

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Sandra Mara Cardoso Martins

**ENTURMAÇÃO FLEXÍVEL NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma
proposta de alfabetização por níveis de escrita**

Belo Horizonte

2019

Sandra Mara Cardoso Martins

ENTURMAÇÃO FLEXÍVEL NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta de alfabetização por níveis de escrita

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Profa. M^a. Aliene Araújo Villaça

Belo Horizonte

2019

M386e **Martins, Sandra Mara Cardoso, 1978-**

TCC **Enturmação flexível no 1º ciclo do ensino fundamental [manuscrito] :
uma proposta de alfabetização por níveis de escrita / Sandra Mara
Cardoso Martins. - Belo Horizonte, 2019.**

85 f. : enc, il.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Aliene Araújo Villaça.

Bibliografia: f. 76-82.

Anexos: f. 84-85.

Apêndices: f. 83.

1. Educação. 2. Letramento. 3. Alfabetização. 4. Escrita. 5.
Crianças -- Escrita. 6. Alfabetização -- Estudo e ensino. 7. Alfabetização
-- Métodos de ensino. 8. Educação -- Finalidades e objetivos.

I. Título. II. Villaça, Aliene Araújo, 1986-. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEXCENTÉSIMO TRIGÉSIMO SEGUNDO TRABALHO FINAL DO CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “**ENTURMAÇÃO FLEXÍVEL NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta de alfabetização por níveis de escrita**”, do(a) aluno(a) **Sandra Mara Cardoso Martins**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Aliene Araújo Villaça (orientador) e Darli de Souza Dias. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho Aprovado, atribuindo-lhe a nota 100, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Ana Maria de Castro Rocha, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Sandra Mara Cardoso Martins Registro na UFMG: 2018749140

Sandra Mara Cardoso Martins

Aliene Araújo Villaça

Aliene Araújo Villaça
Professor(a) Orientador(a)

Darli de Souza Dias

Darli de Souza Dias
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Ana Maria de Castro Rocha

Ana Maria de Castro Rocha
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

*Dedico este trabalho ao meu esposo
Sidnei e ao meu filho Daniel, por serem a
minha melhor parte.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela capacidade de pensar, refletir e escrever.

Ao meu filho Daniel e ao meu esposo Sidnei, pela paciência, pela compreensão de tantos sábados ausentes e pelo incentivo constante.

À minha coordenadora pedagógica, Elisa, que tanto insistiu até que eu tive coragem para iniciar e concluir o LASEB.

À minha orientadora Aliene Villaça, pelo incentivo e parceria.

Aos meus colegas de curso, principalmente à Patrícia, pelo companheirismo e amizade construída.

“Que outros se vangloriem das páginas que escreveram; eu me orgulho das que li.” Jorge Luis Borges

RESUMO

O presente Plano de Ação tem por objetivo discorrer sobre o processo de Enturmação Flexível nas turmas de 1º ciclo, como forma de proporcionar aos alunos que ainda não dominam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) a oportunidade de se apropriarem da leitura e da escrita até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. O trabalho de Enturmação Flexível consiste em reorganizar os alunos conforme o nível de escrita dos mesmos, segundo as proposições das pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, de modo a oferecer-lhes, através de atividades específicas e estratégias diferenciadas, o domínio do SEA. Como fundamentação teórica, o trabalho teve por base as concepções sobre alfabetização de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e também uma visão mais atual a respeito da alfabetização, segundo as concepções de Magda Soares e Artur Gomes de Morais. Foi realizada uma análise do material do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) voltado para a questão da alfabetização e do letramento. Além da revisão bibliográfica, o presente trabalho também descreveu o processo de Enturmação Flexível iniciado na Escola Municipal Mestre Ataíde, da Rede Municipal de Belo Horizonte, através do acompanhamento específico de um grupo de alunos do 1º ciclo. Além disso, o presente Plano de Ação também teve por objetivo apresentar uma fundamentação teórica a fim de se justificar uma prática que já era proposta pela Prefeitura de Belo Horizonte e realizada na Escola Municipal Mestre Ataíde.

Palavras-chave: Alfabetização. Apropriação da leitura e da escrita. Enturmação Flexível.

ABSTRACT

This actual Action Plan has as goal talk about the flexible clogging at first cycle classes, as way to provide to the students that do not dominate the Alphabetical Writing System (AWS) yet the opportunity to get reading and writing until the end of the third year of Fundamental Teaching. The Flexible Clogging consists in reorganize the students according to the writing level of them, by the prepositions of Argentinian researchers Emília Ferreiro and Ana Teberosky, in a way to offer through specific activities and different strategies, the AWS control. As theoretical foundation, this work has for base the conceptions about literacy by Emília Ferreiro and Ana Teberosky and an actual view about literacy as Magda Soares and Artur Gomes de Morais's conceptions. PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – National Plan for the literacy in the Right Age)'s material was analyzed back the literacy point. Beyond literature review, this actual work also described the Flexible Clogging process started at Municipal School Mestre Ataíde, Municipal Network from Belo Horizonte, through specific tracking of a student's group of first cycle. Moreover, the actual Action Plan also had as goal to present a theoretical foundation to justify a proposal by Belo Horizonte Municipal Government and fulfilled at Municipal School Mestre Ataíde.

Keywords: Literacy. Reading and writing's appropriation. Flexible Clogging.

Lista de Figuras

Figura 1 - Autoditado 1: Isabela 14/03/2019.....	42
Figura 2 - Atividade Parlenda "A casinha da vovó"	43
Figura 3 – Livro “Meu primeiro bichonário”	44
Figura 4 – Registro das palavras.....	44
Figura 5 – Relacionar palavras e figuras com as sílabas CA, CO, CU.....	45
Figura 6 – Jogo do envelope.....	45
Figura 7 – Brincando de rima: Vinícius 11/04/2019.....	46
Figura 8 – Atividade de formar frases: Kaio 11/04/2019	46
Figura 9 – Atividade Parlenda “Rei, capitão”: Kaio 25/04/2019	47
Figura 10 – Atividade em grupo “Rei, capitão”	48
Figura 11 – Atividade parlenda “Rei, capitão”	48
Figura 12 – Atividade com sílabas	49
Figura 13 – Bingo de letras	49
Figura 14 – Atividade Vogal Inicial	50
Figura 15 – Escrita dos sons iniciais: Emanuele 09/05/2019	51
Figura 16 – Palavras terminadas em “ÃO”	51
Figura 17 – Jogo Tapa Certo.....	52
Figura 18 – Autoditado 4: Kaio 16/05/19.....	52
Figura 19 – Atividade “Letras Fugonas”	53
Figura 20 – Bingo das letras iniciais.....	53
Figura 21 – Atividade “Com que letra começa?”	55
Figura 22 - Atividade “Encontrando palavras”: Estevão 06/06/2019	55
Figura 23 – Leitura de palavras.....	56
Figura 24 – Atividade para identificar os nomes das figuras	56
Figura 25 – Autoditado de frase	57
Figura 26 – Bingo dos sons iniciais	57
Figura 27 - Atividade “A casa e seu dono”	58
Figura 28 – Atividade “Palavras Lacunadas”	59
Figura 29 – Autoditado de frase	59
Figura 30 – Bloco de desenhos e palavras	60
Figura 31 - Atividade de identificar o nome da figura	60
Figura 32 – Atividade de formação de palavras	61

Lista de tabelas

Tabela 1 - Turmas.....	40
Tabela 2 – Quadro evolutivo I	66
Tabela 3 – Quadro evolutivo II	68

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1. Concepções sobre alfabetização e letramento	20
2.2. A heterogeneidade dos alunos e o Ciclo de Alfabetização	25
2.3. O processo de apropriação da leitura e da escrita	27
2.4. Enturmação Flexível	30
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	33
3.1. Caracterizando a escola	33
3.2. Definindo estratégias	36
3.3. Descrição das atividades realizadas.....	40
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS: contribuições e limitações	62
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICE A – CRONOGRAMA DA PESQUISA.....	83
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO ASSINADO PELA DIREÇÃO DA ESCOLA	84
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO ASSINADO PELA FAMÍLIA DOS ALUNOS.....	85

1. INTRODUÇÃO

Meu nome é Sandra Mara Cardoso Martins e, atualmente, sou professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, na qual ingressei em 2012.

Desde criança eu nutria o sonho de ser professora. Meus pais guardam minhas fotos de antes do período escolar, onde apareço sempre com um caderno debaixo do braço.

Iniciei minha carreira estudantil aos seis anos, no famoso “Pré-escolar” ou “Jardim de Infância”, na década de 80, quando a Educação Infantil não era obrigatória; pelo contrário, era um privilégio de poucos. Lembro-me com muito carinho, até hoje, da minha primeira professora: Dona Ara.

Terminado o Pré-escolar, ingressei-me na 1ª série do Ensino Fundamental, chamado de 1º Grau, numa escola pública perto de casa, no turno da tarde: a Escola Municipal Padre Henrique Brandão. No período da manhã eu continuei frequentando o “Jardim de Infância”, acompanhando minha irmã (que é um ano mais nova do que eu), que chorava muito na escola. Enquanto a esperava, eu ajudava as professoras a rodar as atividades no mimeógrafo e a entregar essas mesmas atividades para os alunos. Acredito que isso contribuiu para minha escolha profissional.

Após os anos do Ensino Fundamental, não tive dúvidas na escolha da minha formação em nível médio e fiz o curso de Magistério no Instituto de Educação de Minas Gerais que, na época, era uma escola de referência na área de formação de professores.

Nos anos de Magistério, tive o privilégio de fazer meu estágio na escola onde havia estudado nas séries iniciais. Como meu estágio era, na verdade, um estágio remunerado que fazia parte de um programa de bolsas da Prefeitura de Belo Horizonte para estudantes, tive a oportunidade de ficar na escola por mais de um ano, passando por todas as turmas e também por todos os setores da escola. Foi um período de grande aprendizagem! Era também, inclusive, o ano de implantação da Escola Plural¹ no município. Portanto, vivenciei este momento de transição e desafios. Embora tenha passado, durante o estágio, por praticamente todas as turmas da escola, uma vez que eu costumava substituir os professores que faltavam, minha função principal era ajudar uma turma em especial: a chamada

¹ A Escola Plural foi uma proposta implantada na rede municipal de ensino de Belo Horizonte nos anos de 1993-1996, visando uma escola mais democrática, ampla e aberta às diferentes culturas e comunidades (MIRANDA, 2007).

“Turma Acelerada”², da professora D. Nair, que muito me ensinou. Faziam parte desta turma os alunos com dificuldades no processo de alfabetização que já se encontravam fora da faixa etária do 1º ciclo e, por isso, necessitavam de um projeto de trabalho bem específico.

Ao concluir o Ensino Médio comecei, logo em seguida, o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais. Eu trabalhava durante o dia e fazia o curso à noite.

Somente alguns anos depois da minha formação em nível superior é que tive a oportunidade de fazer meu primeiro curso de Pós-Graduação, em 2005: Psicopedagogia Institucional, pela UVA (Universidade Veiga de Almeida, do Rio de Janeiro) e, embora a Universidade fosse do Rio de Janeiro, o curso foi totalmente presencial, realizado em Belo Horizonte. Em 2011, fiz o curso de Psicopedagogia Clínica na UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais). Já em 2017, fiz mais dois cursos de Pós-Graduação presenciais na FIBH³: Neuroaprendizagem e Transtornos do Aprender e Educação Especial e Inclusiva.

Em relação à minha trajetória profissional, neste tempo, passei por várias instituições: de creches a escolas de Ensino Fundamental da rede privada. Ocupei cargos de professora, coordenadora pedagógica e tive até minha própria escola de Educação Infantil. Trabalhei também com a Psicopedagogia, fazendo atendimentos clínicos. Mas, com o passar dos anos, senti a necessidade de buscar uma estabilidade e, por isso, resolvi fazer o concurso para professores da Rede Municipal de BH. Confesso que, até então, eu tinha um grande receio quanto à escola pública. Estava acostumada com o perfil dos alunos da rede privada e tinha, no meu imaginário, que somente nestas instituições eu encontraria escolas organizadas, alunos que fossem para a escola bem cuidados e preparados, famílias que acompanhassem a trajetória escolar dos filhos, materiais didáticos em abundância, etc. Mas fui motivada por uma amiga, que já trabalhava na PBH (Prefeitura de Belo Horizonte), que me incentivava todos os dias, não somente pela estabilidade financeira, mas também pela oportunidade de desenvolver, com autonomia, um bom

² A Turma Acelerada fez parte do programa de implementação da Escola Plural, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em 1994. O objetivo do trabalho desta turma era garantir o desenvolvimento dos alunos fora de faixa etária (10/12 anos), que não poderiam ficar no 1º ciclo, juntamente com seus pares, através de um projeto de trabalho específico, que considerasse também, além de sua idade, suas necessidades e vivências. (BELO HORIZONTE, 1998).

³ FIBH – Faculdade Iseib de Belo Horizonte

trabalho em sala de aula. Portanto, aqui estou eu, trabalhando numa excelente escola, tanto em termos de materialidade e organização, quanto em relação aos alunos, uma vez que a maioria das famílias é comprometida com a educação de seus filhos.

Iniciei meu trabalho na Rede Municipal de Belo Horizonte em 2012, conforme já citado, e fui designada para a Escola Municipal CIAC Lucas Monteiro Machado, no bairro Vila Pinho: área de risco e grande vulnerabilidade social. Era um grande desafio! Encontrei alunos com diversas questões sociais que influenciavam diretamente a sua relação com a escola e com a aprendizagem, outros com questões significativas de não terem avanços dentro do esperado para o seu ano escolar (em relação à aprendizagem), problemas disciplinares, além de ser uma região com alto índice de violência, tráfico de drogas e pobreza. Além disso, assumi a turma no final do mês de março, sendo já a terceira professora a passar pela mesma. E, após os desafios iniciais, fui me adaptando à nova realidade. Para além da estabilidade profissional, que foi a minha ideia inicial ao ingressar-me na rede pública, vejo o meu trabalho como professora como um compromisso social, contribuindo para a formação de cidadãos não somente alfabetizados, mas também letrados.

A minha escola atual

Atualmente, trabalho na Escola Municipal Mestre Ataíde (EMMA⁴), que fica localizada no bairro Betânia, na região oeste de Belo Horizonte. Sou professora do 1º ciclo, conhecido como “Ciclo da Alfabetização”. Estou nesta escola desde o ano de 2015.

De acordo com as informações do Blog da EMMA, que traz um pouco da história da instituição, a escola foi fundada em 1972, oferecendo turmas de 1ª à 8ª série. Em 1990, a escola passou a oferecer também turmas de Ensino Médio (2º grau), ofertando os cursos de Contabilidade e Científico. Com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1996, cuja responsabilidade do Ensino Médio foi transferida para o Governo Estadual, a escola

⁴ A fim de tornar a leitura mais fluida do texto, em alguns momentos será utilizada a sigla EMMA, que refere-se à Escola Municipal Mestre Ataíde.

passou a oferecer, exclusivamente, o 2º e o 3º ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Porém, com o aumento da demanda da região por vagas no 1º ciclo (1º, 2º e 3º ano), a EMMA abriu, em 2015, três turmas de 1º ano, com a intenção de, a cada ano, abrir as turmas subsequentes. Portanto, em 2015, tínhamos apenas três turmas de 1º ano e éramos quatro professoras (três professoras referência e uma professora de apoio⁵) e uma Coordenadora Pedagógica. Foi nessa ocasião (2015) que eu tive a oportunidade de ser transferida para esta escola e participar da implantação do 1º ciclo. Atualmente, a escola já oferece do 1º ano 9º ano.

Em 2015, as turmas do 1º ano eram constituídas, aproximadamente, por vinte alunos cada. No início do ano letivo as idades variavam entre 5 anos e meio e 6 anos. Alguns alunos haviam frequentado a Educação Infantil, mas outros nunca haviam frequentado uma escola. Portanto, tínhamos alguns alunos que já começavam a ler, outros que conheciam as letras e outros que não sabiam nem ao menos diferenciar letras de numerais. Visando não criar uma turma “melhor” que a outra, as turmas foram organizadas de forma heterogênea e o trabalho realizado nas três turmas de 1º ano era o mesmo, já que havia uma unidade de planejamento entre as professoras. Porém, ao chegarmos ao meio do ano letivo, observamos que nem todos os alunos conseguiram avançar da mesma forma no processo de apropriação da leitura e da escrita. Assim, começamos a nos indagar sobre o que poderíamos fazer por eles enquanto professores e também enquanto escola.

