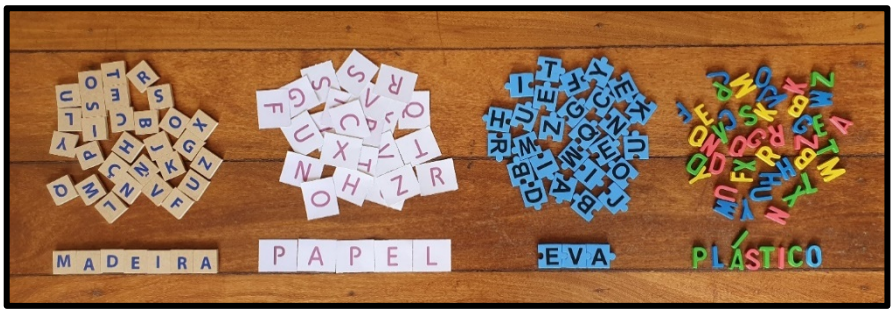
> potencializam o trabalho cognitivo de montar/desmontar/remontar palavras, já que eles [os alunos] não têm que traçar letras, e sim selecioná-las num abecedário ou conjunto fornecido pelo adulto. (...) A forma escrita das palavras potencializa a reflexão sobre suas partes sonoras, o fato de o próprio aprendiz selecionar e ordenar letras “prontas”, que constituem unidades, “amplifica” sua capacidade de pensar sobre a notação escrita e sua relação com os segmentos sonoros que ela substitui (Morais, 2019, p. 187).

Nesse sentido, explorações com letras móveis podem favorecer o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, uma vez que possibilitam o estabelecimento das correspondências grafema-fonema e reflexões metalinguísticas sobre essas relações. Ao manipular letras móveis, “os aprendizes vivem 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).

Além disso, as letras móveis podem ser utilizadas com o intuito de desenvolver uma memória tátil do formato das letras, por possibilitarem "a visualização e o manuseio das letras, podendo ser de materiais diversos, como madeira, plástico e papel" (Macêdo, 2019, p. 12). Na figura a seguir, estão alguns exemplos de letras móveis:

Figura 1 – Exemplos de letras móveis[7]



Fonte: Autoria própria (2024).

Em uma **perspectiva histórica** do uso das letras móveis na alfabetização, destaca-se a influência de Maria Montessori. Em seu livro "A Descoberta da Criança: Pedagogia Científica", escrito em 1948, Montessori cita alguns materiais para o aprendizado da língua escrita e, dentre eles, dois se relacionam com esta pesquisa: as letras de lixa (Figura 2), que são cartões lisos com letra do alfabeto aplicada, recortada em folha de lixa, em que as crianças passam o dedo no sentido do traçado das letras; e o alfabeto móvel.

Figura 2 - Letras de lixa (material montessoriano)[8]

Fonte: Montessori (2017, p. 339).

[7] Essas letras móveis fazem parte do acervo da pesquisadora.
[8] Ao final da edição de 2017 do livro "A Descoberta da Criança: Pedagogia Científica", há fotografias de atividades montessorianas. Essas fotografias foram cedidas pela Meimei Escola Montessoriana, localizada no Rio de Janeiro, que aplica o Método Montessori há 40 anos. O crédito das fotos é atribuído a Julia Braga.

Segundo Montessori (2017[9]), as letras em formato de lixa auxiliam as crianças a ativarem a memória motora do traçado e a memória visual da letra em questão. Sobre as dimensões tátil, visual e muscular, a autora ressalta que

> não é a imagem visual a que traz o máximo de interesse à criança; para ela, é a sensação tátil que conduz sua mão a executar o gesto que, em seguida, será conservado pela memória muscular. Quando a mestra faz ver e tocar a letra do alfabeto, as sensações visual, tátil e muscular intervêm simultaneamente; a imagem do sinal gráfico se fixa, então, num tempo bem mais breve que a imagem visual, a única a ser apresentada à criança nos outros métodos de ensino do alfabeto (Montessori, 2017, p. 212).

Montessori (2017) ainda destaca atividades para serem desenvolvidas com as letras de lixa, que exploram três dimensões por ela postuladas: sensações visuais e táteis-musculares associadas ao som alfabético; percepção, onde a criança deverá ser capaz de comparar e reconhecer as figuras, ouvindo os sons correspondentes às mesmas; e linguagem, sendo necessário que a criança saiba pronunciar o som correspondente aos sinais alfabéticos (Montessori, 2017).

Outro material citado por Montessori (2017) são as letras móveis propriamente ditas, não como ficha de lixa, mas de madeira e com letras cursivas (Figura 3):

Figura 3 – Alfabeto móvel montessoriano

Fonte: Montessori (2017, p. 341).

Montessori (2017) propôs atividades de pareamento de letras móveis com letras escritas em cartões, além da prática do traçado da letra cursiva. Segundo ela, “depois de ter feito as

[9] Foi utilizada a edição traduzida de 2017 do livro “A Descoberta da Criança: Pedagogia Científica”.

crianças *sobreporem* a letra móvel à letra correspondente desenhada nos cartões em que tinham sido agrupadas, fi-las *tocar no sentido da escrita cursiva* várias vezes seguidas" (Montessori, 2017, p. 197). Outra atividade montessoriana com letras móveis é o ditado mudo (Figura 4), no qual a criança observa a imagem e monta a escrita com letras móveis:

Figura 4 – Ditado mudo com letras móveis

Fonte: Montessori (2017, p. 342).

É importante destacar que as possibilidades de uso das letras móveis podem ser ampliadas através da mediação docente, na medida em que a professora propõe reflexões que favorecem confrontos cognitivos e promovem situações efetivas de aprendizagem.

Portanto, este capítulo detalhou os processos que contribuem para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e destacou as letras móveis como um recurso didático que possibilita o desenvolvimento do conhecimento das letras e da consciência grafofonêmica. Além disso, buscou-se evidenciar a importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem e o fato de que não basta dispor de recursos didáticos, como as letras móveis, sem o devido acompanhamento e intervenção por parte do professor.

3. CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, será apresentada a metodologia da pesquisa, detalhando os objetivos, os instrumentos de coleta de dados, a caracterização dos participantes e a análise dos dados. A abordagem metodológica desta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que o tipo de investigação proposto busca aprofundar a complexidade das experiências dos sujeitos na relação com o objeto de pesquisa, visando à "compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos" (Gaskell, 2002, p. 65). As questões de pesquisa estão relacionadas à compreensão da perspectiva docente e à análise das propostas didáticas com letras móveis e das ações docentes no uso desse recurso didático em sala de aula. Assim sendo, têm um viés qualitativo.

Retoma-se aqui o **objetivo** geral da pesquisa, que é analisar os usos de letras móveis em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Belo Horizonte, buscando mais especificamente: identificar as motivações das professoras para o uso de letras móveis em turmas de alfabetização; analisar as propostas didáticas com letras móveis realizadas em sala de aula; evidenciar a ação didática das professoras no uso de letras móveis; e identificar os desafios das docentes na utilização de letras móveis em sala de aula.

Para atingir os objetivos pretendidos, foram selecionados dois **instrumentos de coleta de dados**: a entrevista semiestruturada e a observação. A entrevista semiestruturada configura-se como uma "série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento" (Laville; Dionne, 1999, p. 188). Para conduzir a entrevista, foi elaborado um roteiro (Apêndice A) com perguntas seguindo uma progressão lógica e plausível, servindo como um guia e referencial para o entrevistador (Gaskel, 2002).

Além da entrevista, foram realizadas observações em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de analisar as propostas didáticas e as estratégias de mediação que as professoras utilizam. A pesquisa em campo escolar possibilitou a análise dos usos de letras móveis na prática, no contexto de interação entre as crianças e a professora. A observação "ocorre no âmbito de um contexto que expressa realidades entre pessoas que agem, se comunicam e interagem com os demais membros do grupo, observando uns aos outros e ao próprio observador" (Vianna, 2003, p. 41). O ato de observar, dentro de um contexto de pesquisa, requer foco para a posterior análise e exige anotações detalhadas e precisas da situação. Para orientar a observação, também foi elaborado um roteiro (Apêndice B).

É importante ressaltar que, antes da coleta dos dados, o projeto de pesquisa foi

submetido à análise no Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG) e aprovado em 05/12/2022, conforme consta no documento de aprovação (Apêndice C). Além disso, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte também analisou o projeto e emitiu uma carta de aprovação (Apêndice D).

Para a **seleção das professoras participantes da pesquisa**, foram considerados os seguintes critérios: atuar na rede pública de ensino, ser docente em turma de 1º ano do Ensino Fundamental e utilizar letras móveis em sua turma. O propósito da pesquisa é analisar o uso das letras móveis no processo formal e inicial da alfabetização, por isso a escolha do 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, optou-se por escolher professoras que utilizam letras móveis, pois o foco da pesquisa é analisar *como* as professoras fazem uso das letras móveis e não *se* as utilizam.

Inicialmente, foram identificadas professoras envolvidas em ações de extensão do Laboratório de Alfabetização e Letramento da FaE/UFMG, nas formações oferecidas pelo Ceale/FaE/UFMG, e que atuaram em estágios de alunos do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, além de contatos pessoais. No entanto, algumas não estavam atuando no 1º ano do Ensino Fundamental, o que levou à busca por outros meios para a seleção das docentes participantes.

Foram realizados contatos com escolas por e-mail, ligação e visita presencial. O contato inicial era com a coordenação, que repassava as professoras que se disponibilizavam para a pesquisa. Algumas escolas optaram por não participar da pesquisa, justificando que as professoras não utilizam letras móveis ou não queriam ser entrevistadas. Apesar dos percalços, foram realizadas quinze entrevistas com professoras de nove escolas: sete municipais, uma estadual e uma federal.

As entrevistas foram realizadas de forma individual e presencial na escola da entrevistada. A duração média da entrevista foi de 21 minutos. Cada professora entrevistada assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), o qual continha uma breve explicação sobre a pesquisa e a contribuição da docente, garantindo assim que ela compreendesse os procedimentos envolvidos e autorizasse a gravação de sua fala.

3.1 Perfil das docentes entrevistadas

Para a visualização do perfil das quinze professoras participantes da pesquisa, serão apresentados dois quadros. O primeiro apresentará a formação das entrevistadas (Quadro 7), enquanto o segundo destacará a atuação docente (Quadro 8). A identidade das professoras foi mantida no anonimato e foram utilizados nomes fictícios. Nos quadros, a ordem das professoras

segue a data da realização da entrevista.

Quadro 7 – Formação das professoras entrevistadas

Profa.	Idade	Magistério	Graduação			Pós-graduação	Formações continuadas
			Curso	Instituição	Ano de conclusão		
Letícia	33	Não fez	Pedagogia	UFMG	2013	MBA: Gestão de Escolas; Especialização: Práticas Escolares em Alfabetização e Letramento	Curso sobre robótica
Cecília	40	Não fez	Pedagogia	UEMG	2007	Especialização: Educação Infantil	PIP/PBH; e outras formações online
Beatriz	46	Concluiu em 1998	Letras	PUC Minas	2006	Especialização: Alfabetização e Letramento e outras quatro que não especificou	Palestras e eventos do Ceale, Neurosaber e outros online
			Pedagogia	Unicesumar	2010		
Sophia	45	Concluiu em 1999	Pedagogia	Unopar	2015	Especialização: alfabetização e letramento	Formações e oficinas oferecidas pela rede. Alfaletrar.
Carolina	34	Não fez	Pedagogia	UFMG	2012	Mestrado e Doutorado em Educação	Formação Alfaletrar (Ceale)
Aurora	30	Não fez	Pedagogia	UEMG	2015	Especialização: alfabetização e letramento; neurociência na educação.	PNAIC e outras formações online
Alice	48	Não fez	Pedagogia	UEMG	2003	Especialização: alfabetização e letramento; psicomotricidade; Educação Física nos anos iniciais e psicopedagogia.	Não citou.

Gabriela	55	Não mencionou	Psicologia	Newton Paiva	Não mencionou	Especialização: Psicopedagogia; Educação Infantil; e outras quatro que não especificou	Não citou.
			Pedagogia	EaD (não mencionou qual)	Não mencionou		
Rute	39	Não fez	Pedagogia	UEMG	2012	Especialização: Educação Digital	Formação da UFMG de Leitura e Escrita na Educação Infantil e outras que buscou por conta própria
Brenda	37	Não fez	Pedagogia	PUC Minas	2007	Especialização: coordenação pedagógica; alfabetização e letramento; psicopedagogia. Mestrado em Educação pela PUC Minas e Doutorado (em andamento) em Estudos do Lazer pela UFMG	Palestras e eventos do Ceale, da PUC Minas e também da própria rede
			Educação Física	Faculdade Pitágoras	2022		
Elisa	41	Não fez	Pedagogia	UFMG	2008	Mestrado e Doutorado em Educação	Participou como formadora do PNAIC
Thais	39	Fez ao mesmo tempo da graduação	Pedagogia	Universidade Castelo Branco	2008	Especialização: alfabetização e letramento; gestão e supervisão escola; arte e educação	Palestras e eventos promovidos pela rede e outros online
Fernanda	33	Não fez	Pedagogia	UFMG	2016	Não possui.	Formação da UFMG de Leitura e Escrita na

							Educação Infantil
Lívia	34	Não fez	Pedago-gia	UFMG	2012	Laseb/UFMG; e Mestrado Profissional da FaE/UFMG em pausa	Palestras e eventos promovidos pela rede e outros online
Emanu-ela	50	Concluiu em 1995	Pedago-gia	Centro Univer-sitário de Caratin-ga	1999	Especialização: Psicopedagogia	Cursos online do Instituto Casagrande

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As professoras têm entre trinta e cinquenta e cinco anos de idade. Quanto à formação inicial, quatro docentes fizeram magistério; sete cursaram Pedagogia em instituição pública, e oito em instituição privada; três professoras cursaram outras licenciaturas, como Letras, Psicologia e Educação Física. Em relação à pós-graduação, a maioria das docentes citou cursos de especialização *lato sensu*, enquanto três possuem mestrado e doutorado, e uma não tem pós-graduação. A maioria das professoras investe e participa de formações continuadas, tanto aquelas oferecidas pela rede quanto as buscadas pela docente por conta própria. Elas têm entre sete e vinte e quatro anos de formadas, e o quadro abaixo detalha o tempo e o local de atuação das quinze professoras entrevistadas.

Quadro 8 – Atuação das professoras entrevistadas

Profa.	Tempo de docência em sala de aula	Tempo de docência em turmas de alfabetização	Atuação em outra rede de ensino	Trabalha em dois turnos	Experiência na Educação Infantil
Letícia	10	3	Não	Sim	Não
Cecília	13	12	Não	Sim	Sim
Beatriz	25	15	Não	Sim	Sim
Sophia	13	13	Não	Sim	Sim
Carolina	5	4	Não	Não	Sim
Aurora	7	7	Não	Sim	Sim
Alice	13	13	Não	Não	Sim
Gabriela	25	25	Não	Sim	Sim
Rute	5	5	Não	Sim	Não

Brenda	19	16	Não	Sim	Sim
Elisa	9	4	Não	Sim	Não
Thais	14	9	Sim (outra municipal)	Sim	Sim
Fernanda	7	2	Não	Sim	Não
Lívia	10	7	Não	Não	Sim
Emanuela	28	26	Não	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dentre as quinze professoras, cinco têm menos de dez anos de experiência docente em sala de aula, enquanto dez já possuem mais de dez anos. Elas possuem entre dois e vinte e seis anos de experiência como alfabetizadoras, sendo que apenas cinco docentes estão há menos de cinco anos como professoras alfabetizadoras. Muitas das docentes tiveram experiências em turmas de alfabetização logo no início de suas carreiras e permaneceram como alfabetizadoras ao longo de suas trajetórias. A maioria das professoras atua em dois turnos na mesma rede, sendo que apenas uma atua em diferentes redes municipais.

A maioria das docentes já teve experiências na Educação Infantil, e algumas ressaltaram que essa vivência ampliou o olhar docente para a necessidade que as crianças têm do concreto e do lúdico no 1º ano do Ensino Fundamental, considerando a transição entre as etapas de ensino.

Após as entrevistas, foram selecionadas três professoras (Brenda, Emanuela e Lívia) que demonstraram abertura para uma possível observação em suas turmas e apresentaram interessantes propostas didáticas com letras móveis. Além desses critérios, as três professoras atuavam no turno da manhã, o que se constituiu como outro critério para a seleção, uma vez que seria viável realizar a observação apenas nesse turno, devido ao horário de trabalho da pesquisadora.

Através das informações das entrevistas e da observação em sala de aula, foi possível traçar um breve perfil das três docentes. A professora Lívia tem trinta e quatro anos de idade, é a mais jovem das três. É pedagoga, formada pela UFMG, especialista em Docência na Educação Básica (Laseb/UFMG) e possui sete anos de experiência na docência em turmas de alfabetização. A professora Emanuela tem cinquenta anos de idade e é a mais experiente na docência em turmas de alfabetização, com vinte e seis anos de atuação. É pedagoga, formada pelo Centro Universitário de Caratinga, e possui especialização em Psicopedagogia. Já a professora Brenda tem trinta e sete anos de idade. É pedagoga, graduada pela PUC Minas, e educadora física, formada pela Faculdade Pitágoras. Atualmente, é doutoranda pela UFMG e possui dezesseis anos de experiência em turmas de alfabetização. As três professoras

demonstraram ser dedicadas e acolhedoras com as crianças; no entanto, observou-se que as professoras Lívia e Brenda instigaram mais as crianças nas reflexões sobre o sistema de escrita e desenvolveram propostas didáticas mais contextualizadas do que a professora Emanuela, análise que será aprofundada no capítulo cinco desta dissertação.

3.2 Observação das propostas didáticas nas turmas de 1º ano

A seguir, serão apresentadas algumas informações sobre os níveis de escrita das crianças das turmas observadas. Ressalta-se que os dados da turma foram fornecidos pela docente e as informações sobre a escola foram coletadas pela pesquisadora por meio de pesquisa na internet e conversas com as professoras.

A *turma da Profa. Lívia* tem vinte e quatro crianças. Em junho de 2023, três crianças estavam no nível pré-silábico; cinco, no silábico com valor sonoro; seis, no silábico-alfabético; duas, no alfabético, e o maior grupo da sala se encontrava na transição da hipótese silábica com valor sonoro, para o grupo dos silábicos-alfabéticos, com oito crianças. A escola é da rede municipal, localiza-se na região Centro-Sul de Belo Horizonte, atende crianças de aglomerados como Morro do Papagaio, Barragem Santa Lúcia, Vila Estrela e Santa Rita de Cássia, e oferece as etapas da Educação Infantil, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a maioria das crianças frequenta a escola integrada no contraturno.

A *turma da professora Emanuela* tem vinte e três crianças. Em agosto de 2023, cinco crianças estavam no nível pré-silábico; treze, no nível silábico-alfabético; e cinco, no nível alfabético. A escola é da rede estadual, localiza-se na região Centro-Sul de Belo Horizonte, atende crianças do aglomerado da Serra e oferece do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A *turma da professora Brenda* tem vinte e três crianças. Em agosto de 2023, cinco crianças estavam no nível silábico e dezoito no nível silábico-alfabético. A escola é da rede federal, localiza-se na região da Pampulha, em Belo Horizonte, e oferece Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. O perfil socioeconômico das crianças é diverso, pois a escola adota o sorteio para ingresso dos alunos, por considerá-lo a forma mais democrática, evitando mecanismos de seletividade que favoreçam quaisquer grupos sociais.

O processo de observação começou com uma reunião com a professora e a direção da escola, para a apresentação da proposta de observação. Nesse dia, a direção assinou o Termo de Anuência (Apêndice F), e foi enviado às famílias o Termo de Autorização do Uso de Imagem e Voz (Apêndice G), por se tratar de pesquisas com menores de idade.

Depois de obter o retorno das assinaturas dos pais, foi realizada uma conversa com as crianças, de forma coletiva, para apresentação e explicação da pesquisa. As crianças assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice H) e foram iniciadas as observações. A professora informou os dias em que utilizaria as letras móveis com a turma, e a observação ocorreu nesses dias. O foco não estava na frequência do uso, mas sim na análise das propostas didáticas e das ações docentes.

As aulas foram filmadas e fotografadas pela pesquisadora. Para isso, foram utilizados os seguintes equipamentos: celular no tripé, câmera fotográfica e caderno para anotações complementares. Em uma das escolas (Professora Emanuela), a direção não autorizou a filmagem da proposta didática, apenas o registro por meio de fotos e anotações.

No quadro a seguir, serão apresentados os dias observados e as propostas didáticas com letras móveis que foram desenvolvidas nesses dias. O título das propostas foi nomeado pela pesquisadora, a partir do que foi observado.

Quadro 9 – Turmas e propostas observadas

Turmas	Dias observados	Proposta didática observada
Profa. Lívia	19/06/2023	Palavra dentro de palavra e escrita com letras móveis
	21/06/2023	Síntese de sílabas com letras móveis
	28/06/2023	Organização das letras móveis em ordem alfabética
		Escrita do nome próprio com as letras móveis e análise da palavra
		Formação de palavras com letras móveis com apoio da cartela de loto leitura
	29/06/2023	Organização das letras móveis em ordem alfabética
		Escrita do nome próprio com as letras móveis e análise da palavra
		Escrita de pares mínimos utilizando as letras móveis
Profa. Emanuela	16/08/2023	Ditado de sílabas com letras móveis
	18/08/2023	"Coelho sai da toca" com letras móveis
	21/08/2023	Competição de escrita de palavras com letras móveis
Profa. Brenda	23/08/2023	Escrita de frases, utilizando as letras móveis
	30/08/2023	*Stop* com letras móveis
	01/09/2023	Escrita de palavras começadas com o encontro consonantal GR, utilizando letras móveis

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

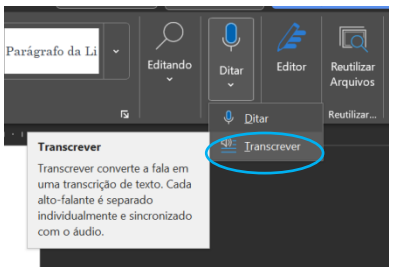
3.3 O tratamento dos dados: entrevista e observação

Foi realizada a transcrição dos áudios e vídeos gravados e, posteriormente, a análise qualitativa do conteúdo das entrevistas e das observações. De acordo com Moraes (1999, p. 2), os dados obtidos "chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então, ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo".

Para a **transcrição** das entrevistas, foi utilizada a ferramenta do Word, combinada com o ChatGPT[10] e a correção manual. Primeiramente, fiz o *upload* do áudio em um documento do Word, e o próprio programa transcreveu as falas, separando por "palestrantes", com a divisão da fala da professora entrevistada e da entrevistadora. Embora a função do Word auxilie, há limitações na parte gramatical do texto, sendo necessária uma correção manual e o auxílio de outra ferramenta para a correção de textos, como o ChatGPT. No ChatGPT, foram inseridos trechos da entrevista com o seguinte comando: "favor ajustar gramaticalmente esse trecho". As ferramentas do Word e ChatGPT otimizaram o processo de transcrição, uma vez que o tempo total das quinze entrevistas foi de 318 minutos, ou seja, 5 horas e 22 minutos. O esquema abaixo mostra as etapas do processo.

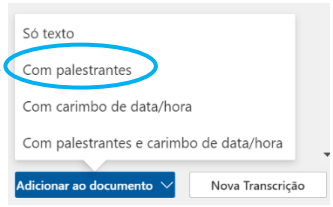
Esquema 1 – Etapas do processo de transcrição de áudios

Etapas no Word:



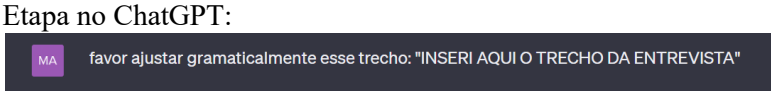
Ativar a função do Word "Transcrever", no menu da página inicial.

Fazer upload do áudio, salvo nos arquivos do computador.



Adicionar a transcrição no documento, com a divisão dos palestrantes.

Etapa no ChatGPT:



Inserir o comando para o ChatGPT.

Fonte: Autoria própria (2024).

10 O ChatGPT é um chat online de inteligência artificial desenvolvido pela OpenAI, lançado em novembro de 2022. Ele é capaz de responder perguntas, fornecer informações, ajudar em tarefas e até mesmo participar de conversas mais complexas.

Na transcrição de cada entrevista, foi omitida a parte inicial com as informações referentes à formação e à atuação docente, devido ao fato de as professoras citarem nome de escola, colegas e alunos, informações mantidas em sigilo na pesquisa. Apesar de retirar a íntegra das falas, as informações principais foram organizadas em forma de quadros, já apresentados nesta dissertação (Quadro 7 e Quadro 8).

Os vídeos da observação não foram transcritos de forma integral, mas foram selecionados episódios de foco para a análise. O vídeo completo foi carregado no *YouTube*, em modo privado, e a extensão do Chrome "*YouTube & Article Summary powered by ChatGPT*" foi baixada no computador. Após o *download* da extensão, a função aparece imediatamente ao lado de todos os vídeos do *YouTube*. Através dessa extensão, o vídeo é transcrito automaticamente, com a indicação dos minutos de fala. No entanto, o texto transcrito apresenta erros e inconsistências, e a ferramenta não consegue captar todas as falas, principalmente em vídeos com muitas pessoas, como na complexidade da sala de aula. Mesmo assim, essa transcrição auxilia no processo de análise. A maior parte da transcrição de trechos dos vídeos foi feita manualmente.

A **análise de dados** é fundamental para a pesquisa, pois "os dados não falam por si, é necessário extrair deles o significado" (Moraes, 1999, p. 6). A abordagem utilizada foi a *análise de conteúdo*, que tem como foco o que é dito. Ela pode ser considerada como

> um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (Bardin, 1977, p. 38 apud Franco, 2018, p. 26).

Após a transcrição das entrevistas e vídeos, foram realizados os processos de categorização, descrição e interpretação dos dados. A categorização é considerada um processo criativo, que facilita e organiza a análise das informações,

> é uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo (Moraes, 1999, p. 6).

As categorias inicialmente delineadas nos roteiros de entrevistas e observações foram ampliadas e modificadas durante a análise dos dados obtidos. O conteúdo das entrevistas foi organizado em quadros comparativos, destacando as respostas das professoras. Para cada

categoria, foram examinadas as similaridades, complementaridades e divergências nas falas das docentes. A partir das contribuições das professoras, subcategorias foram criadas para abordar os pontos discutidos em cada categoria. O capítulo das entrevistas foi estruturado em torno das seguintes categorias: Motivações dos docentes para o uso de letras móveis; Reflexões sobre as diferenças entre a escrita com letras móveis e a escrita no papel; Possibilidades em sala de aula (incluindo materialidade, frequência e propostas didáticas com letras móveis); Desafios no uso de letras móveis em sala de aula. Durante a elaboração do texto descritivo e analítico, foram selecionados exemplos de falas que representavam de forma abrangente os pontos a serem discutidos.

No capítulo sobre as observações em sala de aula, foram organizados tópicos de análise das propostas didáticas realizadas por cada professora. Sendo assim, há quatro tópicos principais, a saber: “Propostas didáticas observadas na turma da Profa. Lívia”; “Propostas didáticas observadas na turma da Profa. Emanuela”; “Propostas didáticas observadas na turma da Profa. Brenda”; e “Análise geral das propostas didáticas”. Nos tópicos sobre o conteúdo observado em sala de aula, foram descritas as ações da professora na condução da proposta didática e realizadas análises e reflexões sobre os procedimentos da ação docente envolvidos, as formas de *feedback* fornecidas pela professora e a potencialidade das letras móveis nas propostas desenvolvidas.

A leitura dos dados coletados é feita por meio de um olhar crítico acerca das informações, na realização de inferências e interpretações sobre o conteúdo. Dessa forma, a análise de conteúdo “é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação” (Moraes, 1999, p. 3). No entanto, há limites de interpretações, “para evitar a possível condição de efetuar uma análise baseada, apenas, em um exercício equivocado e que pode redundar na situação de uma mera projeção subjetiva” (Franco, 2018, p. 26).

Além disso, a análise de conteúdo

> requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor (...). A análise de conteúdo implica comparações textuais (Franco, 2018, p. 16).

Franco (2018) ainda destaca a inferência como o procedimento intermediário, da descrição à interpretação dos dados:

> Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação (Franco, 2018, p. 32).

Nos próximos capítulos, estão a descrição e a análise dos dados obtidos, refletidos à luz do referencial teórico.

3.4 Recurso educacional

O programa do Mestrado Profissional da FaE/UFMG (Promestre), ao qual esta dissertação está vinculada, procura desenvolver pesquisas aplicadas, ou seja, pesquisas que tenham como foco a intervenção nos espaços de educação escolar e não escolar. Segundo consta no site do Promestre, ao final do curso, além da dissertação, o mestrando deverá apresentar um recurso educacional[11] articulado à pesquisa e pode ser: um material didático (livro, apostila, proposta de sequência didática) para o ensino; um site, blog, vídeo, peça teatral, texto para formação; um jogo ou outro recurso para apoio ao professor; um guia, intervenções estratégicas em diferentes contextos da educação, entre outros; todos refletidos e analisados à luz dos referenciais teóricos da área.

Os recursos educacionais no Mestrado Profissional

> têm se constituído como um acervo elaborado pelos próprios profissionais e que possibilita, à Educação Básica, um apoio diante de seus múltiplos desafios. Sua divulgação, nos devidos moldes, para que seja disponibilizado aos professores, requer vínculos contínuos entre Universidade e Escola Básica, o que só enriquece os propósitos formativos das duas Instituições (Zaidan et al, 2020).

Com o objetivo de contribuir para a prática de alfabetizadores em sala de aula, o recurso educacional elaborado, fruto desta pesquisa, é um ***e-book*** (Apêndice I) contendo sugestões de propostas didáticas com letras móveis, e orientações sobre possibilidades de mediação pedagógica no uso de tal recurso em turmas de alfabetização. O material foi elaborado pela pesquisadora na plataforma de design gráfico Canva e foi intitulado de "Possibilidades de uso de letras móveis em turmas de alfabetização".

As propostas didáticas que fazem parte do *e-book* foram coletadas a partir de algumas das observações realizadas. O *e-book* possibilita, em um único material, a socialização e a

[11] Em alguns programas de Mestrado Profissional, o recurso educacional é chamado de produto educacional.

concentração de propostas didáticas envolvendo o uso de letras móveis, articulando a pesquisa acadêmica à prática em sala de aula.

Para a seleção das propostas didáticas, foram consideradas aquelas que possibilitaram uma maior evidência das letras móveis e das reflexões sobre o SEA, sendo elas: “Palavra dentro de palavra e escrita com letras móveis”; “Escrita de frase com pontuação, utilizando as letras móveis”; e, “Formação de palavras com letras móveis no apoio da cartela de loto leitura”.

A apresentação das propostas didáticas no recurso educacional foi organizada com os seguintes tópicos: **materiais necessários**: além das letras móveis, foram destacados, pela pesquisadora, outros materiais que foram utilizados na proposta didática; **objetivos didáticos**: a pesquisadora listou os objetivos que foram observados no desenvolvimento da proposta didática; **ações da professora na condução da proposta**: estão descritos os momentos e os procedimentos realizados na condução docente da proposta, é a descrição do agir didático da professora observada; **sugestões de mediação pedagógica**: são exemplos de mediações realizadas pelas professoras observadas no desenvolvimento da proposta, como o fornecimento de *feedbacks* na forma de perguntas e reflexões que promovem conflitos cognitivos nas crianças e mudança de rota; **sugestões de sistematização das palavras exploradas**: há uma indicação de atividade de registro das palavras/frases exploradas com as letras móveis na proposta didática. Apenas para a primeira proposta, a sistematização foi descrita como foi observada em sala de aula. Como nas outras propostas didáticas não foram observadas sistematizações, a pesquisadora elaborou essas indicações; e, **sugestões de ampliação da proposta**: a pesquisadora indicou outros encaminhamentos possíveis de serem realizados em sala de aula a partir da proposta didática apresentada. Além disso, foram diagramadas cartelas e letras móveis para impressão, favorecendo o uso do material pelos educadores.

Ao final do *e-book*, ainda estão listadas outras propostas que foram citadas pelas professoras entrevistadas e que podem ser desenvolvidas e adaptadas por alfabetizadoras em sala de aula.