Pensando em proporcionar a todos os nossos alunos do 1º ano do 1º ciclo a oportunidade de se apropriarem da leitura e da escrita nos reunimos e decidimos, em equipe, organizar um trabalho de Enturmação Flexível. Além disso, precisávamos recuperar os alunos do 1º ano com defasagem na alfabetização sem, contudo, prejudicar os alunos que já tinham avançado. Através do perfil pedagógico de nossos alunos, alinhados às proposições da Rede Municipal de Educação e às formações oferecidas pelo PNAIC⁶ (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

⁵ Na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, as turmas do 1º ciclo (anos iniciais: 1º, 2º e 3º ano), possuem duas professoras: Referência 1 e Referência 2. Em algumas escolas, como na Escola Municipal Mestre Ataíde, a Referência 2 é também chamada de Professora de Apoio e refere-se à professora que divide as disciplinas com a Professora Referência 1, cobrindo-a em seu horário de projeto. No caso da EMMA, a Professora de Apoio trabalha as disciplinas Ciências, Geo-história e Educação Física em três turmas diferentes.

⁶ O PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa) foi uma ação do Ministério da Educação, em parceria com os governos federal, estaduais e municipais, que começou em 2013 e

Certa) nos anos de 2013 e 2014, vimos a necessidade de fazer a diferença no ensino e repensar a nossa prática, refletindo sobre o fazer pedagógico, de modo a proporcionar a todos os alunos a apropriação da leitura e da escrita. Pensando e refletindo sobre estes aspectos é que me propus a desenvolver o seguinte Plano de Ação.

O projeto de Enturmação Flexível é uma proposta que já existe na Rede Municipal de BH, mas que muitos professores não conhecem. Existem também os que conhecem, mas não aplicam. Existe, inclusive, um material publicado pela Prefeitura de Belo Horizonte, intitulado “Orientações sobre Processos de Avaliação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”, de 2015, que cita a Enturmação Flexível como uma das ações de intervenção pedagógica e de recuperação de estudos. Segundo este material, “a intervenção pedagógica consiste em ações contínuas de mediação dos professores no processo de apropriação do conhecimento pelos estudantes.” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 31). Essas intervenções podem ocorrer de diversas formas e podem também envolver todos os profissionais da escola; a Enturmação Flexível se constitui uma destas ações. Silva e Santiago (2014) também citaram em seu trabalho a importância da Enturmação Flexível, onde os alunos são enturmados conforme suas habilidades, potencialidades e dificuldades na aprendizagem. Conforme afirmam estas autoras,

neste momento, os professores têm a oportunidade de intervir com grupos de alunos com dificuldades na alfabetização, que pertencem a diferentes salas, de acordo com os conflitos cognitivos em que se encontram na construção da base alfabética, sem, no entanto, perderem a riqueza de trocas das discussões com seus colegas da turma de origem (SILVA e SANTIAGO, 2014, p. 168).

Na Escola Municipal Mestre Ataíde essa ação pedagógica é adotada, praticada e possui grande relevância no trabalho docente do 1º ciclo. Nossa intenção, a partir deste trabalho é estendê-la aos demais ciclos da escola.

A Enturmação Flexível, chamada pelas professoras da EMMA carinhosamente de “Turmas Flex”, consiste em reorganizar os alunos em grupos menores, de acordo com seu nível de escrita, a saber: pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos, segundo as proposições da educadora e

teve como objetivo a formação de professores alfabetizadores e como meta a alfabetização de todas as crianças brasileiras até os 8 anos de idade.

psicolinguista argentina Emília Ferreiro (1979). Na seção 2.1, discutiremos cada um destes níveis de escrita.

Para que um trabalho neste formato dê certo e alcance os resultados esperados, precisa-se do envolvimento de toda a equipe pedagógica. No caso do trabalho desenvolvido na Escola Municipal Mestre Ataíde, quando começamos o trabalho com as Turmas Flex, também participaram do processo a Coordenadora Pedagógica e a professora de apoio, para que os grupos fossem, de fato, menores (conseguimos uma média de 10 a 15 alunos por grupo). Atualmente, como só temos uma Coordenadora Pedagógica, participam somente as professoras referência e as professoras de apoio.

Na EMMA, o trabalho com as Turmas Flex começou a partir do 2º semestre de 2015, após um diagnóstico feito com os alunos e os encontros eram semanais: um dia na semana, por dois horários consecutivos.

Ao final do ano letivo percebemos, através das atividades diagnósticas de Escrita Espontânea⁷, o ganho que os alunos tiveram, tendo a oportunidade de, em grupos menores e através de um trabalho diferenciado, com outras estratégias de ensino, avançarem no processo de apropriação da leitura e da escrita. Terminamos o ano de 2015 sem nenhum aluno no nível pré-silábico de escrita. A partir de então, o trabalho se estendeu nos anos de 2016, 2017 e 2018, abrangendo as turmas de 1º, 2º e 3º ano.

Com base no trabalho de Enturmação Flexível realizado na EMMA até então, ficou perceptível que as crianças não se desenvolvem todas no mesmo ritmo e que elas crescem muito nos grupos heterogêneos, mas, muitas vezes, a oportunidade de trabalhar com seus pares, em grupos menores, traz segurança e confiança àquelas que se desenvolvem de forma mais lenta em relação ao grupo. Assim, a partir do projeto com as Turmas Flexíveis, pude perceber que, com os estímulos corretos e a atenção necessária, todas as crianças podem avançar no processo de alfabetização, mesmo que cada uma tenha um ritmo diferente. Diante disso, o tema que me proponho a pesquisar nesse projeto de intervenção diz respeito aos *resultados* da Enturmação Flexível durante um semestre letivo (no caso, o primeiro semestre de

⁷ De acordo com Monteiro, (2014, p. 107) “a escrita espontânea pode ser compreendida como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio”.

2019) num grupo de Turma Flex do 1º ciclo, com alunos do 2º e 3º ano⁸. Pretendo, através do acompanhamento de um grupo de alunos deste ciclo, verificar os benefícios e sistematizar os resultados do trabalho realizado nas turmas flexíveis e também fundamentar teoricamente esta prática a partir da revisão bibliográfica de trabalhos sobre alfabetização e letramento.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo geral *sistematizar as contribuições e as limitações da Enturmação Flexível no processo de apropriação da leitura e da escrita no 1º ciclo do Ensino Fundamental*. E, para tal, foram traçados os seguintes objetivos específicos: *descrever o conceito de Enturmação Flexível na Rede Municipal de Belo Horizonte, especificamente na Escola Municipal Mestre Ataíde; observar o processo de apropriação da leitura e da escrita por um grupo de alunos ao longo do processo e, por fim, analisar a trajetória deste mesmo grupo de alunos da Enturmação Flexível durante o primeiro semestre de 2019*.

⁸ Na EMMA, os alunos do 1º ano só começam a participar da Enturmação Flexível a partir do 2º semestre letivo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de abordar o tema do presente trabalho, ou seja, o processo de Enturmação Flexível nas turmas de 1º ciclo do Ensino Fundamental da Escola Municipal Mestre Ataíde, se faz necessário um breve estudo teórico sobre algumas concepções acerca da alfabetização e do letramento, sobre a heterogeneidade presente na sala de aula, sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita e também sobre o trabalho com agrupamentos flexíveis de alunos. Por isso, o presente capítulo trará uma abordagem a respeito destes temas, divididos em quatro seções. Conforme cita Morais (2012), “teorias são importantes para fundamentarmos nossas opções didáticas” (MORAIS, 2012, p. 13).

2.1. Concepções sobre alfabetização e letramento

Na minha experiência em sala de aula percebo que, apesar da variedade de métodos, nem todas as crianças aprendem a ler e a escrever no tempo em que a escola considera como o certo e, infelizmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma das condições, utilizadas por muitos docentes e instituições, para se avaliar o desenvolvimento escolar. Porém, pela minha prática, percebo também que o aprendizado da leitura e da escrita inicia-se antes da entrada na escola. Sabe-se que alguns alunos já chegam à escola com certa experiência com as letras e números; já outros, não apresentam nenhum tipo de convivência letrada em seu ambiente externo à escola. Autores como Russo (2012), Monteiro (2014), Morais (2014) e Emília Ferreiro (1999), através de suas pesquisas, também nos mostram isso: que as crianças possuem vivências com o mundo das letras antes de chegarem à escola. Por isso, também acredito, como afirma Monteiro (2014), que a escola deve oferecer sempre um ambiente alfabetizador⁹, propiciando interações constantes com a língua escrita e também com a leitura (seja ela feita pelo professor ou pelo próprio aluno).

Corroborando com essa ideia, as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), duas psicolinguistas argentinas, observaram várias crianças de seu país e também de outras regiões e concluíram que elas “possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um

⁹ Segundo Monteiro (2014), “ambiente alfabetizador pode, então, ser compreendido como a presença (e também a ausência) de livros, de textos digitais, de jornais, de revistas, etc. e das práticas sociais de leitura e de escrita mediadas por estes materiais.” (MONTEIRO, 2014, p. 29).

ensino sistemático.” (FERREIRO, 1999, p. 105). Segundo estas autoras, as crianças levantam suas próprias hipóteses sobre a leitura e a escrita. Para que um texto possa ser lido, por exemplo, as crianças observam principalmente se há uma quantidade suficiente de caracteres e se há também uma variedade destes caracteres. Ferreiro e Teberosky (1999) elencaram cinco níveis pelos quais as crianças passam em seu processo de apropriação da escrita alfabética. E são estes níveis, amplamente aceitos no meio educacional brasileiro, que servem de fundamentação para a avaliação dos alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental da Escola Municipal Mestre Ataíde.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), no nível 1 os grafismos das crianças são semelhantes a números e letras, porém, há uma “dificuldade de diferenciar as atividades de escrever e de desenhar” (FERREIRO, 1999, p. 198). A criança que se encontra neste nível não consegue estabelecer vínculo entre a fala e a escrita e, por isso, usa desenhos, garatujas e rabiscos. Este nível é conhecido, no âmbito educacional, como fase da garatuja (nome que não foi dado pelas autoras argentinas, mas difundido entre os educadores brasileiros).

No nível 2, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a forma dos grafismos se torna mais definida, mais próxima das letras; porém, essas letras não têm valor em si mesmas. Existe a hipótese de que “faz falta uma quantidade mínima de grafismos para se escrever algo e com a hipótese da variedade dos grafismos.” (FERREIRO, 1999, p. 202). Costuma-se chamar esta fase de “pré-silábica”, porém, este termo também não foi usado pelas autoras argentinas, mas é amplamente aceito entre os educadores brasileiros. Ainda neste nível, o sujeito supõe que a escrita representa os objetos ao invés de seus nomes, ou seja, coisas pequenas têm nomes pequenos e coisas grandes têm nomes grandes – o que é chamado de “realismo nominal”, conforme cita Soares (2018). Há também os casos de algumas crianças que usam apenas as letras de seu nome. Alguns autores, como Morais (2012), consideram o nível 1 e 2 como um só, chamando-o de nível pré-silábico. Este autor também cita que, num primeiro momento, por não distinguirem o desenho e a escrita, as crianças começam a produzir garatujas e rabiscos parecidos com letras; e, depois, num segundo momento, as crianças já passam a usar letras e criam as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de letras. De acordo com Soares (2018), Ferreiro (1979) não nomeia os dois primeiros níveis, mas o discurso educacional que adotou

as denominações “fase da garatuja” e “nível pré-silábico” e, no Brasil, estas nomenclaturas prevaleceram.

O nível 3 é denominado de hipótese silábica e é uma “tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (FERREIRO, 1999, p. 209). Cada letra passa a valer por uma sílaba: o que se trata de uma evolução importante, um grande salto qualitativo. Nesta fase, a criança começa a perceber que a escrita representa partes sonoras da fala. Em alguns casos, as letras já são usadas com um valor silábico fixo (vocálico, consonântico ou combinados); em outros casos, as letras não terão valor estável. Neste nível, a criança supõe que a sílaba seja a menor unidade da língua e passa a escrever um sinal para o número de vezes que abre a boca, isto é, cada sílaba oral corresponde a uma letra. Segundo Morais (2012), no Brasil é comum dividir as escritas silábicas em dois subgrupos: o grupo silábico quantitativo (em que a criança usa uma letra para cada sílaba oral, porém, essas letras não têm relação com as sílabas orais que está escrevendo) e o grupo silábico qualitativo (em que a letra usada para se escrever a sílaba corresponde a um dos fonemas que formam a sílaba oral).

O nível 4, por sua vez, é chamado de hipótese silábico-alfabética e nada mais é do que a passagem da hipótese silábica para a alfabética. De acordo com Ferreiro (1999), neste nível a criança começa a fazer uma análise que vai além da sílaba, ou seja, a criança descobre que é preciso escrever mais letras e passa a utilizar mais de uma letra para cada sílaba. Também segundo Morais (2012), “para isso, ela necessita refletir, mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba” (MORAIS, 2012, p. 62). Este autor afirma ainda que as crianças que alcançam esta fase estão “quase salvas” do fracasso escolar em relação ao analfabetismo (MORAIS, 2012, p. 63).

E, por fim, temos o nível 5, denominado escrita alfabética ou nível alfabético, que representa, conforme afirmam Ferreiro e Teberosky (1999), o final da evolução. Nesse nível, a criança “já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.” (FERREIRO, 1999, p. 219). A partir deste momento, a criança vai se deparar com as dificuldades próprias da ortografia, porém, não terá problemas na escrita em seu sentido estrito. A criança compreende a função social da escrita, que é a comunicação, e conhece o

valor sonoro de todas as letras, representando cada fonema com uma letra. Moraes (2012) afirma que “o ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética tende a depender bastante das práticas de ensino que a escola desenvolve” (p. 71).

As hipóteses apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1999) são construídas pelas crianças, não são ensinadas pelos adultos. De acordo com Russo, (2012) “a passagem de um nível para outro só irá ocorrer quando ela deparar com questões que o nível em que se encontra não puder explicar e a desestabilidade cognitiva for suficiente para levá-la a procurar novos caminhos e encontrá-los” (RUSSO, 2012, p. 35). Ainda para Ferreiro e Teberosky (1999), conforme cita Russo (2012), “a criança pode ser considerada alfabetizada quando domina a base alfabética do sistema de escrita, demonstra compreensão na leitura e escreve textos com sentido, que podem ser lidos, independentemente de erros ortográficos” (RUSSO, 2012, p. 40).

De acordo com Sodoski e Machado (2015), as pesquisas de Ferreiro e Teberosky são pertencentes à concepção educacional construtivista. Nesta concepção, o aluno está no centro do processo educativo, sendo ativo e reflexivo. Ferreiro estudou as diversas fases pelas quais os alunos passam durante o processo de apropriação da leitura e da escrita. Sodoski e Machado (2015) afirmam ainda que “a transferência de uma fase a outra ocorre por meio de inúmeros conflitos internos” (p. 2) e também “é fundamental que todo docente os perceba e entenda como auxiliar seus alunos nesse processo” (p. 3).

Conforme os estudos de Batista (2005), a partir da década de 80, com as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita¹⁰, o conceito de alfabetização foi ampliado e o aprendizado do sistema de escrita deixou de ser reduzido apenas ao domínio das correspondências grafema-fonema e passou a ser visto como “um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação” (BATISTA, 2005, p. 20).

Em 1998, a brasileira Magda Soares publica um livro intitulado “Letramento: um tema em três gêneros”, através do qual a então professora da Universidade Federal de Minas Gerais conceitua a alfabetização e também o letramento, fazendo

¹⁰ Segundo Moraes (2012), a Teoria da psicogênese trata de “explicar de onde surgem as formas de compreender o SEA que a criança demonstra ter elaborado a cada etapa do processo de alfabetização” (MORAIS, 2012, p. 53).

um paralelo com a psicogênese da língua escrita e o construtivismo. Esse texto teve grande impacto na educação, pois discute o processo de alfabetização para além da aquisição do código da escrita, incluindo também as formas de interpretações e o uso social da leitura e da escrita.