No VI Congresso Nacional de Alfabetização (VI CONBALF), realizado pela Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf), em agosto de 2023, foram apresentados os resultados parciais da pesquisa, e as professoras que assistiam à apresentação se interessaram em obter o *e-book*, o que demonstra o potencial desse recurso educacional para a prática das professoras alfabetizadoras.

A divulgação do material será feita por e-mail para escolas da rede pública e privada, e será publicado nas redes sociais do projeto @lal_ufmg e no perfil de alfabetização que a pesquisadora administra nas redes sociais, o @espaco.letrado, atingindo assim um público mais

amplo de professores de diversas redes de ensino. Além disso, serão realizados minicursos e oficinas sobre a temática para professores alfabetizadores e estudantes da graduação, através do Laboratório de Alfabetização e Letramento (LAL) do Ceale/FaE/UFMG.

Além de o *e-book* constar na sessão do apêndice desta dissertação, também está disponível para acesso, de forma livre e gratuita, neste link do Google Drive: <https://drive.google.com/file/d/195ZlZg6FFtcD5-w0TVnWVyJfUozh-V5P/view?usp=sharing>.

4. O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O USO DE LETRAS MÓVEIS EM SALA DE AULA

O presente capítulo apresenta os resultados das entrevistas realizadas com quinze professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental em escolas da rede pública. Para organizar o capítulo, foram estruturados quatro tópicos, os quais foram elaborados a partir da análise do conteúdo das entrevistas, a saber: motivações docentes para o uso de letras móveis; reflexões sobre as diferenças na escrita com letras móveis e escrita no papel; possibilidades em sala de aula (materialidade, frequência e propostas didáticas com letras móveis); e desafios no uso de letras móveis em sala de aula.

4.1 Motivações docentes para o uso de letras móveis

Todas as quinze professoras entrevistadas destacaram a importância do uso de letras móveis em turmas de alfabetização. Duas delas expressaram de maneira mais enfática essa perspectiva:

> É um recurso que pra mim é fundamental de usar com as crianças, cria uma relação positiva delas com as letras (...) a letra móvel eu uso porque é um recurso que funciona (Profa. Elisa).

> É imprescindível, acho que professor alfabetizador, professor de primeira série, primeiro aninho, segundo, alguns até do terceiro, precisam disso. Com certeza, ele é essencial (Profa. Beatriz).

Tendo em vista o valor que as docentes atribuem às letras móveis, quais são os motivos que levam as professoras a utilizar esse recurso didático em sala de aula? Elas ressaltaram aspectos que tornam as letras móveis um recurso interessante para o uso em turmas de alfabetização, tais como: o material é concreto, as atividades com letras móveis têm caráter lúdico e esse recurso didático proporciona o desenvolvimento de importantes habilidades de alfabetização.

O primeiro aspecto destacado diz respeito à **importância do concreto para a infância**, e algumas professoras apontaram como a materialidade das letras móveis contribui nesse processo:

> Para eles, uma coisa que é mais tátil, que eles conseguem pegar, ver, visualizar, é melhor para poder entender do que só a escrita, até para eles entenderem o formato, como que é a letra, qual letra que é (Profa. Fernanda).

> Eu fui percebendo a necessidade de que a criança tivesse um material ali para ela manusear, para ela tocar, porque assim, eu deixo um alfabetário na sala, 'ah, olha ali', nem todas as crianças tem essa percepção de que eu tenho que olhar ali. Agora, se você coloca o material na mão dela e ela pode, mesmo que ela rasgue, mesmo que ela vai fazer bloquinho (...) é bom que ela traga ali para ela poder fazer a construção da aprendizagem dela. Então foi nesse sentido, percebendo dessa maneira que eu sou uma adepta do alfabeto móvel já há muitos anos (Profa. Sophia).

Sendo assim, as professoras ressaltaram a importância da representação física que o material concreto possibilita, por tornar conceitos abstratos mais compreensíveis. Além disso, elas destacaram que a manipulação das letras móveis, nesse processo de pegar, sentir e movimentar, envolve a criança, desperta o interesse pelo aprendizado e permite o desenvolvimento de uma memória tátil do formato das letras.

O interesse das crianças pelos materiais manipulativos é apontado por Montessori (2017): "não é a imagem visual que traz o máximo de interesse à criança; para ela, é a sensação tátil" (Montessori, 2017, p. 212). Montuani e Dutra (2021) também analisaram a relação do concreto para as crianças investigadas na pesquisa e observaram dois comportamentos que são representativos das crianças de cinco anos: a necessidade de contato com o concreto e a presença acentuada do corpo: "manusear o material foi uma ação que permeava manifestações da corporeidade das crianças" (Montuani; Dutra, 2021, p. 79).

O outro aspecto que traz motivação para o uso de letras móveis, citado pela maioria das professoras, foi o **caráter lúdico proporcionado pela atividade com as letras móveis**, e pode-se observar nos seguintes relatos:

> Eu acho que é uma atividade lúdica e os meninos adoram, porque eu sempre coloco eles em dupla pra fazer, então a gente faz competição de quem forma a palavra mais rápido, eles gostam desse material, que é diferente do caderno, que é diferente da atividade em folha, então eu acho que é algo que fica mais interessante, é uma atividade prática e eles estão aprendendo e brincando ao mesmo tempo (Profa. Carolina).

> É uma leveza para as crianças sentarem, se organizarem, centrar naquela tarefa que é viva, que é móvel, que dá uma mobilidade para ela e que ela se vê como protagonista. Não sou eu montando a palavra, não sou eu manuseando, e aí a gente tira isso que o papel trás: 'eu não sei escrever, eu não sei ler' 'sabe! Olha aí o que você fez com as letras móveis!' (Profa. Brenda).

É interessante evidenciar os elementos lúdicos que as professoras destacaram na utilização de letras móveis, tais como: o prazer de brincar e aprender, a dinamicidade das propostas didáticas, o envolvimento das crianças com o material e o protagonismo das crianças ao manipularem as letras móveis. Dessa forma, a ludicidade está presente nas propostas didáticas e na relação das crianças com o material, criando um contexto de deleite com a língua escrita.

A leveza, destacada pela professora Brenda, é uma implicação da ludicidade presente nas propostas com as letras móveis. Torna-se um contexto em que as crianças se colocam, criam, e se permitem expressar com maior espontaneidade e desenvoltura, e assim o processo da escrita se torna mais leve.

A mobilidade das letras também facilita e contribui para essa leveza e dinamicidade. Com isso, as crianças se arriscam mais para escrever, e esse aspecto foi destacado pela professora Elisa ao trazer como exemplo uma proposta de escrita espontânea com o uso de letras móveis:

> Aqui mesmo tinha uma que era TOMATE, aí a gente vê a criança pegando a letra O, a letra A e a letra E (...) nas letras móveis ela tende a arriscar mais, arriscar mais as hipóteses da escrita, ela consegue ver o repertório que ela tem na frente dela, com as letras (Profa. Elisa).

Além disso, a professora Elisa observa que, com o repertório de letras diante das crianças, elas testam mais as hipóteses de escrita e buscam estabelecer as correspondências grafonêmicas. Como afirma Morais (2019), "o fato de o próprio aprendiz selecionar e ordenar letras 'prontas', que constituem unidades, 'amplifica' sua capacidade de pensar sobre a notação escrita e sua relação com os segmentos sonoros que ela substitui" (Morais, 2019, p. 187).

O terceiro e último aspecto destacado pelas professoras como motivação para utilizar letras móveis diz respeito ao fato de esse material **possibilitar o desenvolvimento de importantes habilidades de alfabetização**. Analisar as habilidades de alfabetização exploradas a partir do uso de um determinado recurso pedagógico é uma tarefa complexa, pois o uso que se faz está atrelado a um conjunto de fatores, tais como: a materialidade do recurso, o tipo de proposta didática utilizada e as estratégias de mediação desenvolvidas pela professora.

A maioria das habilidades citadas pelas docentes diz respeito à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), uma vez que envolvem o conhecimento das letras e do alfabeto, a consciência fonológica e grafofonêmica, e a escrita de palavras (Soares, 2020). Outras habilidades que envolvem a alfabetização também foram citadas pelas professoras no contexto de trabalho com letras móveis e abrangem os seguintes aspectos: desenvolver a atenção, a coordenação motora fina e a sensibilidade tátil, e conhecer e saber utilizar o gênero textual "lista de palavras". Importante ressaltar que nem todas as habilidades de alfabetização citadas pelas professoras poderão ser desenvolvidas em todas as propostas didáticas com as letras móveis, pois dependerá do uso que se faz do recurso.

A seguir, serão detalhadas as habilidades de apropriação do SEA que as professoras citaram. O conhecimento/reconhecimento de letras foi o tópico mais mencionado. As

professoras Carolina e Cecília ressaltaram que, utilizando as letras móveis, é possível trabalhar a diferença entre letras, números e outros símbolos, explorando a seguinte propriedade do SEA: “escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos” (Morais, 2012, p. 51).

As professoras também citaram o conhecimento do traçado e do nome das letras. Montuani e Dutra (2021) também observaram essa habilidade sendo explorada no uso de letras móveis e afirmaram que “a mobilidade das letras móveis permitiu que as crianças se questionassem sobre as similaridades e diferenças entre as letras, fortalecendo a compreensão de que elas possuem formatos fixos e que pequenas variações modificam sua identidade” (Montuani; Dutra, 2021, p. 75).

A professora Gabriela citou o uso de letras móveis para trabalhar a letra minúscula de imprensa e a cursiva e destacou práticas de pareamento para explorar diferentes tipos de letras, indicando que “dá para trabalhar também o maiúsculo e minúsculo, você mostra o maiúsculo e eles acham o minúsculo (...) dá para você apresentar cursiva junto com a caixa alta de imprensa, aí ele forma uma palavrinha com uma e com a outra” (Profa. Gabriela).

O conhecimento da ordem alfabética foi mencionado pela maioria das docentes. A professora Carolina citou que “as letras móveis auxiliam a criança a saber a ordem certinha do alfabeto, saber a diferença entre vogal e consoante”. A professora Cecília ainda ressaltou a importância desse conhecimento ao afirmar que “é importante ela saber todas as letras, reconhecê-las fora de ordem, mas também saber essa ordem”.

Além dos aspectos que dizem respeito à categorização gráfica das letras, a professora Elisa destacou que as letras móveis favorecem o simbolismo na compreensão da função que a letra representa:

> A letra também se torna algo que dá para pegar, favorece a transformação mesmo da parte simbólica, a letra como um elemento simbólico, do som que ela fala, no primeiro momento que ela ainda está naquela fase mais concreta, a letra móvel favorece muito esse simbolismo que ela vai construir na relação com a escrita (Profa. Elisa).

As docentes citaram habilidades de consciência grafofonêmica que podem ser desenvolvidas com o uso de letras móveis. A professora Elisa destacou que a escrita de palavras com letras móveis explora a habilidade de relacionar fonemas e grafemas: “essa relação do fonema com o grafema é um dos primeiros que ela começa, vai pensando na primeira letra e você vê a hipótese de escrita aparecendo ali, é muito legal”. A docente ressaltou aspectos importantes sobre a aprendizagem do SEA que as letras móveis podem proporcionar, a saber: o estabelecimento das correspondências grafofonêmicas e a conceitualização da escrita.

A professora Alice resumiu várias possibilidades de exploração do material: “fazer uma conexão de nomes parecidos, de som inicial, som final, essas habilidades todas de letra inicial, letra final, contagem de letras, contagem de sílabas, a questão fonêmica, essa consciência fonológica”. Como discutido no capítulo de fundamentação teórica, com as letras móveis, a análise fonológica é feita na relação com a escrita, o que pode favorecer o desenvolvimento da consciência grafofonêmica (Morais, 2019).

A professora Elisa também citou: “a letra móvel vai trabalhar com alinhamento, trabalha com essa escrita da esquerda para a direita”. A docente destaca que ordenar as letras de uma palavra, com uma letra ao lado da outra, da esquerda para a direita, envolve o alfabetizando na direção e no alinhamento da escrita.

Sobre a escrita de palavras usando letras móveis, a escrita do nome próprio foi citada por grande parte das professoras. A Profa. Lívia disse que gosta de utilizar as letras móveis porque “é um processo que ajuda a intensificar o nome, a escrita do próprio nome”. A Profa. Letícia também destacou o trabalho de escrita de nomes próprios e de palavras do cotidiano escolar: “gosto muito de, no início do ano ainda, eles montarem o alfabeto e depois tirarem as vogais, montar o nome deles, do colega, palavras que são do cotidiano escolar”.

As professoras Lívia e Letícia ainda apontaram que as letras móveis auxiliam na compreensão da estrutura da palavra e de diferentes padrões silábicos:

> As letras móveis ajudam mais na compreensão da estrutura da palavra, na hora de pensar e fazer as combinações (Profa. Letícia).
>
> O uso das letras móveis é muito interessante, dá pra contar letras e contar sílabas, perceber que as sílabas podem ter diferente números de letras em cada uma delas (Profa. Lívia).

As professoras Beatriz e Alice evidenciam que, por meio das letras móveis, a criança pode perceber, assim como afirma Morais (2012), que “uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras” (p. 51):

> É comum eles falaram assim: ‘ah, professora, mas meu A acabou’ Então por isso que a gente sempre tem que estar mostrando mesmo: ‘olha, essa letra ela repete, ela não fica só nessa palavra, a gente usa em outras palavras, então vamos desmanchar’ (Profa. Beatriz).
>
> O menino percebe que pode repetir letras, porque às vezes eles acham que não pode repetir (Profa. Alice).

A professora Alice também mencionou que, a partir do uso das letras móveis, é possível

explorar a leitura para verificar palavras que foram escritas pelas próprias crianças: “eu sempre falo com eles ‘vamos ler o que você escreveu’”.

Portanto, as docentes revelaram não apenas que gostam de utilizar letras móveis, mas delinearam as razões que, na visão delas, fundamentam a relevância do uso desse recurso didático em turmas de alfabetização.

4.2 Reflexões sobre as diferenças na escrita com letras móveis e escrita no papel

Algumas habilidades de alfabetização podem ser exploradas tanto com as letras móveis quanto no papel, como, por exemplo, aquelas que implicam no domínio das relações grafofonêmicas. Sendo assim, foi verificado se, na percepção das professoras, há diferença na reflexão das crianças quando escrevem com letras móveis e quando escrevem no papel, e em caso afirmativo, quais seriam essas diferenças.

Apenas uma professora afirmou que não vê diferenças na reflexão das crianças quando usam letras móveis e quando escrevem no papel e disse: “quando a criança está focada na aula e está interessada em aprender, ela vai seguir mais ou menos o mesmo raciocínio” (Profa. Cecília). As demais professoras afirmaram que percebem diferenças e destacaram os seguintes elementos: com as letras móveis, não há o trabalho motor de traçar a letra e a necessidade de apagar a escrita; há a possibilidade de criar espaços a serem preenchidos na palavra, e as crianças se sentem mais seguras e abertas para a escrita. Cada um desses pontos será detalhado a seguir.

Grande parte das docentes destacou a diferença de que, **com as letras móveis, não há o trabalho motor de traçar as letras como ocorre na escrita com papel**. A professora Alice apontou: “No papel, eles focam tanto na escrita, em pegar o lápis, isso tudo envolve uma força ali, é outra habilidade”. A docente ressalta que a escrita no papel exige uma maior coordenação motora e destreza no traçado das letras, habilidades fundamentais para a escrita, mas complexas no início do processo de alfabetização.

A Profa. Fernanda mencionou que o fato de não precisar traçar as letras facilita a montagem das palavras: “Eles têm mais facilidade de montar a palavra, principalmente o nome, na ordem certa”, e ilustrou com um exemplo: “Eu tenho uma aluna, ela chama Rubi, que quando ela está com as letras móveis ela escreve corretamente o nome dela e quando ela vai escrever no papel escreve espelhado e coloca o RB e depois o UI[12]”. A facilidade da escrita com letras

[12] O que a criança Rubi produziu são duas escritas silábicas justapostas (Ferreiro, 2013), em que todas as letras do seu nome estão na palavra escrita, mas em desordem.

móveis pode ser justificada pelo fato de que as letras móveis "potencializam o trabalho cognitivo de montar/desmontar/remontar palavras, já que eles [os alunos] não têm que traçar letras, e sim selecioná-las num abecedário ou conjunto fornecido pelo adulto" (Morais, 2012, p. 187).

A segunda diferença ressaltada pelas professoras diz respeito ao fato de que, **com as letras móveis, não há necessidade de apagar com borracha**, o que demanda tempo e esforço. As professoras Letícia e Alice ressaltam que, com as letras móveis, torna-se mais rica a mediação docente na troca de letras:

> No papel ela vai e apaga... essa troca eu gosto sempre de voltar e fazer uma intervenção, 'o que pode formar o P com A? E o G com A', é mais rápido, sabe? Fica mais fácil dela compreender quando a gente faz esse manuseio da troca do que quando escreve no papel (Profa. Letícia).

> Acho que é uma intervenção mais rica quando ele está escrevendo na mesa com o alfabeto móvel, porque com a escrita a gente passa, e aí tem que apagar, aí demora, aí o outro está falando (Profa. Alice).

Nesse sentido, as professoras evidenciaram que intervir nas escritas indicando a troca de letras em algumas palavras pode favorecer a reflexão grafofonêmica. Nessa estratégia, utilizando as letras móveis, torna o processo mais visível e mais rápido do que no papel. Além disso, as intervenções individuais podem ser um desafio em turmas numerosas, e o fato de não precisar demandar tempo apagando a escrita no papel facilita a mediação e pode favorecer as reflexões da criança.

As professoras Lívia e Elisa destacaram um terceiro aspecto sobre as letras móveis: a **possibilidade de criar espaços a serem preenchidos na palavra**. Essa oportunidade é viabilizada pela mobilidade das letras, diferentemente do papel, onde essa facilidade é limitada. Nos trechos a seguir, é possível identificar esse aspecto:

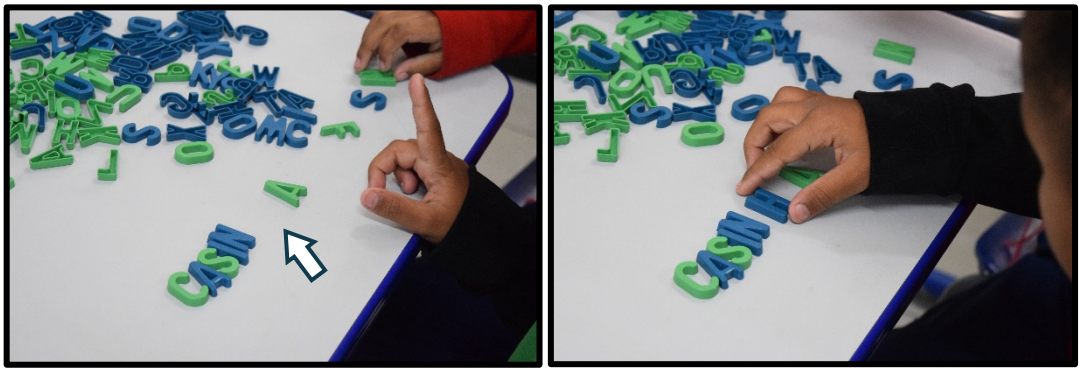
> Quando ela começa a escrever, eu consigo antenar e dizer: 'olha, está faltando uma letrinha, vamos dar um espaço', só que com a letra móvel é mais fácil para criar esses espaços vagos (...), o concreto cria os espaços visuais que facilitam eles a terem essa autocrítica de pensar 'ó, está faltando uma letra' (Profa. Lívia).

> A gente vai mostrando, 'tá faltando uma letra aqui, qual que será? Será que vai caber aqui?', aí eles mesmo afastam e falam: 'cabe, é só arredar' e aí eles vão pensar no som e vão criando (Profa. Elisa).

A criação de espaços na palavra a serem preenchidos com a letra móvel (Figuras 5 e 6) implica na flexibilidade de rearranjos na escrita e permite que as crianças se concentrem na estrutura da palavra. Além disso, na fala das docentes, é possível perceber que a mobilidade das letras pode possibilitar a participação ativa da criança e o *feedback* do nível de autorregulação

(Hattie, 2017), por meio da autocrítica ao repensar a palavra escrita, ressaltada pela Profa. Lívia, e a busca por novas soluções, evidente na fala da Profa. Elisa.

Figuras 5 e 6 – Criação de espaço a ser preenchido na palavra



Fonte: Autoria própria (2024).

O quarto e último ponto ressaltado por algumas docentes é **a segurança para a escrita que as letras móveis proporcionam**: "a criança que, às vezes, quando você dá uma folha para escrever e ela fala 'não sei', com as letras móveis geralmente ela vai tentar, ela vai arriscar um pouquinho mais a misturar as letras para poder tentar" (Profa. Elisa). A afirmação da docente traz elementos importantes, pois, no papel, além de ter o trabalho motor de traçar as letras, a criança tem o trabalho de pensar na sequência de letras necessárias para a escrita da palavra e, nesse processo, ela pode, em alguns momentos, criar um bloqueio inicial, com tantos elementos a se pensar. Com as letras móveis, a criança pode ser estimulada a arriscar e fazer mais tentativas de escrita, uma vez que o repertório de letras já está visível para ela (Morais, 2019).

Sobre esse último tópico, a professora Thais apresentou um contraponto:

> Não adianta eu entregar aquele tanto de letra que aí a criança vê aquela quantidade de letra e fica cansada, 'como é que eu vou procurar', então eu acho que são coisas que a gente vai adquirindo um olhar mais criterioso de acordo com a experiência (Profa. Thais).

Dessa forma, segundo o relato acima, não é apenas a escrita no papel que pode causar bloqueios; a escrita com letras móveis também pode, dependendo da proposta didática e do nível de escrita da criança. Nesse sentido, a docente ainda destaca a importância do olhar criterioso da professora, desenvolvido com a experiência, de forma que ela entregue as letras buscando favorecer a escrita da criança.

Algumas professoras apontaram as letras móveis como uma etapa anterior à escrita no papel, como uma preparação para um processo mais complexo. Para elas, as letras móveis organizam o pensamento da criança, possibilitam a segurança para a escrita e facilitam o

processo de escrita no papel:

> Se eu passo pelo processo do papel antes das letras móveis, primeiro que elas já vão falar 'eu não sei escrever, eu não sei fazer', é muito impressionante, porque tem essa questão do bloqueio no papel (...). Eu percebo que o alfabeto móvel organiza o pensamento da criança para poder chegar no papel, que o papel seja uma consequência. Então, se eu pulo essa etapa do alfabeto móvel e vou simplesmente para o papel, eu vejo que as habilidades que a gente conversou não vão ser consolidadas (Profa. Brenda).

> A diferença chega a ser tão grande que quando a criança tem esse hábito de utilizar, quando ela parte para o processo de escrita, pra ela não é mais um sofrimento, deixa de ser um sofrimento, porque mesmo que talvez ela confunda uma letra ou outra, ela tem segurança de até mesmo consertar aquilo que, aspas, pra ela talvez seja um erro, porque ela já tem o hábito de manusear, então quando você passa para a escrita, a criança realiza a escrita com mais facilidade (Profa. Sophia).

No entanto, apesar de as entrevistadas indicarem a escrita no papel como mais complexa, não se tem como pressuposto das reflexões apresentadas neste trabalho que as atividades com letras móveis devam ser consideradas como uma etapa anterior ou de preparação para a escrita no papel. Essas indicações das docentes levam à reflexão e demonstram a necessidade de estudos que aprofundem nessas questões.

4.3 Possibilidades em sala de aula

Este tópico abordará as possibilidades de uso de letras móveis em sala de aula, detalhadas pelas docentes participantes da pesquisa. Para essa discussão, foram organizados três tópicos, os quais abordam a materialidade, a frequência do uso em sala de aula e as propostas didáticas com as letras móveis que as professora citaram. É possível perceber o agir didático (Messias; Dolz, 2015) das docentes a partir das escolhas que fazem do material, do modo como relatam a organização para o uso de letras móveis no planejamento e do relato das propostas, com intencionalidades pedagógicas, que desenvolvem em suas turmas.

4.3.1 Materialidade das letras móveis

Como é a materialidade das letras móveis utilizadas pelas professoras em sala de aula? Todas as docentes afirmaram que produzem o próprio recurso e algumas disseram que utilizam as letras móveis disponibilizadas pela escola. Algumas professoras apontaram desafios relacionados ao acesso e disponibilidade de letras móveis na escola, os quais serão mais aprofundados no tópico 4.4 deste capítulo, sobre os desafios no uso de letras móveis em sala de

aula.

Quais os tipos de materiais utilizados para fazer as letras móveis que as professoras utilizam? As docentes citaram o papel, o plástico, a Espuma Vinílica Acetinada (EVA) e a madeira, sendo que as professoras indicaram que mais utilizam as letras móveis de papel e de plástico.

As professoras que fazem uso das letras móveis de **papel** utilizam duas principais fontes: folha impressa ou livro didático. A vantagem do papel, evidenciada pelas professoras, é a facilidade de acesso e de reposição das letras:

> No livro do primeiro ano sempre costuma vir um alfabeto, aí eu costumo recortar com eles e guardar no envelope (Profa. Cecília).
>
> Eu sempre tenho esse material impresso, porque se sumiu, se perdeu, se rasgou, a gente consegue repor (Profa. Beatriz).

A desvantagem do papel, ressaltada pelas professoras, é a durabilidade; no entanto, algumas docentes apontam que utilizam as estratégias de plastificar, passar plástico adesivo (Contact) ou então colar em papel cartão mais grosso.

As docentes que utilizam as letras móveis de **plástico** justificam o uso pelo fato de a letra ser concreta. A relação do material concreto, já discutida no tópico 4.1 sobre as motivações das docentes, também foi levada em consideração na reflexão das professoras sobre os diferentes tipos de materiais das letras móveis. A professora Aurora explicita bem essa relação do concreto: “a letra móvel como um material de plástico é muito mais útil. Eu acho que o primeiro contato no concreto, para eles passarem a mão, até sentir a forma da letra, é diferente, mas aí a gente tenta trabalhar com o que tem disponível” (Profa. Aurora). Como apontou a docente, um desafio da letra móvel de plástico é o acesso na escola, pois nem sempre há potes disponíveis para o uso. Outra desvantagem do plástico, citada por outras professoras, é a questão da sustentabilidade, uma vez que o plástico é um material prejudicial ao meio ambiente.

Outras professoras utilizam as letras móveis de **EVA**: “O material que estou usando é um EVA super colorido, então acho que chama atenção” (Profa. Carolina). No entanto, algumas docentes apontam desvantagens do material: “O EVA a gente sabe que é um plástico, um material que faz mal com o uso contínuo, então eu prefiro as de papel plastificadas” (Profa. Thais).

Por fim, sobre as letras móveis de **madeira**, algumas professoras demonstraram preferência pelo material:

> Quando a escola oferece as letras móveis, eu gosto muito daquelas de madeira

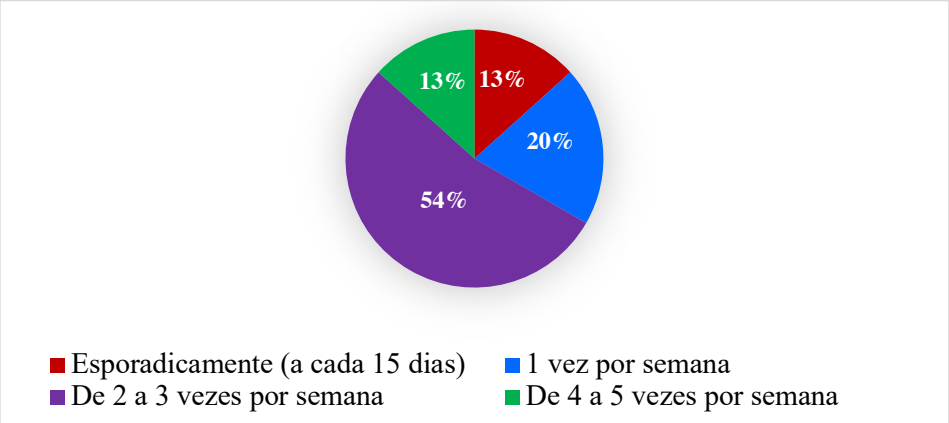
> pequenininhas, que é tipo um carimbinho quadradinho, aquelas já atendem bacana, tem uma outra de encaixe, que é tipo um lego também já trabalhei com aquelas e é fantástico, é um material mais caro, mas vale a pena (Profa. Beatriz).

Assim como as letras de plástico, as de madeira são menos disponíveis nas escolas, mas também são as mais duráveis, como diz a professora Thais: “acredito que pela minha experiência na educação infantil, quanto mais durável for o material, de madeira, é melhor para as crianças manipularem”.

4.3.2 Frequência do uso de letras móveis

Sobre o uso de letras móveis em sala de aula, com qual frequência as professoras as utilizam em suas turmas? Embora não tenha sido observada a prática de todas as docentes, nas entrevistas, a maioria das professoras (87%) afirmou que, semanalmente, faz uso das letras móveis, com variação do número de vezes por semana, conforme pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Frequência de uso das letras móveis



Fonte: Autoria própria (2024).

Algumas das professoras que utilizam com maior frequência destacam a importância da criação de uma rotina de uso de letras móveis em sala de aula, como pode ser observada neste trecho da entrevista da professora Elisa: “a gente já tem que construir com eles uma rotina de uso, para aos poucos eles irem colocando isso na ordem do dia mesmo, passa a ser um recurso como o lápis e o papel”. Outra docente destaca que a frequência do uso varia conforme o perfil da turma, a demanda da sala e outras questões que envolvem o cotidiano escolar:

> Dependendo da turma, você consegue usar de 2 até umas 3 vezes por semana. Se for muito difícil, dependendo do comportamento da turma, se você está o tempo todo sozinha, você vai conseguir uma vez por semana, porque vai te demandar muito, você

> fala o tempo todo, chama atenção, eles te chamam enlouquecidamente (Profa. Cecília).

As professoras que utilizam esporadicamente justificaram pelo fato de a atividade demandar tempo e a rotina ser corrida. Outras utilizam nas brechas do tempo escolar, sem um planejamento mais específico, como citado pela docente a seguir:

> No meu planejamento é uma atividade que eu costumo dar para os meninos quando sobra um tempinho. Por exemplo, eu estou vendo a letra O, acabou e vai sobrar um tempinho, então vamos pegar o alfabeto móvel pra gente usar, mas colocar no meu planejamento que hoje vai ser aula só com alfabeto móvel, não costumo fazer não, mas então dá uma média aí de uma vez por semana com cada turminha (Profa. Carolina).

Todas as professoras afirmaram que utilizam as letras móveis mais no início do ano, no primeiro semestre, e vão espaçando o uso ao longo do segundo semestre: “no primeiro semestre eu geralmente uso mais, depois já vai sendo flexibilizado” (Profa. Brenda); “ao longo do ano eu vou espaçando, porque eles vão pegando o ritmo e aí eu não sinto tanta necessidade” (Profa. Alice).

4.3.3 Propostas didáticas com letras móveis

Quais foram as propostas didáticas com letras móveis citadas pelas professoras? Elas mencionaram vinte e uma propostas. As mais citadas foram: escrita do nome próprio e dos colegas; análise da palavra; ditado; organização das letras em ordem alfabética; autoditado; pareamento de letras e lista de palavras. As demais foram citadas por apenas uma ou duas professoras.

Algumas docentes apontaram apenas um exemplo de proposta didática com letras móveis, o que pode demonstrar uma necessidade de ampliar o repertório de possibilidades de uso de letras móveis. O quadro a seguir apresenta as vinte e uma propostas e a explicitação de cada uma delas, segundo a perspectiva das docentes. O título das propostas foi criado pela pesquisadora.

Quadro 10 – Propostas didáticas com letras móveis

Proposta didática	Detalhamento da proposta didática com a fala das professoras
Escrita do nome próprio e dos colegas	“montar o nome dos colegas acho legal, o nome deles” (Profa. Letícia); “A escrita do nome dos colegas, que vai ser na próxima semana, a gente vai fazer isso, que tem as fotos já impressas, aí vou organizar em grupos, e cada grupo

	vai receber 4 fotos e eles vão ter que fazer os nomes de cada criança" (Profa. Elisa).
Análise da palavra (identificação de letra inicial, letra final, vogais, consoantes, sílabas e sons da palavra)	"eu gosto de dar uma colorida nas vogais, a gente colore [as letras móveis de papel], eu explico as consonantes" (Profa. Beatriz); "fazer uma conexão de nomes parecidos, de som inicial, som final, essas habilidades todas de letra inicial, letra final, contagem de letras, contagem de sílabas, a questão fonêmica, essa consciência fonológica mesmo" (Profa. Alice); "contar letras e contar sílabas, perceber que as sílabas podem ter diferente números de letras em cada uma delas" (Profa. Lívia).
Organização das letras em ordem alfabética	"a gente estava ali nas primeiras aulas, trabalhando com o ABC, a ordem alfabética, as músicas e tudo mais (...), coloquei o desafio, o potinho de letra estava lá e eles precisavam achar o alfabeto em ordem, buscar as letras do alfabeto e colocar em ordem, era só isso, e aí com a minha ajuda e do colega" (Profa. Elisa).
Ditado	"eu faço ditado com as letras móveis. Às vezes eu falo assim, 'você vai escrever a palavra PANELA' aí cada um vai lá procurar do seu jeito, e cada um com o seu nível de escrita" (Profa Alice).
Autoditado	"eu costumo colocar uma gravura no quadro (...) aí a escola oferece muito o projetor, facilita muito (...) você projeta no quadro aquilo que você quer, e os meninos vão montando uma mesa" (Profa. Beatriz).
Pareamento de letras	"Normalmente escrevo em uma fichinha, eles pegam as palavras e vão fazendo pareamento" (Profa. Emanuela); "Dá pra trabalhar também o maiúsculo e minúsculo, você mostra o maiúsculo e eles acham o minúsculo" (Profa. Gabriela).
Lista de palavras	"Trabalhar com lista de frutas também. A gente vai conversando sobre as frutas que gostam e aí a gente monta (...) e ali nós vamos montando uma lista de frutas com as letras móveis, do jeitinho deles" (Profa. Sophia); "listas de palavras que estamos trabalhando naquela semana, usando as letras móveis" (Profa. Lívia).
Loto-leitura	"eu tenho uma atividade que é tipo loto leitura, que tem a imagem e o espacinho para a leitura" (Profa. Lívia); "uma cartela com um desenho (...) e os espaços para você completar, um espaço pra cada letra para você completar no nome" (Profa. Cecília).
Palavras lacunadas	"já coloca uma fichinha, por exemplo, lacunada, pra completar só com vogais e deixa várias vogais ali pra ele descobrir, porque você quer que ele faça essa relação, ou algumas que só pra completar com consoante ou para completar com a sílaba que falta, aí ele precisa formar a sílaba e colocar naquele lugar" (Profa. Elisa).
Organização do conjunto de letras de uma palavra dada	"eu já tenho o envelopinho com as letras certas da palavra, então isso também ajuda. Então lá por exemplo tem LUVA, aí já tem o L, o U, o V e o A, aí ele tem que organizar, então eu já dou as letras pra ele e ele tem que pensar na ordem correta" (Profa. Lívia).
Exploração de pares mínimos	"o RATO, o GATO, gosto de pedir para fazer a troca" (Profa. Letícia).

Jogo de bingo	“A gente tem trabalhado também o bingo, algumas cartelinhas que eles vão fazer o preenchimento do bingo com as letras do alfabeto móvel” (Profa. Brenda).
Jogo de forca	“dá também para brincar com a própria forca pensada no quadro e eles na mesa tentando fazer a palavrinha” (Profa. Lívia).
Jogo *stop*	“Hoje a gente trabalhou o *stop*, aí eu tirava da caixa uma imagem e eles formavam uma palavra a partir da imagem e aí dava *stop*, a gente ia contando os pontinhos” (Profa. Brenda).
Jogo palavra dentro de palavra	“descobrir palavra que tem dentro da outra palavra com as letras móveis, selecionar só essa, ‘qual que você teve que tirar, qual que você achou, onde que ela estava, no começo, no meio?’” (Profa. Elisa).
Competição em duplas/grupos com escrita de palavras	“a gente faz uma competição mesmo de palavras, eu escrevo no quadro, ‘vamos ter que formar a palavra FLOR’, a dupla que forma a palavra FLOR primeiro vai ganhando um ponto” (Profa. Carolina).
Recorte e colagem de letras	“Gosto de trabalhar, por exemplo, com o recorte de letras, vamos recortar as letras do seu nome, então eu distribuo jornal ou revista e eles mesmos recortam, de acordo com o que eles montaram ali com as letras móveis” (Profa. Sophia).
Lata surpresa	“tem uma atividade da lata surpresa, que dali dessa lata de alfabeto móvel que vai sair o ajudante, é dessa lata que a gente vai formar palavras do dia, um sentimento, então a gente usa isso como forma de acolhida” (Profa. Brenda).
Representação corporal das letras exploradas	“O alfabeto móvel vem e depois eu tenho que fazer essas letras com o corpo pra fazer outra representação” (Profa. Brenda).
Escrita do título e palavras de livros de literatura	“Vamos fazer uma leitura literária, vamos escrever o título” (Profa. Alice); “Tem aquele livro da história do alfabeto, chama ‘Aniversário do alfabeto’. Então, normalmente a gente usa muito, aí se eu estiver trabalhando com o livro a gente associa, porque são letras, fala de letras o tempo todo” (Profa. Emanuela).
Escrita de palavras de parlenda	“Alguns textos, como a casinha da vovó, já trabalhei muito com esse, e aí eles iam montando na mesa palavras da parlenda” (Profa. Beatriz).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir das propostas didáticas citadas e detalhadas, pode-se verificar a variedade de possibilidades de exploração de letras móveis em sala de aula. Algumas professoras mencionaram o uso de letras móveis aliado a outros recursos didáticos, tais como: jogos (jogo da memória; bingo; palavra dentro de palavra; jogos digitais), atividade em folha (palavra cruzada; atividade de consolidação), caderno, cartela de loto-leitura, livro didático, aparelhos

tecnológicos (computador, projetor, tela digital), livros de literatura (livro narrativo, livro-alfabeto), massinha, jornal ou revista para recorte. Outras apontaram que não utilizam as letras móveis com outros recursos didáticos ao mesmo tempo: “Eu gosto de ter só o alfabeto em cima da mesa” (Profa. Carolina); “Eu só uso isso [outros recursos didáticos] quando o menino já está mais avançado, mas eu gosto de ter a proposta e a mesa estar limpa” (Profa. Alice).

Há diversas formas de organizar a turma para o manuseio de letras móveis, e as professoras apontaram as seguintes maneiras: individualmente ou em pequenos grupos/duplas. A professora Aurora destacou que, no início do ano, utiliza as letras móveis com toda a turma, e cada criança com o seu material: “Nesse início, até para a gente conhecer as crianças, tem que ser a mesma proposta, mas individual, cada um com o seu material. Depois, eu começo a colocar em duplas, mas eles precisam ter o material e saber manipular” (Profa. Aurora).

Sobre o manuseio de letras móveis em grupos/duplas, algumas docentes destacaram que gostam da interação entre pares: “Trabalhar em grupo e mesmo em dupla, você tem o processo de um ajudando o outro, então dá paridade” (Profa. Lívia). A pesquisa de Jardim (2018) também reforça esse ponto, e a pesquisadora observou que o uso de letras móveis contribui para o trabalho colaborativo e o conflito de ideias: “ao ver como o colega estava pensando sobre como era a escrita de alguma palavra, a criança questionava, especialmente, se estava pensando diferente sobre essa escrita, o que resultava em conflitos de ideias” (Jardim, 2018, p. 99).

Para a formação dos grupos e duplas, a professora Cecília citou a importância de a professora conhecer o nível de cada criança e organizá-las de modo a garantir uma boa interação, em que todos tenham a oportunidade de pensar e refletir:

> Eu olho essa questão da proximidade que está cada um, pra não ficar muito discrepante, porque às vezes você tem um alfabético, e o outro que não sabe o alfabeto, ele vai ter paciência? Ele não tem, ele vai e coloca todas as letrinhas e pronto, nem conversa com o colega, nem tem essa interação (Profa. Cecília).

Além do formato de conduzir a mesma proposta didática para toda a turma, seja em grupos/duplas ou individual, algumas docentes também mencionaram que é possível organizar propostas diferenciadas para grupos na sala. Elas citaram o trabalho a partir de dois tipos: no primeiro, os grupos trabalham com letras móveis, mas com focos e propostas diferentes: “pode pegar um grupo, por exemplo, organizar as letras, pode pegar outro para formar um grupo de palavras” (Profa. Cecília); no segundo tipo, um grupo trabalha com letras móveis e o outro realiza outra atividade:

> Eu tenho uma caixa mágica (...) eu coloco jogos, material dourado, dominó, não muita quantidade, sabe, coloco também desenhos para colorir, cruzadinhas, aí eu preciso dar

> uma atenção mais individualizadas para alguma criança, então eles já sabem que lá na caixa mágica pode pegar alguma coisa pra fazer em dupla ou individual e aí eu consigo tirar uma dúvida aqui e ali (Profa. Beatriz).

Andrade (2017) também destaca, em sua pesquisa, docentes que dividem a turma em grupos e trabalham com letras móveis com aquelas crianças que têm mais dificuldade na escrita e necessitam de uma mediação individualizada. Em uma das atividades analisadas, a docente dividiu a turma em dois grupos: enquanto as crianças já alfabéticas realizavam uma produção textual, as que tinham mais dificuldade montavam palavras com letras móveis: "a professora explicou que deixou as crianças mais livremente nessa produção enquanto passava e orientava o trabalho com o alfabeto móvel" (Andrade, 2017, p. 176). Essa organização de momentos de intervenção pedagógica diferenciada com letras móveis pode favorecer o acompanhamento das crianças com mais dificuldade.

4.4 Desafios no uso de letras móveis em turmas de alfabetização

O último ponto a ser analisado sobre o conteúdo das entrevistas diz respeito aos desafios que as professoras enfrentam no uso de letras móveis em turmas de alfabetização. Em relação à materialidade, destacam-se os desafios do acesso às letras móveis na escola; à produção das letras móveis em casa; ao armazenamento do recurso e à durabilidade do material. Em relação aos usos, há o desafio do planejamento de propostas significativas; da organização para o manuseio das letras móveis; da agitação das crianças; da falta de cuidado com o material; do equilíbrio das dimensões lúdica e didática; e das mediações pedagógicas.

O primeiro desafio está relacionado à parte burocrática do **acesso às letras móveis oferecidas pela escola**: "se você não pedir, cobrar, é tudo muito burocrático, o público é muito burocrático. Você tem que escrever projeto, ele tem que ser aprovado, porque a prova vai para a SMED, depois tem que fazer orçamento" (Profa. Alice). A docente apontou a demora para obter os recursos pedagógicos na escola. Diante disso, as professoras produzem o próprio material e é interessante perceber que todas as docentes afirmaram que produzem as letras móveis para a turma, tendo na escola ou não.

Algumas docentes apontaram que, nem sempre, é possível produzir as letras móveis no horário de planejamento na escola, devido à falta de tempo e recursos: "acaba que é mais fácil você produzir, pegar seu conteúdo disponível na sua casa, na sua impressora, na sua plastificadora" (Profa. Alice). Sobre a **produção das letras móveis em casa**, surge o desafio

do trabalho extraclasse, que, frequentemente, não é devidamente remunerado. Como mencionou a professora Rute: “em casa a gente não está recebendo pra isso, é bem complicado”.

O **armazenamento das letras móveis** também foi identificado como um desafio significativo. A professora Letícia observou que seu armário na sala está constantemente cheio com o material das crianças, não deixando espaço para mais recursos didáticos. Como resultado, as letras móveis precisam ser armazenadas na coordenação: “toda vez que eu ia usar letras móveis eu tinha que pedir na coordenação e isso me demanda tempo. Ou então eu tenho que passar lá antes, na hora que eu chego e é uma correria danada”.

A **durabilidade das letras móveis***,* já discutida no tópico sobre a materialidade, também foi considerada um desafio: “o papel tem uma durabilidade, uma vida, na mão da criança muito pouca. Eu tenho consciência disso, mas infelizmente, é o material que eu tenho para trabalhar” (Profa. Beatriz).

Além dos desafios na questão material, as docentes mencionaram o desafio do **planejamento de propostas significativas** com as letras móveis:

> O maior desafio mesmo é criar algumas atividades, propostas que sejam significativas pra eles. O maior desafio é esse, porque fazer a gente faz, isso daí é tranquilo, o material a gente vai criando. Mas eu acho que o maior desafio é ter proposta de trabalho (Profa. Rute).

> Acredito que o desafio veio no início mesmo, ou até mesmo quando você está planejando, o que trabalhar, qual vai ser o desafio para a criança, o que você quer mostrar para ela usando esse material (Profa. Emanuela).

Considerando o ato de planejar como um agir didático (Messias; Dolz, 2015), percebe-se que é um desafio para os docentes transpor os conceitos teóricos e as propostas curriculares para o contexto da sala de aula e, ainda, articular propostas didáticas que sejam significativas para as crianças, e não apenas aos olhos do professor. Além disso, apenas selecionar os materiais a serem utilizados na aula não é suficiente; é preciso haver contextualização, intencionalidade, planejamento das mediações e a “antecipação dos possíveis obstáculos a ser enfrentados pelos aprendizes quanto ao objeto de ensino” (Messias; Dolz, 2015, p. 55).

Sobre o desafio do planejamento, algumas docentes apontaram que buscam indicações de propostas didáticas com colegas ou utilizam a internet como uma fonte de ideias. A professora Fernanda apontou as adaptações necessárias no planejamento e os ajustes das expectativas com a proposta planejada: “às vezes eu planejo alguma coisa e chega na hora e não dá certo, então a gente às vezes planeja um pouco além, mas aí vai adaptando. Acho que tem vez que eu coloco muita expectativa e não dá muito certo”.

A **organização para o manuseio das letras móveis** foi outro desafio citado. A professora Elisa ressaltou que "é um material que a gente precisa distribuir, recolher; essa organização a gente sente que às vezes desestimula algumas pessoas a usarem", já a professora Lívia destacou que com a constância do uso, as crianças entendem a organização e como funciona o manuseio das letras móveis, o que facilita o processo:

> A introdução leva tempo, então no dia que eu for trabalhar a letra móvel, eu vou separar aquele dia para trabalhar a letra móvel (...). Aí depois que eles fazem isso por uma, duas semanas, aí eles pegam a manha. Aí depois dessa apresentação inicial aí eles mesmos já sabem onde pegam a letra e quando termina, que tem que guardar no potinho, que tem que fechar o potinho, que tem pôr no armário, aí fica fácil, né? Eu acho que o desafio inicial é mais essa organização, que leva tempo, então tem que ser pra ter que ser paciente pra gente ajustar, mas depois que ajusta a rotina, eles já sabem como é que as coisas funcionam (Profa. Lívia).

A **agitação das crianças** também se coloca como uma questão de tensão para as docentes. Segundo a professora Elisa, "eles conversam mais, às vezes se levantam mais do lugar, porque ficam querendo ver o do colega, ver se tem a letra que está precisando". Nesse sentido, a professora Letícia destacou algumas estratégias para favorecer a participação das crianças, de forma mais tranquila e engajada, como, por exemplo, permitir inicialmente a exploração livre do material para, posteriormente, orientar a proposta, conforme o relato a seguir: "eu preciso primeiro apresentar para os meninos e deixar eles manusearem à vontade, porque eles ficam muito curiosos e agitados, para depois eu realmente aplicar". A docente ainda relacionou a agitação das crianças ao fato de a proposta com letras móveis ainda não ser uma prática constante na rotina da turma: "talvez o problema meu foi mais nesse sentido, como não era uma coisa constante no dia a dia, os meninos sempre ficam muito agitados" (Profa. Letícia).

Outro desafio destacado pelas professoras foi a **falta de cuidado com o material**: "não tem letras móveis, por exemplo, e quando tem também, não cuida, aí perde, não consegue usar, então fica um material que é inutilizado e fica faltando, então a gente tem esses entraves (Profa. Beatriz). Como o material é compartilhado com diversas turmas da escola, algumas docentes apontaram que nem sempre há o devido cuidado, muitas letras se perdem e estragam e, constantemente, não há material de qualidade e com quantidade suficiente para toda a turma. A professora Carolina também destacou a necessidade de alertar as crianças para cuidar do material: "é a questão de 'gente, ó tem letra no chão, gente, vocês estão perdendo as letrinhas'". E ainda há o cuidado para as crianças não colocarem o material na boca: "com as minhas crianças que são público-alvo da educação especial, o desafio tem sido comê-las" (Profa. Brenda).

As professoras ainda mencionaram a necessidade de manter um **equilíbrio das dimensões lúdica e didática** na exploração das letras móveis: “esse é o desafio: tentar motivá-los para não apenas utilizar aquilo como uma brincadeira, mas como algo para a construção da aprendizagem” (Profa. Sophia). Ao mesmo tempo que as docentes reconhecem que as propostas didáticas com letras móveis podem ter um caráter lúdico, elas ressaltam a dimensão didática na exploração das letras móveis. Assim como as atividades lúdicas com letras móveis, os jogos de alfabetização em sala de aula também é tema de destaque sobre a discussão do equilíbrio das dimensões lúdica e didática. Sobre os jogos, mas também cabe-se pensar sobre as propostas com letras móveis, Araújo (2018) ressalta que

> longe de se constituir em uma estratégia apenas para “aprender com prazer” ou “facilitar a aprendizagem dos conteúdos”, enfatizando-se sua função lúdica – o que também pode favorecer –, justifica-se como recurso pedagógico produtivo, no âmbito de concepções de aprendizagem que enfatizam o papel ativo dos sujeitos na construção dos conhecimentos. O valor do jogo como estratégia pedagógica não se reduz ao caráter lúdico, residindo, primordialmente, em sua potencialidade de gerar reflexões, atividade metalinguística, em situações de interação (Araújo, 2018, p. 323).

Por fim, o último desafio destacado corresponde às **mediações pedagógicas**. Apenas uma professora para realizar as mediações na escrita e de gestão das relações entre as crianças não é uma tarefa fácil:

> A dificuldade maior é nessa organização sozinha e nesse controle do espaço, porque você precisa controlar essa questão com eles, essa disciplina, e conseguir fazer as intervenções. Então, a gente demora a pegar o ritmo. As primeiras vezes que a gente faz é um desastre, você fala ‘nossa, não deu nada certo, não consegui fazer intervenção’, tem uns que falam ‘nossa, professora você nem me ajudou naquela palavra’, mas à medida que você vai fazendo, aí vai começando a funcionar melhor e eles também vão se acostumando (Profa. Cecília).

Tendo em vista esse desafio, é necessário buscar estratégias que não apenas estimulem o engajamento e a participação ativa dos alunos nas aulas, mas também aprimorem a eficácia do trabalho pedagógico. E, nesse contexto, ampliar a discussão sobre as diferentes formas de oferecer *feedbacks* (Hattie, 2017) pode contribuir para as reflexões sobre as mediações pedagógicas em sala de aula.

A gestão da sala de aula e a realização das mediações se torna um desafio ainda maior com as turmas heterogêneas: “um está lá já quase silábico, o outro já estava alfabético; e aí, como que você volta lá pro pré-silábico, pro início da formação das palavras, da consciência do som” (Profa. Beatriz). Algumas professoras apontaram que organizam as crianças em agrupamentos produtivos, para auxiliar a professora no momento de realizar as mediações mais

individualizadas. Também há uma riqueza em se trabalhar de modo colaborativo, conforme Jardim (2018): “a criança questionava o colega e movimentava as letras, junto com o colega que fazia as tentativas de escrita. Nesses momentos, observei que a criança podia testar suas hipóteses usando o diálogo com seu parceiro de grupo” (Jardim, 2018, p. 99).

Apesar dos diversos desafios, as professoras demonstram soluções para enfrentamento e contorno das situações adversas, como, por exemplo: confeccionar as próprias letras móveis; buscar indicações de propostas didáticas com colegas professoras ou na internet; ter constância no uso das letras móveis em sala de aula; e trabalhar com agrupamentos produtivos.

5. PROPOSTAS DIDÁTICAS COM LETRAS MÓVEIS OBSERVADAS EM SALA DE AULA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar dez propostas didáticas com letras móveis que foram observadas nas turmas das professoras Lívia, Emanuela e Brenda. Além de descrever e analisar a forma como as letras móveis foram utilizadas, serão especificados os procedimentos da ação da professora na condução de cada proposta didática. Ao todo, foram observados e classificados sete procedimentos (Quadro 11), seguindo a ordem de ocorrência na maioria das propostas didáticas. Esses procedimentos foram organizados e classificados pela pesquisadora a partir dos dados desta pesquisa e à luz do referencial teórico sobre o conceito de agir didático (Messias; Dolz, 2015). O objetivo dessa classificação é buscar compreender melhor a ação docente na condução das propostas desenvolvidas em sala de aula, através da visualização dos procedimentos realizados pelas professoras.

Quadro 11 – Procedimentos da ação docente na condução das propostas didáticas

Procedimento observado	Explicação do termo
Instrução	Explicação ou orientação fornecida para guiar a criança na realização da proposta didática.
Contextualização	Processo de situar a proposta didática em um contexto relevante e significativo para a turma.
Modelagem	Demonstração e exemplificação da tarefa a ser realizada.
Coordenação	Gerenciamento e condução da dinâmica/atividade proposta.
Verificação	Conferência das respostas certas ou erradas.
Auxílio	Ajuda que a professora fornece às crianças na execução da tarefa.
Registro	Escrita no quadro e/ou caderno das palavras exploradas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Além disso, na análise sobre a mediação pedagógica, serão destacadas as formas de *feedback* fornecidas pelas professoras durante as propostas didáticas observadas. Relacionando o quadro dos procedimentos (Quadro 11) e as formas de *feedback*, pode-se considerar o procedimento de verificação como um *feedback* corretivo, e o de auxílio como do nível do processo e de autorregulação.

Ao final do capítulo, há um tópico com a análise geral das propostas didáticas observadas e um destaque para as potencialidades das letras móveis nas propostas desenvolvidas pelas três professsoras.

5.1 Propostas didáticas observadas na turma da Profa. Lívia

A sala de aula da Profa. Lívia (Figura 7) configura-se como um ambiente alfabetizador, pois possui elementos que favorecem a aprendizagem da língua escrita, tais como: o alfabeto exposto na frente da sala, fichas de palavras expostas no mural, cartazes de leitura, produções das crianças e livros de literatura em um cantinho literário.

Figura 7 – Sala de aula da Profa. Lívia

Fonte: Autoria própria (2024).

Na entrevista, a docente já havia anunciado e mostrado os novos potes de letras móveis (Figura 8) que a escola havia adquirido. As letras, coloridas, são de plástico (Figura 9) e foram utilizadas em todas as propostas didáticas observadas.

Figura 8 – Pote com letras móveis disponibilizado pela escola

Fonte: Autoria própria (2024).

Figura 9 – Letras móveis utilizadas pela Profa. Lívia

Fonte: Autoria própria (2024).

Foram observadas seis propostas didáticas na turma da professora Lívia: “Palavra dentro de palavra e escrita com letras móveis”; “Síntese de sílabas com letras móveis”; “Organização

das letras móveis em ordem alfabética"; "Escrita do nome próprio com as letras móveis e análise da palavra"; "Formação de palavras com letras móveis no apoio da cartela de loto leitura"; e "Escrita de pares mínimos utilizando as letras móveis". Todas elas serão descritas e analisadas a seguir.

5.1.1 Palavra dentro de palavra e escrita com letras móveis

Para a primeira proposta didática, foram utilizadas as cartelas do jogo "Palavra dentro de Palavra", que pertence à caixa de jogos do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE)[13]. No entanto, a proposta didática não foi na dinâmica de jogo, por não conter elementos que conferem jogabilidade, como regras, metas e pontuação, mas foi uma proposta de atividade com interação coletiva. Interessante observar que outras professoras entrevistadas (Profa. Brenda e Elisa) também citaram essa proposta "Palavra dentro de Palavra" aliada ao uso das letras móveis, o que evidencia as diversas possibilidades de uso dos materiais pertencentes às caixas de jogos do CEEL/UFPE.

A proposta didática foi realizada após o recreio, com duração de uma hora e vinte minutos, e a turma estava organizada em duplas. Logo no início, a professora explicou que iriam utilizar letras móveis e as cartelas do jogo "Palavra dentro de palavra", e a maioria das crianças demonstrou estar familiarizada com os dois materiais.

Uma das crianças, que veio de transferência de outra escola, ainda não conhecia o jogo, então a docente propôs que as outras crianças ajudassem a explicar o que era procurar uma palavra dentro da outra:

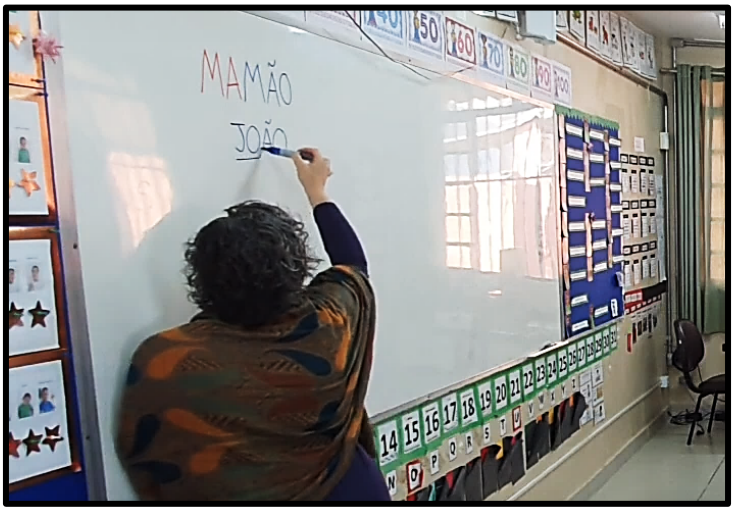
Profa.: vamos explicar para ela como funciona o jogo?
Criança A: mamão, João
Profa.: boa a ideia, mas a proposta do jogo não é essa
Criança B: dentro de mamão tem mão
Profa.: isso mesmo!

A professora, então, respondendo às crianças, relembrou o conceito de rima e explicou que a proposta não era encontrar uma palavra que rima, mas sim uma palavra dentro da outra.

[13] O Ministério da Educação (MEC) distribuiu a caixa de jogos do CEEL/UFPE em escolas da rede pública do país nos anos de 2009 e 2013. Em 2013, o MEC, em parceria com o programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), distribuiu a caixa às escolas que aderiram ao PNAIC, motivo pelo qual ela também é conhecida como "caixa amarela do PNAIC".

Assim, escreveu a palavra “MAMÃO” no quadro, o “MA” de vermelho e o “MÃO” de azul (Figura 10) e perguntou às crianças o motivo de ter escrito cada parte da palavra com uma cor diferente. Em seguida, escreveu a palavra “JOÃO” abaixo e analisou junto com as crianças.

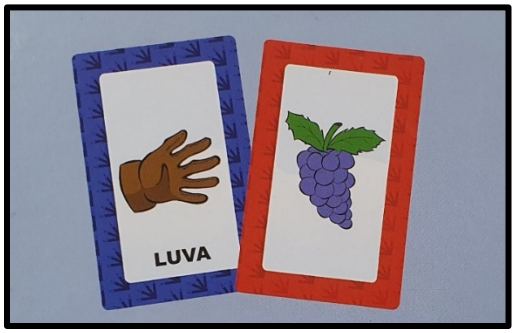
Figura 10 – Explicação da proposta “Palavra dentro de palavra”



Fonte: Autoria própria (2024).

Em seguida, foi explicada a diferença entre as cartelas do jogo, em que uma tem a borda roxa e contém a imagem com a palavra escrita abaixo, enquanto a outra, com borda vermelha, apresenta apenas a imagem correspondente à palavra dentro da outra (Figura 11):

Figura 11 – Cartela do jogo “Palavra dentro de palavra”



Fonte: Autoria própria (2024).

Após a explicação sobre as cartelas e o desafio de encontrar a “Palavra dentro de palavra”, a professora informou às crianças que elas utilizariam as letras móveis para escrever as palavras da proposta, fazendo uma lista de palavras, e solicitou que os dois ajudantes do dia entregassem os potes de letras móveis para cada dupla. As crianças foram abrindo e derramando o material nas mesas e, após alguns minutos, a docente orientou que as crianças pegassem as letras M e A, da cor azul, passando de mesa em mesa para auxiliar as duplas.

Além de trabalhar a escrita e a análise de palavras, essa proposta didática também explora o uso do gênero textual "lista de palavras". A professora instruiu as crianças tanto sobre a organização da estrutura do gênero quanto sobre a disposição das palavras na mesa, como evidenciado no trecho a seguir:

> *Profa.*: Nós estamos fazendo uma lista. Como eu organizo uma lista, como eu faço uma lista? (*Deu um tempo para as crianças pensarem e, em seguida, explicou)*. É uma palavra embaixo da outra. Lista é isso aqui que a gente faz com a rotina. (*Apontou para a rotina escrita no quadro).* Como é uma lista, e precisamos colocar uma palavra embaixo da outra, a primeira palavra MAMÃO tem que ir lá pra cima da mesa, para poder caber outras palavras embaixo de MAMÃO. (*Mostrou na mesa de uma criança onde a primeira palavra deveria ficar).*

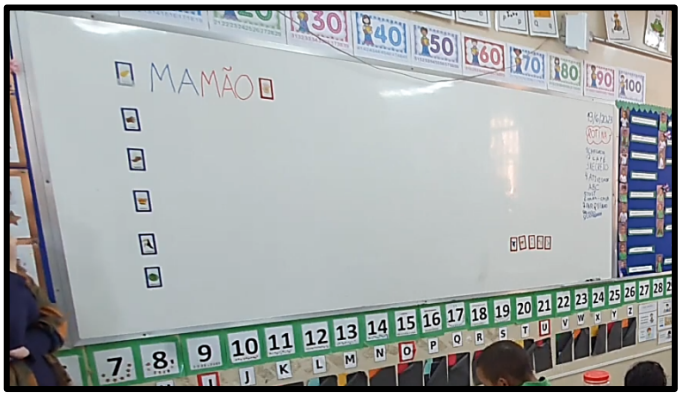
Após a escrita do "MA" de azul, as crianças foram orientadas a escrever "MÃO", o restante da palavra "MAMÃO", de vermelho. Nesse momento, a docente chamou a atenção das crianças para o acento na palavra:

> *Profa.:* nas letras móveis tem o acento til?
> *Algumas crianças:* sim / não
> *Profa.:* não tem, mas vocês vão ter que guardar na cabeça que em MÃO eu uso til
> *Criança:* mas pode pegar o S e colocar em cima do A
> *Profa.:* pode! Ótima dica! Fala de novo, bem alto, para todos os seus colegas ouvirem

A partir da alternativa proposta pela criança, de utilizar o "S" como o til, é possível perceber o olhar atento e criativo da criança em relação às letras, e como a professora validou a ideia dela. Além disso, refletir sobre os sinais gráficos que compõem a palavra é fundamental no processo de alfabetização, e as crianças podem começar a perceber que "além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem" (Morais, 2012, p. 51).

Depois de as crianças terem escrito a palavra "MAMÃO", deu-se uma pausa na escrita com as letras móveis e foram mostradas outras cartelas, com a imagem e a escrita das palavras "LUVA", "SAPATO", "SACOLA", "TUCANO" e "REPOLHO". A professora afixou no quadro as cartelas roxas, fez a leitura das palavras e as crianças já foram falando qual palavra estava dentro. Em seguida, no outro lado do quadro, foram coladas as cartelas vermelhas, que fazem par com as palavras lidas:

Figura 12 – Cartelas do jogo coladas no quadro



Fonte: Autoria própria (2024).