O conceito de letramento chegou ao Brasil em meados da década de 1980, paralelamente ao construtivismo, conforme afirma Soares (2001). Segundo esta autora, alfabetização e letramento são processos diferentes, mas simultâneos; são também indissociáveis sem que se perca a especificidade de cada um. Em trabalhos posteriores, a autora cita que o termo letramento “se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções -, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (SOARES, 2018, p. 27). Portanto, uma criança alfabetizada inserida no mundo da cultura escrita pode ser considerada uma criança letrada.

A alfabetização, segundo Soares (2003), seria a aprendizagem da técnica, ou seja, o domínio do código convencional da leitura e da escrita, bem como as relações grafema-fonema. Ela não é um pré-requisito para o letramento. Porém, conforme cita ainda esta autora, devido à grande ênfase dada ao letramento, a especificidade do processo de alfabetização tem sido desprezada. Para que não haja uma prevalência para nenhum dos lados a autora propõe, portanto, que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento, considerando-se que tanto a alfabetização quanto o letramento possuem diferentes dimensões, demandando, portanto, diferentes metodologias (idem, 2004).

Soares (2003) ainda afirma que hoje não basta apenas saber ler e escrever, mas é preciso saber fazer uso disso e é aí que entra o letramento. Nas palavras desta mesma autora, “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p. 18). Portanto, o letramento envolve as práticas sociais¹¹ da leitura e da escrita.

Batista (2005) também aborda a questão do letramento e, segundo este autor, após a psicogênese da língua escrita, o conceito de alfabetização foi ampliado e

¹¹ De acordo com Batista (2014), as práticas sociais da leitura e da escrita, também chamadas de usos sociais da leitura e da escrita, se referem às situações sociais de uso destas habilidades, a partir de situações comunicativas reais, como por exemplo, comunicar-se por meio de bilhetes, elaborar listas, etc.

“passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita” (BATISTA, 2005, p. 20). Portanto, alfabetizado passou a ser aquele indivíduo que domina a correspondência grafema-fonema e utiliza esse domínio no uso social. Para Batista (2005), os anos iniciais do Ensino Fundamental têm o desafio de conciliar os dois processos: alfabetização e letramento, assegurando ao aluno não apenas a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também possibilitando o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

2.2. A heterogeneidade dos alunos e o Ciclo de Alfabetização

De acordo com Morais e Leite (2012), a existência da heterogeneidade em relação ao nível de conhecimento dos estudantes é algo inevitável em todas as etapas da escolarização. Isso acontece porque cada pessoa, cada estudante, cada criança é um ser único. Mesmo que no início do ano letivo fosse possível agrupar os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental por níveis de conhecimento semelhantes (em relação à escrita), com o passar do tempo seria visível a diferenciação no desenvolvimento de cada um. Em sala de aula, mesmo que os alunos tenham a mesma idade, eles não aprendem do mesmo jeito, nem as mesmas coisas e nem no mesmo momento. Portanto, a sala de aula é um lugar de grande diversidade.

Porém, a heterogeneidade na sala de aula é algo positivo uma vez que a “interação entre crianças com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma atividade pode ser promotora de aprendizagens diversas” (SILVA, 2012, p. 06). A grande questão, proposta por Morais e Leite (2012), é a de que “o atendimento adequado à heterogeneidade, em nossas salas de aula, pressupõe a necessidade de ressignificação dos espaços escolares e o redimensionamento do tempo pedagógico dedicado aos estudantes” (p. 07). Mas existe uma questão a se pensar, elencada por Silva (2012) e também por Morais e Leite (2012), que é a dificuldade do professor de identificar a necessidade de cada aluno e, diante da heterogeneidade da turma, trabalhar com todos ao mesmo tempo. Conforme Leal (2005),

se entendermos o que cada aluno já sabe e soubermos escolher as melhores opções didáticas para cada um deles, teremos percorrido um longo caminho na nossa profissionalização. Se, além disso, soubermos atuar com todos ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os, teremos construído um belo perfil de professor(a) alfabetizador(a) (LEAL, 2005, p. 91 apud MORAIS; LEAL, 2012, p. 10).

Na busca por compreender as influências da presença da heterogeneidade na sala de aula, localizou-se a criação, na década de 80, do “Ciclo Básico de Alfabetização”¹², como uma possibilidade de se eliminar a reprovação da antiga 1ª série do 1º grau (atual Ensino Fundamental) e permitir que todos os alunos fossem alfabetizados. O período de alfabetização foi, então, estendido para dois anos (1ª e 2ª série), mas, segundo Cruz (2012), essa mudança de paradigma não causou a melhoria que se esperava e o índice de fracasso escolar continuava grande. Então, em 2011, o PNE (Plano Nacional de Educação), institucionalizou a organização em ciclos e ampliou para três anos (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental) o período destinado à alfabetização das crianças, de modo a assegurar a continuidade do processo de apropriação da leitura e da escrita. Conforme cita Albuquerque e Cruz (2012), no material escrito para o PNAIC,

na proposta dos ciclos de alfabetização não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educandos de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progredam em seus conhecimentos (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p. 09).

De acordo com Cabral e Pessoa (2012), com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, aumentou-se também, conseqüentemente, o tempo destinado à alfabetização, “permitindo à criança um período mais longo para se apropriar desses conhecimentos sobre a notação escrita e a linguagem escrita” (CABRAL; PESSOA, 2012, p. 06). Mas, mesmo com a proposta da organização em ciclos e com a ampliação do tempo para a alfabetização do aluno, algumas crianças ainda necessitam de um tempo maior para a consolidação deste processo e muitas delas precisam também de estratégias diferenciadas. Conforme afirma Silva (2011, p. 11), “atender à diversidade de conhecimentos dos aprendizes em sala de aula pressupõe ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma”.

¹² Conforme Silva (2014), “o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo” (SILVA, 2014, p. 50).

Albuquerque e Cruz (2012) afirmam que o compromisso da escola com as crianças que apresentam maior dificuldade na aprendizagem deve ser constante. Cabral e Pessoa (2012) também declaram que é importante desenvolver estratégias que possibilitem o avanço dessas crianças. Diante disso, é preciso, então, planejar e criar estratégias para atender aos diferentes alunos, garantindo espaços de aprendizagem também para as crianças que necessitam de intervenções e/ou tarefas específicas relacionadas à escrita alfabética. Essas estratégias, aqui apresentadas a partir da proposta de Enturmação Flexível, serão apresentadas no próximo capítulo do presente trabalho. Antes, porém, se faz necessário abordar o processo de apropriação da leitura e da escrita.

2.3. O processo de apropriação da leitura e da escrita

Nem todos os alunos chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental com a mesma bagagem de conhecimentos e experiências; alguns têm a oportunidade de cursar a Educação Infantil, mas ainda é possível encontrar outros que nunca pisaram dentro de uma escola¹³, ou mesmo alunos que não tem vivências em seus lares com a leitura e a escrita. Por isso, é preciso conhecer bem nossos alunos para podermos definir as estratégias e as intervenções pedagógicas mais adequadas para cada um deles. Conforme cita Russo (2012), o nosso principal objetivo, enquanto escola, deve ser o de atender a todos os alunos, mesmo os que chegarem em condições menos favoráveis, para que estes também tenham acesso aos saberes socialmente elaborados.

Porém, Russo (2012) também afirma que o professor não é o único responsável pela formação dos alunos na escola. Este processo envolve toda a comunidade escolar: pais, professores, coordenadores, diretores, auxiliares, etc., mas, cabe aos educadores buscarem a melhor forma de ajudar seus alunos a construírem sua aprendizagem. Morais e Leite (2012) também corroboram com esta ideia quando afirmam que se ganha muito “quando gestores, coordenadores pedagógicos e outros apoios partilham a responsabilidade de assegurar os direitos de aprendizagem dos alfabetizandos” (MORAIS; LEITE, 2012, p. 34). Quando os

¹³ Destaca-se que, de acordo com o censo escolar de 2018 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2017/2017, do IBGE, foi constatado que na faixa etária esperada para a pré-escola, isso é, crianças de 4 e 5 anos, o Censo Escolar evidenciou que atendimento escolar já é de 91,7%, o que traz uma aproximação da universalização deste ensino.(BRASIL, 2019)

vários segmentos da escola se envolvem, conforme afirmam Morais e Leite (2012), as chances de sucesso se tornam maiores.

Diante disso, é preciso salientar, conforme afirma Russo (2012), que o professor saiba detectar em que nível seus alunos se encontram para, então, intervir na aprendizagem. As atividades de sala devem garantir a participação de alunos de todos os níveis de escrita. O professor deve também levar o alfabetizando a raciocinar sobre a escrita, promovendo a interação entre os diferentes níveis. Morais (2019) afirma, ainda, que não adianta conhecer os níveis de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) e não saber o que fazer para ajudar as crianças a avançarem neste percurso evolutivo. Cabral e Pessoa (2012) citam que o professor deve ser um facilitador do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), diagnosticando o que os alunos já sabem sobre o mesmo e desenvolvendo uma metodologia que propicie o avanço de todos.

E, para conhecer melhor seus alunos, uma das estratégias que pode ser utilizada pelos professores é a avaliação diagnóstica¹⁴. De acordo com os estudos de Batista (2005), nos três primeiros anos de escolarização a avaliação tem uma dimensão formadora, com *função diagnóstica*. Ela não é um mero registro burocrático de resultados, mas é processual, descritiva e qualitativa, “capaz de indicar o patamar de aprendizagens consolidadas pelo aluno em determinada etapa, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços” (BATISTA, 2005, p. 10). O autor complementa que sempre é preciso realizar avaliações diagnósticas na intenção de ter um “conhecimento de cada criança e do perfil de toda a turma, no que se refere a seus desempenhos ao longo da aprendizagem e à identificação de seus progressos, suas dificuldades e descompassos em relação às metas esperadas” (idem, 2005, p. 13). Nesse sentido, a avaliação diagnóstica deve ser uma constante na prática docente, pois é ela que guiará as demandas de cada turma e, principalmente, de cada aluno. A fim de conhecer melhor o seu aluno, o professor pode fazer um levantamento do conhecimento dos alunos em relação ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para, então, estabelecer metas e planejar suas práticas de alfabetização, uma vez que é

¹⁴ Segundo Rocha (2014), a avaliação diagnóstica, também conhecida como avaliação formativa, é aquela que “verifica se o aluno aprendeu aquilo que lhe foi ensinado, a fim de identificar dificuldades de aprendizagem a serem superadas” (p.39). Dessa forma, ela também tem a função de “orientar o ensino, o (re)planejamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, com foco na aprendizagem do aluno” (p. 39).

direito de toda criança ter acesso a uma alfabetização de qualidade. Para isso, se faz necessário um novo olhar sobre a avaliação, no sentido de sua função de diagnóstico e monitoramento.

Neste contexto, conforme afirma Batista (2005), a avaliação se configura “como fonte de informação para formulação de práticas pedagógicas e os registros passam a incorporar referências mais descritivas no desempenho dos alunos ao longo do processo, com ênfase em progressões e não em rupturas” (BATISTA, 2005, p. 09). Morais (2012) também enfatiza a importância da avaliação diagnóstica, que deve ser contínua e qualitativa.

Assim, através do olhar diagnóstico sobre a avaliação, o professor passa a ter autonomia para criar as estratégias que levem os alunos com mais dificuldades ao avanço no processo de apropriação da leitura e da escrita. Este trabalho pode ser feito dentro da própria sala de aula, com atividades diferenciadas, ou também com a diversificação dos modos de organização da turma (em grupos, em duplas, etc.). O essencial é que a escola crie alternativas para que os alunos possam progredir em suas aprendizagens. Nas palavras de Batista (2005), “criam-se oportunidades de alterar a rota traçada, propor outras formas de organização dos alunos, outras ações ou estratégias de ensino. Pode-se, enfim, replanejar as metas e corrigir o fluxo de nossas ações” (BATISTA, 2005, p. 14).

Portanto, conforme pode ser visto no trabalho de Batista (2005), é preciso que haja estratégias de intervenção na aprendizagem e de reorganização dos alunos. Assim que se identificar as dificuldades e os descompassos dos alunos no processo de alfabetização, o reagrupamento dos estudantes é uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico que pode ajudar também no descompasso entre os tempos (tempo de alfabetização e tempo da aprendizagem do aluno). Assim, a escola poderá se organizar promovendo um trabalho entre as várias turmas, com a reorganização dos alunos por nível de aprendizagem, possibilitando a vivência de atividades mais específicas relacionadas à alfabetização. Em diálogo com essa abordagem, encontramos suporte para justificar a importância da organização dos alunos em grupos menores, de acordo com o nível de escrita em que se encontram, tornando-se objeto de estudo do presente Plano de Ação.

Indo de encontro a essa ideia, também se localizou, nos Direitos de Aprendizagem estabelecidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que espera-se que os alunos cheguem ao final do 1º ano na hipótese

alfabética de escrita e que, ao final do 2º ano, os alunos consigam ler pequenos textos com autonomia. Moraes (2012) também corrobora com esta ideia, afirmando que ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, espera-se que a maioria dos alunos tenha compreendido o SEA e tenha também chegado à hipótese alfabética; e, ao final do 2º ano deste mesmo ciclo, que a maioria dos alunos tenha consolidado as relações grafema-fonema e avance na leitura e escrita com autonomia. Mas, se no início do 2º ano ainda houver crianças cujas escritas não sejam alfabéticas, estas devem receber atenção especial. Conforme citado no caderno “A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”, elaborado pelo PNAIC, em 2012, “se os alunos chegam ao segundo ano sem terem se apropriado desses conhecimentos e habilidades, torna-se necessário desenvolver um trabalho pedagógico que vise à apropriação deles pelos aprendizes” (SILVA, 2012, p. 08). E é sobre esta proposta, aqui denominada “Enturmação Flexível”, que o presente trabalho se desenvolverá.

2.4. Enturmação Flexível

No ano de 2015, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Educação, publicou um caderno intitulado “Orientações sobre Processos de Avaliação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”, que cita, de forma muito sucinta, a Enturmação Flexível como uma ação de intervenção pedagógica e recuperação de estudos.

Segundo este documento, a Enturmação Flexível consiste na reorganização dos estudantes durante alguns horários ou por alguns dias na semana para trabalhar em conjunto com pares diferenciados. Para esta enturmação, “devem ser considerados os aspectos cognitivos, motores, atitudinais, afetivos e interpessoais” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 32). Os agrupamentos devem ser feitos conforme a realidade de cada escola, porém, é importante destacar que o estudante não deve ficar restrito à participação em um só grupo de desenvolvimento – daí o uso do termo “flexível”, ou seja, durante o processo, caso o aluno avance em suas hipóteses em relação à escrita, o mesmo será encaminhado para um novo grupo, conforme o nível em que se encontrar.

Contudo, em 2005, algo nesta direção já era sinalizado, pois as estratégias de intervenção na aprendizagem e na reorganização dos alunos são também

abordadas no caderno 5 – “Monitoramento e avaliação da alfabetização”, da Coleção Instrumentos da Alfabetização, elaborado pelo Ceale¹⁵/UFMG (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Universidade Federal de Minas Gerais) em 2005. De acordo com este documento, “a ampliação do tempo escolar destinado à alfabetização, seja ele traduzido em um ciclo ou em um segmento composto por séries, não pode deixar invisível o tempo das aprendizagens dos alunos” (BATISTA, 2005, p. 41).

Uma das estratégias citadas pelo Ceale (2005) para superar este descompasso entre tempos é o *reagrupamento dos alunos*, seja dentro de sala ou fora dela. Batista (2005) afirma:

Segundo o nível de dificuldade da tarefa, em algumas ocasiões, o professor agrupará os alunos por similaridades ou semelhanças; em outros, por critérios de heterogeneidade; em outros, ainda, poderá adotar o critério de “proximidades relativas” (relativas porque dependem do tipo de atividade em questão) (BATISTA, 2005, p. 42).