O par "MAMÃO" foi afixado no quadro previamente pela professora e a exploração das outras cartelas foi inicialmente realizada de modo oral pela turma. Em seguida, uma criança foi convidada para ir ao quadro e escolher um par de palavras:

Criança D: uva e repolho *Profa.:* pessoal, uva está dentro de repolho? *(falou com ênfase nos sons das palavras)* *Algumas crianças:* não *Profa.:* Vamos pensar, vê se dentro da palavra repolho, você escuta uva, olha os sons, olha pra mim, olha pra minha boca: re-po-lho; você ouviu o som u-va? Eu falei repuva? *Criança D:* não *Profa.:* olha aqui as cartinhas de novo, qual que tem dentro de rePOlho? *(ênfase na sílaba tônica da palavra)* *Algumas crianças:* olho *Criança D:* é olho

Após perceber que "OLHO" está dentro de "REPOLHO", a criança colou no quadro uma cartela próxima à outra, e a professora escreveu a palavra "REPOLHO", assim como fez com "MAMÃO". Posteriormente, foi proposta à turma a cópia da palavra "REPOLHO", utilizando as letras móveis. Essa dinâmica foi seguida para as demais palavras.

A professora realiza tanto mediações coletivas, com a participação de todos na turma, quanto individualizadas. A seguir, serão evidenciados alguns exemplos desses momentos individualizados.

Uma das crianças estava confundindo as letras U e V na escrita da palavra "LUVA", tendo escrito "LVUA". Para auxiliar a criança na visualização correta, a professora as colocou

lado a lado (Figura 17), destacando a diferença no traçado e relembrando os nomes das letras, que também estavam sendo trocados pela criança:

> *Profa.:* Qual é essa letra? *(deu um tempo para a criança responder, mas como não estava sabendo responder, a docente continuou).* Essa é a letra V e esse é o U, olha aqui a diferença das letras, o U é redondo e o V é pontudinho.

Figura 13 – Análise das letras V e U

Fonte: Autoria própria (2024).

Nesse contexto, as letras móveis contribuíram para uma melhor comparação tátil e visual das diferenças entre as letras.

Como a atividade com as letras móveis consistia em uma cópia do quadro, a professora potencializava esse registro com perguntas e reflexões, como pode ser observado no registro da fala da docente e neste momento capturado na Figura 14.

> *Profa.:* "Olha, se eu tirar uma letrinha só, eu mudo a palavra inteira. Tirando o L fica o que?".
> *(A criança separou a letra L do restante da palavra).*
> *Criança:* UVA.

Figura 14 – Reflexão sobre a palavra (L)UVA

Fonte: Autoria própria (2024).

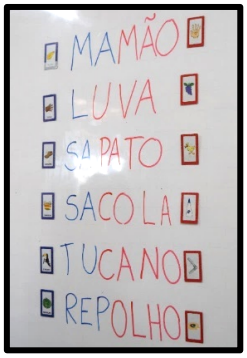
A mobilidade da letra L facilitou a compreensão de que ao retirar uma letra, transforma-se a palavra em outra. A docente instigou e a própria criança fez a separação na palavra “LUVA”, o que demonstra o protagonismo das crianças em um processo ativo de aprendizagem.

As crianças escreveram as seis palavras uma de cada vez. Primeiramente, fizeram a análise no quadro com as cartelas do jogo. Em seguida, realizaram a escrita com letras móveis (Figura 15), utilizando como suporte a palavra escrita no quadro (Figura 16).

Figura 15 – Escrita com letras móveis

Fonte: Autoria própria (2024).

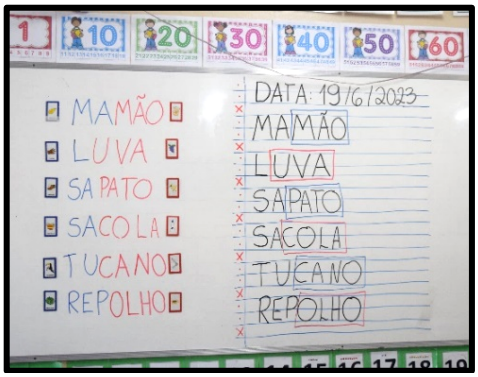
Figura 16 – Palavras exploradas



Fonte: Autoria própria (2024).

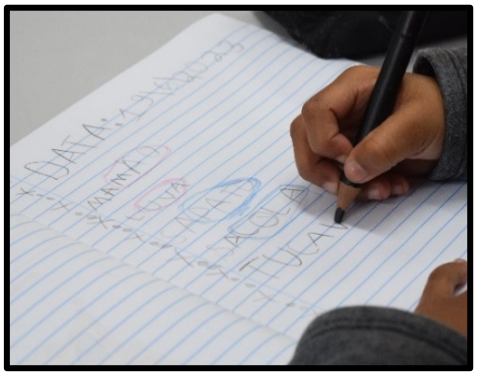
Após a escrita das palavras com as letras móveis, a professora propôs o registro dessas palavras nos cadernos. Enquanto a docente pegava os cadernos, permitiu que as crianças desmontassem as palavras formadas e escrevessem seus próprios nomes com as letras móveis. Em seguida, solicitou que as crianças recolhessem as letras e as guardassem nos potes, para liberar as mesas. Posteriormente, a professora desenhou no quadro uma folha de caderno (Figura 17) e escreveu as palavras exploradas, as quais as crianças copiaram em seus cadernos (Figura 18). Ao registrar as palavras nos cadernos, a criança reforça e amplia o processo de aprendizagem vivenciado com as letras móveis, revisitando a palavra, internalizando sua forma gráfica e desenvolvendo o trabalho motor de traçar as letras.

Figura 17 – Registro no quadro



Fonte: Autoria própria (2024).

Figura 18 – Registro no caderno



Fonte: Autoria própria (2024).

No desenvolvimento da proposta, foi possível observar os procedimentos da ação didática da professora. No quadro a seguir, está apresentado o modo como a docente organizou esses momentos e a forma de mediação pedagógica identificada.

Quadro 12 – Ações da professora na condução da proposta didática "Palavra dentro de palavra e escrita com letras móveis"

Momentos da proposta didática	Procedimentos da ação da professora	Forma de mediação
Momento 1	**Instrução** sobre a proposta	Coletiva
	Modelagem sobre como procurar uma palavra dentro de outra, com escrita demonstrativa no quadro	
Momento 2	**Coordenação** da atividade no quadro	Coletiva
	Auxílio na percepção da palavra dentro de palavra	
Momento 3	**Auxílio** na cópia de palavras com letras móveis	Individual
Momento 4	**Registro** no quadro para a cópia das palavras no caderno	Coletiva

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A professora Lívia conduziu quatro momentos, com ações de instrução, modelagem, coordenação, auxílio e registro. É interessante observar como a professora estruturou a proposta didática com momentos bem definidos, demonstrando com exemplos, auxiliando na execução da tarefa e organizando o momento da manipulação das letras móveis e do registro no caderno. Tudo isso contribuiu para a qualidade da atividade proposta, uma vez que organizou o processo de ensino e possibilitou que a mediação pedagógica ocorresse de forma intencional, favorecendo a aprendizagem.

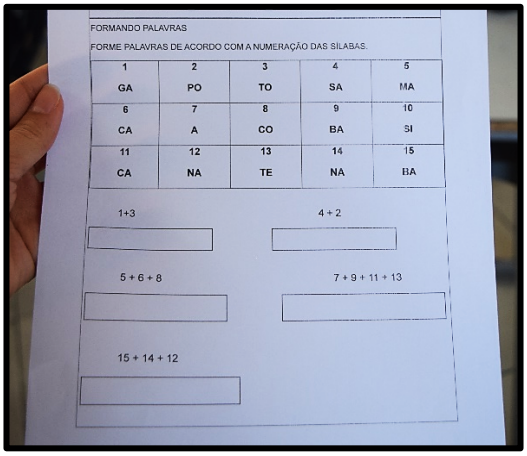
A maior parte da mediação foi realizada de modo coletivo, o que demonstra que a professora priorizou momentos de análise conjunta. No entanto, também foram realizadas intervenções individuais, quando as crianças escreveram em seus cadernos as palavras

exploradas com as letras móveis. Durante esse momento, a docente apoiou a realização da atividade pelas crianças, reforçando e ampliando as reflexões tanto sobre a tarefa de encontrar uma palavra dentro de outra quanto sobre as letras e a escrita das palavras.

5.1.2 Síntese de sílabas com letras móveis

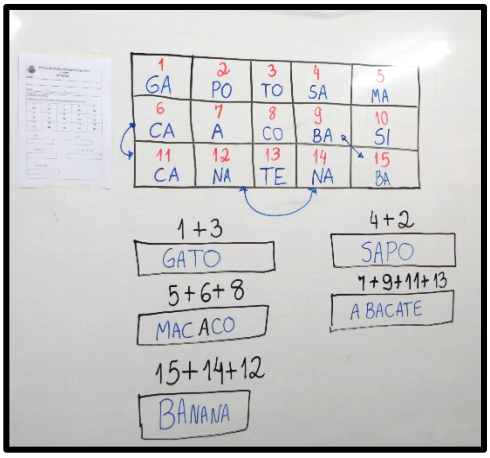
A proposta didática foi realizada antes do recreio, com duração de uma hora e quinze minutos, e a turma estava organizada em duplas. Inicialmente, foi distribuída uma folha de atividades com uma síntese de sílabas (Figura 19), a qual foi realizada de forma coletiva. A professora instruiu no quadro e participou da execução da atividade junto com as crianças (Figura 20). Posteriormente, ocorreu a exploração com letras móveis.

Figura 19 – Folha de atividade



Fonte: Autoria própria (2024).

Figura 20 – Registro no quadro



Fonte: Autoria própria (2024).

A seguir, está o trecho de como a professora conduziu a realização da atividade:

Profa.: A atividade de hoje é diferente.

Criança: É matemática *(as crianças já haviam recebido a folha).*

Profa.: Opa, o que você viu aí que pensou na matemática?

Criança: Tem cinco, tem seis...

Profa.: Ah, você está vendo os números e continhas. Só que tem uma coisa diferente com essa continha. Essa tabela tem um monte de quê?

Criança: Nomes.

Profa.: Não, não tem nome.

Criança: Letra.

Profa.: GA é nome? MA é nome?
Crianças: Não.
Profa.: O que são esses pedacinhos?
Criança: Pedacinho de sílaba.
Profa.: Então essa tabela está me mostrando as sílabas. Vocês vão observar essa tabela. *(A professora reproduziu a tabela, de modo grande no quadro e começou a preencher junto com as crianças)*. O número 1 qual que é a sílaba embaixo do 1?
Algumas crianças: GA.
Profa.: Quais as letras eu uso par fazer GA?
Algumas crianças: G com A. *(A professora escreveu na tabela, no primeiro quadradinho, a sílaba GA).*
Profa.: Isso, muito bem *(e fez esse mesmo procedimento para as sílabas PO e TO)*
(...)
Criança: O GA e o TO formou GATO.
Profa.: Olha que legal que a colega já percebeu. Se eu pegar o número 1 e juntar com o número 3, olha a matemática aí. *(Escreveu embaixo da tabela 1 + 3, e abaixo GA + TO = GATO)*. Então é essa atividade, é matemática das sílabas. Nós vamos fazer essas continhas da folha e outras que vamos montar depois.

Como era uma atividade nova para as crianças, a professora detalhou bem a proposta e montou a tabela junto com a turma. Após a última fala apresentada acima, a docente prosseguiu com o preenchimento da tabela, chamando uma criança por vez para dizer a sílaba, respondendo às perguntas: “qual o som da sílaba 4?” e “quais letras uso para escrever SA?”.

Após completar a tabela no quadro, a docente escreveu as somas indicadas na folha e realizou a atividade de forma coletiva com a turma. A professora perguntava qual era a sílaba indicada, escrevia no quadro e, depois da palavra completa, indagava qual palavra havia sido formada. As crianças escreveram as palavras: GATO, SAPO, MACACO, ABACATE e BANANA.

Em seguida, depois de toda a folha preenchida, as crianças utilizaram a tabela das sílabas para formar outras palavras. Desta vez, ao invés da escrita no papel, foram utilizadas as letras móveis. A docente pediu que as crianças guardassem o estojo, recolheu a folha, entregou as letras móveis e informou que ao final daria um tempo para as crianças escreverem o nome ou o que quisessem com as letras móveis, mas que primeiro era para se concentrarem na atividade proposta. Somente então começou a síntese de sílabas com as letras móveis, conforme pode ser visto no relato a seguir:

Profa.: Olha para a tabela e pegue a sílaba 2. Qual é a sílaba 2?
Crianças: PO
Profa.: Então peguem as letras da sílaba 2 *(escreveu 2, ao lado da tabela do quadro branco, e embaixo PO e esperou as crianças pegarem a sílaba com as letras móveis)*.
Profa.: Vai ser o 2 mais 13. *(E escreveu o + 13 ao lado do 2).* E a sílaba 13, qual que é?
Criança: o 1 e o 3.
Profa.: Quero saber o som da sílaba 13.
Algumas crianças: TE *(Escreveu TE abaixo do número 13)*
Profa.: Que palavra eu formei aqui? *(apontou para POTE).* Vamos ler? P com O, PO. T com E, TE. Vamos ler o que formou? PO-TE. POTE. O que é POTE? Isso é um pote? *(falou levantando o pote com as letras móveis).*
Algumas crianças: Sim.
Profa.: Agora quero ver a escrita de POTE com as letras móveis.

Essa proposta partiu da unidade linguística "sílabas" para a síntese de palavras, com o objetivo de formação e leitura de palavras. Ao final, a professora ainda explorou o significado das palavras lidas. A escrita com letras móveis foi uma reprodução da palavra já sintetizada coletivamente no quadro. As palavras exploradas foram: POTE, BATE, CANA, CABANA e CASINHA.

Dentre as palavras selecionadas, destaca-se a escolha de CANA e CABANA. Primeiramente, as crianças escreveram CANA e, em seguida, a palavra foi transformada em CABANA. A seguir, está o relato da condução da professora nessa transformação de palavras e os registros (Figuras 21, 22 e 23).

Profa.: Olha só o que vocês vão fazer na palavra CANA. Eu sou pegar a minha sílaba 6, que é o CA, e vou chegar ela pro canto. *(E desenhou a seta e escreveu a sílaba CA).* Vou pegar a sílaba NA e vou chegar ela pro outro canto. *(E desenhou a seta e escreveu a sílaba NA).* E vou abrir um espaço no meio para uma nova sílaba, vou criar uma nova palavra. E vocês vão pegar a sílaba 15, qual é a sílaba 15?
Algumas crianças: B e o A.
Algumas crianças: CABANA!
Profa.: Então qual é a nova palavra? 6+15+12 *(refez o que estava antes em CANA: 6+12).* Vou pegar a sílaba 15, que é BA, e vou escrever aqui no meio *(e escreveu BA no espaço que estava em branco, no meio da palavra).* Qual palavra formou?

Algumas crianças: CABANA.

Figuras 21, 22 e 23 – Transformação da palavra CANA em CABANA

Fonte: Autoria própria (2024).

A docente então passou de mesa em mesa auxiliando as crianças na transformação das palavras e fornecendo *feedback* sobre o nível do processo (Hattie, 2017). Através desses rearranjos e espaços a serem preenchidos, as crianças manipularam as sílabas, brincaram com as palavras e ampliaram as possibilidades de reflexão sobre o sistema de escrita. Utilizando as letras móveis, a visualização desses rearranjos ficou mais fácil para as crianças.

O quadro a seguir destaca a ação da professora na condução da proposta didática, mostrando como ela organizou cada momento e a forma de mediação pedagógica.

Quadro 13 – Ações da professora na condução da proposta didática "Síntese de sílabas com letras móveis"

Momentos da proposta didática	Procedimentos da ação da professora	Forma de mediação
Momento 1	**Instrução** sobre a proposta	Coletiva
	Coordenação da tarefa de analisar as sílabas da atividade e reproduzir a tabela no quadro	
	Auxílio na identificação das sílabas da tabela	
Momento 2	**Modelagem** no quadro de como fazer a síntese de sílabas	Coletiva
	Auxílio na síntese de sílabas da folha de atividade	
Momento 3	**Coordenação** do momento de escrita com letras móveis, indicando no quadro quais sínteses seriam feitas	Coletiva
	Auxílio na escrita da palavra usando letras móveis	Individual

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa proposta, a professora conduziu três momentos, com ações de instrução, coordenação, auxílio e modelagem, sendo que a maior parte da mediação foi realizada de modo coletivo. A partir da visualização dos procedimentos, fica evidente como a atuação da professora é dinâmica, com momentos alternados de coordenação e auxílio individual às

crianças.

Além disso, é interessante analisar o momento em que as letras móveis foram utilizadas, que ocorreu após uma atividade com folha. Ao disponibilizar as letras móveis para a escrita das palavras, a docente ampliou a atividade de síntese de sílabas, promovendo novas explorações e reflexões. Além disso, proporcionou o registro das palavras utilizando um material concreto, o que possibilitou rearranjos na formação das palavras.

5.1.3 Propostas diferenciadas e agrupamentos por nível de escrita

Nos dois últimos dias de observação na turma da Profa. Lívia, a docente dividiu as crianças em dois grupos, conforme os níveis de escrita[14], para as propostas com as letras móveis: Grupo 1, composto por dez crianças mais avançadas no processo de alfabetização, de nível alfabético, silábico-alfabético e silábico, e o Grupo 2, formado por catorze crianças que estavam no processo inicial da compreensão do princípio alfabético, de nível silábico e pré-silábico.

Em um dia, a professora reuniu-se apenas com o Grupo 1 para desenvolver propostas com letras móveis que atenderiam às suas especificidades, enquanto o Grupo 2 realizava uma atividade autônoma. No dia seguinte, a docente dedicou-se às propostas direcionadas ao Grupo 2, enquanto as crianças do Grupo 1 se concentravam em uma atividade diferente, também autônoma. Essa organização de agrupamentos por níveis próximos permitiu que a professora atuasse nas necessidades específicas de cada grupo, planejando propostas e mediações mais direcionadas para que essas crianças avançassem.

A professora Lívia organizou três propostas didáticas para cada momento, tanto com o Grupo 1 quanto com o Grupo 2. As duas primeiras propostas eram as mesmas para os dois grupos: organização das letras em ordem alfabética e escrita/análise do nome próprio. A terceira atividade foi diferente, direcionada para as necessidades específicas de cada grupo. Para o Grupo 1, foi realizada a formação de palavras com letras móveis com o apoio da cartela de loto leitura; para o Grupo 2, a escrita de pares mínimos utilizando as letras móveis.

Para o desenvolvimento das propostas mediadas, os grupos foram organizados em um grande agrupamento, com todas as carteiras juntas (Figura 24). No primeiro dia, a professora

[14] Os níveis de escrita, segundo a Teoria Psicogenética da Língua Escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999), são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Esses níveis refletem a progressão na compreensão da relação entre a linguagem falada e a escrita, desde as tentativas iniciais de escrita até a compreensão do princípio alfabético.

desenvolveu as propostas com o Grupo 1 e, no segundo dia, com o Grupo 2.

Figura 24 – Organização das crianças no agrupamento

Fonte: Autoria própria (2024).

5.1.3.1 Grupo 1 e 2: Organização das letras em ordem alfabética e escrita/análise do nome próprio

Como as propostas de organização das letras em ordem alfabética e escrita/análise do nome próprio foram desenvolvidas com os dois grupos, apesar de terem sido em dias diferentes, serão descritas e analisadas juntas neste mesmo tópico. Em alguns momentos, serão destacadas as diferenciações pedagógicas feitas pela professora para os grupos. As propostas foram realizadas no início da aula, antes do recreio, e tiveram uma média de duração de quarenta minutos.

Antes de entregar as letras móveis para as crianças, a professora explicou para o grupo que a proposta do dia aconteceria em três etapas, conforme pode ser observado na fala a seguir:

> *Profa.:* Primeiro, vamos montar a sequência do ABC, vamos encontrar A, B, C, D... e organizar na mesa, cada um na sua, quando terminar vai me chamar para eu conferir. Depois, nós vamos escrever o primeiro nome. *(Nesse momento ela foi apontando para cada criança dizer o seu primeiro nome).* Aí, vamos fazer uma última atividade para terminar, mas eu quero atenção e concentração pra fazer a sequência do ABC até o final, pra dar tempo de fazermos essa última atividade, combinado?

Em seguida, a docente entregou os potes de letras para as crianças, e estas começaram a organizá-las seguindo a ordem alfabética (Figura 25). Como apoio para essa organização, elas tiveram o alfabeto exposto na sala, além do auxílio da professora e dos colegas.

Figura 25 – Organização das letras em ordem alfabética

Fonte: Autoria própria (2024).

As crianças do Grupo 2 demandaram mais auxílio da professora e dos colegas para identificar as letras e ordená-las. Uma das crianças organizava o alfabeto para a colega, que estava sentada à sua frente, posicionando as letras para ela. No entanto, algumas letras acabaram sendo colocadas de cabeça para baixo e a ordenação ficou da direita para a esquerda, na visão da colega (Figura 26):

Figura 26 – Posicionamento do alfabeto

Fonte: Autoria própria (2024).

A docente se dirigiu à criança que ajudava a colega, conforme o relato a seguir:

> *Profa.:* Você, ajudando a colega desse lado, vai colocar a letra ao contrário... levanta e vem cá para você ver se está certo. *(A criança se levanto e foi na mesa da colega)*. Olha, a gente escreve é da esquerda para a direita. Olha como ficou aqui, ao contrário, da direita para a esquerda. Pode deixar que a colega consegue fazer sozinha, não precisa fazer por ela.

Para demonstrar como a criança estava ajudando a colega, a docente mediou com um

feedback do nível de autorregulação (Hattie, 2017), fazendo a criança refletir sobre o próprio processo de montagem da ordem alfabética, mas a partir da perspectiva do outro lado da mesa da colega. Após a docente mediar com a criança que montou o alfabeto, sua atenção se dirigiu àquela criança que estava sendo ajudada e a professora auxiliou na reorganização do que já estava feito, incentivando a criança a concluir o restante individualmente.

Essa intervenção da docente explorou não apenas a habilidade de ordenar as letras do alfabeto, mas também instigou a criança a pensar se a letra "deve estar voltada para a direita ou para a esquerda, para cima ou para baixo; a direção e linearidade da escrita" (Zorzi, 2006, p. 6).

Nessa fase inicial da alfabetização, é comum o espelhamento de letras, pois a criança percebe a letra como um objeto. As crianças assimilam os objetos que as cercam a partir de noções de permanência, constância e invariância, o que permite um caráter estável à percepção (Zorzi, 2000). No entanto, diferentemente dos objetos, as letras "têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas" (Morais, 2012, p. 51). Assim sendo, sua posição é uma propriedade intrínseca e invariante. As crianças, no início do processo de alfabetização, ainda estão aprendendo essa característica, por isso, pode ser comum o espelhamento de letras nessa fase (Zorzi, 2000).

Uma das crianças já havia terminado de organizar as letras e chamou a professora, que ao ver a ordem completa, solicitou à criança que dissesse o nome de todas as letras, apontando para cada uma delas. A criança disse corretamente o nome de cada letra do alfabeto, e então a docente comentou: "Você sabe o nome de todas as letras, mas às vezes confunde o som". A partir desse comentário, a professora demonstra ter ciência de que não é suficiente saber o nome das letras para dominar o princípio alfabético e ainda revela conhecer bem as habilidades que precisam ser desenvolvidas de modo individual por seus estudantes.

O quadro a seguir destaca a ação da professora na condução da proposta didática, mostrando como ela organizou cada momento e a forma de mediação pedagógica.

Quadro 14 – Ações da professora na condução da proposta didática "Organização das letras em ordem alfabética"

Momentos da proposta didática	Procedimentos da ação da professora	Forma de mediação
Momento 1	**Instrução** sobre a proposta	Coletiva
Momento 2	**Auxílio** no momento de ordenação das letras móveis em ordem alfabética	Individual

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

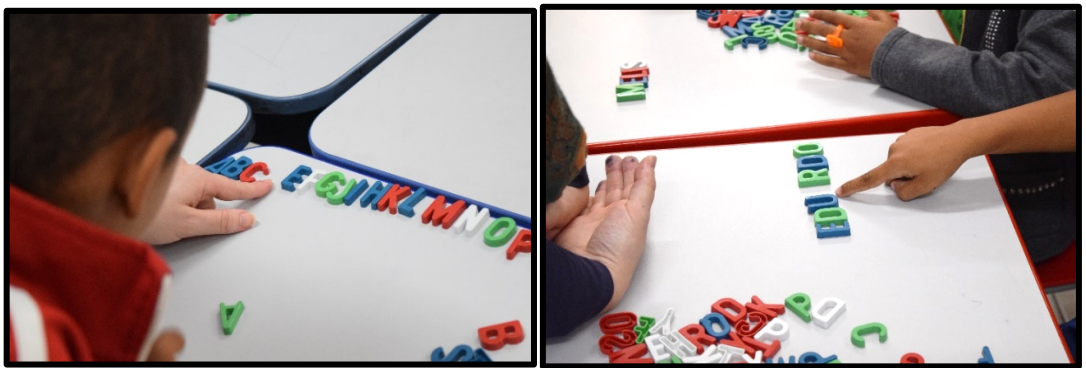
Nessa proposta, a professora conduziu dois momentos, com ações de instrução e auxílio.

A mediação foi realizada de modo coletivo e individual, sendo que a maior parte do tempo foi dedicada ao auxílio individual.

Depois de as crianças terem organizado as letras em ordem alfabética, foi solicitado a elas que escrevessem o nome próprio. As crianças do Grupo 2 tiveram mais dificuldade, então a docente entregou uma régua com a ficha do nome para auxiliar na seleção e organização das letras do nome. Além disso, a professora passou de mesa em mesa auxiliando no processo de escrita.

É interessante perceber que as letras móveis possibilitaram a criação de espaços a serem preenchidos (Figuras 27 e 28), sendo uma forma de proporcionar a reflexão sobre as letras faltantes nas duas propostas. Tanto na organização das letras em ordem alfabética quanto na escrita do nome próprio, em certos momentos, as crianças esqueciam alguma letra e a professora mediava, abrindo um espaço e levando a criança a refletir sobre qual letra poderia preencher aquela lacuna.

Figuras 27 e 28 – Criação de espaço a ser preenchido



Fonte: Autoria própria (2024).

Após a escrita do nome, foi solicitado a cada criança que analisasse o seu nome e observasse quais vogais e consoantes havia na palavra. A professora orientou da seguinte forma:

> *Profa.:* Lembra por favor: quais são as vogais?
> *Crianças:* A, E, I, O, U *(a docente escreveu no quadro)*
> *Profa.:* Agora, todo mundo vai olhar para o próprio nome, e a gente vai descobrir quais são as vogais que tem no nome e vai fazer um gráfico para saber quais vogais aparecem mais nos nomes.

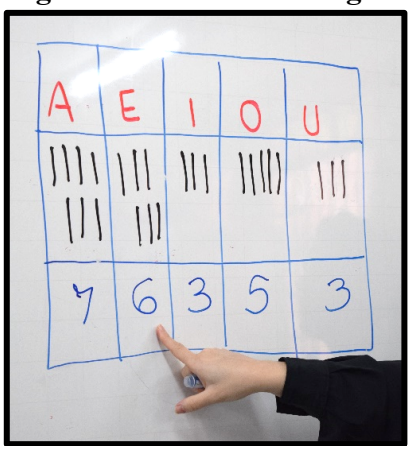
A docente não especificou uma única forma de distinguir as vogais e consoantes. As crianças se organizaram de duas maneiras: desmembrando a palavra e separando as vogais de um lado e as consoantes de outro (Figura 29); e descendo apenas as vogais (Figura 30).

Figura 29 e 30 – Modos de separação das vogais e consoantes no nome próprio

Fonte: Autoria própria (2024).

Em seguida, a professora organizou uma tabela (Figura 31), preencheu as colunas com as vogais e perguntou a cada criança quais vogais havia em seus nomes, marcando na tabela conforme as respostas. Ao final, a docente escreveu o total de vogais e as crianças compararam qual tinha mais.

Figura 31 – Tabela de vogais



Fonte: Autoria própria (2024).

Nessa análise, a docente instigou as crianças a refletirem sobre seus próprios nomes. Algumas tiveram dificuldade em identificar as vogais ou compreender que a proposta era identificar apenas as letras que são vogais. No entanto, com a mediação da professora, foi possível perceber e identificar. Por exemplo, uma das crianças, chamada Pietra, respondeu que a vogal era “PI” (primeira sílaba do nome dela), e a professora mediou da seguinte forma:

Profa.: Queremos só as vogais, A/E/I/O/U. Olha para o seu nome, Pietra. Tem A? Tem E, I, O, U? *(disse apontando para as vogais escritas no quadro e deu um tempo para a criança pensar).*
Pietra: Tem I e E.
Profa.: Isso, mas tem mais uma.

Pietra: Tem A. *Profa.:* Muito bem, PI, olha o I aí, E, o E, TRA, o A”.

A docente direcionou a atenção da criança para as letras que estavam sendo solicitadas, as vogais, e forneceu *feedback* do nível do processo (Hattie, 2017). Esse tipo de *feedback* é construtivo e baseia-se no fornecimento de sinais sobre as diferentes estratégias ou erros, proporcionando oportunidades para correção e aprendizado. Vale ressaltar também que tanto na proposta de organização das letras em ordem alfabética quanto na escrita/análise do nome próprio, a docente utilizou com bastante frequência o *feedback* do nível pessoal (Hattie, 2017), elogiando o desempenho das crianças na realização da tarefa.

O quadro a seguir destaca a ação da professora na condução da proposta didática, descrevendo como a docente organizou cada momento e a forma de mediação pedagógica.

Quadro 15 – Ações da professora na condução da proposta didática “Escrita/análise do nome próprio”

Momentos da proposta didática	Procedimentos da ação da professora	Forma de mediação
Momento 1	**Instrução** sobre a proposta	Coletiva
Momento 2	**Auxílio** no momento da escrita do nome próprio, usando letras móveis	Individual
Momento 3	**Instrução** sobre a proposta de analisar o nome	Coletiva
	Auxílio na identificação das vogais do nome	Individual
	Coordenação da construção de gráfico das vogais dos nomes das crianças	Coletiva

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa proposta, a professora conduziu três momentos, com ações de instrução, auxílio e coordenação, alternando entre mediações coletivas e individuais. Destaca-se a importância da escrita do nome próprio e a potencialidade de analisar essa palavra, que é uma palavra estável, que a maioria das crianças já tem memorizada, o que possibilita uma análise mais significativa para elas.

5.1.3.2 Grupo 1: Formação de palavras com letras móveis no apoio da cartela de loto leitura

Para o Grupo 1, o grupo mais avançado na alfabetização, após a organização das letras em ordem alfabética e a escrita/análise do nome próprio, a professora prosseguiu com a próxima atividade: a formação de palavras com letras móveis, utilizando a cartela de loto leitura como

suporte. A proposta teve a duração de quarenta minutos.

A docente solicitou que as crianças recolhessem as letras e as reunissem no topo da mesa; após algum tempo, explicou que elas receberiam uma cartela (Figuras 32 e 33), contendo imagens e espaços para escreverem a palavra com letras móveis.

Figuras 32 e 33 – Cartela de loto leitura

Fonte: Autoria própria (2024).

A professora fez uma palavra de exemplo e, após a instrução e modelagem, distribuiu uma cartela para cada criança, verificando se elas compreendiam as imagens. Somente depois desses momentos iniciais é que as crianças começaram a formar as palavras com as letras móveis. As palavras da cartela tinham quatro letras, a maioria com sílabas canônicas (consoante-vogal – CV) e algumas com outros padrões silábicos, como consoante-vogal-vogal (CVV), vogal (V) e vogal-consoante (VC).

A professora, conhecendo o nível de escrita das crianças (em hipótese silábica e silábico-alfabética), alertou-as:

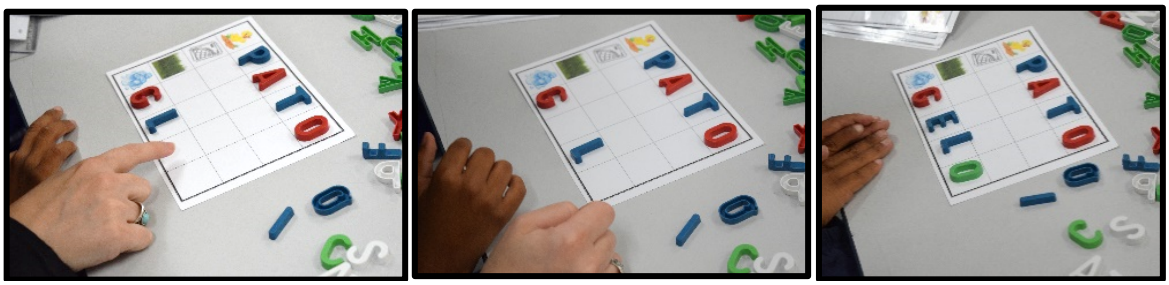
> *Profa.:* se você estiver escrito a palavra e sobrar um espaço é porque está faltando letra, é um quadradinho para cada letra. Se acontecer isso, volta na palavra e pensa qual letra pode estar faltando.

A informação sobre a quantidade de letras na palavra, indicada pelo número de espaços na cartela, pode causar um conflito cognitivo, especialmente para aquelas crianças que tendem a acreditar que uma única letra é suficiente para representar uma sílaba CV. Essas crianças, em hipóteses silábicas e silábico-alfabéticas, são desafiadas a reconsiderar a escrita da palavra e refletir sobre onde deixaram de grafar uma letra.

Um exemplo da potencialidade da cartela de loto leitura, aliada ao uso das letras móveis, é o caso da escrita da palavra GELO (Figuras 34, 35 e 36). A visualização dos espaços em branco e a reorganização da palavra de forma concreta, através das letras móveis e da mediação

pedagógica, possibilitaram que a criança refletisse sobre sua escrita de forma visível e eficiente.

Figuras 34, 35 e 36 – Escrita da palavra GELO



Fonte: Autoria própria (2024).

Conforme o trecho a seguir, é possível visualizar a mediação da professora na escrita da palavra GELO:

Profa.: Leia o que você escreveu.
Criança: Gelo (*disse sem apontar para a escrita*).
Profa.: GE (apontou para a letra G), LO (*apontou para a letra L*). Ótimo, você percebeu o som do G e do L, mas ficou faltando o que? *(disse apontando para os dois espaços em branco)*
Criança: Duas.
Profa.: Duas letras. Mas vamos pensar GE... G com?
Criança: G com E.
Profa.: Isso, vamos arrastar aqui (*deslocou o L para o terceiro espaço*) e o que vamos colocar aqui? *(disse apontando para o segundo espaço: G_L_).*
Criança: o E.
Profa.: Isso, então procura o E.
(*A criança achou a letra E e encaixou no espaço correto*).
Profa.: GE... e o LO?
Criança: L e O.
Profa.: Qual letra está faltando aqui então? *(apontou para o espaço na palavra GEL_).*
Criança: O.
(A criança encontrou a letra e preencheu o último espaço que faltava na palavra).
Profa.: Entendeu? Você tinha pensado em escrever assim... *(e voltou a escrita original GL, deixando embaixo da cartela as letras E e O)*, e agora você percebeu que tem vogal no GE *(e voltou com a letra E para a palavra, enquanto explicava)* e LO *(voltou com a letra O).*

Na condução dessa mediação, a professora destacou a habilidade da criança em reconhecer as letras G e L na palavra GELO e orientou-a na identificação das vogais E e O, que

estavam ausentes na escrita. Por meio de perguntas reflexivas sobre a escrita, a docente forneceu *feedback* do nível do processo (Hattie, 2017), não apenas indicando que faltavam duas letras, mas auxiliando a criança a identificar quais letras estavam ausentes e onde deveriam estar dentro da palavra. Ao final, foi enriquecedor a professora retornar à escrita inicial, GL, e revisitar o processo de percepção das vogais na palavra. Nessa retomada, a mobilidade e organização das letras móveis proporcionaram um suporte eficaz para que a criança discernisse a diferença entre GL e GELO, permitindo uma revisão mais aprofundada do seu processo de escrita. Esse é um exemplo do *feedback* do nível de autorregulação (Hattie, 2017), em que a professora leva a criança a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem.

O quadro a seguir destaca a ação da professora na condução da proposta didática, como a docente organizou cada momento e a forma de mediação pedagógica.

Quadro 16 – Ações da professora na condução da proposta didática "Formação de palavras com letras móveis no apoio da cartela de loto leitura"

Momentos da proposta didática	Procedimentos da ação da professora	Forma de mediação
Momento 1	**Instrução** geral da proposta	Coletiva
	Modelagem do preenchimento da cartela	
Momento 2	**Auxílio** na escrita das palavras da cartela	Individual

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa proposta, a professora conduziu dois momentos, com ações de instrução, modelagem e auxílio, e a mediação foi realizada de modo coletivo e individual. A modelagem do preenchimento da cartela, com a orientação de identificar a letra ausente caso tivesse algum espaço em branco, foi crucial para o desenvolvimento desta proposta. Além disso, o auxílio docente, de modo individualizado na escrita das palavras, potencializou o uso dos recursos didáticos utilizados, o que fortaleceu a concepção de que a intervenção direta da educadora é fundamental para maximizar o potencial educativo dos materiais.

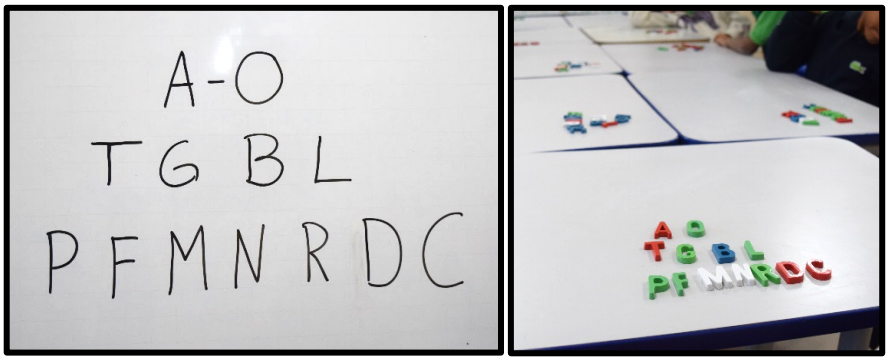
5.1.3.3 Grupo 2: Escrita de pares mínimos utilizando as letras móveis

Para o Grupo 2, composto por crianças em nível pré-silábico e silábico, após a organização das letras em ordem alfabética e a escrita/análise do nome próprio, a professora passou para a próxima atividade: a escrita de pares mínimos utilizando as letras móveis. A proposta teve a duração de vinte e cinco minutos.

Foi solicitado que as crianças recolhessem as letras e separassem apenas aquelas que a

docente escrevesse no quadro (Figuras 37 e 38), sendo a professora responsável por auxiliá-las nessa seleção de letras. O restante das letras móveis foi guardado em um pote. É interessante perceber o planejamento da professora ao escolher as palavras e direcionar as letras que seriam usadas na proposta, oferecendo um repertório mais limitado para a escrita e análise das palavras.

Figura 37 e 38 – Letras que a docente pediu para separar



Fonte: Autoria própria (2024).

Em seguida, a professora pediu que as crianças fizessem uma linha com as letras, colocando-as no topo da mesa, facilitando assim a organização para a escrita das palavras. A primeira palavra solicitada foi "BOLA". A docente perguntou quais letras eram necessárias para a escrita da palavra e, em seguida, as crianças responderam. A professora escreveu "BOLA" no quadro e solicitou que as crianças escrevessem a palavra com as letras móveis.

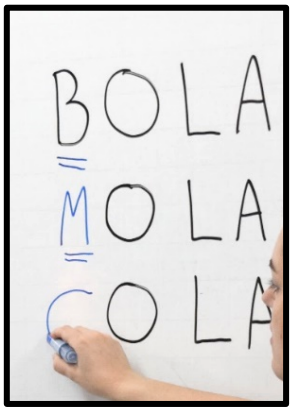
Após a escrita de BOLA, a docente propôs uma reflexão sobre os pares mínimos, isto é, "duas palavras com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica exceto por um segmento na mesma posição estrutural" (Silva, 2011, p. 170 apud Soares, 2016, p. 195). No trecho a seguir, é possível visualizar a condução da professora:

Profa. Lívia: Agora, a partir da palavra BOLA nós vamos escrever outras palavras.
Criança A: MOLA
Profa. Lívia: Isso, a colega já começou a pensar e disse MOLA. Vamos separar: MO-LA. Como faz o MO?
Algumas crianças: M e O.
Profa. Lívia: Então olha, a gente não vai desfazer BOLA, sabe por quê? Olha só o som, M-OLA (*falou a palavra com ênfase no fonema /m/*), qual que é a única diferença da palavra MOLA pra BOLA? *(Nesse momento, a professora deu uma pausa para chamar a atenção de algumas crianças dispersas e retomar o engajamento na escuta atenta).*
Profa. Lívia: Como faço para transformar BOLA em MOLA? Eu só preciso tirar qual letra? *(E sublinhou a letra B)*

Algumas crianças: B
Prof. Lívia: E no lugar do B colocar o que?
Algumas crianças: M
Profa. Lívia: E o resto, MO, e como faz o LA?
Algumas crianças: L e A.
Profa. Lívia: Então o que eu precisei fazer aqui?
Criança A: Trocar.
Profa. Lívia: Trocar só o que?
Criança A: As palavras.
Profa. Lívia: Eu precisei trocar só a primeira letra. Tirei o B e coloquei o M. Vou contar para vocês que tem um monte de palavrinhas que eu posso escrever só tirando a primeira letra. Quer ver? Próxima palavra que vou dar para vocês... *(nesse momento uma criança foi até a professora, que interrompeu o que estava dizendo para ouvir a criança).*
Criança B: Professora, eu não tenho O.
Profa. Lívia: Você tem O, todo mundo tem O. *(E a docente foi até a mesa da criança).*
Profa. Livia: Aqui, você vai usar a palavra BOLA, aí você tira o B e coloca o M. Nós vamos usar o tempo inteiro essa palavra aqui *(e apontou para a escrita BOLA).* Gente, faz assim, deixa a palavra pronta aqui em cima, e troca só a primeira letra.
Profa. Lívia: Próxima palavrinha que a gente vai pensar... além de MOLA, a gente também pode escrever COLA. Para escrever COLA, usando a letra O, L e A no mesmo lugar *(escreveu OLA embaixo de MOLA)*, qual a letra coloco no começo para fazer CO?
Criança: M e O.
Profa. Lívia: M e O é MO-LA. É CO, CO, que quebra aqui no meio da garganta.
Criança: Q.
Criança: R.
Profa. Lívia: Não são essas... Grupo 1, como faz CO?
Crianças do Grupo 1: C com O. *(Após as crianças do Grupo 1 responderem, a docente registrou COLA no quadro, embaixo de MOLA).*
Profa. Lívia: Então agora, com as letras móveis, tira o M da MOLA e coloca o C. A MOLA já está escrita já.

Na primeira parte da exploração dos pares mínimos, a professora utilizou o quadro como recurso visual (Figura 39) em vez das letras móveis. A docente retomou o uso das letras móveis quando uma criança foi até ela dizendo que não tinha mais a letra O, imaginando que teria que escrever MOLA embaixo de BOLA, como estava no quadro.

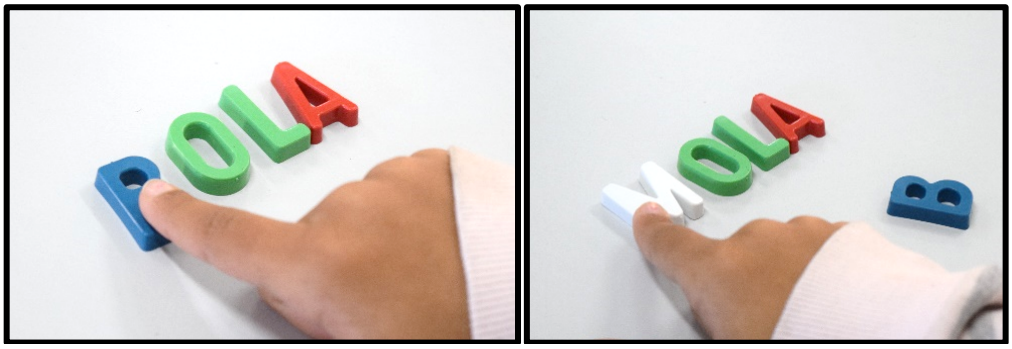
Figura 39 – Exploração dos pares mínimos no quadro



Fonte: Autoria própria (2024).

Apesar de a docente ter escrito as palavras no quadro, evidenciando a letra inicial de MOLA e COLA em cor diferente, constatou-se que, na explicação sobre os pares mínimos, o recurso didático das letras móveis foi pouco utilizado. Após uma das crianças demonstrar interesse em escrever as palavras com as letras móveis, a professora solicitou que as crianças fizessem a troca das letras iniciais com as letras móveis na mesa (Figuras 40 e 41). Mudando apenas a letra inicial com as letras móveis, torna-se mais claro para as crianças que a estrutura OLA, em BOLA, se mantém e o que altera é apenas a letra inicial.

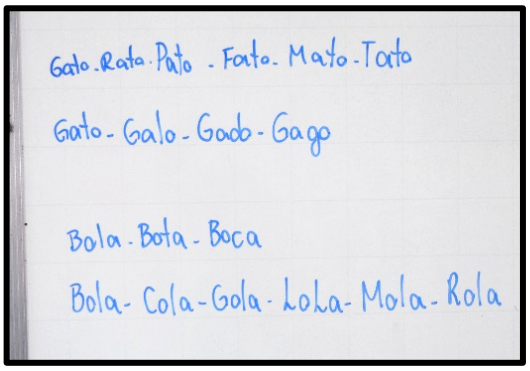
Figuras 40 e 41 – Troca de letras nos pares mínimos



Fonte: Autoria própria (2024).

Após esse momento, devido ao tempo, que já estava próximo da hora do recreio, a professora encerrou a proposta. A docente havia pensado, e até escrito no canto do quadro para si mesma consultar, outras possíveis combinações e possibilidades de pares mínimos (Figura 42), porém não foi possível realizá-las. Além disso, as crianças já estavam mais dispersas e cansadas depois de mais de uma hora de exploração com as letras móveis, organizando em ordem alfabética, escrevendo e analisando o nome próprio e pares mínimos no final. Para esta proposta, não foi observado o fornecimento de *feedbacks* na escrita das letras móveis.

Figura 42 – Possíveis combinações de pares mínimos pensadas pela Profa. Lívia



Fonte: Autoria própria (2024).

Após finalizar a proposta, a docente relatou que tinha pensado uma estratégia que, em sua análise, poderia ter possibilitado uma melhor exploração das letras móveis com as crianças: "a intenção inicial era trazer uma folhinha com quatro espacinhos, e como o espaço é limitado eles não mexeriam tanto, ia manter o OLA e mudar só a primeira letra, mas tudo bem, fica para uma próxima". No entanto, a professora disse que não foi possível confeccionar a folha.

O quadro a seguir destaca a ação da professora na condução da proposta didática, como a docente organizou cada momento e a forma de mediação pedagógica.

Quadro 17 – Ações da professora na condução da proposta didática "Escrita de pares mínimos utilizando as letras móveis"

Momentos da proposta didática	Procedimentos da ação da professora	Forma de mediação
Momento 1	**Instrução** sobre o repertório de letras a ser utilizado na proposta	Coletiva
	Auxílio na seleção das letras	Individual
Momento 2	**Modelagem** no quadro da escrita da palavra base das reflexões (BOLA)	Coletiva
Momento 3	**Instrução** no quadro sobre o conceito de pares mínimos	Coletiva
Momento 4	**Auxílio** na exploração de pares mínimos usando as letras móveis	Individual

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa proposta, a professora conduziu quatro momentos, com ações de instrução, auxílio e modelagem, e a mediação foi realizada de modo coletivo e individual, sendo a maior parte do tempo com a instrução coletiva e modelagem no quadro. O recurso didático das letras móveis foi pouco mobilizado nessa proposta, uma vez que o quarto momento foi pequeno, devido ao tempo escolar já próximo da hora do recreio. No entanto, considera-se relevante o fato de a professora ter planejado a exploração de pares mínimos e escolhido o repertório de

letras e palavras que julgou ser mais relevante para a exploração com as crianças naquele momento.

5.2 Propostas didáticas observadas na turma da Profa. Emanuela

A sala de aula da professora Emanuela (Figura 43) também se configura como um ambiente alfabetizador e possui um alfabeto exposto na parede, fichas com os nomes das crianças no mural, caixa de jogos de alfabetização do CEEL/UFPE, estante de livros e produção das crianças. Além disso, na sala, há recursos pedagógicos feitos pela professora, com materiais reciclados, como, por exemplo, caixas de ovos com sílabas afixadas.

Figura 43 – Sala de aula da Profa. Emanuela

Fonte: Autoria própria (2024).

Foram observadas três propostas didáticas com letras móveis: “Ditado de sílabas com letras móveis”; “Competição de escrita de palavras com letras móveis” e “Coelho, sai da toca”. No entanto, serão analisadas apenas as duas primeiras propostas citadas. A terceira não será analisada, pois as letras móveis não foram manipuladas pelas crianças. Na proposta, em cada “toca do coelho” (círculos no chão da quadra), havia uma sílaba formada por letras móveis. As crianças entravam e saíam da toca, mas as letras móveis não foram exploradas pela turma.

Nas propostas que serão analisadas, foram utilizadas letras móveis de papel (Figura 44).

Figura 44 – Letras móveis de papel

Fonte: Autoria própria (2024).

5.2.1 Ditado de sílabas com letras móveis

A turma estava organizada em fileiras e a proposta foi realizada de modo individual, cada criança com o seu próprio material. A proposta didática foi realizada no primeiro horário e teve a duração de uma hora. Foram entregues para a turma envelopes com o nome de cada criança, e dentro deles havia letras móveis de papel. Enquanto as crianças recebiam o envelope, a docente orientava-as a retirarem e desvirarem as letras, para que ficassem visíveis para elas.

Em seguida, a professora escreveu o título da proposta no quadro e explicou que iria ditar sílabas para a turma, e cada um teria que pegar as letras que formam aquela sílaba. A docente ditava uma sílaba por vez e dava tempo para as crianças pegarem. Enquanto isso, a professora passava entre as carteiras para verificar as sílabas das crianças.

A primeira sílaba ditada foi “CA”. Uma criança pegou a letra “K”, e a professora, individualmente, observou que não era a letra “K”, mas sim a sílaba “CA”. A criança então compreendeu e fez a correção. A segunda sílaba foi “MA”, e algumas crianças já começaram a perceber que as duas sílabas juntas formavam a palavra “CAMA”.

Algumas crianças montaram a sílaba com as letras certas, porém invertidas, como, por exemplo, AM para MA, e a docente mediou da seguinte forma:

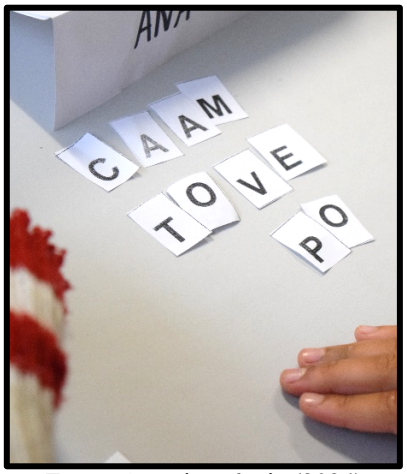
Profa.: aqui está ao contrário, lê pra mim *(aguardou o tempo da leitura da criança).*
Criança: MA.
Profa.: o M tem que ficar antes, senão não faz MA.

A criança então analisava a escrita e trocava a ordem das letras. Apesar de, em alguns momentos, a docente fornecer dicas para a mudança de rota, em *feedback* do nível do processo (Hattie, 2017), a maioria das intervenções foi de *feedback* dos níveis da tarefa (*feedback*

corretivo), indicando se a sílaba estava certa ou se havia erro na montagem, e pessoal, elogiando aquelas crianças que haviam escrito corretamente.

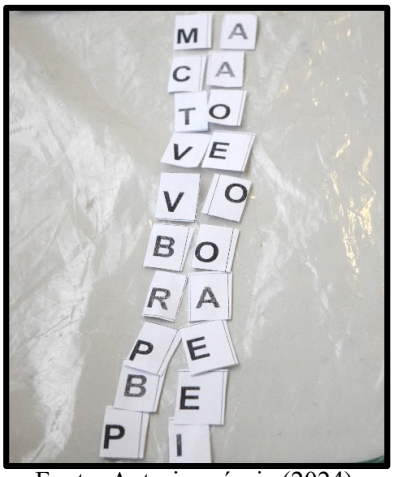
A unidade de análise da língua que a professora explorou nessa proposta foi a sílaba, fora do contexto da palavra. Várias outras sílabas foram ditadas: TO, VE, VO, BO, RA, PE, PI, BE, e a orientação da docente foi: “deixem separadas as sílabas que eu for ditando”. Foi interessante perceber algumas crianças juntando pares de sílabas. A cada duas sílabas ditadas, a criança unia, pensando formar uma palavra dissílaba (Figura 45). Outras crianças colocaram uma embaixo da outra, como uma lista de sílabas (Figura 46). A ação da criança demonstrada na Figura 52 mostra a busca da criança pela atribuição de sentido para a atividade. O fato de organizar as sílabas em palavras dissílabas indica que, para ela, encontrar e registrar as sílabas no contexto da palavra era algo que poderia ter mais significado do que trabalhar com sílabas isoladas.

Figura 45 – Organização das sílabas pela criança



Fonte: Autoria própria (2024).

Figura 46 – Lista de sílabas feita pela criança



Fonte: Autoria própria (2024).

Após o ditado, a docente registrou todas as sílabas no quadro e solicitou que as crianças fizessem a correção. Em um dos momentos, a professora aproveitou para retomar algumas questões com a turma, como, por exemplo, a escrita CA com K:

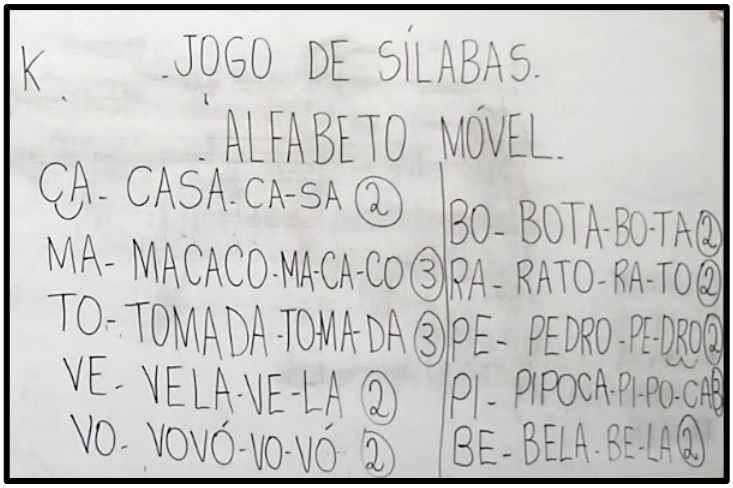
Profa.: Que sílaba é essa? *(apontou para a sílaba CA).*
Algumas crianças: CA *(falaram o som CA).*
Profa.: Quando eu falei CA eu vi muitas crianças escrevendo com a letra K; confunde mesmo, mas o som CA a gente escreve com C e A.

Depois, a professora propôs a criação de palavras com a sílaba inicial ditada e perguntou

às crianças qual palavra começava com “CA”. A docente registrou no quadro a palavra que uma das crianças falou, “CASA”, em frente à sílaba “CA”, e assim fez para cada sílaba. A proposta didática partiu da sílaba isolada para, em seguida, ser contextualizada em uma palavra, mas, nesse momento da escrita e análise de palavras, as letras móveis não foram mobilizadas.

Em seguida, a turma, com a mediação da professora, analisou as palavras escritas: recitaram o nome das letras da palavra, separaram as sílabas da palavra e contaram o número de sílabas (Figura 47).

Figura 47 – Registro do quadro



Fonte: Autoria própria (2024).

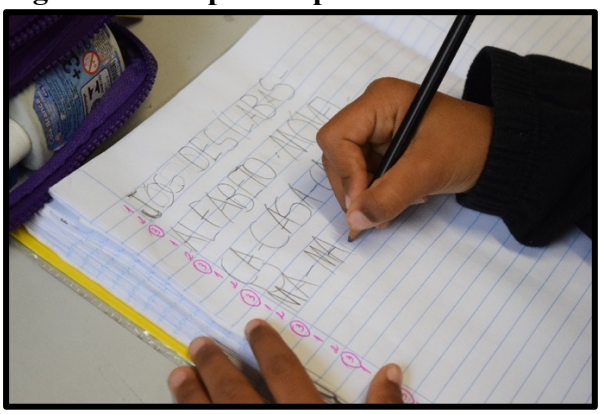
Para registrar no quadro as palavras em sílabas, a professora perguntava para a turma qual a primeira sílaba, a medial e a última. Nessa exploração, os conceitos de letra e sílaba foram discutidos pela professora, como pode ser observado neste trecho:

> *Profa.:* Qual a primeira sílaba de CASA?
> *Criança*: C.
> *Profa.:* Não quero a letra, quero a sílaba; o que é uma sílaba? É a união de uma consoante com uma vogal; agora eu quero ver isso e não a letra.
> *Algumas crianças:* CA.

A conceitualização de sílaba pela professora contemplou apenas uma estrutura silábica, a consoante-vogal. Essa explicação gerou dúvida em algumas crianças quando a turma foi analisar a palavra PEDRO. Elas perguntaram se o D, R e O poderiam ficar juntos na mesma sílaba, e a professora salientou: “aqui é diferente, eu não posso separar, porque pra fazer DRO precisam de três letras”.

Para finalizar a proposta didática, os envelopes com as letras móveis foram recolhidos e a professora entregou os cadernos para as crianças fazerem a cópia das palavras do quadro (Figura 48).

Figura 48 – Cópia das palavras no caderno



Fonte: Autoria própria (2024).

O quadro a seguir destaca a ação da professora na condução da proposta didática, como a docente organizou cada momento e a forma de mediação pedagógica.

Quadro 18 – Ações da professora na condução da proposta didática "Ditado de sílabas com letras móveis"

Momentos da proposta didática	Procedimentos da ação da professora	Forma de mediação
Momento 1	**Instrução** sobre a proposta	Coletiva
Momento 2	**Coordenação** do ditado de sílabas	Coletiva
	Auxílio na montagem das sílabas	Individual
Momento 3	**Registro** no quadro das sílabas ditadas como forma de correção	Coletiva
	Auxílio na criação de palavras a partir das sílabas ditadas e na análise dessas palavras	Coletiva

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa proposta, a professora conduziu três momentos, com ações de instrução, coordenação, auxílio e registro, e a maior parte da mediação foi realizada de modo coletivo. Apesar de a professora ter realizado vários procedimentos na condução da proposta didática, considera-se que faltou a manipulação das letras móveis de forma contextualizada na unidade da palavra e uma maior intencionalidade pedagógica na escolha das sílabas exploradas, uma vez que não foi percebido ou indicado pela docente nenhum critério previamente planejado para escolha das sílabas exploradas.

5.2.2 Competição de escrita de palavras com letras móveis

A outra proposta observada na turma da professora Emanuela foi a competição de escrita de palavras com letras móveis. As crianças estavam organizadas em fileiras, a proposta didática foi realizada no primeiro horário, de forma individual, e teve duração de uma hora.

A docente distribuiu a cada criança um envelope idêntico contendo letras móveis de papel, utilizadas na proposta do ditado de sílabas; as crianças abriram e espalharam as letras. Logo em seguida, a professora anunciou que a turma participaria de um jogo, meninos contra meninas. Os meninos comentaram "hoje vai ter revanche, porque no último jogo as meninas ganharam", evidenciando que a turma está habituada a realizar jogos e competições. Posteriormente, a docente explicou a dinâmica do jogo e informou que mostraria uma ficha de palavra; a turma faria a leitura e, em seguida, montaria a palavra com as letras móveis. Quem terminasse, primeiramente, de montar a palavra de forma correta, marcaria um ponto para sua equipe.

A primeira ficha mostrada continha a palavra "FAROFA" (Figura 49). Após as crianças lerem e identificarem a palavra, a professora repetiu-a três vezes, enfatizando suas sílabas: FA-RO-FA, e então recolheu a ficha. Logo em seguida, um menino montou a palavra (Figura 50), levantou a mão anunciando que havia terminado. A docente verificou se a escrita estava correta e concedeu o ponto à equipe dos meninos.

Figura 49 – Ficha de palavra

Fonte: Autoria própria (2024).

Figura 50 – Palavra escrita com letras móveis

Fonte: Autoria própria (2024).

Algumas crianças levantavam a mão, dizendo que tinham terminado de escrever a palavra, mas, às vezes, faltava letra ou algumas letras estavam invertidas; então, a docente sinalizava o que estava errado, em *feedback* corretor (Hattie, 2017), ou então falava: "Olha para a ficha e olha para o que você escreveu, está igual?", como uma sinalização para a criança revisar a própria escrita e buscar o erro por conta própria, em *feedback* do nível de

autorregulação (Hattie, 2017).

Foram mostradas fichas com as seguintes palavras: farofa, janela, bola, boneca, cavalo, barata, bonita, bebê, casa e carro. A professora explicou que a maioria das palavras foi retirada de fichas de leitura com as quais ela trabalha com as crianças.

Na competição, quatro crianças sempre eram as primeiras a terminar a escrita das palavras. Uma delas disse: “as meninas só ficam esperando eu montar? Elas têm que pelo menos tentar”, e a professora pediu para as outras crianças tentarem escrever.

Ao final, houve empate. Uma das crianças disse que, como empatou, ela não iria receber qualquer recompensa. A professora, então, esclareceu às crianças que, mesmo diante do empate, todos foram vencedores, uma vez que aprenderam e desenvolveram diversas habilidades. A docente ainda destacou o que a proposta explorou: leitura, formação de palavras e saber competir.

Em seguida, a docente propôs que as crianças montassem o máximo de palavras que conseguissem, sem competir e sem visualizar a ficha, sendo livre a escolha das palavras. Apesar de a competição ser instigante para muitas crianças, a decisão da docente de remover a competição da proposta foi interessante para motivar as crianças que não estavam conseguindo escrever em tempo hábil e haviam desistido de tentar.

O quadro a seguir destaca a ação da professora na condução da proposta didática, demonstrando como a docente organizou cada momento e a forma de mediação pedagógica.

Quadro 19 – Ações da professora na condução da proposta didática “Competição de escrita de palavras com letras móveis”

Momentos da proposta didática	Procedimentos da ação da professora	Forma de mediação
Momento 1	**Instrução** sobre a proposta	Coletiva
Momento 2	**Coordenação** da dinâmica, mostrando as fichas de palavras a serem escritas na competição	Coletiva
	Verificação se as escritas estão corretas	Individual

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa proposta, a professora conduziu dois momentos distintos, envolvendo ações de instrução, coordenação e verificação. A mediação predominou de forma coletiva, sendo que o único momento individual ocorreu durante a verificação. Não foi incluído um momento de registro ou sistematização das palavras exploradas durante a competição. Como resultado, as crianças que não puderam participar da competição, devido ao rápido ritmo de escrita dos colegas, não tiveram a oportunidade de refletir sobre as palavras escolhidas pela professora.

5.3 Propostas didáticas observadas na turma da Profa. Brenda

A sala de aula da Profa. Brenda (Figura 51) configura-se como um ambiente alfabetizador, contendo um alfabeto acima do quadro, fichas com os nomes das crianças na parede, uma estante de livros, produções das próprias crianças e um armário equipado com diversos recursos didáticos para a alfabetização. Dentro dele, encontram-se vários potes contendo letras móveis de plástico (Figura 52), sendo que as crianças estão habituadas a pegar e guardar essas letras, em uma dinâmica que aparenta já ser familiar para elas.

Figura 51 – Sala de aula da Profa. Brenda

Fonte: Autoria própria (2024).

Figura 52 – Pote com letras móveis

Fonte: Autoria própria (2024).

Foram observadas três propostas didáticas na turma da Professora Brenda: “Escrita de frase com pontuação, utilizando letras móveis”; “Escrita de palavras começadas com o encontro consonantal GR, utilizando letras móveis” e “*Stop* com letras móveis”. Serão analisadas as duas primeiras propostas citadas, uma vez que o *Stop* se assemelha ao estilo da proposta de “Escrita de palavras começadas com o encontro consonantal GR, utilizando letras móveis”, que consiste em escrever o maior número de palavras começadas com uma determinada letra (*Stop*) ou encontro consonantal (escrita com GR).