No trabalho com a Enturmação Flexível o principal objetivo é o de proporcionar a todos os alunos oportunidades de desenvolvimento no processo de apropriação da leitura e da escrita, uma vez que alguns podem se encontrar em defasagem no processo de alfabetização. Este atendimento nos agrupamentos flexíveis pode ser compreendido, conforme Silva (2012, p. 11), como um “momento ampliado de aprendizagem”, a fim de promover as “aprendizagens não realizadas.” Seal (2012) também comenta sobre o agrupamento de alunos, uma vez que eles

propiciam a criação de espaços de problematização e discussão pertinentes adequadas à aprendizagem visada, sobretudo quando se reflete sobre a própria utilização da heterogeneidade em prol da ampliação das trocas de conhecimentos entre os alunos (SEAL, 2012, p. 18).

Batista (2005) também afirma que o “atendimento diferenciado a grupos reduzidos e rotativos de alunos, intencionalmente organizados por nível de dificuldade e com garantia de sua reinserção simultânea nas atividades coletivas e cotidianas da turma” (BATISTA, 2005, p. 44) se trata de um encaminhamento decisivo. Assim, tendo como base a afirmação de Batista (2005) e de acordo com a nossa experiência na Escola Municipal Mestre Ataíde, sugere-se que as turmas de

¹⁵ O Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), criado em 1990, que tem por objetivo integrar grupos interinstitucionais voltados para a alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa.

agrupamento flexível sejam organizadas a partir dos níveis de escrita propostos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), descritos no item 2.1 deste trabalho e, se possível, que os grupos sejam formados por um número reduzido de alunos. Morais (2012) também propõe uma enturmação ou reorganização dos alunos de diferentes turmas para atender em salas separadas e horários específicos aqueles que porventura apresentarem dificuldades no processo de alfabetização. Este autor ainda afirma que

não podemos deixar o tempo no ciclo ou etapa inicial de alfabetização 'ir passando', sem que estejamos monitorando o que cada aluno está alcançando, em termos de progressos, e identificando com mais precisão onde vamos intervir, para que construa os conhecimentos ainda não consolidados (MORAIS, 2012, p. 174).

Diante de todos estes argumentos e corroborando com as ideias de Morais (2012), propomos o trabalho com a Enturmação Flexível, acreditando que todos os alunos têm o direito de se alfabetizar e que devemos partir do ponto onde as crianças se encontram, mesmo que haja heterogeneidade na turma. Conforme já citado no decorrer deste Plano de Ação, no trabalho com a Enturmação Flexível, os alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano) são organizados em grupos menores, de acordo com o seu nível de escrita para, a partir daí, com atividades direcionadas ao nível em que se encontram, todos tenham a oportunidade de avançarem no processo de apropriação da leitura e da escrita.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Após a revisão bibliográfica que buscou fundamentar este trabalho, o presente capítulo tratará dos caminhos metodológicos que levaram ao desenvolvimento deste Plano de Ação, a partir da definição do tipo de pesquisa, da caracterização da escola onde esta pesquisa se desenvolveu e da descrição de todas as atividades desenvolvidas.

A fim de melhor localizar em que campo esta pesquisa se localiza, encontrou-se a definição de Gil (2002), de que uma pesquisa pode ser determinada “como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (p. 17). Ela é desenvolvida de acordo com os conhecimentos disponíveis e a utilização de métodos e técnicas científicas. Portanto, o presente trabalho, que se trata de um Plano de Ação, adotou como tipo de pesquisa, a pesquisa qualitativa. Segundo Neves (1996), faz parte da pesquisa qualitativa “a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (p. 01).

Como esse Plano de Ação tem por objetivo sistematizar as contribuições e as limitações da Enturmação Flexível no processo de apropriação da leitura e da escrita no 1º ciclo do Ensino Fundamental, foram traçados os objetivos específicos a fim de alcançá-los, sendo estes: descrever o conceito de Enturmação Flexível na Rede Municipal de Belo Horizonte, especificamente na Escola Municipal Mestre Ataíde; observar o processo de apropriação da leitura e da escrita por um grupo de alunos ao longo do desenvolvimento do trabalho e analisar a trajetória deste grupo de alunos da Enturmação Flexível durante o primeiro semestre de 2019. Foi elaborado um cronograma¹⁶, que encontra-se nos apêndices deste trabalho, com as ações a serem realizadas, a fim de delimitar e alcançar todos os objetivos por ele proposto.

3.1. Caracterizando a escola

A Escola Municipal Mestre Ataíde¹⁷, que é a escola na qual este Plano de Ação foi desenvolvido, já realiza no 1º ciclo do Ensino Fundamental, desde 2015, a enturmação dos alunos em grupos específicos para promover um atendimento mais

¹⁶ O cronograma encontra-se na página 82 deste trabalho.

¹⁷ A direção da escola recebeu um documento autorizando e tornando-se ciente do desenvolvimento deste trabalho na instituição, que encontra-se no anexo, página 83 deste trabalho.

individualizado, feito através de grupos menores, chamados de “Turmas Flex”, a fim de promover a alfabetização de todos os alunos até o final do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal Mestre Ataíde, aqui denominada EMMA¹⁸, fica localizada na Rua Augusto José dos Santos, 560, no bairro Betânia, Região Oeste de Belo Horizonte. Funciona em dois turnos (manhã e tarde) e oferece, atualmente, do 1º ao 9º ano (1º, 2º e 3º ciclos) do Ensino Fundamental. Possui o total de 38 turmas, sendo 19 turmas no 1º turno e 19 turmas no 2º turno. As 38 turmas estão divididas em: 2 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano, 2 turmas de 3º ano, 2 turmas de 4º ano, 3 turmas de 5º ano, 10 turmas de 6º ano, 7 turmas de 7º ano, 5 turmas de 8º ano e 5 turmas de 9º ano. O número aproximado de alunos é de 1200. Além do Ensino Fundamental, a escola desenvolve também programas como Escola Aberta¹⁹, Escola nas Férias²⁰ e Escola Integrada²¹.

A escola possui, aproximadamente, 70 professores, divididos nos três ciclos do Ensino Fundamental. Apesar de todos os professores pertencerem à mesma escola, percebe-se uma clara divisão entre os ciclos. Cada ciclo tem o seu “grupinho” de professores, mas quando há algum projeto envolvendo a escola toda, os grupos trabalham em prol de um objetivo comum. A escola também tem em seu quadro de funcionários, professores com laudo médico, que realizam atividades diversas na escola, como o de auxiliar o trabalho escolar no que diz respeito ao monitoramento da frequência, ao atendimento na Biblioteca e o suporte pedagógico. Todo o quadro docente tem formação em nível superior e a maior parte possui também cursos de pós-graduação.

¹⁸ As informações sobre a caracterização da escola foram retiradas do PMA (Plano de Melhoria da Aprendizagem) e de conversas com o diretor do estabelecimento, uma vez que a escola não possui PPP (Projeto Político Pedagógico). O PMA (Plano de Melhoria da Aprendizagem) é um documento implementado em 2015 pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte com o objetivo de orientar as escolas na elaboração de ações significativas no trabalho escolar que incidam principalmente na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, voltadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

¹⁹ De acordo com a Prefeitura de Belo Horizonte, o Programa Escola Aberta foi implantado em 2004 e oferece à toda comunidade uma programação diversificada através de oficinas, aos sábados e domingos (ou no turno da noite), durante todo o ano.

²⁰ O Programa Escola nas Férias tem o objetivo de proporcionar aos estudantes e à comunidade escolar (com idade entre 6 e 14 anos) práticas de lazer (jogos, brincadeiras, atividades esportivas e culturais).

²¹ O Projeto Escola Integrada (PEI) consiste na ampliação da jornada dos estudantes do Ensino Fundamental, com o objetivo de contribuir com a melhoria da qualidade da educação, através de oficinas de formação em diferentes áreas de conhecimento e o suprimento das necessidades nutricionais diárias. (BELO HORIZONTE, 2002)

Em geral e na medida do possível, os professores da Escola Mestre Ataíde vêm participando das formações propostas pela Rede de Formação da SMED (Secretaria Municipal de Educação), PNAIC, Programa Leituras em Conexão²², Gincamat²³ (Gincana de Matemática) e MICE (Mostra de Investigação Científica Escolar²⁴). No final do ano de 2018 também foram selecionados e apresentados no Congresso de Boas Práticas de Ensino, Aprendizagem e Gestão da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte três trabalhos produzidos na EMMA.

Quanto à infraestrutura, o espaço físico da escola é grande. São 4 blocos e 22 salas de aula. A escola possui, também, 2 salas de informática, uma sala de Atendimento Educacional Especializado²⁵(AEE), Sala de multimeios/reuniões (auditório), 2 quadras, 1 parquinho, 1 ginásio, 1 campo gramado, Biblioteca bem equipada (aberta à comunidade), cantina e algumas salas utilizadas pela Escola Integrada (dança, jogos, etc.). Há, ainda, as salas da Coordenação (2), Sala dos Professores, Secretaria e sala da Direção.

Ainda em relação ao espaço físico da escola, percebe-se que há um cuidado constante com sua manutenção e a escola possui também muita área verde e gramado com flores.

Além do grupo de professores, a EMMA possui também, aproximadamente, outros 50 funcionários, distribuídos na cantina, biblioteca, limpeza e manutenção, portaria, Escola Integrada e Apoio à Inclusão²⁶.

Sabe-se que, há alguns anos atrás, a Escola Mestre Ataíde não era bem vista pela comunidade. Infelizmente, a escola era um ponto de drogas e havia muitos

²² Programa lançado em 2017, pela Prefeitura de Belo Horizonte com o objetivo de difundir projetos e ações de leitura e escrita nas escolas da Rede Municipal.

²³ A Gincamat é uma Gincana de Matemática realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte desde 2012, anualmente, que estimula e promove o estudo da Matemática, por meio de jogos e resolução de problemas.

²⁴ A Mostra de Investigação Científica Escolar (MICE) foi implementada pela Prefeitura de Belo Horizonte em 2017 e tem o objetivo de estimular o encontro da produção científica dos estudantes das escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, com a exposição de projetos de investigação científica.

²⁵ A sala de AEE é chamada pela legislação de Sala de Recursos Multifuncionais onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado. Essas salas possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para os alunos da Educação Especial. O atendimento aos alunos é feito no turno inverso da escolarização, não substituindo as classes comuns. Têm direito ao Atendimento Educacional Especializado os estudantes com deficiência (com impedimentos de natureza física, mental ou sensorial de longo prazo); os estudantes com transtorno global do desenvolvimento e os estudantes com altas habilidades. (BRASIL, 2010)

²⁶ O Auxiliar de Apoio à Inclusão diz respeito ao acompanhante que apoiará o trabalho das escolas no atendimento aos alunos com deficiência. É responsável pela locomoção do estudante e também pelos cuidados relacionados à alimentação e higiene dos mesmos.

problemas neste sentido. Porém, com o trabalho coletivo da Direção e de toda a comunidade escolar, este quadro vem sendo mudado e, atualmente, a escola tem sido muito procurada pela população do bairro e também por alunos de bairros vizinhos. Podemos afirmar que hoje a EMMA é uma escola referência no bairro em relação à organização, ao ensino e ao cuidado com seus alunos.

Em relação ao 1º ciclo, o qual constitui foco deste trabalho, a equipe tem o costume de que o professor acompanhe sua turma do 1º ao 3º ano, completando os três anos do ciclo de alfabetização. Portanto, atualmente, no ano de 2019, estou seguindo com minha turma de 2º ano, cujo trabalho iniciei em 2018, quando os estudantes estavam no 1º ano. Este trabalho de acompanhar a turma durante todo o ciclo de alfabetização permite que o professor conheça bem cada aluno, cada família e veja os avanços de cada um desde a entrada na escola. Conforme citam Cruz e Albuquerque (2012), “para que o ciclo de alfabetização garanta o direito de a criança avançar na escolarização, é preciso reaproveitar o tempo definido pelo ciclo (três anos) com iniciativas condizentes com essa nova forma de ordenar as aprendizagens, adequando-as ao percurso de cada aluno” (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 09).

3.2. Definindo estratégias

Entre os meses de fevereiro e março, as turmas de 2º e 3º ano (1º ciclo) realizaram uma atividade diagnóstica, a fim de se identificar em que nível de escrita os alunos se encontravam: pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos ou alfabéticos. Este diagnóstico inicial consistiu em atividades de “escrita espontânea” ou “autoditado”²⁷, nas quais o aluno deveria escrever nomes de determinadas imagens do jeito que imaginava que fosse, ou seja, tratava-se de uma reflexão sobre a escrita. Foram colocadas imagens cujos nomes envolviam diferentes estruturas silábicas. Pediu-se também que cada aluno fizesse a leitura do que escreveu usando o seu dedo indicador para acompanhar. A partir daí, esses alunos foram agrupados pelo nível em que se encontravam e organizados em grupos menores, no qual foi eleito, de acordo com o interesse do professor, um docente responsável para atuar com aquele grupo de alunos.

²⁷ Segundo Coutinho (2005), ditados e autoditados podem ser feitos desde que o professor tenha clareza quanto aos objetivos que queira alcançar. Após o ditado, é necessário problematizar as respostas dos alunos, levando-os a refletir sobre a escrita.

No presente trabalho, acompanhei um grupo de alunos da Enturmação Flexível do 1º ciclo da EMMA, a saber, o grupo dos alunos que se encontravam no nível pré-silábico em relação à escrita, segundo as teorias de Emília Ferreiro (1979), sendo então estes os sujeitos²⁸ desta pesquisa, que aconteceu no primeiro semestre do ano letivo de 2019, mais especificamente entre os meses de março a junho. De acordo com Coutinho (2005), no nível pré-silábico, os alunos ainda não diferenciam letras de números e a escrita se aproxima do desenho. Conforme Russo, (2012) os alfabetizados deste nível não estabeleceram, ainda, um vínculo entre a fala e a escrita. Crianças que se encontram nesta fase, muitas vezes, usam as letras do próprio nome para escrever e acreditam que seja necessária uma quantidade mínima de caracteres para que uma palavra seja escrita.

Recebi, no primeiro dia da Enturmação Flexível, um grupo de 12 alunos, sendo 4 alunos do 2º ano (Renato, Vinícius, Isabela e Estevão) e 8 alunos do 3º ano (Mariana, Carina, Kaio, Esdras, Antônio, Edson, Lucas e Júlio²⁹ - a aluna Mariana possui déficit intelectual proveniente de epilepsia e tem uma acompanhante). A idade dos alunos variava entre 7 e 10 anos. Porém, a partir do segundo encontro nos grupos das Turmas Flex, um novo agrupamento foi feito e passei a ter um grupo constituído de 10 alunos: Emanuele, Vinícius, Isabela, Estêvão, Jônatas (alunos do 2º ano) e Mariana, Carina, Kaio, Esdras e Júlio (alunos do 3º ano). Ao longo do processo, dois alunos foram transferidos de escola (Jônatas e Júlio) e um aluno foi transferido para outro grupo (Kaio) e cheguei ao final do desenvolvimento deste Plano de Ação com um grupo de 7 alunos.

Os encontros com este grupo de alunos foram semanais, realizados toda quinta-feira, nos dois primeiros horários de aula (de 13 às 14h30). Para que os grupos não fossem rotulados em fracos e fortes, a Coordenação Pedagógica do 1º ciclo sugeriu dar nomes de brinquedos às turmas: Turma da Pipa, Turma do Robô, Turma do Foguete, Turma do Catavento e Turma da Bicicleta.

Uma vez que os grupos foram formados, cada professor fez um novo diagnóstico dos alunos (um diagnóstico mais específico em relação aos níveis de escrita), para que pudesse conhecer melhor a sua turma e para que as atividades fossem elaboradas e direcionadas a este grupo especificamente. Este novo

²⁸ Todos os familiares das crianças que participaram, foram comunicados sobre o desenvolvimento deste trabalho e assinaram um termo de consentimento que encontra-se nos anexos deste trabalho.