5.3.1 Escrita de frase com pontuação, utilizando letras móveis

A primeira proposta didática observada na turma da Professora Brenda foi realizada no primeiro horário e teve duração de quarenta minutos. A maioria das crianças estava organizada em semicírculo, enquanto o restante estava no meio da sala, dentro do semicírculo. O pote com letras móveis foi distribuído por duplas de crianças, e a professora mencionou que organizou

as duplas por nível de escrita, visando promover a colaboração entre os pares. A primeira tarefa solicitada pela docente foi separar as vogais das consoantes.

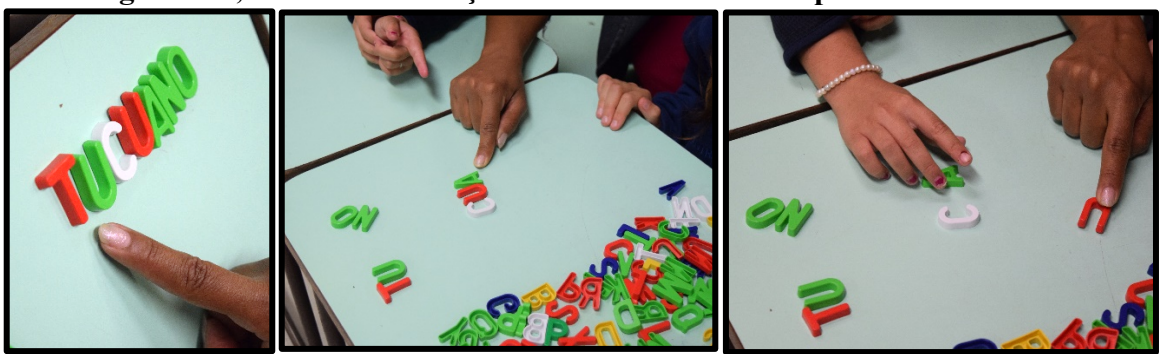
Em seguida, foi explicado como seria a proposta:

> *Profa.:* Serão três partes: primeiro, vocês terão que montar três palavras; depois, vamos organizar essas palavras para formar uma frase, e por último vamos colocar a pontuação ao final da frase.

Deu-se início à proposta e a docente mostrou a figura da primeira palavra a ser escrita: TUCANO. A figura mostrada foi da cartela do jogo "Palavra dentro de palavra" (CEEL/UFPE), e a professora passou de carteira em carteira mostrando a figura de perto. Coincidentemente, duas professoras (Brenda e Lívia) das turmas observadas exploraram a palavra dentro de palavra. No entanto, a proposta didática da professora Brenda não consistia apenas em explorar a palavra dentro de palavra; o foco principal estava na construção de frases e na utilização de sinais de pontuação.

As crianças começaram a escrever a palavra TUCANO. Uma dupla havia escrito TUCUANO (Figura 53, 54 e 55). A seguir, estão os registros e o trecho da mediação da professora:

Figuras 53, 54 e 55 – Mediação docente na escrita da palavra TUCANO



Fonte: Autoria própria (2024).

> *Profa.*: Lê pra mim a palavra.
> *Crianças:* Tucano *(as duas crianças leram a palavra de modo global).*
> *(A docente separou a palavra em sílabas).*
> *Profa.:* TU *(apontou para a primeira sílaba)* e aqui *(apontou para a segunda sílaba)*, está CA? Como faz CA?
> *Uma das crianças*: C com A.

Profa.: Parabéns *(e a docente tirou o U da sílaba)*. O A tem dois sonzinhos, um pra baixo e outro pra cima. No TUCANO, o A é pra baixo, olha, TUCaNO, não é TUCÁNO, essa sílaba pode confundir mesmo.

A sílaba CA em TUCANO, apesar de ser canônica, pode apresentar um desafio para as crianças devido à vogal ser nasalizada. Vogais nasalizadas são aquelas "que assimilam a nasalidade da consoante nasal presente no início da sílaba seguinte" (Alkimim, 2014, p. 232).

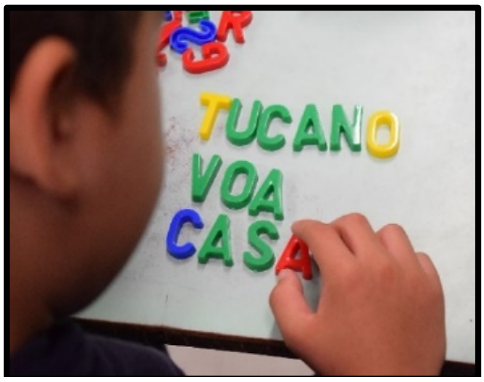
Após a escrita da palavra, a professora lançou o desafio de pensar uma palavra dentro de TUCANO, e foi interessante perceber a visibilidade que a docente dá para as reflexões das crianças:

Profa.: Agora, quero que vocês me falem a palavra que está dentro de TUCANO.
Crianças: CANO.
(A docente escreveu TUCANO no quadro, circulou a palavra CANO, e depois mostrou a ficha com a imagem do cano para as crianças).
Criança A: Se tirar o C fica ANO.
Profa.: Essa turma tem garotas e garotos muito espertos, além do CANO, a Criança A. achou uma outra palavra dentro de TUCANO, qual foi?
Algumas crianças: ANO.

Em seguida, as crianças foram orientadas a não desmanchar a palavra TUCANO e a prestarem atenção na próxima palavra, que seria uma mímica. A docente começou a abrir e fechar os braços, imitando um pássaro voando. Algumas crianças logo falaram: VOAR, mas a professora disse: "o TUCANO faz o que?", e as crianças responderam: "VOA". Na escrita da palavra, algumas crianças ainda confundiram e escreveram VOAR, ao invés de VOA. Para essa palavra, não houve a proposta de procurar a palavra dentro da outra.

A próxima palavra foi CASA, com a figura da cartela do jogo "Palavra dentro de palavra", e foi a palavra escrita com mais facilidade pelas crianças, com a necessidade de poucas intervenções docentes. Após a escrita da palavra CASA, a professora perguntou para a turma qual palavra estava dentro de CASA, e as crianças prontamente responderam: ASA. Dessa forma, as crianças terminaram a primeira parte da proposta com a escrita das três palavras (Figura 56):

Figura 56 – Escrita das três palavras



Fonte: Autoria própria (2024).

Em seguida, a professora relembrou com a turma as três palavras, escreveu-as no quadro e fez uma série de perguntas e reflexões com as crianças:

Profa.: Dessas três palavrinhas, qual pode ser o QUEM da frase?
Crianças: Tucano.
Profa.: Mas eu vou colocar só tucano? O que a gente pode colocar antes da palavra tucano?
Criança A: O tucano.
Profa.: Isso, muito bem!
(A professora escreveu O TUCANO no quadro e pediu para as crianças também colocarem a letra O na frente da palavra TUCANO).
Profa.: O quem é o tucano. Agora, eu quero saber o que o tucano faz.
Crianças: Voa.
Profa.: E agora, eu quero saber onde.
Crianças: Na casa.
(Nesse momento, a docente chamou duas crianças, que já haviam entendido a proposta de criar frase com as três palavras, para ir até o quadro)
Profa.: Temos dois colegas que já entenderam como pode ficar a frase. Como pode ficar?

Criança A: O tucano voa para casa.
Profa.: Para escrever essa frase, qual a nova palavra que teremos que criar?
Crianças: Para.
Profa.: Temos uma outra sugestão de frase, qual é?
Criança B: O tucano voa pela casa.
Profa.: E nessa, qual a nova palavra que teremos que criar?
Crianças: Pela.
Profa.: Então, são várias ideias. Com a dupla, vocês vão montar a frase que preferirem: “o tucano voa na casa”, “o tucano voa para casa” ou “o tucano voa pela casa”.

Nesse momento, a docente trabalhou com a turma a estrutura sintática de uma frase, com a análise de artigos e preposições. É interessante perceber que mesmo as crianças não sabendo conceitualmente o que é um artigo ou uma preposição, elas sabem utilizar e organizar uma frase. Soares (2016) menciona que esses são comportamentos de ordem epilinguística, ou seja, a criança desenvolve sensibilidade à gramaticalidade das frases orais em um domínio implícito das regras sintáticas.

Dessa forma, as crianças começaram a montar a frase e algumas tiveram dificuldade em organizar a frase completa. Algumas crianças escreveram "O TUCANO VOA CASA" e solicitaram ajuda da professora, pois não sabiam onde encaixar a outra palavra. A docente pediu para as crianças lerem a frase e então mostrou onde deveriam encaixar a preposição e auxiliou a dupla na escrita.

Outra questão trabalhada nessa proposta foi a segmentação entre as palavras no interior da frase. Algumas crianças organizaram as cinco palavras com todas as letras juntas, então a professora auxiliava na colocação de espaço entre as palavras e mostrava para as crianças a importância da segmentação (Figura 57), fornecendo um *feedback* do nível do processo (Hattie, 2017).

Figura 57 – Profa. Brenda mostrando a segmentação das palavras na frase

Fonte: Autoria própria (2024).

A consciência sintática é explorada nessa proposta e, segundo Piccoli e Camini (2012), "refere-se à habilidade cognitiva de manipulação da estrutura interna das frases. Tal habilidade é responsável, por exemplo, pela escrita não aglutinada de palavras na frase, comum na escrita inicial de crianças, e pela organização coerente das palavras em frases" (Piccoli; Camini, 2012, p. 117). As autoras ainda destacam que no início da aprendizagem da escrita de frases é comum a criança aglutinar as palavras, pois a "tendência é que a criança reproduza na escrita a forma

como ouviu na sentença, ou seja, sem pausas/espaços entre as palavras" (Piccoli; Camini, 2012, p. 117).

Para finalizar, a professora passou em cada dupla e mostrou três possibilidades de pontuação (Figura 58):

> *Profa.:* Agora, nós vamos ter que tomar uma decisão. Nós vamos decidir se vamos fazer uma pergunta, "o tucano voa pela casa?", se vamos contar, "o tucano voa pela casa.", ou se vocês estão assustadas ou animadas, "o tucano voa pela casa!".

Ao demonstrar a entonação e a função de cada pontuação, a docente apontava qual sinal fazia aquele papel. Dessa forma, a dupla fazia a escolha, colocava o ponto ao final da frase e lia a frase com a entonação que a pontuação exigia (Figuras 59 e 60).

Figuras 58, 59 e 60 – Sinais de pontuação nas frases

Fonte: Autoria própria (2024).

Foi interessante perceber o envolvimento da turma na proposta, sobretudo da aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela ficou motivada na escrita com as letras móveis, escreveu com auxílio da monitora, e pôde-se notar a potencialidade do uso desse recurso com crianças com TEA, assim como aponta Paiva (2019).

O quadro a seguir destaca a ação da professora na condução da proposta didática, mostrando como a docente organizou cada momento e a forma de mediação pedagógica.

Quadro 20 – Ações da professora na condução da proposta didática "Escrita de frase com pontuação, utilizando letras móveis"

Momentos da proposta didática	Procedimentos da ação da professora	Forma de mediação
Momento 1	**Instrução** sobre as etapas da proposta	Coletiva
Momento 2	**Coordenação** da dinâmica, mostrando as fichas e fazendo mímicas das palavras a serem escritas	Coletiva
	Auxílio no processo de escrita das palavras	Individual

Momento 3	**Instrução** dialogada sobre a organização de uma frase e o uso de artigos e preposições	Coletiva
	Auxílio na estruturação da frase, com marcação de pontuação	Individual

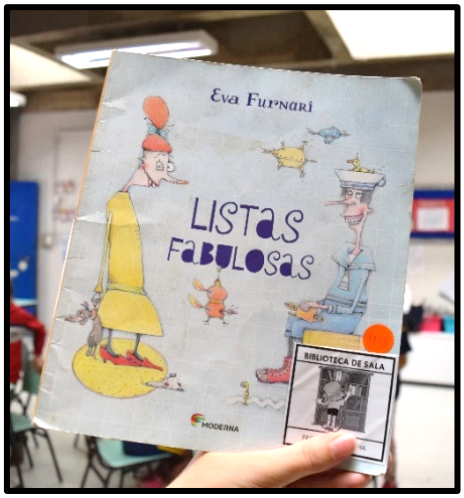
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa proposta, a professora conduziu três momentos, com ações de instrução, coordenação e auxílio. Destaca-se como a docente organizou a proposta de forma criativa e articulada. Os momentos foram bem definidos, com instrução dialogada e auxílio individualizado na realização da tarefa. A escrita de frases e o uso de sinais de pontuação podem representar desafios para as crianças no primeiro semestre do 1º ano do Ensino Fundamental, mas a didática da professora auxiliou-as nessa aprendizagem.

5.3.2 Escrita de palavras começadas com o encontro consonantal GR, utilizando letras móveis

A proposta didática foi realizada após o horário de biblioteca, teve duração de trinta minutos, e as crianças estavam organizadas em grupos de quatro. A atividade fez parte de uma sequência de propostas com o livro “Listas fabulosas” (Figura 61), da autora Eva Furnari.

Figura 61 – Livro “Listas fabulosas”



Fonte: Autoria própria (2024).

A professora Brenda fez uma breve recapitulação do livro e relembrou com as crianças o nome das personagens, uma vez que já havia lido o livro todo com a turma. Em seguida, escreveu no quadro o nome de dois personagens de livros lidos para a turma: GRÔMIO (livro "Listas Fabulosas") e GRÚFALO (livro "O Grúfalo", que havia sido lido na biblioteca, no horário anterior). Vale ressaltar a contextualização da proposta didática, planejada com base em

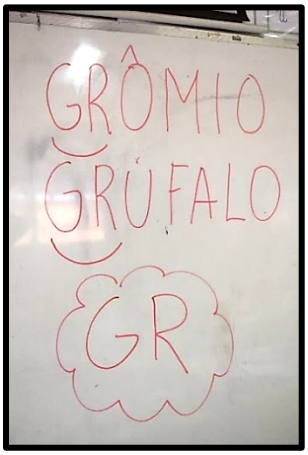
leituras compartilhadas com a turma. Esses livros literários não foram um mero pretexto, mas sim um ponto de partida e um contexto envolvente e instigante que serve de base para uma sequência de atividades didáticas.

Depois, a professora levantou uma pergunta, e foi interessante perceber a complementariedade nas respostas das crianças e os diferentes olhares e percepções:

Profa.: O que os nomes Grômio e Grúfalo têm em comum?
Criança: GRU.
Criança: Começam com G.
Criança: Também tem o R, G e R.
Criança: Os dois terminam com O.

Após a escrita das palavras no quadro, a docente destacou as letras GR, escreveu o encontro consonantal embaixo (Figura 62) e começou a explicar a proposta para a turma.

Figura 62 – Palavras geradoras da proposta



Fonte: Autoria própria (2024).

A proposta da docente foi o desafio de montar palavras que começam com GR, usando as letras móveis. A professora salientou as sílabas que poderiam iniciar as palavras: “pode começar com GRA, GRE, GRI, GRO ou GRU”. Foram distribuídos dois potes de letras móveis por grupo e as crianças foram abrindo e se organizando para a escrita das palavras.

Após as crianças se organizarem, a professora reforçou o comando da atividade, colocou um temporizador de cinco minutos e deu-se início à atividade. A docente passou de grupo em grupo auxiliando as crianças na escrita, na organização do corpo e da mesa de trabalho, e na gestão do trabalho em equipe.

Algumas crianças escreveram a palavra faltando a vogal na sílaba do encontro consonantal, como, por exemplo: GRNDE. A seguir, estão os registros (Figuras 63, 64, 65 e 66) e o trecho da mediação realizada pela professora.

Figuras 63, 64, 65 e 66: Escrita da palavra GRANDE

Fonte: Autoria própria (2024).

Profa.: Leia a palavra pra mim.
Criança: Grande *(fez a leitura global, passando o dedo por toda a palavra).*
Profa.: Para ser GRANDE, faltou uma letrinha aqui, qual foi? Pra ser grAn *(evidência no som do A).*
Criança: o A! *(E já fez a inserção da letra A no lugar que estava faltando).*

Na mediação, inicialmente a professora pediu uma leitura de verificação, para que a criança relêsse e analisasse a própria escrita. No entanto, a criança fez a leitura global da palavra, dizendo que estava escrito GRANDE. A docente então forneceu mais pistas e *feedback* do nível do processo (Hattie, 2017), enfatizando o som que estava faltando ser representado.

Jardim (2018), em sua pesquisa de análise da própria prática, também observou que algumas vezes solicitava a leitura de verificação e a criança lia a palavra corretamente, mesmo faltando letras. Para esses momentos, ela desenvolveu a seguinte estratégia:

> Quando uma criança lê a palavra corretamente, mesmo faltando letras na escrita, solicito que um integrante do grupo, que esteja em nível alfabético, faça a leitura da palavra. Quando ele lê, a criança que escreveu percebe que não conseguiu comunicar o que queria com a sua escrita. Então, ela começa a refletir sobre o que faltou ou o que pode mudar para que sua escrita faça sentido para o colega (Jardim, 2018, p. 169).

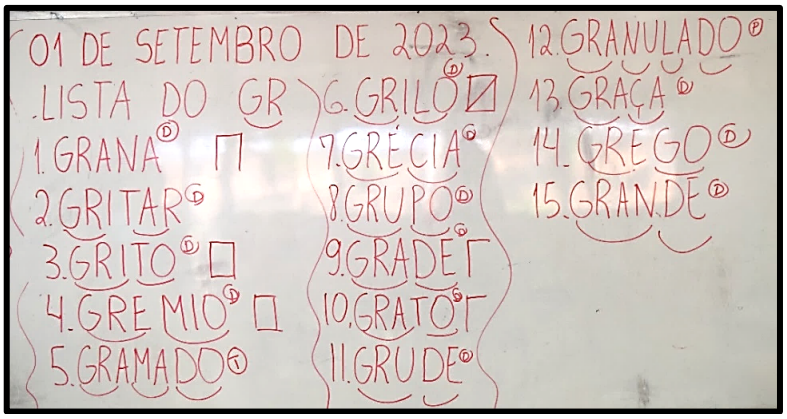
Após o término do período estipulado para a escrita das palavras, algumas crianças tinham registrado quatro palavras (Figura 67), enquanto outras haviam escrito oito (Figura 68).

Figura 67 e 68 – Palavras escritas com GR

Fonte: Autoria própria (2024).

Em seguida, a professora solicitou que as crianças ditassem as palavras que escreveram, soletrando-as, para que a docente as registrasse no quadro (Figura 69). Os traços à frente de algumas palavras indicam que mais de um grupo escreveu aquela palavra. Posteriormente, a docente analisou, junto com as crianças, a quantidade de sílabas das palavras, indicando a classificação ao lado de cada uma: dissílaba (D), trissílaba (T) ou polissílaba (P).

Figura 69 – Análise das palavras no quadro



Fonte: Autoria própria (2024).

O quadro a seguir destaca a ação da professora na condução da proposta didática, descrevendo como a docente organizou cada momento e sua forma de mediação pedagógica.

Quadro 21 – Ações da professora na condução da proposta didática "Escrita de palavras começadas com o encontro consonantal GR, utilizando letras móveis"

Momentos da proposta didática	Procedimentos da ação da professora	Forma de mediação
Momento 1	**Instrução** sobre a proposta	Coletiva
	Contextualização da proposta	
Momento 2	**Auxílio** na escrita de palavras começadas com GR	Individual

Momento 3	**Registro** no quadro das palavras escritas pelos grupos, com classificação da quantidade de sílabas das palavras, com participação das crianças	Coletiva

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nessa proposta, a professora conduziu três momentos, com ações de instrução, contextualização, auxílio e registro, sendo que a maior parte da mediação foi realizada de forma coletiva. Destaca-se nessa proposta a contextualização da escrita de palavras começadas com o mesmo encontro consonantal dos personagens dos livros lidos, e como o registro ao final da proposta proporcionou a socialização das palavras escritas por cada grupo, além de possibilitar a classificação das palavras quanto ao número de sílabas.

5.4 Análise geral das propostas didáticas

Todas as propostas didáticas observadas envolveram o uso de letras móveis, exceto em uma ("Coelho sai da toca", desenvolvida pela professora Emanuela), onde as letras móveis não foram manipuladas e exploradas pelas crianças. Nas demais, as letras móveis contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de conhecimento de letras, consciência grafofonêmica e escrita de palavras.

Observou-se uma diferença nas propostas didáticas desenvolvidas pelas docentes: as professoras Lívia e Brenda adotaram práticas mais contextualizadas, focalizando a unidade da língua analisada e concentrando as propostas no contexto da palavra. Por outro lado, a professora Emanuela, em duas das três propostas analisadas, explorou a unidade da língua a partir da sílaba isolada, sendo que, apenas na proposta "Competição de escrita de palavras com letras móveis", o foco foi na unidade da palavra.

Além disso, foi perceptível que as professoras Lívia e Brenda organizaram as propostas didáticas de forma mais articulada, com uma intencionalidade pedagógica mais rica na exploração do sistema de escrita, o que permitiu que as crianças se apropriassem gradualmente dos conhecimentos explorados nas propostas.

As mediações das professoras Lívia e Brenda também foram mais detalhadas e diversificadas, envolvendo modelagem, instrução dialogada e auxílio, com *feedback* no nível do processo e autorregulação (Hattie, 2017). Nessas intervenções, as docentes incentivaram as crianças a refletir sobre sua própria escrita e promoveram conflitos cognitivos.

Foi possível perceber a potencialidade das letras móveis na maioria das propostas didáticas. Nas propostas da professora Lívia, a mobilidade das letras permitiu a visualização de

palavras dentro de palavras, a ordenação alfabética, a distinção entre vogais e consoantes em nomes próprios, e a criação de espaços a serem preenchidos na palavra. As letras móveis também propiciaram a comparação tátil e visual das letras e possibilitaram a síntese de sílabas, além de promover reflexões sobre a ordem das letras dentro da palavra. Apenas em uma das propostas, a dos pares mínimos, o recurso das letras móveis foi pouco explorado, uma vez que a instrução e modelagem foram priorizadas no quadro. No entanto, a exploração de pares mínimos com letras móveis pode ser uma rica oportunidade para experimentar novas combinações de palavras que se distinguem por apenas um fonema.

Nas propostas da professora Emanuela, as letras móveis tiveram menos destaque, uma vez que o material foi pouco manipulado nas propostas do ditado de sílabas e "Coelho sai da toca". Apenas na proposta de competição de palavras foi possível perceber a potencialidade das letras móveis, pela manipulação e mobilidade das letras, que otimizaram o processo de montar e desmontar palavras.

Nas propostas da professora Brenda, as letras móveis se destacaram na organização das palavras dentro da frase e na escrita de palavras que começavam com a mesma letra ("Stop") ou mesmo encontro consonantal (palavras iniciadas com "GR"). Na primeira proposta, a flexibilidade e mobilidade das letras viabilizaram a criação de espaços para a inserção de novas palavras na frase, como os artigos e preposições, além de possibilitarem a visualização do espaçamento entre as palavras. Também foi possível experimentar os sinais de pontuação móveis e analisar as possibilidades de marcação e entonação na frase. As outras duas propostas observadas tiveram um estilo semelhante, e a manipulação das letras móveis contribuiu para o processo de escrita das palavras, por meio da organização das letras dentro das palavras e das possibilidades de rearranjos e reflexões sobre a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou as práticas em sala de aula e possibilitou a reflexão sobre o uso de letras móveis em turmas de alfabetização, a partir da análise tanto do discurso das professoras sobre este recurso pedagógico quanto da observação das práticas com as letras móveis em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi *identificar as motivações das professoras para o uso de letras móveis na alfabetização*. Tornou-se evidente que as docentes veem valor no material, utilizam em suas turmas e justificam o uso pelas seguintes características: o material é concreto, tem caráter lúdico e proporciona o desenvolvimento de importantes habilidades de alfabetização. A partir da fala das professoras, pode-se observar que elas acreditam que as letras móveis fomentam a reflexão sobre o sistema de escrita, uma vez que destacaram diversas habilidades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que são exploradas a partir do uso desse recurso didático. Isso corrobora com Morais; Leite (2005), que afirmam que, ao manipularem as letras móveis, "os aprendizes vivem de forma ainda mais explícita uma série de propriedades do sistema alfabético" (p. 85).

Além de identificar as motivações das docentes, foi possível refletir sobre outras questões, como as diferenças na reflexão das crianças ao usarem as letras móveis e ao escreverem no papel. As professoras destacaram que, utilizando as letras móveis, não há o trabalho motor de traçar as letras e apagar a escrita, o que possibilita à criança arriscar mais, testar suas hipóteses e concentrar a atenção nas correspondências grafofonêmicas. Além disso, mencionaram que a criação de espaços a serem preenchidos proporciona a análise de qual som falta para a escrita da palavra e qual letra se encaixa naquele espaço, e que, nessa reflexão, as mediações pedagógicas são fundamentais. Algumas professoras ainda consideram o uso de letras móveis como uma etapa de preparação para a escrita no papel, que seria um processo mais complexo e que envolve mais habilidades, questão essa que merece mais discussões.

A questão material do recurso didático também foi discutida pelas professoras. Elas citaram a materialidade das letras móveis que utilizam, sendo a maioria delas de plástico ou papel; e mencionaram a frequência com que utilizam as letras móveis em sala de aula. A maioria afirmou utilizá-las entre duas e três vezes por semana, com maior incidência no primeiro semestre do ano.

O segundo objetivo de pesquisa, que *consistiu em analisar as propostas didáticas com letras móveis realizadas em sala de aula*, teve início por meio das respostas vinculadas às entrevistas e foi ampliado nas observações. As professoras apontaram vinte e uma propostas

didáticas com as letras móveis, e as mais citadas foram: escrita do nome próprio e dos colegas; análise da palavra; organização das letras em ordem alfabética; ditado; autoditado; pareamento de letras e lista de palavras. Além disso, as docentes mencionaram o modo como organizam as crianças para o manuseio das letras móveis, seja para toda a turma, em grupos/duplas ou individualmente, ou em grupos com propostas pedagógicas diferenciadas.

Em sala de aula, foi possível observar doze propostas didáticas envolvendo letras móveis. Na maioria delas, as letras móveis contribuíram para o desenvolvimento de habilidades que envolvem o conhecimento de letras, a consciência grafofonêmica e a escrita de palavras. As propostas das professoras Lívia e Brenda foram mais contextualizadas, focando na palavra como unidade de análise, enquanto a professora Emanuela, em duas das três propostas, tomou como ponto de partida a sílaba isolada. Além disso, foi perceptível que as professoras Lívia e Brenda organizaram melhor os procedimentos na condução das propostas e planejaram os momentos com uma intencionalidade pedagógica mais rica na exploração do sistema de escrita.

Foi interessante perceber a diversidade do uso das letras móveis e também a potencialidade desse recurso didático, evidente na maioria das propostas desenvolvidas pelas professoras. Destaca-se, nas propostas didáticas da professora Lívia, que a mobilidade das letras proporcionou a visualização interna das palavras, a ordenação alfabética, a distinção de vogais e consoantes, a criação de espaços a serem preenchidos e a síntese de sílabas. Além disso, as letras móveis também propiciaram a comparação tátil e visual da diferença entre as letras, bem como a possibilidade de rearranjos e reflexões sobre a escrita. Nas propostas da professora Emanuela, o destaque das letras móveis foi limitado, exceto na competição de palavras, em que a manipulação das letras otimizou o processo de formação e desmontagem de palavras. Já nas propostas da professora Brenda, as letras móveis foram utilizadas na organização de palavras na frase e na escrita de palavras com a mesma letra inicial ou encontro consonantal, permitindo experimentações com pontuação, segmentação de palavras na frase, ordenação de letras no interior das palavras e ordenação de frases, o que contribuiu para o processo de escrita e reflexões sobre a linguagem.

Além da potencialidade das letras móveis, nas observações, foi possível *evidenciar a ação didática das professoras no uso de letras móveis*, terceiro objetivo desta pesquisa, por meio da visualização dos procedimentos realizados. As docentes desenvolveram ações de instrução, contextualização, modelagem, coordenação, verificação, auxílio e registro, em momentos de mediação coletiva e individual.

Observou-se também as formas de *feedback* (Hattie, 2017) fornecidas às crianças, sendo do nível da tarefa, do processo, de autorregulação e pessoal. No nível da tarefa, a professora

verificava a escrita das crianças, indicando se acertaram ou não. No nível do processo, a docente fornecia pistas sobre as letras ou abria um espaço na palavra e instigava a criança a refletir sobre qual letra preenchia a lacuna. No nível de autorregulação, a professora revisava com a criança o seu próprio processo de aprendizagem. E no nível pessoal, a docente elogiava o desempenho na tarefa e os acertos das crianças.

Discutir sobre o uso dos recursos didáticos torna-se fundamental quando se compreende que esses recursos são a materialização da ação docente (Leal; Silva, 2011), configurando-se não como meros apetrechos pedagógicos, mas sim como meios de favorecer a aprendizagem (Araújo, 2018). Nesse sentido, constatou-se que as letras móveis enriquecem o processo de alfabetização e que o uso desse recurso didático pode ser potencializado por meio da mediação docente. Além disso, ficou evidente que o trabalho com as letras móveis proporciona possibilidades mais lúdicas para a criança expressar seus pensamentos, modificar e flexibilizar, o que é interessante para a reflexão sobre as correspondências grafofonêmicas.

O último objetivo específico foi *identificar os desafios enfrentados pelas docentes na utilização de letras móveis em sala de aula*. As professoras citaram dez desafios, que incluem o acesso às letras móveis na escola, a produção das letras móveis em casa, o armazenamento do recurso, a durabilidade do material, o planejamento de propostas significativas, a organização para o manuseio das letras móveis, a agitação das crianças, a falta de cuidado com o material, o equilíbrio entre as dimensões lúdica e didática e as mediações pedagógicas. Apesar dos diversos desafios, as professoras demonstram soluções para enfrentar e contornar as situações adversas, como, por exemplo, confeccionar as próprias letras móveis, buscar indicações de propostas didáticas com colegas professoras ou na internet, manter constância no uso das letras móveis em sala de aula e trabalhar com agrupamentos produtivos.

O recurso educacional, como parte da pesquisa, tem como objetivo *socializar propostas didáticas com letras móveis e fornecer orientações e sugestões para os professores utilizarem esse recurso pedagógico em sala de aula*. Um dos desafios relatados nas entrevistas diz respeito ao planejamento de propostas significativas, e isso talvez se refira à carência de indicações teóricas e metodológicas sobre o uso das letras móveis, o que justifica esta pesquisa e a elaboração do *ebook* proposto como recurso educacional.

Portanto, com este trabalho, foi possível evidenciar as pesquisas e autores referências sobre as letras móveis no processo de alfabetização; compreender a perspectiva das professoras sobre a utilização de letras móveis; confirmar a potencialidade do recurso pedagógico; analisar as possibilidades de uso de letras móveis em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental; socializar propostas didáticas com letras móveis, por meio da dissertação e do recurso

educacional; evidenciar o agir didático na condução de propostas com as letras móveis; e destacar os desafios que as docentes enfrentam no uso de letras móveis em turmas de alfabetização.

Para pesquisas futuras, sugere-se realizar intervenções utilizando as letras móveis em grupos reduzidos, a fim de investigar a percepção das crianças sobre esse recurso didático e as interações entre pares. Outra sugestão é a realização de pesquisas que comparem as reflexões das crianças quando escrevem com letras móveis e quando escrevem no papel. Também é possível aprofundar nas ações da professora ao utilizar outros recursos didáticos em sala de aula, como, por exemplo, os jogos de alfabetização.

Por fim, reitera-se a riqueza de realizar pesquisa, de estudar uma temática que encanta e desperta o desejo de contribuir com a prática docente em sala de aula. A jornada de investigação foi um processo árduo, mas gratificante; e possibilitou o entrelaçamento das versões pesquisadora e professora alfabetizadora, ambas em constante construção.

REFERÊNCIAS

ALKIMIM, Heloísa Rocha de. **Nasalidade**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça; (Org.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014.

ANDRADE, Edijane Pereira de. **A fabricação das práticas de ensino na alfabetização e o uso dos recursos didáticos**: rotina, atividades, planejamento e princípios norteadores. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

ARAÚJO, Liane Castro de. **A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores**. Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, maio/ago, 2018.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. **Capacidades da alfabetização** (Coleção Instrumentos da Alfabetização, vol.2). Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005a.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. **Planejamento da alfabetização** (Coleção Instrumentos da Alfabetização, vol.4). Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005b.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Grafema**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça; (Org.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014.