²⁹ A fim de se preservar a identidade das crianças, foram adotados nomes fictícios.

diagnóstico, por sua vez, poderia ser feito de forma oral, escrita ou através de um jogo. Seu objetivo era direcionar as estratégias específicas para este grupo de Enturmação Flexível. No caso do meu grupo, os alunos pré-silábicos (denominados como Turma da Pipa), comecei fazendo uma avaliação do conhecimento do alfabeto e da consciência fonológica dos alunos, partindo do princípio defendido por Morais (2012), de que para que a criança domine o SEA, ela precisa compreender primeiramente as propriedades do alfabeto e do sistema notacional. Batista (2005), também defende o ensino sistemático do alfabeto. De acordo com este autor,

a importância da aprendizagem do alfabeto na fase inicial da alfabetização está, sobretudo, na necessidade de o aluno identificar e saber os nomes das letras. Além disso, um conhecimento básico a ser trabalhado nesse momento é a regra geral de que o nome de cada letra tem relação com pelo menos um dos 'sons' da fala que ela pode representar na escrita (BATISTA, 2005, p. 44).

Durante todo o processo de acompanhamento deste grupo de alunos, estive registrando as atividades deles em meu caderno e também fotografando o trabalho realizado em sala de aula³⁰. A cada mês, apliquei uma nova atividade diagnóstica em forma de "autoditado", a fim de acompanhar o avanço de cada aluno da Turma da Pipa. E, ao final do semestre, verifiquei, com a ajuda da Coordenação, quais alunos seriam encaminhados para um novo grupo, conforme seu avanço nos níveis de escrita³¹. De acordo com Morais (2014), todas as crianças passam pelo mesmo percurso evolutivo em relação aos níveis de escrita, porém, "as distintas oportunidades de interação com a escrita afetam o ritmo de apropriação do SEA" (MORAIS, 2014, p. 70).

No dia e horário reservados para as Turmas Flex, nós, professores responsáveis pelos grupos, elaboramos, antecipadamente, as atividades com as quais iríamos trabalhar com nossos alunos, a partir do diagnóstico feito. Para os grupos de alunos silábicos e pré-silábicos, priorizei o uso de jogos e atividades voltadas para o reconhecimento do alfabeto e o desenvolvimento da consciência fonológica³². Nas palavras de Cruz (2012), "é primordial diversificar as atividades

³⁰ Os pais dos alunos que participam da Turma Flex receberam um Termo de Consentimento, autorizando o uso de relatos, imagens e vídeos de seus filhos no presente trabalho. As autorizações foram assinadas em duas vias, ficando uma com a família e a outra na Secretaria do LASEB. A cópia do modelo de autorização encontra-se na página 84 deste trabalho.

³¹ No item 3.3 todas as ações serão detalhadas.

³² De acordo com Magda Soares (2018), consciência fonológica é a "capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as

para melhor atender aos alunos em todos os anos do ciclo de alfabetização” (CRUZ, 2012, p. 09).

No grupo de alunos pré-silábicos (o qual estive acompanhando) foi realizado, primeiramente, um trabalho de consciência fonológica, através do trabalho com parlendas, brincadeiras e cantigas de roda. Paralelamente, foi trabalhado também o reconhecimento das letras e do alfabeto como um todo. Além do desenvolvimento da consciência fonológica, que é importante para a alfabetização, conforme afirma Moraes (2019), foi feito um trabalho também com a construção de palavras e frases.

E, para fundamentar a presente pesquisa, buscando-se alcançar todos os objetivos aqui elencados, foram feitas ações no campo conceitual, no campo prático e no campo da análise. No campo conceitual, a pesquisa descreveu o conceito de Enturmação Flexível através da revisão bibliográfica sobre o tema, em material produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, conforme apresentado no capítulo 2; a pesquisa também abordou o conceito de alfabetização e letramento, a partir da leitura das obras de Emília Ferreiro (1999), Ana Teberosky e Magda Soares (1985, 2003, 2004, 2006, 2018), também apresentado no capítulo 2; e, por fim, citou as diretrizes e estratégias de apropriação da leitura e da escrita propostas em materiais do PNAIC e do Ceale/UFMG. No campo prático, observei o processo de alfabetização de um grupo de alunos do 1º ciclo (um grupo de alunos que se encontrava no nível pré-silábico em relação à escrita) durante o primeiro semestre de 2019, nos encontros de Enturmação Flexível (a saber, uma vez por semana, por dois horários consecutivos), fazendo anotações referentes aos mesmos, fotografando e produzindo um portfólio com os alunos. Já no campo da análise, buscarei traçar a trajetória deste grupo de alunos através dos resultados observados e obtidos ao longo de todo o trabalho desenvolvido na Turma Flex no primeiro semestre letivo, a partir das atividades registradas no portfólio e das atividades de escrita espontânea realizadas mensalmente e utilizarei dos autores citados no presente trabalho para explicar, fundamentar e interpretar as ações realizadas.

O trabalho de acompanhamento do grupo de Enturmação Flexível foi feito durante todo o primeiro semestre letivo de 2019. No final do mês de junho deste mesmo ano, foi feita uma nova atividade diagnóstica dos alunos e, de acordo com

constituem.” (SOARES 2018, p. 167) Somente a partir dos anos 1970 foi reconhecida a importância de que a criança desenvolva a consciência fonológica para compreender o sistema alfabético.

seus avanços, os alunos foram transferidos para novos grupos de estudo, conforme o nível de apropriação da escrita em que se encontravam, conforme será descrito na análise dos resultados.

3.3. Descrição das atividades realizadas

O trabalho com as Turmas Flex referente ao primeiro semestre letivo do ano de 2019 começou no dia 14 de março e se encerrou no dia 27 de junho. Foram formados cinco grupos envolvendo os alunos do 2º e 3º ano do 1º ciclo, a saber: uma turma de alunos pré-silábicos; uma turma de alunos silábicos; uma turma de alunos silábico-alfabéticos e duas turmas de alunos alfabéticos, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Turmas

Turmas	Quantidade de alunos por turma
Pré-silábicos	12
Silábicos	17
Silábico-alfabéticos	25
Alfabéticos 1	24
Alfabéticos 2	23

As turmas do 1º ciclo (2º e 3º anos) participantes do projeto de Enturmação Flexível receberam nomes de brinquedos para que os alunos não fossem rotulados conforme o nível de escrita, a saber: Turma da Pipa (pré-silábicos), Turma do Foguete (silábicos), Turma do Catavento (silábico-alfabéticos), Turma do Robô (alfabéticos 1), Turma da Bicicleta (alfabéticos 2).

A fim de explicitar como foi o desenvolvimento de todas as atividades propostas, em um primeiro momento, fiz um relato detalhado de todas as atividades que foram desenvolvidas ao longo deste primeiro semestre. Este, teve por objetivo descrever as atividades de modo geral, além de narrar como elas aconteceram e deixar as minhas impressões gerais sobre cada dia. E, com base neste primeiro

exercício de análise, neste tópico, apresento também como foi o desenvolvimento destas atividades na Turma da Pipa.

Conforme já citado, meu objetivo foi desenvolver um trabalho com os alunos que se encontravam no nível pré-silábico em relação à escrita, conforme as proposições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979). Recebi, portanto, um grupo de doze alunos, sendo quatro alunos do 2º ano (Renato, Vinícius, Isabela e Estevão)³³ e oito alunos do 3º ano (Mariana, Carina, Kaio, Esdras, Antônio, Edson, Lucas e Júlio; sendo que a aluna Mariana possui déficit intelectual proveniente de epilepsia e tem uma acompanhante). Para estes encontros, nos foi designada a sala onde deveria funcionar o Laboratório de Ciências (que estava desativado), mas que nos oferecia um amplo espaço e as mesas eram organizadas para atividades em grupos – o que favorecia o trabalho nas Turmas Flex. Daqui pra frente, nossa turma será denominada “Turma da Pipa”.

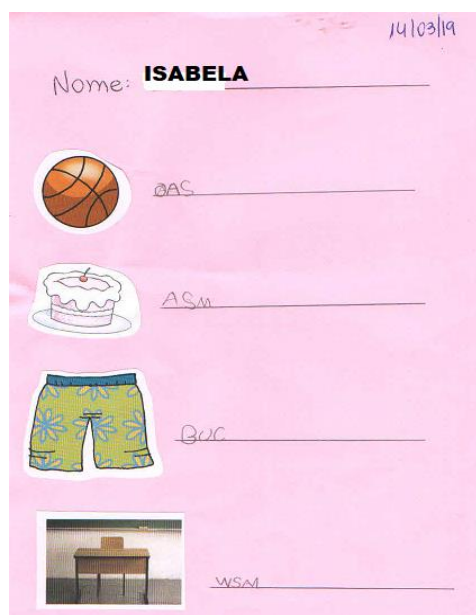
De acordo com a teoria de Emília Ferreiro (1979), os alunos que se encontram no nível pré-silábico ainda não descobriram que a escrita representa a pauta sonora. Geralmente, essas crianças usam letras na escrita, mas as mesmas não possuem valor sonoro. Por isso, no trabalho com este grupo de alunos, é importante promover atividades de análise fonológica como rimas, aliteração, escrita de poemas, trava-línguas, parlendas, textos que explorem os sons iniciais e finais e o uso de textos conhecidos de memória, conforme cita Coutinho (2005). Ainda segundo esta autora, o professor deve “refletir sobre os conhecimentos de cada um dos níveis e criar um trabalho sistemático de reflexão sobre a escrita” (COUTINHO, 2005, p. 54).

Em nosso primeiro encontro, *no dia 14 de março*, busquei cada aluno em sua sala a fim de encaminhá-los para o local onde aconteceriam todas as nossas aulas da Turma Flex. Entreguei a cada um dos deles um caderno decorado (nosso portfólio) e pedi que eles escrevessem seu nome em uma etiqueta colada na primeira página. Pedi também que cada um desenhasse uma figura cujo nome começasse com a mesma letra inicial de seus nomes próprios e que também escrevessem, do jeito deles, os nomes destas figuras. Cada aluno fez também um autoditado com quatro figuras para serem nomeadas por escrito. Após este registro, fiz ainda uma avaliação sobre o reconhecimento das letras do alfabeto, apontando

³³ Como forma de sigilo, adotou-se nomes fictícios para se preservar a identidade dos alunos.

as letras na parede e pedindo que os alunos as nomeassem. Conforme afirma Coutinho (2005), “a oportunidade de escrever quando ainda não se sabe permite que a criança confronte hipóteses sobre a escrita e pense em como ela se organiza, o que representa, para que serve” (COUTINHO, 2005, p. 49).

Figura 1 - Autoditado 1: Isabela 14/03/2019

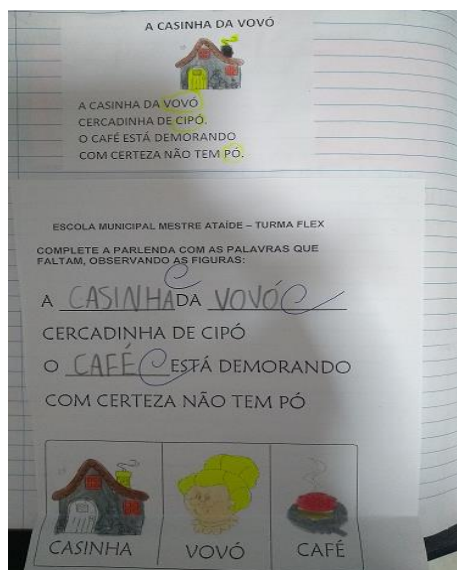


Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Em nosso segundo encontro, no *dia 21 de março*, trabalhei com a turma a parlenda “A casinha da vovó”³⁴, explorando as rimas e perguntando aos alunos quais palavras da parlenda terminavam com o mesmo som. De acordo com Moraes (2019), “um ensino que promove a reflexão sobre semelhanças sonoras no nível das sílabas iniciais e das rimas tem se revelado bastante eficaz para ajudar as crianças a avançarem na sua compreensão do SEA” (MORAIS, 2019, p. 137). Em seguida, cada aluno recebeu um texto com a parlenda e, juntos, circulamos no texto as palavras que rimavam. Numa segunda atividade, os alunos completaram um texto lacunado sobre a mesma parlenda. Soares (2018) defende que “o conhecimento de cantigas, parlendas, poemas infantis, provavelmente exerce influência sobre o desenvolvimento da sensibilidade fonológica” (SOARES, 2018, p. 183).

³⁴ A casinha da vovó / Cercadinha de cipó / O café está demorando / Com certeza não tem pó. (Domínio Público)

Figura 2 - Atividade Parlenda "A casinha da vovó"



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

No encontro do *dia 28 de março*, retomei a parlenda “A casinha da vovó”, explorando bastante as rimas, procurando identificar, juntamente com os alunos, quais palavras terminavam com o mesmo som. Como atividade escrita, organizamos a parlenda a partir de um texto fatiado e também separamos em sílabas (oralmente e por escrito) algumas palavras do texto. Aproveitando a palavra “casinha” da parlenda, apresentei aos alunos as sílabas CA, CO, CU e as crianças participaram falando outras palavras que começavam com essas mesmas sílabas. As palavras citadas foram: café, cubo, copo, casa, Carina (nome de uma aluna do grupo), todas oralmente. Após este momento, registramos estas palavras no caderno. Segundo Moraes (2012, p. 84), a consciência fonológica se refere às habilidades de se “refletir sobre os segmentos sonoros das palavras.” Explorar textos poéticos de tradição oral como quadrinhas, cantigas e parlendas promove reflexões sobre as partes orais e escritas do sistema alfabético.

Ainda neste dia, terminei a aula lendo para a turma o livro “Meu primeiro Bichonário³⁵”, de Marco Hailer, de modo a explorar a consciência fonológica, perguntando aos alunos que animal cujo nome poderia começar com a letra apresentada. O livro, grande e colorido, tem um animal para cada letra. Apresenta, como objetivo, o brincar de descobrir o nome de vários animais e também aprender

³⁵ HAILER, Marco Antônio. Meu primeiro Bichonário. / Marco Antônio Hailer; ilustrações Juliana Basile. – 2 ed. – São Paulo: Carochinha, 2014.

o alfabeto. Ele apresenta a letra do animal numa página e a imagem deste animal na página ao lado. Um detalhe importante: a letra, em caixa alta, é ilustrada com desenhos que lembram a cor do animal.

Figura 3 – Livro “Meu primeiro bichonário”



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Na aula do *dia 04 de abril*, retomei, mais uma vez, a parlenda “A casinha da vovó”. Depois, cada aluno colou em seu caderno três casinhas com as sílabas CA, CO, CU e, com a participação deles, escrevemos três palavras iniciadas com cada sílaba (aliteração). As palavras escolhidas pelos alunos foram: CA – Carina, casa, casinha; CO – cola, cone, copo; CU – cubo, cuia.

Figura 4 – Registro das palavras



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Como atividade escrita, ainda referente a este dia, cada aluno recebeu uma folha com seis figuras começadas com as sílabas trabalhadas e seis fichas com os nomes destas figuras. A atividade consistia em colorir as imagens, recortá-las e, depois, colar cada uma no caderno e também as fichas com os seus respectivos nomes. O objetivo era fazer com que eles conseguissem identificar, sozinhos, os nomes de cada figura. As figuras eram: casa, cavalo, coelho, coruja, curativo e cuia.

Figura 5 – Relacionar palavras e figuras com as sílabas CA, CO, CU



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

No encontro do *dia 11 de abril*, comecei a aula distribuindo algumas figuras coladas num cartão para os alunos. Eu mostrava um envelope com uma determinada letra e quem tivesse a figura que começasse com aquela letra deveria se manifestar. Se o aluno acertasse, ganhava o envelope para guardar a figura dentro. O objetivo do jogo era estimular a consciência fonológica, levando o aluno a pensar no som inicial do nome de cada figura.

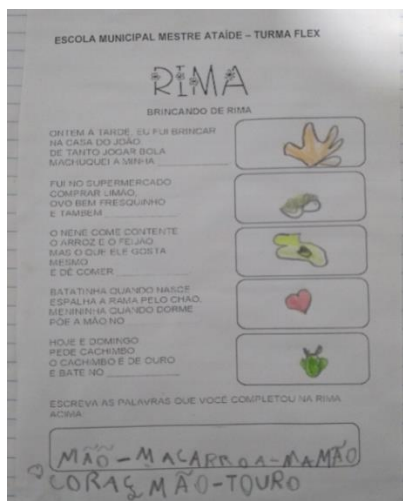
Figura 6 – Jogo do envelope



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Fizemos também uma atividade escrita sobre rimas, de forma coletiva, eu e os alunos presentes. Os alunos falavam, eu escrevia no quadro e eles copiavam em suas folhas. A atividade consistia em cinco quadrinhas cuja última palavra deveria ser desenhada e rimar com a última palavra do segundo verso de cada quadrinha.

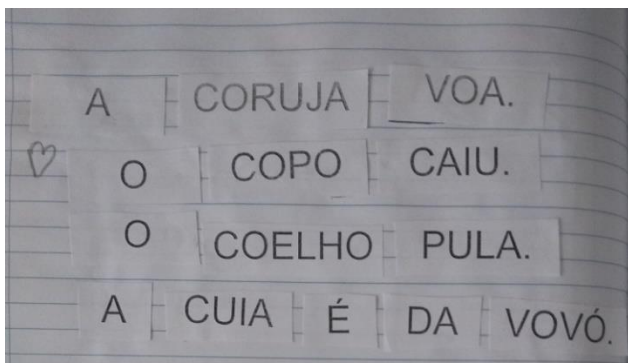
Figura 7 – Brincando de rima: Vinícius 11/04/2019



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Ainda no mesmo dia, fizemos uma atividade de organizar frases, colando no caderno as palavras na ordem certa. As frases eram formadas com palavras com as sílabas CA, CO, CU: A coruja voa; O copo caiu; O coelho pula; A cuia é da vovó. Eu dizia a frase e os alunos tentavam organizá-la na mesa antes de colar.

Figura 8 – Atividade de formar frases: Kaio 11/04/2019



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Ao final da aula, os alunos realizaram mais um autoditado para que eu pudesse ver a evolução após aproximadamente um mês de trabalho na Turma Flex.

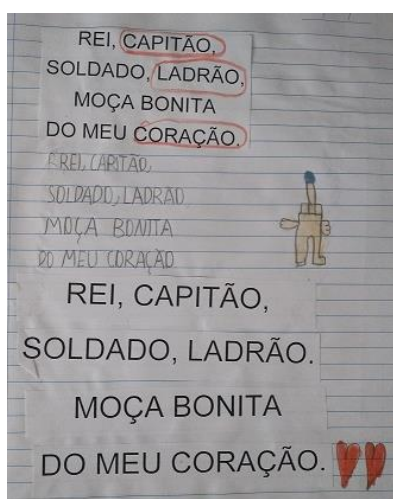
A orientação era que eles pensassem nas figuras e no som das letrinhas para poder escrever. Alguns alunos pediram ajuda, mas disse-lhes que nesta atividade eu não poderia ajuda-los porque queria ver o que eles já haviam aprendido.

No *dia 25 de abril*³⁶, comecei a aula com a parlenda “Rei, capitão³⁷”, explorando-a, primeiramente, na oralidade, perguntando sobre as rimas, pedindo que completassem os versos com a próxima palavra, etc. Depois de explorar a oralidade, cada aluno recebeu o texto da parlenda digitado e o colou no caderno.

Então, distribuí para os alunos as palavras da parlenda escritas num cartão e eles foram até a frente da sala para organizar a parlenda na ordem certa. Cada um precisou identificar a palavra que recebeu. Depois de organizada a parlenda, fui falando as palavras da mesma fora de ordem e os alunos que tinham as palavras que eu falava voltavam para seus lugares. Fizemos novamente a atividade, desta feita, trocando as fichas com as palavras, de modo que cada aluno pegasse uma outra palavra para ser identificada.

Em seguida, os alunos receberam o texto fatiado da parlenda para organizarem na ordem certa, colando no caderno. Antes de colarem, orientei que eles apenas colocassem os versos sobre o caderno para que eu pudesse conferir.

Figura 9 – Atividade Parlenda “Rei, capitão”: Kaio 25/04/2019



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

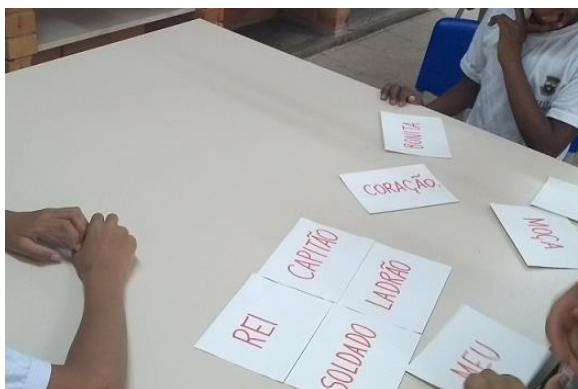
Terminei a aula fazendo um jogo de Bingo com as palavras das parlendas “A casinha da vovó” e “Rei, capitão”.

³⁶ O encontro aconteceu 15 dias após o encontro anterior em virtude de um recesso escolar.

³⁷ Rei, capitão / Soldado, ladrão / Moça bonita / Do meu coração (Domínio Público)

Na aula do *dia 02 de maio*, dividi a turma em dois grupos: meninos e meninas. Cada grupo recebeu fichas com as palavras da parlenda “Rei, capitão” e deveria organizá-la, em cima da mesa, na ordem certa.

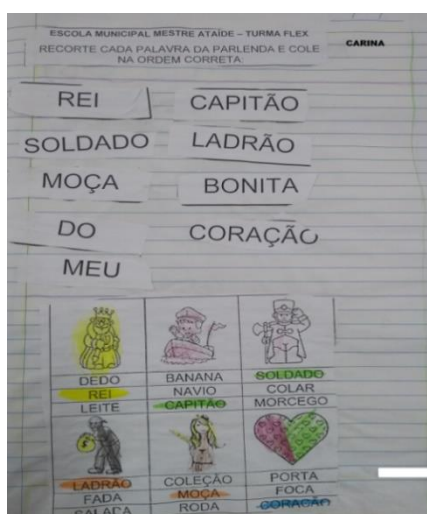
Figura 10 – Atividade em grupo “Rei, capitão”



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Logo depois, cada aluno recebeu uma folha com as palavras da parlenda para recortar e colá-las no caderno na ordem certa, individualmente. Os alunos fizeram também uma atividade de colorir os nomes das figuras relacionadas à parlenda.

Figura 11 – Atividade parlenda “Rei, capitão”

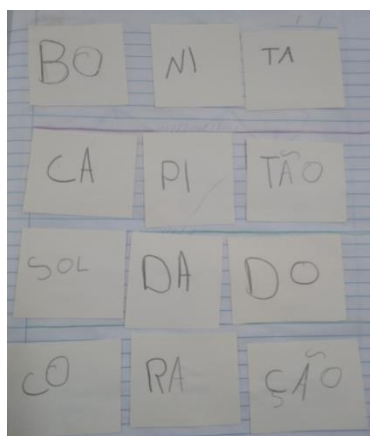


Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Distribuí também, para cada aluno, algumas fichas de papel em branco. Escrevi no quadro algumas sílabas, as quais eles copiaram nestas fichas. Depois,

eles deveriam descobrir qual era a palavra, organizando as sílabas em cima da mesa. Todas as palavras eram relacionadas à parlenda “Rei, capitão”. As crianças colocavam as fichas com as sílabas lado a lado e tentavam ler até perceber uma palavra conhecida. Foi contado aos alunos que as palavras faziam parte da parlenda em questão. Exemplo: TA – BO – NI (bonita). As demais palavras foram: capitão, soldado, coração.

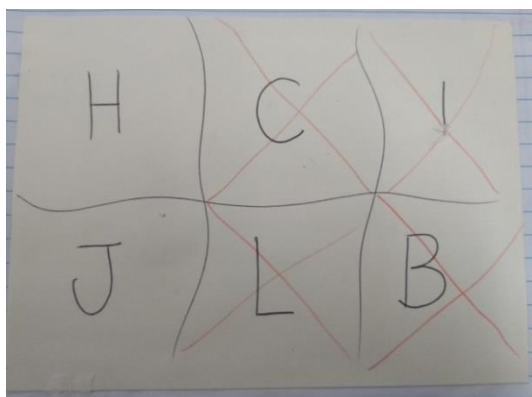
Figura 12 – Atividade com sílabas



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Ao final da aula, fizemos um bingo de letras, utilizando as letras do alfabeto.

Figura 13 – Bingo de letras



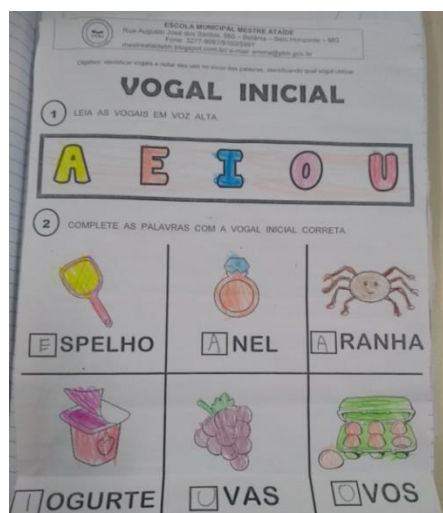
Fonte: Fotografia da autora. (2019)

No dia 09 de maio, comecei a aula com a brincadeira “Picolé”, com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica e a noção de separação em sílabas na

oralidade (consciência silábica³⁸). A brincadeira consiste em fazer uma roda com os alunos e cada um coloca, à frente de seu corpo, as duas mãos fechadas. A professora também participa e “canta” a brincadeira, batendo na sua própria mão e nas mãos dos alunos, de forma silabada: “PICO, PICOLÉ, QUAL É O SABOR QUE VOCÊ QUER?”. Onde a música parar, o aluno deverá falar um sabor de picolé. Então, a professora continua batendo nas mãos, silabando o sabor do picolé. Onde parar, a criança retira aquela mão. Vence a brincadeira quem ficar por último. De acordo com Soares (2018), “a capacidade de divisão em sílabas da cadeia oral da fala – palavras ou frases – manifesta-se, ao contrário, de forma espontânea, desde muito cedo” (SOARES, 2018, p. 185). Emília Ferreiro (1979), citada por Soares (2018), afirma que a consciência silábica introduz a criança no período de fonetização da escrita.

Ainda nesta aula optei por trabalhar também com as vogais. Por isso, fizemos, primeiramente, uma atividade de completar as palavras com as vogais iniciais, sempre trabalhando na oralidade primeiro e só depois fazendo a atividade escrita. As palavras da atividade eram: espelho, anel, aranha, iogurte, uvas, ovos.

Figura 14 – Atividade Vogal Inicial

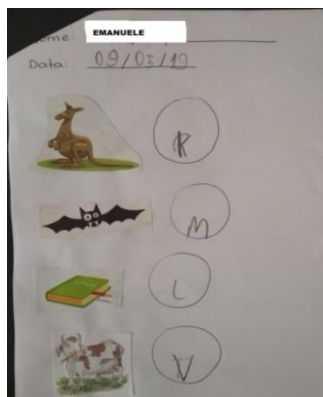


Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Em seguida, pedi que os alunos fizessem um autoditado colocando somente a primeira letra de cada figura (com o objetivo de verificar a consciência fonológica quanto ao som inicial).

³⁸ A consciência fonêmica se trata da articulação entre o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que elas correspondem. (SOARES, 2018)

Figura 15 – Escrita dos sons iniciais: Emanuele 09/05/2019



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Logo após, fizemos também uma atividade de colagem com rimas: palavras terminadas em “ão”, em alusão à parlenda “Rei, capitão”. A atividade consistia em colar a imagem e o nome da figura logo abaixo, sendo que todas terminavam em “ão”. As palavras eram: fogão, botão, balão, feijão, macarrão, violão, coração, ladrão, leão, mamão.

Figura 16 – Palavras terminadas em “ÃO”

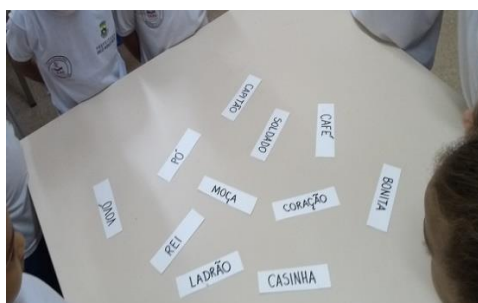


Fonte: Fotografia da autora. (2019)

A aula do *dia 16 de maio* começou com a brincadeira “Picolé”, mais uma vez, com o objetivo de levar os alunos a perceberem a separação das palavras em sílabas na oralidade. Em seguida, propus aos alunos o jogo “Tapa Certo”, que eu mesma criei. Neste jogo, coloquei sobre a mesa palavras das duas parlendas trabalhadas até o momento, a saber, a parlenda “A casinha da vovó” e a parlenda “Rei, capitão”. Então, orientei aos alunos para que eles ficassem em volta da mesa,

com as mãos para trás. Quando eu falasse a palavra, eles deveriam virar e pegar a ficha com a palavra que falei. A princípio, foi um pouco confuso, com uma mão batendo em cima da outra, amassando e quase rasgando as fichas com as palavras. Então, para ficar mais organizado, dividi a turma em dois grupos mistos, escolhidos aleatoriamente e o vencedor de cada grupo ganhou uma bala. As palavras do jogo foram as mesmas para os dois grupos.

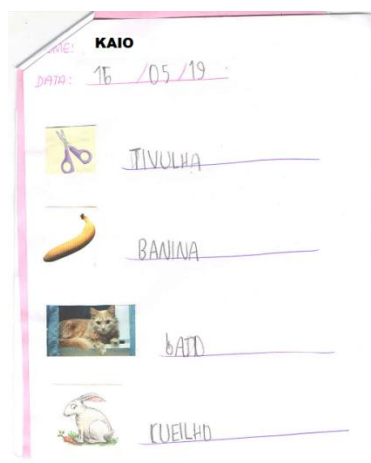
Figura 17 – Jogo Tapa Certo



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

De volta aos lugares, pedi aos alunos que fizessem o registro de mais um autoditado, a fim de verificar se houveram avanços no processo de apropriação da leitura e da escrita após mais um mês de trabalho com o grupo de Enturmação Flexível. Conforme afirma Cruz (2012), “com a avaliação diagnóstica é possível acompanhar se os objetivos foram atingidos, possibilitando regulações interativas e integradoras” (CRUZ, 2012, p. 21).

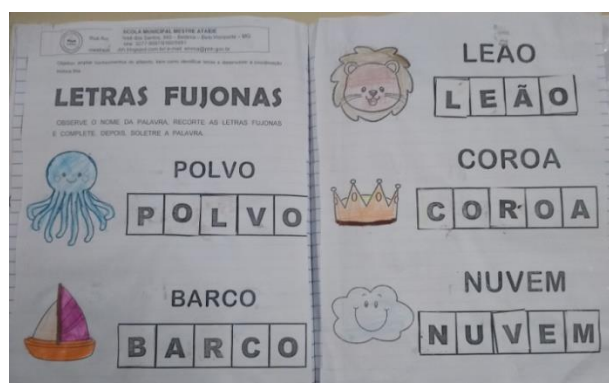
Figura 18 – Autoditado 4: Kaio 16/05/19



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Após o autoditado, fizemos também a atividade escrita “Letras Furonas”, em que os alunos deveriam identificar as letras que faltavam, a partir de um modelo, e colá-las no lugar certo.

Figura 19 – Atividade “Letras Furonas”



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Terminamos a aula com um jogo de Bingo das letras iniciais e todos foram vencedores. O jogo, confeccionado por mim, baseado em outros jogos de alfabetização, consistia numa cartela com quatro figuras cujos nomes tinham quatro ou cinco letras (Exemplo: bola, sapo, rádio, etc.). Porém, o espaço da primeira letra estava em branco. Em cima da mesa, coloquei as letras do alfabeto feitas em papel cartão e plastificadas. À medida em que eu cantava a letra, o aluno que tivesse uma figura cujo nome começasse com a letra falada a pegava na mesa e completava sua palavra.