EITERER, Carmem Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. **Recursos pedagógicos**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário GESTRADO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: < https://gestrado.net.br/verbetes/recursos-pedag-gicos/>. Acesso em: 27/07/22.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1984). **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein; Liana de Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **A desestabilização das escritas silábicas**: alternâncias e desordem com pertinência. In: O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Campinas: Autores Associados, 2018.

GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

JARDIM, Juliana Mendes Oliveira. **Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática**: trabalho colaborativo e heterogeneidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexandro. (Orgs.). **Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa**: computadores, livros...e muito mais. Curitiba: CRV, 2011.

MACÊDO, Andressa Camargos. **A mediação pedagógica na Escrita Inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Fonema; Fone**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça; (Org.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014.

MESSIAS, Carla; DOLZ, Joaquim. **As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas**: interfaces do trabalho docente. São Paulo: CadernosCenpec, v. 5, nº1, 2015.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **Fonologia.** In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça; (Org.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014.

MIRANDA, Mariana Rocha Eller. **O uso de jogos de alfabetização**: o que dizem professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MONTESSORI, Maria (1948). **A descoberta da criança**: pedagogia científica. – Campinas: Kírion, 2017.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito et al. **Grupo de Pesquisa em Alfabetização e o Programa de Escrita Inventada**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2021.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito e DUTRA, Natália Marcelino. **Os usos das letras móveis em um Programa de Escrita Inventada com crianças de cinco anos.** In: MONTUANI, Daniela Freitas Brito et al. Grupo de Pesquisa em Alfabetização e o Programa de Escrita Inventada. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2021.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, v. 22, n. 37, Porto Alegre, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. **Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?** In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (org.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.** 1° Ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

NETO, Paula Faustino. **A percepção de docentes sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental:** proposições pedagógicas significativas**.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Metropolitana de Santos, São Paulo, 2019.

PAIVA, Maria Aparecida Ferreira de. **Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado**. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Rio Grande do Sul: Edelbra, 2012.

RESENDE, Valéria Barbosa de; MONTUANI, Daniela Freitas Brito. **A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização**: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. Belo Horizonte: Educação em Revista, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v.36, 2020.

SOARES, Magda Becker. **A reinvenção da alfabetização**. Belo Horizonte: Revista Presença Pedagógica v.9 n.52, jul./ago, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STARLING, Cláudia. **Recursos Pedagógicos**. In: Letra A – O jornal do alfabetizador. Dicionário da Alfabetização, ano 12, nº 46, p. 3. CEALE, Belo Horizonte, mai/ jun, 2016.

VIANNA, Heraldo Jarelim. **Pesquisa e educação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovivh. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAIDAN, Samira, et al. **Produto educacional:** desafio do mestrado profissional em educação. Brasília: RBPG, v.16, n.35, 2020.

ZORZI, Jaime Luiz. **As inversões de letras na escrita**: o "fantasma" do espelhamento. Rio de Janeiro: Soletras, 2000.

ZORZI, Jaime Luiz. **Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem**. In Maluf, M.I. (org.). Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABPp, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

PROMESTRE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

FaE
Faculdade de Educação

UFMG

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Introdução:

- Agradecimento
- Explicação do objetivo geral da pesquisa
- Explicação sobre as informações contidas no TCLE
- Assinatura do TCLE
- Começo da gravação

Formação da professora:

- Vou começar fazendo algumas perguntas para te conhecer melhor. Qual a sua idade?
- Você fez magistério ou já fez direto curso superior?

E qual você fez? Onde? Fez na modalidade presencial ou online? Tem muito tempo que concluiu?

- Já fez alguma pós-graduação?

Qual tipo (especialização ou mestrado/doutorado)? Onde você fez? Em qual área?

Atuação docente:

- Agora vamos falar da sua atuação como professora. Qual o seu tempo de docência?
- Há quanto tempo você atua como professora em turmas de alfabetização?
- E já teve experiência na Educação Infantil?
- Você trabalha em outra rede de ensino?

Se sim, é privada ou pública

- Desde que você vem atuando como professora já teve oportunidade de participar de alguma formação continuada? Me fale um pouco sobre ela(s).

Materialidade das letras móveis e acesso na escola:

- Agora, gostaria de saber sobre as letras móveis que você utiliza em sala de aula. Elas

foram disponibilizadas pela escola ou feitas por você?
- De que material são feitas? Papel, plástico ou madeira?

O que você pensa sobre o tipo de material que são feitas as letras móveis?

Frequência do uso:

- Em média, quantas vezes por semana você costuma utilizar letras móveis em sala de aula?
- Tem um período em que você usa mais, ou durante todo o ano?

Motivações para o uso de letras móveis:

- Quais os motivos que te levam a utilizar esse recurso didático?
- Quais habilidades de alfabetização você acha que são exploradas com o uso das letras móveis?
- Você vê diferenças nas reflexões das crianças quando usam as letras móveis e quando escrevem no papel?

Propostas didáticas:

- Você poderia me contar algumas propostas didáticas com letras móveis que você costuma utilizar em sala de aula?
- Você usa as letras móveis aliada a algum outro recurso?

Exemplos: livro didático, folha de atividade, jogos, etc..

- Como você costuma organizar as crianças para o uso das letras móveis: com a turma toda, por agrupamentos, individualmente?

Você costuma propor o uso de letras móveis para algum grupo específico de crianças?

Desafios na utilização:

- Quais os maiores desafios que você enfrenta na utilização de letras móveis em sala de aula?

Finalização da entrevista:

- Estamos finalizando. Você gostaria de acrescentar algo?
- Encerrar a gravação
- Agradecimentos finais

APÊNDICE B – Roteiro de observação

PROMESTRE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

FaE
Faculdade de Educação

UFMG

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- A sala possui letras móveis para as crianças utilizarem de forma individual?
- Como é a materialidade das letras móveis que as crianças utilizam?
- Quais propostas didáticas com as letras móveis são realizadas pela professora? Como esses momentos são conduzidos?
- A professora utiliza as letras móveis junto com algum outro recurso didático? Qual(is)?
- Como a professora organizou a sala e as crianças para o uso das letras móveis?
- Como a professora introduz o uso das letras móveis? Há combinados iniciais?
- As crianças demonstram estar habituadas com o uso do alfabeto móvel? Elas demonstram interesse e satisfação ao utilizá-lo?
- Quais perguntas/questões são feitas pela professora no momento das propostas com as letras móveis?
- Quais estratégias de mediação são mais utilizadas pela professora? (gestão, questão, sinalização, reelaboração, feedback, confronto, explicação e modelagem)
- Que questões ou falas das crianças são observadas durante a atividade proposta com as letras móveis?
- Quais habilidades metalinguísticas são mais exploradas nas propostas?
- Quais desafios são percebidos no uso do material?

APÊNDICE C – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS USOS DE LETRAS MÓVEIS EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: propostas didáticas e mediação docente

Pesquisador: Daniela Freitas Brito Montuani

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64675922.0.0000.5149

Instituição Proponente: Faculdade de Educação/UFMG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.792.857

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2032868.pdf	30/10/2022 17:00:22		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/10/2022 16:59:39	Daniela Freitas Brito Montuani	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	19/10/2022 19:37:14	Daniela Freitas Brito Montuani	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	17/10/2022 16:46:44	Daniela Freitas Brito Montuani	Aceito
Declaração de Pesquisadores	RESPONSAVEIS.pdf	11/10/2022 11:52:57	Daniela Freitas Brito Montuani	Aceito
Outros	LATTES.pdf	11/10/2022 11:52:17	Daniela Freitas Brito Montuani	Aceito
Outros	OBSERVACAO.pdf	11/10/2022 11:51:49	Daniela Freitas Brito Montuani	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	11/10/2022 11:50:59	Daniela Freitas Brito Montuani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	USO_DE_IMAGEM.pdf	11/10/2022 11:50:19	Daniela Freitas Brito Montuani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	11/10/2022 11:50:02	Daniela Freitas Brito Montuani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	11/10/2022 11:47:18	Daniela Freitas Brito Montuani	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/10/2022 11:46:35	Daniela Freitas Brito Montuani	Aceito
Parecer Anterior	PARECER.pdf	11/10/2022 11:45:40	Daniela Freitas Brito Montuani	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BELO HORIZONTE, 05 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Críssia Carem Paiva Fontainha
(Coordenador(a))

APÊNDICE D – Termo de anuência para pesquisa na RME/BH

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
APPIA: UM OLHAR PARA A INFÂNCIA
NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

BELO HORIZONTE, 12 DE MAIO DE 2023.

TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME-BH)

A Pesquisadora Mariana Rocha Eller Miranda, apresentou à Secretaria Municipal de Educação (Smed) a proposta de Pesquisa intitulada "OS USOS DE LETRAS MÓVEIS EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: propostas didáticas e mediação docente" a ser realizada com professores(as)/estudantes que atuam em Escola(s) Municipal(is) de Ensino Fundamental (Emefs) de Belo Horizonte . Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), pelo Appia: um olhar para a infância e pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, a Smed está ciente e de acordo com a realização desta pesquisa, após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

Entretanto, ressaltamos a necessidade dos(as) responsáveis pelo projeto fazer(em) contatos prévios com a direção da(s) escola(s) e com os possíveis participantes da pesquisa, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais/estudantes e/ou pais/responsáveis que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Caroline Mendes de Oliveira
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

Vânia Gomes Michel Machado
APPIA: Um Olhar para a Infância
Núcleo de Alfabetização e Letramento

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED)
Rua Carangola, 288 - 7º andar - sala 721- Bairro Santo Antônio – 30.330-240 - Belo Horizonte - MG 3277-6055 –
cape.smed@pbh.gov.br

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **"**O uso de letras móveis na alfabetização: propostas didáticas e mediação docente**".** Com esse estudo pretende-se compreender e analisar os usos de letras móveis em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Belo Horizonte. Para participar dessa pesquisa é necessário que o(a) Sr.(a) autorize e assine este Termo de Consentimento.

A pesquisa visa investigar quais propostas didáticas, envolvendo o uso de letras móveis, professoras alfabetizadoras têm desenvolvido em sala de aula; quais estratégias de mediação são utilizadas, a partir do uso desse recurso didático; e, quais tipos de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) são promovidas e evidenciadas a partir do uso das letras móveis. Para tanto, faremos uso dos seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas individuais e observações em campo. Os dados serão registrados através de áudio, filmagens e anotações em caderno de campo.

A participação na pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O(A) Sr.(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e anotações de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa e será devidamente arquivado pela pesquisadora pelo período de 5 anos. Após esse prazo todo o material será destruído.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados com os nomes dos participantes, visando garantir o sigilo de sua participação. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a

pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independentemente das opiniões ou posicionamentos dos participantes. Caso haja danos decorrentes da sua participação na pesqusia, você tem direito a assistência e a buscar indenização.

Eu,_____, portador(a) do Documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo "O uso de letras móveis na alfabetização: propostas didáticas e mediação docente", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte,_____de_____de 2023.

_____ Assinatura do(a) participante

Mariana Rocha Eller Miranda
_____
Mariana Rocha Eller Miranda
(Pesquisadora Mestranda)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Mariana Rocha Eller Miranda (Pesquisadora - mestranda). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-Graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: mariana.eller8@gmail.com; Telefone: (31) 995612811. Essa pesquisa é orientada pela Profª Drª Daniela Freitas Brito Montuani. E-mail: danimontuani@gmail.com.

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.

APÊNDICE F – Carta de anuência

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Belo Horizonte/MG

Prezada senhora,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “Os usos de letras móveis em turmas de alfabetização: propostas didáticas e mediação docente”, a ser realizada na Escola (nome da escola), pela pesquisadora Mariana Rocha Eller Miranda.

Essa pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Educação e Docência (RPOMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), sob orientação da Professora Dra. Daniela Freitas Brito Montuani (FaE/UFMG).

O objetivo principal dessa pesquisa é analisar os usos de letras móveis em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Belo Horizonte. O estudo visa investigar quais propostas didáticas, envolvendo o uso de letras móveis, professoras alfabetizadoras têm desenvolvido em sala de aula; quais estratégias de mediação são utilizadas, a partir do uso desse recurso didático; e, quais tipos de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) são promovidas e evidenciadas a partir do uso das letras móveis. Os resultados dessa investigação também têm o objetivo de contribuir com embasamentos teóricos, que são de suma importância para a formação de professores.

Faremos uso dos seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas individuais e observações em campo. Os dados serão registrados através de registros de áudio, filmagens e anotações em caderno de campo.

Informamos que nos trabalhos científicos que serão realizados a partir dessa pesquisa, o nome da Escola não será citado, apenas suas principais características (como público, nível de ensino, entre outras). Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Acreditamos que a experiência será de proveito para os estudantes e as professoras, na medida em que se objetiva uma maior aprendizagem do conteúdo que nela está envolvido e aprimoramento profissional docente.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2023.

Daniela Freitas Brito Montuani — *Pesquisadora orientadora responsável*

Mariana Rocha Eller Miranda — *Pesquisadora mestranda*

_____

De acordo

Diretora

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Mariana Rocha Eller Miranda (Pesquisadora - mestranda). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-Graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: mariana.eller8@gmail.com; Telefone: (31) 995612811. Essa pesquisa é orientada pela Profª Drª Daniela Freitas Brito Montuani. E-mail: danimontuani@gmail.com.

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.

APÊNDICE G – Termo de autorização de uso de imagem e voz para menores de idade

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ PARA MENORES DE IDADE

A turma do(a) seu(sua) filho(a) foi convidada a participar da pesquisa **"**O uso de letras móveis na alfabetização: propostas didáticas e mediação docente**".** Com esse estudo, pretende-se analisar os usos de letras móveis em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Belo Horizonte. Para tanto, iremos realizar observações em sala de aula.

Os dados serão registrados através de áudio,filmagens e anotações em caderno de campo. Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e anotações de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa e será devidamente arquivado pela pesquisadora pelo período de 5 anos. Após esse prazo todo o material será destruído. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados com os nomes dos participantes, visando garantir o sigilo de sua participação.

Eu, _____, responsável legal pelo(a) menor _____, estou ciente da participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa "O uso de letras móveis na alfabetização: propostas didáticas e estratégias docentes" e autorizo o uso de imagem e voz do menor supracitado(a) em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos. A presente autorização é concedida a título gratuito. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2023.

_____

(Assinatura do responsável)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Mariana Miranda (Pesquisadora - mestranda). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-Graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: mariana.eller8@gmail.com. Essa pesquisa é orientada pela Profª Drª Daniela Freitas Brito Montuani. E-mail: danimontuani@gmail.com.

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.

APÊNDICE H - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

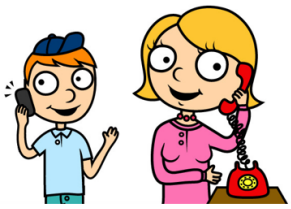
OLÁ, CRIANÇA! ESTAMOS TE CONVIDANDO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA "O USO DE LETRAS MÓVEIS NA ALFABETIZAÇÃO: PROPOSTAS DIDÁTICAS E MEDIAÇÃO DOCENTE". ESTA PESQUISA É ORGANIZADA PELA MARIANA ROCHA ELLER MIRANDA E PELA SUA ORIENTADORA, PROFESSORA DANIELA FREITAS BRITO MONTUANI, QUE SÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.

IREMOS OBSERVAR E REGISTRAR AS AULAS DE SUA PROFESSORA. OS REGISTROS SERÃO ESCRITOS E TAMBÉM GRAVADOS, POR ISSO, PEDIMOS A SUA AUTORIZAÇÃO PARA A SUA PARTICIPAÇÃO, QUE FARÁ TOTAL DIFERENÇA EM NOSSA PESQUISA!

ESTAMOS CIENTES QUE TALVEZ SEJA A PRIMEIRA VEZ QUE VOCÊ É CONVIDADO(A) PARA PARTICIPAR DE UMA PESQUISA. ASSIM, É IMPORTANTE SABER QUE SE EM ALGUM MOMENTO VOCÊ SE SENTIR INCOMODADO(A) OU FICAR COM VERGONHA PEDIMOS PARA NOS PROCURAR E DIZER O QUE ESTÁ SENTINDO. E TAMBÉM SE ACONTECER DE VOCÊ NÃO QUERER MAIS PARTICIPAR DA PESQUISA POR QUALQUER MOTVO, SAIBA QUE NÃO HAVERÁ PROBLEMAS, BASTA NOS COMUNICAR.

1

SE VOCÊ TIVER ALGUMA DÚVIDA PODE ME PERGUNTAR PESSOALMENTE. OU ENTÃO VOCÊ OU SEU RESPONSÁVEL PODEM ME LIGAR NO TELEFONE: (31) 995612811 OU ME MANDAR UM EMAIL: MARIANA.ELLER8@GMAIL.COM.



EM CASO DE DÚVIDAS ÉTICAS, VOCÊS PODEM LIGAR PARA MEUS AMIGOS DO COEP: (31) 34094592.
ESTE É O ENDEREÇO DELES: AV. ANTÔNIO CARLOS, 6627. UNIDADE ADMINISTRATIVA II - 2º ANDAR - SALA 2005. CAMPUS PAMPULHA. BELO HORIZONTE, MG – BRASIL. CEP: 31270-901. E-MAIL: coep@prpq.ufmg.br.

2

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

MEU NOME É _____,

O RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA_____

_____,

E EU QUERO PARTICIPAR DESTA PESQUISA.

_____

ASSSINATURA DA CRIANÇA

_____/_____/_____

DATA

3

APÊNDICE I – Recurso Educacional

UFMG FaE

PROMESTRE

MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

POSSIBILIDADES DE USO DE

EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Mariana Rocha Eller Miranda
Daniela Freitas Brito Montuani

PROMESTRE / FaE / UFMG

Recurso Educacional

Este *ebook* é um recurso educacional elaborado no programa do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), linha de pesquisa Alfabetização e Letramento.

Título da dissertação: Letras móveis na alfabetização: reflexões sobre as possibilidades de uso em sala de aula

Pesquisadora: Mariana Rocha Eller Miranda

Mariana é pedagoga e mestre pela UFMG, especialista em Alfabetização e Letramento pela PUC Minas, e professora do 1º ano do Ensino Fundamental em escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Além disso, possui um perfil sobre alfabetização no Instagram: @espaco.letrado.

Orientadora: Daniela Freitas Brito Montuani

Daniela é pedagoga, mestre e doutora pela UFMG, professora adjunta do curso de Pedagogia (FaE/UFMG) e do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE/FaE/UFMG), e coordenadora do Laboratório de Alfabetização e Letramento (LAL/Ceale/ FaE/UFMG): @lal_ufmg.

O material foi diagramado pela própria pesquisadora.
As fotografias também são autorais.

Belo Horizonte, maio de 2024.

Sumário

4 Apresentação

1 0 Por que utilizar letras móveis na alfabetização?

1 2 Proposta didática 1:
"Palavra dentro de palavra" e escrita com letras móveis

2 1 Proposta didática 2:
Escrita de frases com letras móveis

2 8 Proposta didática 3:
Formação de palavras com letras móveis com apoio da cartela de loto leitura

3 7 Outras sugestões de uso das letras móveis

3 8 Referências bibliográficas

3 9 Letras móveis para recorte

4

Apresentação

Este material faz parte da dissertação intitulada "Letras móveis na alfabetização: reflexões sobre as possibilidades de uso em sala de aula". O objetivo geral da pesquisa foi analisar o uso de letras móveis em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Belo Horizonte/MG. Os objetivos específicos foram: identificar as motivações das professoras para o uso de letras móveis em turmas de alfabetização; analisar as propostas didáticas com letras móveis realizadas em sala de aula; evidenciar as ações didáticas das professoras no uso de letras móveis; e, identificar os desafios das docentes na utilização de letras móveis em sala de aula. Foram entrevistadas quinze professoras do 1º ano, de escolas das redes municipal, estadual e federal; e observadas doze propostas didáticas com letras móveis em três turmas de 1º ano.

Por meio das entrevistas, foram identificadas as motivações das docentes para o uso de letras móveis e ficou evidente que as professoras veem valor no material, utilizam em suas turmas e justificam o uso pelas seguintes características das letras móveis: o material é concreto, tem caráter lúdico e proporciona o desenvolvimento de importantes habilidades de alfabetização. A partir da fala das professoras, confirmou-se o quanto as letras móveis podem fomentar a reflexão sobre o sistema de escrita.

Também foi possível refletir sobre outras questões que as professoras pontuaram, como as diferenças na reflexão das crianças quando usam as letras móveis e quando escrevem no papel. As professoras destacaram que, utilizando as letras, móveis não há o trabalho motor de traçar as letras e apagar a escrita, o que possibilita à criança arriscar mais, testar suas hipóteses e deter a atenção para as correspondências grafofonêmicas. Mencionaram também que a criação de espaços a serem preenchidos nas palavras proporcionam a

análise de qual som está faltando e qual letra pode ser representada representada naquele espaço, e que nessa reflexão as mediações pedagógicas são fundamentais.

O tipo de material de que são feitas as letras móveis (plástico, papel, madeira ou E.V.A.) também foi discutido pelas professoras, a maioria citou que utiliza as letras de plástico ou papel. Elas mencionaram a frequência que utilizam as letras móveis em sala de aula: a maior parte das docentes afirmou utilizar de duas a três vezes por semana.

As professoras apontaram vinte e uma propostas didáticas com as letras móveis, dentre as mais citadas, estão: escrita do nome próprio e dos colegas; análise da palavra; organização das letras em ordem alfabética; ditado; autoditado; pareamento de letras e lista de palavras. Além disso, as docentes mencionaram o modo como organizam as crianças para o manuseio das letras móveis, sendo para a turma toda, em grupos/duplas ou individualmente, ou em grupos com propostas pedagógicas diferenciadas.

Em sala de aula, foi possível observar doze propostas didáticas com letras móveis. Na maioria delas, as letras móveis contribuíram para o desenvolvimento de habilidades que envolvem o conhecimento de letras, a consciência grafofonêmica e a escrita de palavras. Foi interessante perceber a diversidade do uso das letras móveis e também a potencialidade desse recurso didático, evidente na maior parte das propostas desenvolvidas pelas professoras Lívia, Emanuela e Brenda (nomes fictícios para resguardar a identidade das docentes).

Destaca-se nas propostas didáticas da Profa. Lívia que a mobilidade das letras proporcionou a visualização interna das palavras, a ordenação alfabética, a distinção de vogais e consoantes, a criação de espaços a serem preenchidos e a sínteses de sílabas. Além disso, as letras móveis também propiciaram a comparação tátil e visual da diferença das letras, bem como a possibilidade de rearranjos e reflexões sobre a escrita. Nas propostas da Profa. Emanuela, o

destaque das letras móveis foi limitado, exceto na competição de palavras, em que a manipulação das letras otimizou o proceso de formação e desmontagem de palavras. Já nas propostas da Profa. Brenda, as letras móveis foram utilizadas na organização de palavras na frase e na escrita de palavras com mesma letra inicial ou encontro consonantal, permitindo experimentações com pontuação, segmentação de palavras na frase, ordenação de letras no interior das palavras e ordenação de frases, o que contribuiu para o processo de escrita e reflexões sobre a linguagem.

Além da potencialidade das letras móveis, nas observações foi possível evidenciar o agir didático (Messias; Dolz, 2015) das professoras no uso de letras móveis, através da visualização dos procedimentos e das estratégias realizadas. As docentes desenvolveram ações de instrução, contextualização, modelagem, coordenação, verificação, auxílio e registro, em momentos de mediação coletiva e individual.

Observou-se também as formas de *feedback* (Hattie, 2017) fornecidas às crianças, sendo do nível da tarefa, do processo, de autorregulação e pessoal. Do nível da tarefa, quando a professora verificava a escrita das crianças, indicando se acertaram ou não. Do nível do processo, quando a docente fornecia pistas sobre as letras ou quando abria um espaço na palavra e instigava a criança a refletir qual letra preenchia a lacuna. Do nível de autorregulação, quando a professora revisava com a criança o seu próprio processo de aprendizagem. E do nível pessoal, em que a docente elogiava o desempenho na tarefa e os acertos das crianças.

Discutir sobre o uso dos recursos didáticos torna-se fundamental quando se compreende que os recursos didáticos são a materialização da ação docente (Leal; Silva, 2011), e não se configuram como mero apetrechos pedagógicos, mas como meios de favorecer a

aprendizagem (Araújo, 2018). Nesse sentido, constatou-se que as letras móveis enriquecem o processo de alfabetização e o uso desse recurso didático pode ser potencializado através da mediação docente. O trabalho com as letras móveis traz possibilidades mais lúdicas de a criança investir no que ela está pensando e flexibilizar suas ações de escrita, o que é interessante para a reflexão das correspondências grafofonêmicas.

Ainda foi possível identificar os desafios das docentes na utilização de letras móveis em sala de aula, e as professoras citaram dez desafios, os quais dizem respeito ao acesso às letras móveis na escola; à produção das letras móveis em casa; ao armazenamento do recurso; à durabilidade do material; ao planejamento de propostas significativas; à organização para o manuseio das letras móveis; à agitação das crianças; à falta de cuidado com o material; ao equilíbrio das dimensões lúdica e didática; e às mediações pedagógicas. Apesar dos diversos desafios, as professoras demonstram soluções para enfrentar e contornar as situações adversas, por exemplo: confeccionar as próprias letras móveis; buscar indicações de propostas didáticas com colegas professoras ou na internet; ter constância no uso das letras móveis em sala de aula e trabalhar com agrupamentos produtivos.

Como parte integrante da dissertação do Mestrado Profissional da FaE/UFMG foi produzido este recurso educacional, que é um *e-book* com propostas didáticas com letras móveis, como sugestões para a sala de aula e orientações para professores sobre o uso desse recurso pedagógico em turmas de alfabetização.

As propostas didáticas apresentadas neste material foram selecionadas a partir das observações em sala de aula. Para a seleção, foram consideradas aquelas que possibilitaram uma maior evidência das letras móveis durante a realização das propostas, e proporcionaram reflexões sobre o sistema de escrita.

Na apresentação de cada proposta foram detalhados:

- **Materiais necessários:** além das letras móveis, foram destacados, pela pesquisadora, outros materiais que foram utilizados na proposta didática.
- **Objetivos didáticos:** a pesquisadora listou os objetivos que foram observados no desenvolvimento da proposta didática.
- **Ações da professora na condução da proposta:** estão descritos os momentos e os procedimentos realizados na condução docente da proposta, é a descrição do agir didático da professora observada.
- **Sugestões de mediação pedagógica:** são exemplos de mediações realizadas pelas professoras observadas no desenvolvimento da proposta, como o fornecimento de feedbacks na forma de perguntas e reflexões que promovem conflitos cognitivos nas crianças e mudança de rota.
- **Sugestões de mediação pedagógica:** são exemplos de mediações realizadas pelas professoras observadas no desenvolvimento da proposta, como o fornecimento de *feedbacks* na forma de perguntas e reflexões que promovem conflitos cognitivos nas crianças e mudança de rota.
- **Sugestões de sistematização das palavras exploradas:** há uma indicação de atividade de registro das palavras/frases exploradas com as letras móveis na proposta didática. Apenas para a primeira proposta, a sistematização foi descrita como observada em sala de aula. Como nas outras propostas didáticas não foram observadas sistematizações, a pesquisadora elaborou essas indicações.
- **Sugestões de ampliação da proposta**: a pesquisadora indicou outros encaminhamentos possíveis de serem realizados em sala de aula a partir da proposta didática apresentada.

Além disso, no *e-book* constam cartelas e letras móveis para impressão, que foram diagramadas pela pesquisadora.

Ao final, ainda estão listadas outras propostas que foram citadas pelas professoras entrevistadas e que podem ser desenvolvidas e adaptadas por alfabetizadoras em sala de aula.

10

Por que utilizar letras móveis na alfabetização?

As letras móveis se configuram como um recurso pedagógico. Esse termo diz respeito ao material "que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela" (Eiterer, 2010, p.1).

Ao manipular as letras móveis, as crianças experimentam várias propriedades do sistema de escrita alfabética, tais como: "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). Dessa forma, fazendo uso de letras móveis, as crianças podem desenvolver o conhecimento de letras por meio da identificação do formato e da comparação entre elas; e a consciência grafofonêmica, através do estabelecimento da relação oral-escrito (Montuani; Dutra, 2021).

Diferentemente do papel, na escrita de palavras com letras móveis não há o trabalho motor de traçar as letras ou a necessidade de apagar a escrita. A mobilidade das letras contribui para a criança deter a atenção para as correspondências grafema-fonema e a organização das letras no interior da palavra. Como afirma Morais (2019),

> a forma escrita das palavras potencializa a reflexão sobre suas partes sonoras, o fato de o próprio aprendiz selecionar e ordenar letras "prontas", que constituem unidades, "amplifica" sua capacidade de pensar sobre a notação escrita e sua relação com os segmentos sonoros que ela substitui (Morais, 2019, p.187).

11

Além disso, por ser um material concreto, as letras móveis podem contribuir para o desenvolvimento de uma memória tátil do seu formato, por possibilitar "a visualização e o manuseio das letras, podendo ser de materiais diversos, como madeira, plástico e papel" (Macêdo, 2019, p. 12).

A seguir, estão apresentados alguns tipos de letras móveis que podem ser utilizados em sala de aula, a saber: madeira, papel, Espuma Vinílica Acetinada (EVA) e plástico.

Fonte: Autoria própria (2024).

É importante destacar que as possibilidades de exploração das letras móveis podem ser ampliadas a partir da mediação docente, na medida em que a professora propõe às crianças questões que podem promover conflitos cognitivos (Shayer; Adey, 1981 apud Hattie, 2017), que favorecem a compreensão e consolidação das correspondências grafofonêmicas e promovem situações efetivas de aprendizagem. Além da mediação docente, a interação entre pares e o trabalho em colaboração (Jardim, 2018) podem contribuir significativamente na aquisição do conhecimento.

12

Proposta didática 1:
"Palavra dentro de palavra" e escrita com letras móveis

A proposta didática apresentada a seguir foi desenvolvida pela Profa. Lívia, que, além das letras móveis, utilizou cartelas do jogo "Palavra dentro de palavra", elaborado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE). Ressalta-se que a proposta está organizada em três momentos.

De acordo com o manual de jogos do CEEL/UFPE (Leal *et al.*, 2009), a proposta "Palavra dentro de palavra" envolve atividades de composição e decomposição de palavras, as quais possibilitam a análise e síntese das palavras, favorecendo a reflexão acerca dos segmentos menores (sílabas e fonemas) e que tais segmentos são utilizados para a produção de novas palavras, oportunizando a reflexão sobre as correspondências entre o oral e o escrito.

Materiais necessários

- Letras móveis.
- Cartelas do jogo "Palavra dentro de palavra", sendo seis da cor azul, com imagem e palavra escrita, e seis amarelas, apenas com imagem (p. 16 a 18).
- Quadro.
- Caneta/giz de quadro.
- Caderno ou folha pautada/branca.

Objetivos de aprendizagem

- Compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores, que palavras diferentes podem possuir partes

13

iguais e que uma sequência de sons que constituem uma palavra pode estar contida em outras palavras*.

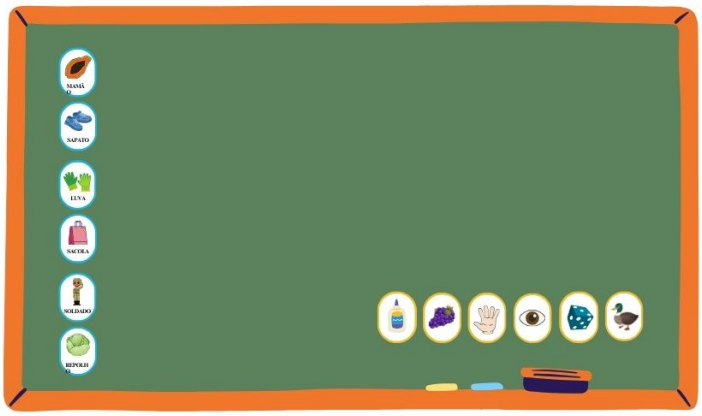
- Segmentar palavras, identificando partes que constituem outras palavras*.
- Escrever palavras utilizando as letras móveis.

*Os dois primeiros objetivos são do jogo original "Palavra dentro de palavra" do CEEL/UFPE (Leal *et al.*, 2009).