Figura 20 – Bingo das letras iniciais



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

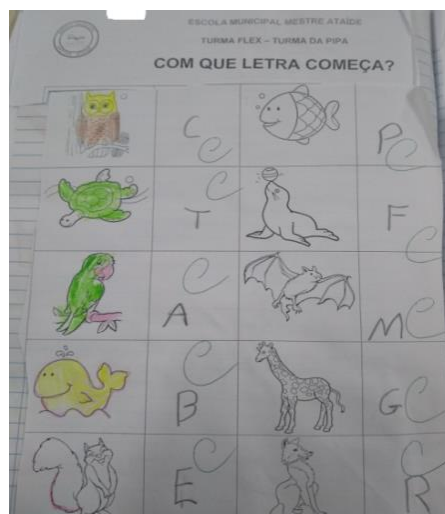
No *dia 23 de maio*, fizemos a brincadeira “Lá vai o meu barquinho carregado de...” e eu falava uma letra e os alunos tinham que falar uma palavra iniciada com aquela letra. Por exemplo: “Lá vai o meu barquinho carregado de “A”. A partir daí, os alunos tinham que falar uma palavra que começasse com a letra “A”. Ao final da brincadeira, mudei a estratégia, não citando o nome da letra, mas apenas o que levaria no barquinho e eles teriam que descobrir. Por exemplo: “Lá vai o meu barquinho carregado de “mamão”. Desta vez, cada aluno tinha que pensar qual era a letra inicial da palavra que falei e falar uma outra palavra que também começasse com a mesma letra. Meu objetivo era trabalhar a consciência fonológica dos sons iniciais.

Depois, no mesmo dia, brincamos também de “Adoleta”³⁹. Nesta brincadeira, ainda feita na roda, com as mãos viradas para cima, as crianças cantam os versos, batendo na mão do colega ao lado (no sentido horário). No verso final, a criança que receber o tapa ou a que errar a palmada, sai da brincadeira. O jogo prossegue da mesma forma até que fique somente uma criança. O objetivo desta brincadeira é trabalhar a percepção da separação das palavras em sílabas e brincar com a sonoridade das palavras através das rimas. Além disso, o jogo também trabalha com a coordenação motora, a percepção, a atenção e a concentração da criança, que deve estar preparada para a última ação da brincadeira. Em seguida, fizemos, então, uma atividade de colorir sobre o alfabeto, apenas para colar no caderno e consultar, quando necessário.

Como alguns alunos terminaram a atividade mais rapidamente, propus um jogo com sílabas móveis, no qual um aluno montava uma palavra para o outro ler. Fizemos ainda mais uma atividade escrita: a de identificar a letra inicial de alguns animais. As palavras desta atividade foram: coruja, tartaruga, arara, baleia, esquilo, peixe, foca, morcego, girafa e raposa.

³⁹ A-DO-LE-TA / LEPETI, PETI, COLÁ / LE CAFÉ COM CHOCOLÁ / A-DO-LE-TÁ / PUXA O RABO DO TATU / QUEM SAIU FOI TU (Domínio Público). Observação: a letra pode sofrer variação regional.

Figura 21 – Atividade “Com que letra começa?”

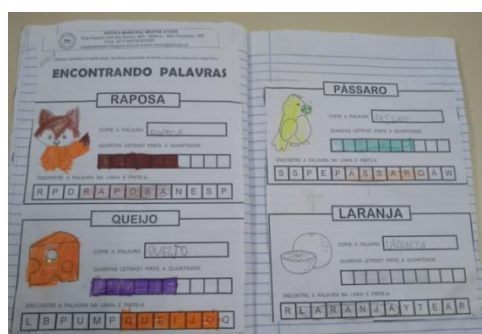


Fonte: Fotografia da autora. (2019)

No *dia 30 de maio* não tivemos Turma Flex devido à paralisação parcial dos professores.

No *dia 06 de junho* iniciei a aula com uma atividade escrita chamada “Encontrando palavras”. A atividade consistia em observar o nome da figura, copiá-lo, pintar a quantidade de quadrinhos referente ao número de letras e, finalmente, encontrar a palavra dentro de um digrama.

Figura 22 - Atividade “Encontrando palavras”: Estevão 06/06/2019

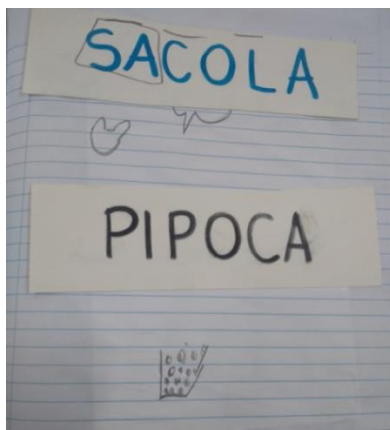


Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Depois, distribuí, aleatoriamente, fichas escritas com palavras formadas por sílabas canônicas para que os alunos fizessem a leitura. As palavras eram: MALA, PIPOCA, BOTA, BALA, VACA, COLA, SACOLA, BONÉ, MOLA, BULE. Após a

leitura, cada aluno colou sua ficha no caderno e fez um desenho representando a palavra.

Figura 23 – Leitura de palavras



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Em seguida, fizemos uma atividade na qual cada criança deveria marcar, entre duas opções, qual era o nome das figuras. O objetivo era perceber se os alunos já conseguiam identificar o som inicial das palavras. As fichas eram todas diferentes. Cada ficha continha quatro figuras com duas opções cada. Cada aluno recebeu duas fichas.

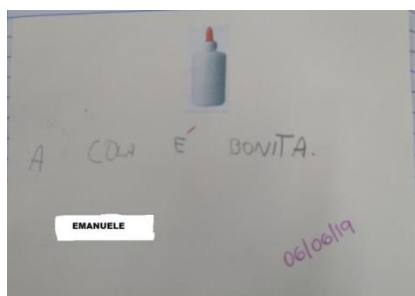
Figura 24 – Atividade para identificar os nomes das figuras



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Fizemos, também, um autoditado de frases: cada aluno recebeu um cartão com uma imagem e deveria escrever uma frase a respeito.

Figura 25 – Autoditado de frase



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Encerrei a aula com o jogo “Bingo dos sons iniciais”, da caixa CEEL (Centro de Estudos de Educação e Linguagem – Universidade Federal de Pernambuco). O objetivo deste jogo é dar oportunidade a criança para compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente e que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais. Leal, Albuquerque e Leite (2005) defendem o uso dos jogos em sala de aula e afirmam que “através dos jogos ajudamos os alunos não apenas a entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido, como também a aprender a lidar com regras e a participar em atividades grupais” (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 130). Neste jogo, cada aluno recebeu uma cartela com seis figuras e seus nomes correspondentes, cuja primeira sílaba se encontrava destacada em cor diferente. Num saquinho, coloquei as fichas com palavras escritas com as mesmas sílabas iniciais das palavras das cartelas. Eu sorteava uma ficha e lia. Quem tivesse em sua cartela uma palavra que iniciava com a mesma sílaba (correspondência sonora) deveria marcar a figura.

Figura 26 – Bingo dos sons iniciais



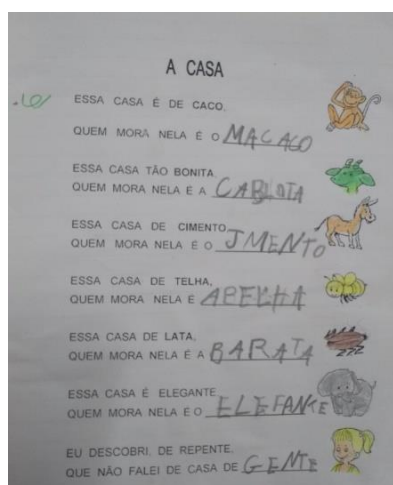
Fonte: Fotografia da autora. (2019)

No *dia 13 de junho*, a pedido das crianças, começamos a aula com a brincadeira “Picolé”. Em seguida, propus aos alunos um autoditado com cinco palavras, de campos semânticos variados.

Em seguida, trabalhei com o poema “A casa e seu dono”⁴⁰, de Elias José. Escrevi o poema no quadro, da mesma forma em que o mesmo estava formatado na folha que os alunos receberam, com um espaço em branco para ser preenchido com uma palavra que rimasse (havia também o desenho do animal para ajudar o aluno a identificar a rima correta). Fui lendo o poema em voz alta e pedindo que os alunos completassem, oralmente, com o nome do animal que rimava. Expliquei-lhes que, à medida em que eu lesse o poema, o nome do animal precisaria rimar com as palavras finais do primeiro verso de cada estrofe. E, para escrever estas palavras, pedi-lhes que me falassem quais letras eram necessárias e, assim, fomos construindo, juntos, a escrita das palavras.

Após preenchidas as lacunas do texto, trabalhamos o mesmo de forma oral, explorando a sonoridade do poema. Eu começava o verso e, a cada momento, um aluno completava com o nome do animal, até que todos memorizassem.

Figura 27 - Atividade “A casa e seu dono”

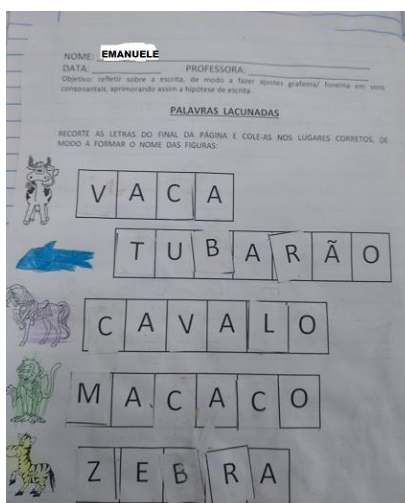


Fonte: Fotografia da autora. (2019)

⁴⁰ JÚLIO, Elias. **A casa e seu dono**. Essa casa é de caco / Quem mora nela é o macaco / Essa casa tão bonita / Quem mora nela é a cabrita / Essa casa de cimento / Quem mora nela é o jumento / Essa casa de telha / Quem mora nela é a abelha / Essa casa de lata / Quem mora nela é a barata / Essa casa é elegante / Quem mora nela é o elefante / Eu descobri, de repente / Que não falei casa de gente.

Fizemos, ainda, uma atividade escrita, também com palavras lacunadas, na qual os alunos deveriam completar com as consoantes faltosas, recortando e colando no lugar certo. O campo semântico era animais e as palavras eram: vaca, tubarão, cavalo, macaco e zebra.

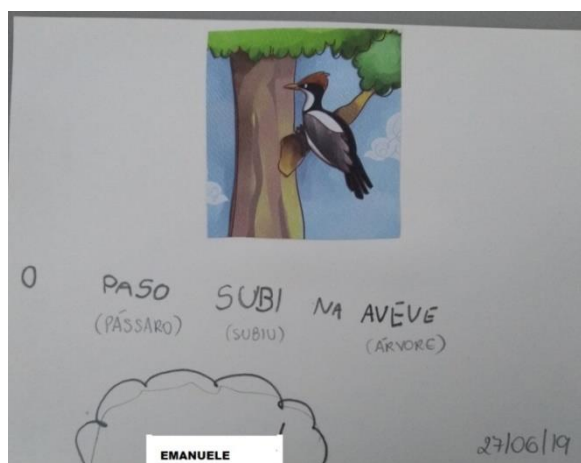
Figura 28 – Atividade “Palavras Lacunadas”



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

No *dia 27 de junho* foi o nosso último dia de Turma Flex. Começamos brincando de “Adoleta”. Fizemos também um autoditado, a fim de se avaliar o desenvolvimento dos alunos e os possíveis encaminhamentos para o próximo semestre e pedi também que cada um produzisse uma frase a partir de uma imagem recebida em um cartão.

Figura 29 – Autoditado de frase



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Logo depois, entreguei para cada aluno um bloquinho de papel com 10 folhas. Pedi que eles escrevessem, em cada folha, uma palavra que eles já soubessem escrever sozinhos e também desenhassem.

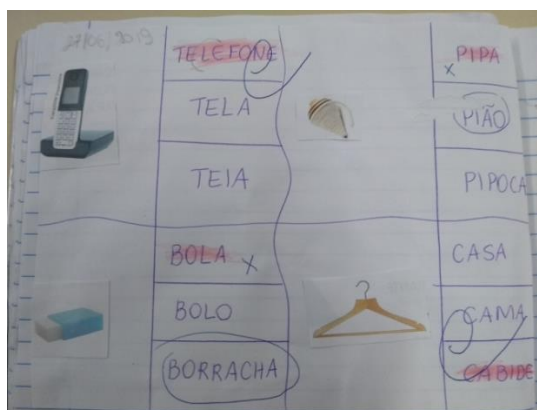
Figura 30 – Bloco de desenhos e palavras



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Fizemos, ainda, uma atividade de identificar o nome correto da figura. Cada aluno recebeu uma folha com quatro figuras variadas e três opções de nomes para cada uma. Todas as opções começavam com a mesma sílaba. Eles deveriam identificar o nome correto e colorir.

Figura 31 - Atividade de identificar o nome da figura

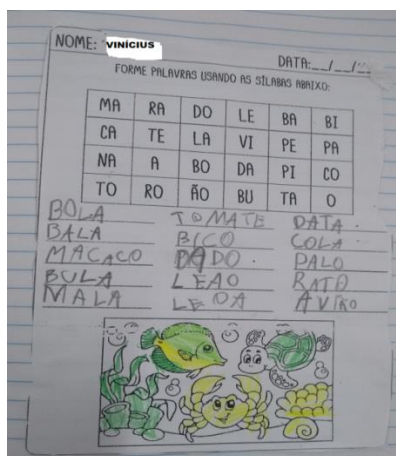


Fonte: Fotografia da autora. (2019)

Para terminar o nosso último encontro de Turma Flex do semestre, fizemos ainda uma atividade escrita de formação de palavras a partir de algumas sílabas dadas. A atividade foi feita de forma coletiva. Reproduzi a atividade no quadro e os

alunos deveriam me falar que palavras poderiam ser formadas. As palavras formadas foram: bola, bala, bule, mala, macaco, tomate, bico, dado, leão, leoa, data, cola, pato, rato, avião.

Figura 32 – Atividade de formação de palavras



Fonte: Fotografia da autora. (2019)

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS: contribuições e limitações

Após a descrição de todo o trabalho desenvolvido e proposto por este Plano de Ação, o presente capítulo trará uma análise dos resultados, apresentando não somente as contribuições positivas do trabalho com Enturmação Flexível, mas também as limitações que surgiram ao longo do caminho. Serão apresentadas, ainda, as minhas considerações sobre o desenvolvimento de cada aluno do grupo de Turma Flex que acompanhei no primeiro semestre letivo de 2019.

De acordo com os estudos de Cruz e Albuquerque (2012), o professor alfabetizador “constrói suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber” (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 20). Portanto, as práticas de alfabetização são constituídas no “saber fazer” dos professores. Os professores não são meros executores técnicos, conforme afirmam Cruz e Albuquerque (2012); eles também tomam decisões, refletem sobre suas ações, escolhem teorias que condizem com suas crenças e, então, fabricam suas próprias ações. Por isso, no desenvolvimento deste Plano de Ação, busquei não somente relatar a nossa prática pedagógica na EMMA, mas, sobretudo, fundamentar esta prática nos estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares sobre como as crianças constroem suas hipóteses de escrita e leitura.

4.1. Limitações e dificuldades

Todo trabalho que nos dispomos a realizar dentro da escola faz com que nos deparemos com alguns desafios. E, no desenvolvimento deste Plano de Ação não foi diferente: tivemos muitas contribuições e ganhos, que serão relatados ainda neste capítulo, mas dificuldades também foram encontradas, as quais serão apresentadas a seguir.

Para que o trabalho de Enturmação Flexível dê certo e gere resultados positivos, é necessário também haver um engajamento e um comprometimento de toda a equipe pedagógica. Conforme afirmam Silva e Santiago, 2014, “o trabalho com enturmações flexíveis garante maior envolvimento e aprendizagem dos alunos, porém, exige dos professores um trabalho coletivo articulado, uma vez que terão de conhecer o processo de aprendizagem de todos os alunos, das turmas envolvidas” (SILVA; SANTIAGO, 2014, p. 168).