Ações da professora na condução da proposta

Momento 1: A professora explica para a turma o que é procurar uma palavra dentro da outra. Ela fala a palavra MAMÃO**,** pergunta qual outra palavra está escondida dentro dessa e evidencia essa percepção com a demonstração no quadro da escrita da palavra, destacando com cores diferentes: **MA**MÃO.

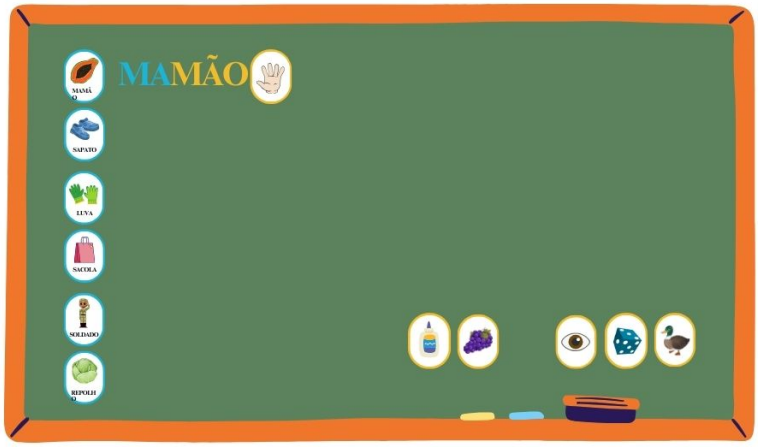
Momento 2: Em seguida, coloca no quadro as cartelas azuis (que têm as palavras escritas), uma embaixo da outra, como uma lista de palavras. Do outro lado do quadro, coloca as cartelas amarelas, uma na frente da outra, conforme a imagem abaixo:



14

Depois, a professora lê a palavra da primeira cartela azul: MAMÃO, e pergunta às crianças: "dentro de MAMÃO está o quê?". Para auxiliar na percepção de que a palavra MÃO está dentro de MAMÃO, a professora, junto com as crianças, fala em voz alta o nome de cada imagem das cartelas amarelas.

Após a identificação da palavra, a professora escreve a palavra MAMÃO, destacando as palavras com cores diferentes, e coloca a cartela amarela, que tem a imagem da MÃO, ao lado da palavra escrita, como demonstrado a seguir:



Momento 3: Depois da análise da palavra MAMÃO, a professora distribui as letras móveis para as crianças (que podem estar em duplas ou não) e solicita a escrita da palavra MAMÃO. Para essa atividade são distribuídas as letras móveis em grande quantidade e variedade e não apenas as letras correspondentes às palavras indicadas. A docente pode pedir que as crianças montem de cor diferente a palavra MÃO, para que fique visível a palavra dentro da outra. Nesse momento, a professora realiza mediações individualizadas e acompanha a escrita das crianças.

15

Após a escrita da palavra MAMÃO, a professora dá continuidade à análise no quadro (momento 2) e à escrita com as letras móveis (momento 3) das outras palavras das cartelas: **SAPATO**, **LUVA**, **SACOLA**, SOL**DADO** e REP**OLHO**.

Fonte: Autoria própria (2024).

Sugestões de mediação pedagógica

Por meio da mediação individualizada, a professora pode potencializar o momento da escrita das palavras com letras móveis, utilizando perguntas e reflexões, como nesse trecho observado na pesquisa:

Profa.: "Olha, se eu tirar uma letrinha só, eu mudo a palavra inteira. Tirando o L fica o quê?" *(a criança separou a letra L do restante da palavra).*
Criança: "UVA"

Fonte: Autoria própria (2024).

Na pesquisa, também foi observado que uma das crianças estava trocando as letras U e V, na escrita da palavra LUVA, e havia escrito LVUA. Para a criança visualizar melhor, a professora colocou uma ao lado da outra, atentou para a diferença do traçado e relembrou o nome das letras, que a criança também estava trocando, como evidente na fala da professora a seguir:

16

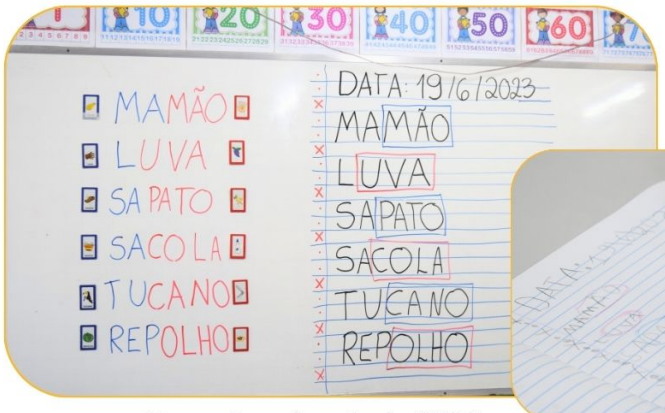
Profa.: "Qual é essa letra?" *(deu um tempo para a criança responder, mas como não estava sabendo responder, a docente continuou)*. "Essa é a letra V e esse é o U, olha aqui a diferença das letras, o U é redondo e o V é pontudinho."

Fonte: Autoria própria (2024).

A partir dessa cena é possível perceber que as letras móveis podem ser utilizadas com o intuito de desenvolver uma memória tátil do formato das letras, por possibilitarem sua visualização e o manuseio.

Sugestão de sistematização das palavras exploradas

Após a escrita com as letras móveis, a turma pode fazer o registro no caderno das palavras exploradas, destacando a palavra dentro da outra. A professora pode fazer a modelagem no quadro para a cópia no caderno.



Fonte: Autoria própria (2024).

Fonte: Autoria própria (2024).

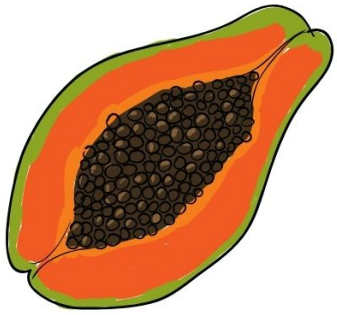
17

Sugestões de ampliação da proposta

É possível também solicitar que as crianças pesquisem outras palavras com essas características e se tornem os detetives de palavras. A cada dia, uma criança pode ser desafiada a achar esse tipo de palavra e, no início da aula, escrever no quadro usando letras móveis grandes (em EVA, por exemplo) e convidar um colega para descobrir e separar as sílabas da palavra, formando outra. Para usar as letras móveis no quadro, é possível colar uma fita dupla face ao longo de todo o quadro, de forma que seja possível "colocar e retirar letras" e toda a turma visualizar. As crianças podem montar também, escrevendo e ilustrando, novas cartelas com imagens e/ou palavras.

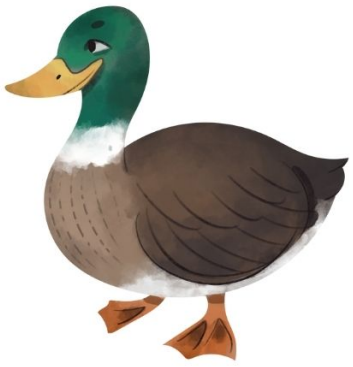
Cartelas para a proposta didática 1

Estas cartelas foram diagramadas pela pesquisadora a partir de palavras do jogo original "Palavra dentro de palavra" do CEEL/UFPE (Leal *et al.*, 2009).



MAMÃO

SAPATO



Cartelas para a proposta didática 1

Estas cartelas foram diagramadas pela pesquisadora a partir de palavras do jogo original "Palavra dentro de palavra" do CEEL/UFPE (Leal *et al.*, 2009).

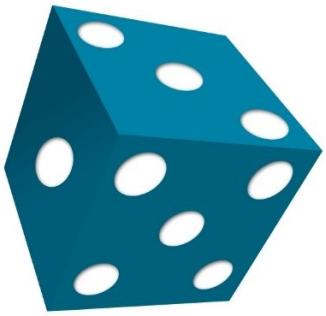
LUVA

SACOLA

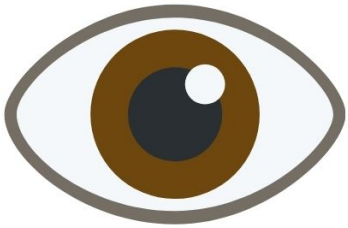
Cartelas para a proposta didática 1

Estas cartelas foram diagramadas pela pesquisadora a partir de palavras do jogo original "Palavra dentro de palavra" do CEEL/UFPE (Leal *et al.*, 2009).

SOLDADO



REPOLHO



21

Proposta didática 2:
Escrita de frases com letras móveis

A proposta didática apresentada a seguir foi desenvolvida pela Profa. Brenda, que também utilizou cartelas do jogo "Palavra dentro de palavra", elaborado pelo CEEL/UFPE.(Leal *et al.*, 2009). No entanto, além de escrever palavras com letras móveis e analisar palavra dentro de palavra, a professora trabalhou com a turma a escrita de frases, enfatizando também o uso da pontuação. A proposta está organizada em três momentos.

Materiais necessários

- Letras móveis.
- Sinais de pontuação móveis.
- Cartelas do jogo "Palavra dentro de palavra", sendo duas da cor azul, com imagem e palavra escrita, e duas amarelas, apenas com imagem (p. 24).
- Quadro.
- Caneta/giz de quadro.

Objetivos de aprendizagem

- Escrever palavras e frases utilizando as letras móveis.
- Perceber que uma sequência de sons que constituem uma palavra pode estar contida em outras palavras.
- Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
- Utilizar artigos e preposições na estruturação de frases.
- Reconhecer e saber utilizar os sinais de pontuação em frase, como pontos-finais, de interrogação e de exclamação, e seus efeitos na entonação.

22

Ações da professora na condução da proposta

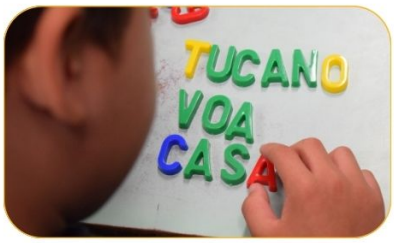
Momento 1: A turma pode estar organizada em duplas. Primeiro, a professora explica para as crianças as etapas da proposta, que consiste em:

- escrita de três palavras com letras móveis;
- estruturação de frase com as três palavras;
- utilização de sinal de pontuação ao final da frase.

Em seguida, as letras móveis são distribuídas entre as crianças, e a professora explica que vai mostrar fichas com imagens ou fazer uma mímica que representa palavra a ser escrita com as letras móveis.

Momento 2: 1ª PALAVRA - TUCANO: a professora mostra a cartela com a imagem do TUCANO e solicita que as crianças escrevam essa palavra com as letras móveis. Depois de terem escrito, a professora pergunta qual é a palavra que está dentro de TUCANO, e após as crianças perceberem que é a palavra CANO, mostra a ficha com a imagem do CANO e pode também escrever a palavra TUCANO no quadro, destacando a escrita da palavra CANO com outra cor ou circulando. 2ª PALAVRA - VOA: a professora faz uma mímica para as crianças descobrirem a palavra VOA e, em seguida, solicita que a escrevam com as letras móveis. Nesse caso, não tem exploração da palavra dentro de outra. 3ª PALAVRA - CASA: a professora realiza o mesmo procedimento usado para a primeira palavra: escrita com letras móveis da palavra CASA, pergunta qual palavra está dento de CASA e, por fim, mostra a ficha da palavra ASA. Quando as crianças descobrem a palavra ASA, ela escreve no quadro CASA, destacando a palavra ASA com outra cor ou circulando.

Momento 3: Após a escrita das palavras TUCANO, VOA e CASA, as crianças são desafiadas a estruturar uma frase com essas três palavras. A professora faz uma série de reflexões com as crianças, a partir das seguintes perguntas:



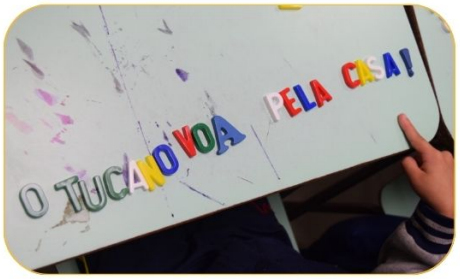
Fonte: Autoria própria (2024).

- Dessas três palavras, qual pode ser o quem da frase?
- O que podemos colocar antes da palavra tucano na frase?
- O que o tucano faz?
- Onde o tucano voa?
- Como podemos estruturar a frase?

Em seguida, com o auxílio da professora, as crianças organizam as palavras, que já haviam escrito, em frase, adicionam o artigo e a preposição, com as letras móveis, e marcam a segmentação entre as palavras na frase.

Após a frase estruturada, a professora passa de mesa em mesa mostrando os três sinais de pontuação: ponto-final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, evidenciando para as crianças a entonação que cada sinal representa.

Por fim, as crianças fazem a escolha do sinal que desejam e o colocam no final da frase, fazendo por fim, a leitura da frase com a entonação adequada.



Fonte: Autoria própria (2024).

Fonte: Autoria própria (2024).

24

Sugestões de mediação pedagógica

Na observação da proposta em sala de aula, uma dupla de crianças havia escrito TUCUANO. A seguir estão os registros e o trecho da mediação da professora:

Profa.: "Lê pra mim a palavra."
Crianças: "Tucano" *(as duas crianças leram a palavra de modo global).*
(A docente separou a palavra em sílabas).
Profa.: "TU" *(apontou para a primeira sílaba),* "e aqui" (*apontou para a segunda sílaba)* "está CA? Como faz CA?"
Uma das crianças: "C com A."

Fonte: Autoria própria (2024).

A sílaba CA em TUCANO, apesar de ser canônica, pode apresentar um desafio para as crianças devido à vogal ser nasalizada. Vogais nasalizadas são aquelas "que assimilam a nasalidade da consoante nasal presente no início da sílaba seguinte" (Alkimim, 2014, p. 232).

Outra mediação pedagógica realizada, observada como fundamental nessa proposta, foi no momento de estruturar a frase. Algumas crianças organizaram a frase com as cinco palavras juntas, então a professora auxiliava na inserção de espaço entre as palavras e mostrava para as crianças a importância da segmentação.

25

Fonte: Autoria própria (2024).

A consciência sintática é explorada nessa proposta e, segundo Piccoli e Camini (2012), "refere-se à habilidade cognitiva de manipulação da estrutura interna das frases" (Piccoli; Camini, 2012, p. 117). As autoras ainda destacam que, no início da aprendizagem da escrita de frases, é comum a criança aglutinar as palavras, pois a "tendência é que a criança reproduza na escrita a forma como ouviu na sentença, ou seja, sem pausas/espaços entre as palavras" (Piccoli; Camini, 2012, p. 117).

Sugestão de sistematização da frase explorada

Pode-se pedir que as crianças escrevam a frase no caderno, circulando as palavras e/ou colorindo o espaço entre as palavras.

26

Sugestão de ampliação da proposta

A partir da escrita dessas frases, é possível explorar mais as palavras e a consciência semântica, propondo desafios, por exemplo: "se eu tirasse a letra C da palavra CASA na frase O TUCANO VOA PELA CASA, como ficaria a frase?" "O TUCANO VOA PELA ASA". "O tucano voa PELA asa? Está certo isso? O que podemos alterar para a frase fazer mais sentido?" "O TUCANO VOA COM A ASA". Outras trocas e reflexões nesse sentido poderiam ser feitas, trocando, por exemplo, a palavra TUCANO por CANO e reformulando as palavras para fazer sentido na frase.

Cartelas para a proposta didática 2

Estas cartelas foram diagramadas pela pesquisadora a partir de palavras do jogo original "Palavra dentro de palavra" do CEEL/UFPE (Leal *et al.*, 2009).

TUCANO

CASA

28

Proposta didática 3:
Formação de palavras com letras móveis com apoio da cartela de loto leitura*

Essa proposta didática foi desenvolvida pela Profa. Lívia, que, além das letras móveis, utilizou cartelas de loto leitura. A proposta está organizada em dois momentos.

Loto leitura é um tipo de atividade semelhante à cruzadinha, devido à indicação da quantidade de letras na palavra, através de quadradinhos, no entanto, as palavras não são cruzadas e estão organizadas apenas no modo horizontal.

Fonte: Autoria própria (2024).

Neste *e-book*, foram diagramadas, pela pesquisadora, seis cartelas de loto leitura, contendo palavras de uma única temática (animais) e com diferentes estruturas silábicas, as quais estão especificadas nas páginas 30 a 32.

Materiais necessários

- Letras móveis.
- Cartelas de loto leitura (p. 30 a 32).

Objetivos de aprendizagem

- Escrever palavras, utilizando as letras móveis.
- Compreender que as palavras têm uma quantidade de letras definida e que a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.

---

* Esse tipo de cartela é comumente chamada de "loto leitura". No entanto, entende-se que o foco é a escrita de palavras, sendo que a leitura ocorre no momento em que a criança revisa, com apoio docente, a própria escrita.

29

Ações da professora na condução da proposta

Momento1: A professora pode organizar a sala em dois grupos: um formado por crianças mais avançadas no processo de alfabetização (grupo 1), e outro com crianças mais no início do processo (grupo 2). Primeiro, a professora explica que a turma fará uma atividade de escrita de palavras de uma cartela, utilizando letras móveis. Depois, mostra a cartela de loto leitura para as crianças, demonstrando como funciona o preenchimento da cartela com letras móveis. Nesse momento, ela ressalta que cada quadradinho corresponde a uma letra da palavra, e que não pode deixar espaço em branco.

Em seguida, as cartelas podem ser distribuídas para cada criança dos grupos, mas com diferenciação das palavras da cartela. O grupo 1 recebe cartelas com palavras com estruturas silábicas mais complexas, e o grupo 2 com palavras canônicas.

No momento da entrega das cartelas, é importante que a professora confira se cada criança conhece as figuras da sua cartela. Após esse momento, as crianças recebem as letras móveis e organizam as letras para o preenchimento da cartela. Outra sugestão de diferenciação pedagógica é nesse momento entregar somente as letras móveis necessárias para a escrita das palavras da cartela para o grupo 2. O grupo 1 pode receber o pote com todas as letras ou também receber o repertório de letras necessárias para a escrita das palavras das cartelas. Ao oferecer um repertório de letras mais limitado para a escrita das palavras, a criança pode se concentrar mais na ordenação das letras no interior das palavras, uma vez que o processo da busca pelas letras foi facilitado.

Momento 2: As crianças então completam as cartelas e a professora realiza mediações individualizadas para auxiliar as crianças no processo de escrita.

30

Sugestão de mediação pedagógica

Um exemplo da potencialidade da cartela de loto leitura, aliada ao uso das letras móveis, é o caso da escrita da palavra GELO, observada na pesquisa. A visualização dos espaços em branco e a reorganização da palavra de forma concreta, com ajuda das letras móveis e da mediação pedagógica, possibilitou que a criança refletisse sobre sua escrita de forma visível e eficiente.

Fonte: Autoria própria (2024).

Fonte: Autoria própria (2024).

Fonte: Autoria própria (2024).

Profa.: "Leia o que você escreveu."
Criança: "Gelo" *(disse sem apontar para a escrita).*
Profa.: "GE" *(apontou para a letra G),* "LO" *(apontou para a letra L).* "Ótimo, você percebeu o som do G e do L, mas ficou faltando o quê?" *(disse, apontando para os dois espaços em branco).*
Criança: "Duas."
Profa.: "Duas letras. Mas vamos pensar GE... G com?"
Criança: "G com E".
Profa.: "Isso, vamos arrastar aqui" *(deslocou o L para o terceiro espaço)* "e o que vamos colocar aqui?" *(disse, apontando para o segundo espaço: G_L_).*
Criança: o E.
Profa.: "Isso, então procura o E." *(A criança achou a letra E e encaixou no espaço correto).*
Profa.: "GE... e o LO?"
Criança: "L e O."
Profa.: "Qual letra está faltando aqui então?" *(apontou para o espaço na palavra GEL_).*
Criança: "O." *(A criança encontrou a letra e preencheu o último espaço que faltava na palavra).*
Profa.: "Entendeu? Você tinha pensado em escrever assim..." *(e voltou a escrita original GL, deixando embaixo da cartela as letras E e O)*, "e agora você percebeu que tem vogal no GE" (*e voltou com a letra E para a palavra, enquanto explicava*) "e LO" (*voltou com a letra O*).

31

Na condução dessa mediação, a professora destacou a habilidade da criança em reconhecer as letras G e L na palavra GELO e orientou-a na identificação das vogais E e O, que estavam ausentes na escrita. Por meio de perguntas reflexivas sobre a escrita, a docente mediou não apenas indicando que faltavam duas letras, mas auxiliando a criança a identificar quais letras estavam ausentes e onde deveriam estar dentro da palavra. Ao final, foi enriquecedor a professora retornar à escrita inicial, GL, e revisitar o processo de percepção das vogais na palavra. Nessa retomada, a mobilidade e a organização das letras móveis proporcionaram um suporte eficaz para que a criança discernisse a diferença entre GL e GELO, permitindo uma revisão mais aprofundada do seu processo de escrita.

Sugestão de sistematização das palavras exploradas

Após o preenchimento com letras móveis, a turma poderá retirar as letras da cartela e fazer a escrita das palavras com lápis/caneta (a escolha do lápis ou hidrocor vai variar de acordo com o material da cartela, ou seja, se está plastificado ou não). Dessa forma, as crianças poderão experimentar o processo de escrita com outra materialidade e traçar as letras das palavras que já foram exploradas. Pode-se optar pela cópia das palavras montadas com letras móveis ou a escrita livre.

32

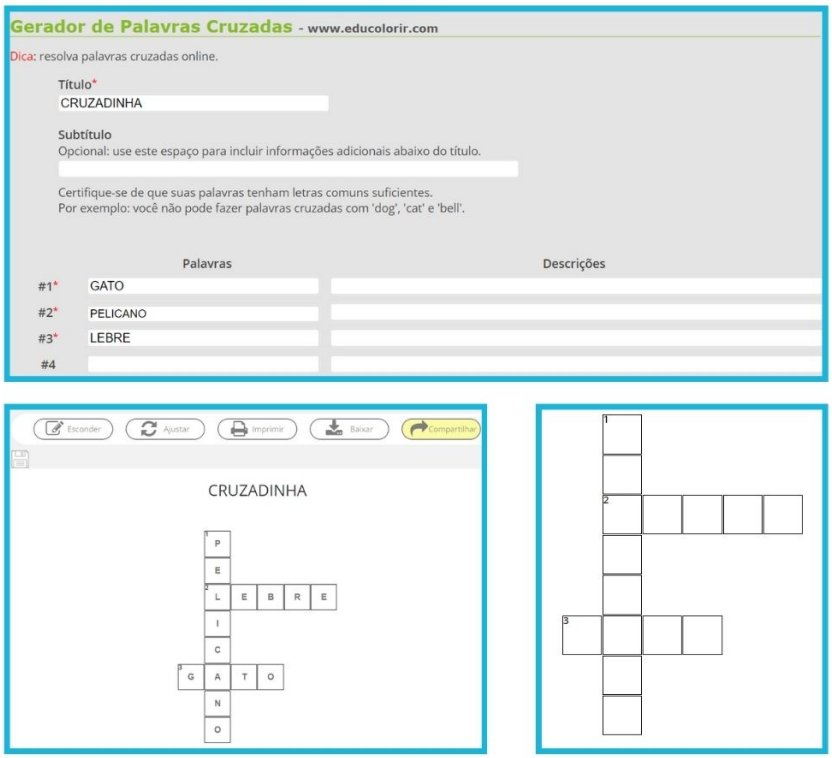
Sugestão de ampliação da proposta

Outras atividades também podem ser trabalhadas a fim de que as crianças compreendam que as palavras têm uma quantidade de letras definida e que a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada. Algumas sugestões: palavras-cruzadas e jogo de forca.

Para a elaboração da atividade de palavras-cruzadas, pode-se utilizar o site "Educolorir", disponível no link:

https://www.educolorir.com/crosswordgenerator.php

Nesse site, é possível escrever as palavras que você deseja e o próprio programa gera a cruzadinha. Pode ser interessante escolher as que começam com a mesma sílaba das palavras exploradas na cartela de loto leitura, como por exemplo: GATO (galo), PELICANO (peru) e LEBRE (leão).



Fonte: Autoria própria (2024).

33

O jogo de forca, pode ser realizado no quadro, com as crianças escolhendo e escrevendo as palavras, a partir de um banco de palavras exploradas nas cartelas. Ou então, pode-se realizar o jogo de forca na plataforma digital Wordwall, que é um site de jogos, disponível no link: https://wordwall.net/pt-br/community/jogo-de-forca

Fonte: Autoria própria (2024).

Cartelas para a proposta didática 3

Cartela 1: três palavras dissílabas e apenas com sílabas canônicas, sendo pares mínimos (palavras que se diferem por apenas um fonema).

Cartela 2: três palavras dissílabas, sendo duas palavras com apenas sílabas canônicas e uma palavra que contém uma sílaba V-V (vogal-vogal).

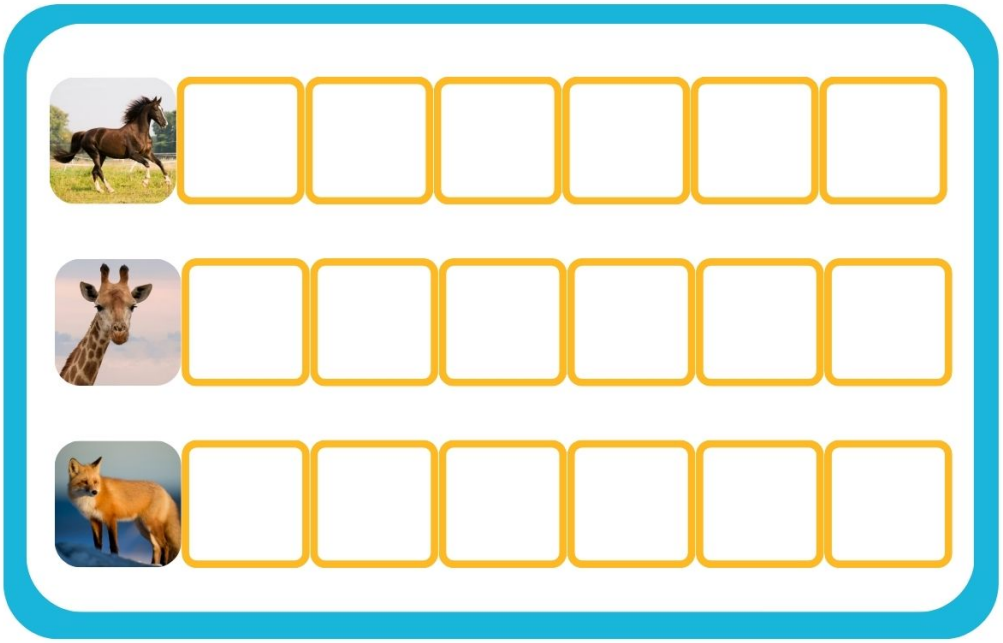
Cartelas para a proposta didática 3

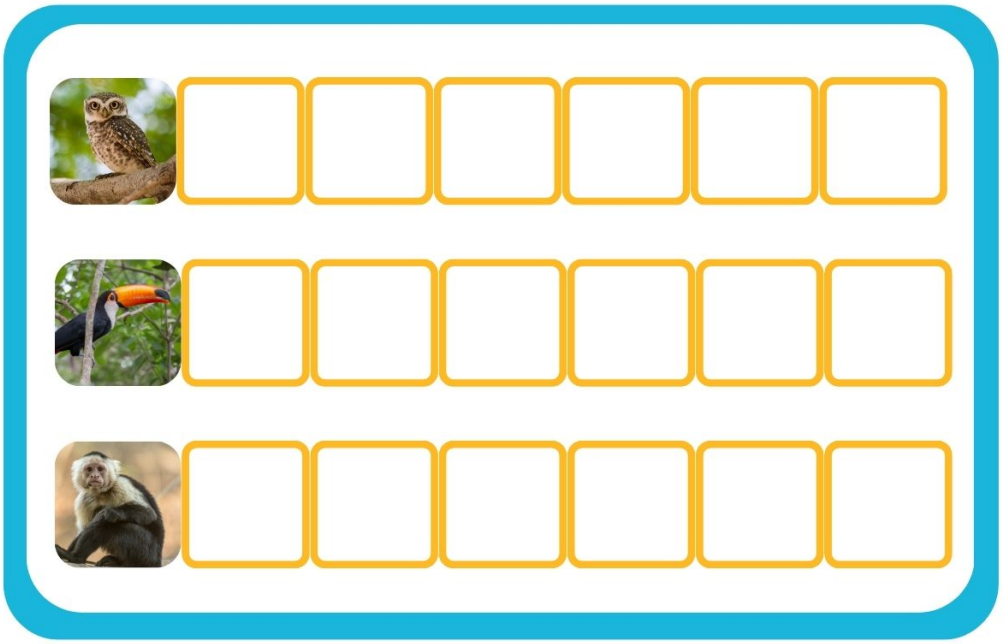
Cartela 3: três palavras dissílabas, sendo que uma palavra que contém a sílaba C-V-V (consoante-vogal-vogal), outra, com sílaba C-C-V (consoante - consoante - vogal) e outra, com C-V nasal (consoante - vogal nasal).

Cartela 4: três palavras dissílabas, sendo duas palavras que contêm a sílaba C-V-C (consoante-vogal-consoante) e outra, com sílaba C-C-V.

Cartelas para a proposta didática 3

Cartelas 5 e 6: três palavras trissílabas e apenas com sílabas canônicas.





37

Outras sugestões de uso das letras móveis

Esta parte do *e-book* tem como objetivo compartilhar outras propostas didáticas que envolvem o uso de letras móveis, que foram citadas pelas alfabetizadoras entrevistadas e são interessantes de serem desenvolvidas em sala de aula. São elas:

- Organização das letras móveis em ordem alfabética.
- Escrita do nome próprio e dos colegas.
- Análise da palavra (identificação de letra inicial, letra final, vogais, consoantes, sílabas e sons da palavra) e comparação com outras palavras.
- Pareamento de letras (fazer o pareamento de letra móvel maiúscula com letra minúscula escrita em papel, por exemplo).
- Ditado ou autoditado com letras móveis.
- Escrita de lista de palavras.
- Palavras lacunadas (para completar com vogais ou consoantes de letras móveis).
- Escrita e exploração de pares mínimos (palavras que se diferem por apenas um fonema).
- Organização do conjunto de letras de uma palavra dada (oferecer o repertório de letras de uma palavra, entregando de modo misturado, para a criança ordenar e formar a palavra).
- Jogo de bingo de letras.
- Jogo de forca (completar os espaços com letras móveis).
- *Stop* com letras móveis.
- Competição de escrita de palavras com letras móveis.
- Recorte e colagem de letras móveis para formar palavras.

Referências bibliográficas

ALKIMIM, Heloísa Rocha de. **Nasalidade.** In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; COSTA VAL, Maria da Graça; (Org.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014

ARAÚJO, Liane Castro de. **A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores.** Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, maio/ago, 2018.

EITERER, Carmem Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. **Recursos pedagógicos**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário GESTRADO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/recursos-pedagogicos/>. Acesso em: 27/07/22.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores:** como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

JARDIM, Juliana Mendes Oliveira. **Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática**: trabalho colaborativo e heterogeneidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

LEAL, Telma Ferraz et al. **Jogos de alfabetização.** Pernambuco: Editora Universitária UFPE, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexandro. (Orgs.). **Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa**: computadores, livros...e muito mais. Curitiba: CRV, 2011.

MACÊDO, Andressa Camargos. **A mediação pedagógica na Escrita Inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MESSIAS, Carla; DOLZ, Joaquim. **As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas**: interfaces do trabalho docente. São Paulo: CadernosCenpec, v. 5, nº1, 2015.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito e DUTRA, Natália Marcelino. **Os usos das letras móveis em um Programa de Escrita Inventada com crianças de cinco anos.** In: MONTUANI, Daniela Freitas Brito et al. Grupo de Pesquisa em Alfabetização e o Programa de Escrita Inventada. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. **Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?** In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (org.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.** 1° Ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Rio Grande do Sul: Edelbra, 2012

Letras móveis - alfabeto completo colorido

A	B	C	D	E
F	G	H	I	J
K	L	M	N	O
P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y
Z	Ç	~ ´	^ .	? !

Letras móveis - alfabeto completo preto e branco

A	B	C	D	E
F	G	H	I	J
K	L	M	N	O
P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y
Z	Ç	~ ´	^ .	? !