O trabalho com os grupos de alunos das Turmas Flex precisa ser constante e contínuo e, dentro disso, acredito que, se por qualquer motivo os encontros das Turmas Flex forem cancelados, haverá prejuízo na execução dos objetivos. Além disso, temos que considerar também a questão dos recessos e feriados, que sempre acaba atingindo algum dia de Enturmação Flexível, reduzindo o número de encontros com os grupos de alunos. No caso do trabalho desenvolvido na EMMA, os únicos dias em que as Turmas Flex não foram realizadas foram os dias de feriado ou recesso escolar. E, quando alguma professora não estava presente, o profissional que a substituíria assumia o trabalho na Enturmação Flexível. Isso aconteceu algumas vezes em algumas turmas, mas não no meu caso, pois pude comparecer a todos os encontros de Enturmação Flexível ocorridos no primeiro semestre letivo de 2019.

É preciso também garantir uma logística eficiente no dia em que as Turmas Flex acontecem, pois, além de envolver todos os professores (referências e apoios) na formação dos grupos, a coordenação também precisa garantir o horário de ACPATE⁴¹ de cada professor. Na EMMA, houve dias em que professores cederam ou trocaram seus horários de ACPATE para que o trabalho das Turmas Flex não ficasse prejudicado. Portanto, o comprometimento de cada professor com o trabalho também é fundamental e, na EMMA, os professores do 1º ciclo têm se comprometido com este trabalho. No meu caso, não precisei fazer nenhuma troca de ACPATE, mas se não houver organização e comprometimento do coletivo, o trabalho não flui.

Uma outra dificuldade encontrada é o profissional que não acredita nos resultados deste tipo de trabalho e acaba por não se adequar à proposta da Enturmação Flexível. Na EMMA, a proposta do 1º ciclo foi apresentada às turmas de 4º e 5º ano (2º ciclo) que, a princípio, optaram por participar do projeto, principalmente porque alguns professores destas turmas já haviam participado do mesmo projeto em anos anteriores, quando faziam parte da equipe do 1º ciclo. Porém, pouco tempo depois do início das Turmas Flex, o grupo do 2º ciclo optou por um formato diferenciado, focando nas avaliações externas, fugindo de nossa proposta inicial de alfabetização e letramento. Voltando à afirmação de Silva (2012,

⁴¹ Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar – Na Rede Municipal de Belo Horizonte, todo professor tem direito a 5 horas de ACPATE por semana. No 1º ciclo da EMMA, o horário de ACPATE é diário.

p. 10), algumas crianças necessitam de “um tempo maior para compreender como funciona a escrita alfabética” e, por isso, o trabalho com a alfabetização deve se estender também no 2º ciclo, para que, dessa forma, alunos não cheguem ao 3º ciclo sem estarem alfabetizados.

Há também o problema da frequência de alguns alunos. No meu caso, a média de ausência era de um aluno por aula. Inclusive, dois dos alunos que mais faltavam foram transferidos de escola e estes mesmos alunos apresentaram muitas dificuldades e poucos avanços (Júlio e Jônatas). Infelizmente, devido ao excesso de faltas destes dois alunos em especial, pouco pude conhecer a respeito dos mesmos e de suas hipóteses em relação à escrita. O aluno José participou apenas de dois encontros da Turma Flex e o aluno Júlio participou de apenas um encontro.

Um outro aspecto encontrado no desenvolvimento deste Plano de Ação e que também pode ser considerado como uma limitação é a classificação dos alunos quanto ao nível de escrita. No primeiro encontro com meu grupo de Enturmação Flexível, pude identificar, no autoditado realizado pelos alunos da Turma da Pipa, que 3 alunos se encontravam no nível silábico-alfabético (Lucas, Edson e Antônio); 1 aluno se encontrava no nível silábico (Renato) e 6 alunos se encontravam no nível pré-silábico (Carina, Isabela, Mariana, Vinícius, Estevão e Júlio). Por isso, no encontro seguinte, alguns alunos precisaram ser remanejados, uma vez que não se encontravam no nível pré-silábico (grupo com o qual eu estava), conforme as proposições de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999). Esta questão também nos leva a refletir sobre como avaliar a escrita dos alunos do 1º ciclo, uma vez que não houve coerência no diagnóstico inicial (lembrando que 3 alunos foram considerados pré-silábicos quando não eram). Diante disso, podemos perguntar: será que o professor não sabe avaliar o nível de escrita dos alunos? Ou será que a avaliação incorreta é pelo fato do professor não acompanhar o desenvolvimento do aluno? Ou será que falta, ainda, um consenso entre o grupo de professores sobre as características de cada nível de escrita? Destaco que, responder a essas questões não é objetivo deste trabalho, mas creio que são pontos oportunos para se pensar e formular pesquisas futuras. Contudo, isso pode influenciar na classificação das crianças; daí a importância do trabalho de Enturmação Flexível, uma vez que não se olha apenas para uma atividade, mas para todo o processo pelo qual o aluno passa. Conforme afirma Russo (2012), é necessário que o professor conheça a psicogênese (mecanismos cognitivos) da língua escrita para compreender a

trajetória do aluno na construção da escrita. Citando as palavras de Cruz (2005, p. 21), “ao conhecer as formas pelas quais as crianças aprendem, o professor poderá planejar melhor a sua intervenção pedagógica”.

4.2. Contribuições

Mas, apesar das limitações encontradas, o trabalho de Enturmação Flexível também traz contribuições no processo de apropriação da leitura e da escrita por parte dos alunos. A partir de todas as leituras e reflexões feitas e conforme afirma Cruz (2012), se não forem desenvolvidas ações paralelas às de sala de aula, muitos alunos concluirão o 1º ciclo sem consolidar todas as habilidades previstas e ficarão com lacunas que poderão prejudicá-los. Portanto, conforme também afirma Batista (2005),

é responsabilidade de todos os profissionais da escola a criação de um espaço coletivo para discussão e análise dos problemas de aprendizagem dos alunos, bem como a elaboração conjunta de planejamentos, a partir de avaliações diagnósticas e de metas estabelecidas quanto às capacidades esperadas em cada patamar de aprendizagem (BATISTA, 2005, p. 36).

Logo no primeiro encontro com meu grupo de alunos da Turma Flex, percebi que todos os alunos sabiam escrever seu primeiro nome sem a ajuda da ficha. Porém, os alunos Mariana, Jônatas, Estevão e Carina não conseguiram relacionar seu nome a uma outra palavra que também começasse com a mesma letra de seus nomes. Quanto ao reconhecimento das letras do alfabeto, descobri que 3 alunos conheciam todas as letras (Lucas, Renato e Antônio); 3 alunos conheciam a maioria das letras, errando algumas (Júlio, Edson e Vinícius); 2 alunas conheciam apenas as vogais (Isabela e Mariana) e 2 alunos não reconheciam a maioria das letras e nem as letras iniciais do próprio nome (Estevão e Carina). Neste dia, os alunos Esdras e Kaio não compareceram à Turma Flex e o diagnóstico deles foi feito posteriormente, mas ambos reconheciam todas as letras do alfabeto. De acordo com Moraes (2012), ao se referir à psicogênese da língua escrita, para que a criança compreenda e se aproprie do sistema de escrita alfabética ela precisa, primeiramente, compreender as propriedades do alfabeto e do sistema notacional.


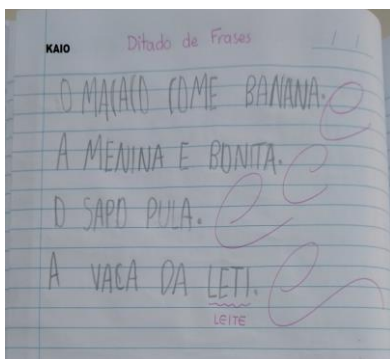
Também foi possível identificar, no primeiro autoditado realizado pelos alunos da Turma da Pipa que: 3 alunos se encontravam no nível silábico-alfabético (Lucas, Edson e Antônio); 1 aluno se encontrava no nível silábico (Renato) e 6 alunos se encontravam no nível pré-silábico (Carina, Isabela, Mariana, Vinícius, Estevão e











Júlio). Feito este diagnóstico inicial da escrita (não somente em meu grupo, mas nos demais também), no encontro seguinte, alguns alunos foram remanejados e a Turma da Pipa passou a ser constituída de 10 alunos (pois recebi mais alunos após novo diagnóstico nas demais turmas), todos em nível pré-silábico de escrita. Galvão e Leal (2005) afirmam que

a apropriação do sistema de escrita alfabética comporta especificidades que demandam um professor com capacidade de entender que a aprendizagem da leitura e da escrita se faz, por exemplo, se o aluno reconhecer as relações entre fonemas e grafemas. (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 26)

Ao todo, tive 13 encontros com este grupo de alunos. Durante o processo, transferei também o aluno Kaio, do 3º ano, para o grupo dos alunos silábicos, uma vez que o mesmo já se encontrava em transição para este nível quando começou a participar da Turma da Pipa. E, em nosso último encontro, fiz um novo autoditado e pude perceber o grande avanço que os alunos Emanuele e Vinícius também tiveram, já escrevendo frases, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 – Quadro evolutivo I

Alunos	Início da Turma Flex	Final da Turma Flex	Observações
Kaio			Como o aluno Kaio (do 3º ano) já iniciou a Turma Flex em fase de transição para o nível silábico-alfabético, os dias em que esteve com o grupo foram importantes para que o mesmo adquirisse confiança e segurança quanto ao processo de apropriação da leitura e da escrita. No meu

			ponto de vista, o que o aluno Kaio mais precisava era de um acompanhamento mais de perto.
Emanuele	<p>ESCRITA ESPONTÂNEA 27/06/19</p> <p>NOME: EMANUELE</p>  FOLU  BANANA  GALINA  SANDUÍCHE	 <p>O PASSO SUBI NA ÁRVORE (PÁSSARO) (SUBIU) (ÁRVORE)</p> <p>EMILLY 27/06/19</p>	A aluna Emanuele (que também é minha aluna na turma regular do 2º ano) começou o trabalho na Turma da Pipa oscilando entre pré-silábica e silábica, porém, no trabalho em grupos menores, ela demonstrou mais disposição para a leitura e a escrita, avançando no processo.
Vinícius	<p>Nome: VINÍCIUS 14/03/19</p>  LURUJA  PIZZA  ABACAXI  CAVALO	 <p>A MINHA É LATAÇONEM O CAFÉ DANEIPE</p> <p>VINÍCIUS 27/06/19</p>	O aluno Vinícius, que também é meu aluno na turma regular do 2º ano, se desenvolveu muito na Turma Flex, cujo trabalho com os alunos que se encontravam no mesmo nível em relação à escrita, lhe trouxe confiança, permitindo que o mesmo descobrisse que era capaz de ler e escrever. O aluno chegou a me relatar que



















			gosta muito mais da Turma Flex do que das aulas na turma regular.
--	--	--	---

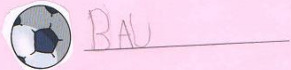
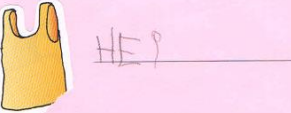
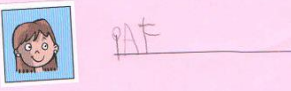
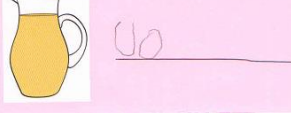







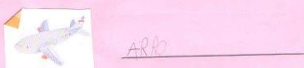






De acordo com Cruz (2012), os erros são reveladores das hipóteses das crianças acerca da escrita. As crianças passam por diferentes fases na construção do conhecimento sobre a escrita, que vão desde a hipótese pré-silábica (em que o aluno não faz correspondência entre segmentos orais e escritos) até a hipótese alfabética (quando o aluno percebe que as palavras são unidades sonoras, como sílabas e fonemas). No quadro acima, essa mudança de nível é perceptível: além de já terem a noção da escrita de frases e pequenos textos, a representação das palavras já se encontra no nível silábico, onde as crianças se utilizam de uma letra ou mais para cada sílaba e todas com valor sonoro. O fato dos alunos citados na tabela anterior terem avançado mais no processo de apropriação da leitura e da escrita não significa que eles estavam mais à frente em relação aos outros, mas dá indícios que a oportunidade de estarem reunidos com seus pares em relação ao nível de escrita, os fez ter segurança e acreditarem em si próprios. Por sua vez, o aluno Kaio, como teve mais contato com a leitura e a escrita pelo fato de já estar no 3º ano, apresentou um desenvolvimento mais rápido nos encontros de Enturmação Flexível, mostrando o quanto é importante este trabalho, em grupos menores, mais específicos.

Analisando os dados apresentados neste Plano de Ação, pude notar ainda, que, mesmo não atingindo ainda o próximo nível de escrita (silábico), os demais alunos também tiveram algum avanço, como pode se observar na tabela a seguir:

Tabela 3 – Quadro evolutivo II

Alunos	Início da Turma Flex	Final da Turma Flex	Observações
Isabela			A aluna Isabela, muito tímida e que também é

	<p style="text-align: right;">14/03/19</p> <p>Nome: ISABELA _____</p>  <u>BAS</u> _____  <u>ASU</u> _____  <u>BUC</u> _____  <u>WSA</u> _____	<p style="text-align: center;">AUTODITADO</p> <p>NOME: ISABELA</p> <p>DATA: <u>27/06/19</u></p>  <u>ABNG</u> _____  <u>UCMON</u> _____  <u>VOBE</u> _____  <u>WEEF</u> _____  <u>MOUOBO</u> _____	<p>minha aluna na turma regular do 2º ano, embora não tenha atingido o nível silábico, demonstrou avanços em seu comportamento, arriscando-se na oralidade. Porém, no momento da escrita, ela ainda não relaciona as partes orais com o registro escrito.</p>
Carina	<p>Nome: CARINA _____</p>  <u>ASUO</u> _____  <u>UXI</u> _____  <u>OOS</u> _____  <u>BCEA</u> _____	<p style="text-align: center;">AUTODITADO</p> <p>NOME: CARINA</p> <p>DATA: <u>27/06/19</u></p>  <u>BOLA</u> _____  <u>ODO</u> _____  <u>TAVE</u> _____  <u>TFOU</u> _____  <u>ESMAS</u> _____	<p>A aluna Carina, do 3º ano, ainda não consegue fazer a relação fonema e grafema. No caso da palavra "BOLA", a mesma registrou porque já memorizou a escrita da mesma, tanto é que nem conseguiu substituir a vogal "A" pela vogal "O" e formar "BOLO".</p>
Mariana			<p>A aluna Mariana (do 3º ano, que possui déficit intelectual proveniente de epilepsia) também oscila entre momentos em que se encontra no nível pré-silábico e</p>

	<p>Nome: MARIANA 14/06/19</p>    	<p>AUTODITADO</p> <p>NOME: MARIANA</p> <p>DATA: 29/06/19</p>     	<p>outros em que escreve algumas letras com valor sonoro. Porém, devido às limitações causadas pela sua deficiência, necessitava de muito tempo para realizar suas atividades.</p>
Esdras	<p>Nome: ESDRAS 27/06/19</p>    	<p>AUTODITADO</p> <p>NOME: ESDRAS</p> <p>DATA: 27/06/19</p>     	<p>O aluno Esdras (do 3º ano) não atingiu ainda o nível silábico na escrita, porém, na oralidade, demonstra consciência fonológica e consegue identificar o som inicial da maioria das palavras. Mas, no momento do registro escrito, o mesmo não faz a relação fonema-grafema.</p>
Estevão			<p>O aluno Estevão (do 2º ano), embora não tenha atingido o nível silábico ao final do semestre, demonstrou grandes avanços, como pode ser visto</p>

	<p>Nome: ESTEVÃO</p>  <p><u>AGENDA ESCOLAR</u></p>  <p><u>SUPER DOMINGO</u></p>  <p><u>CA</u></p>  <p><u>MARVEL</u></p>	<p>AUTODITADO</p> <p>NOME: ESTEVÃO</p> <p>DATA: <u>27/06/19</u></p>  <p><u>REE</u></p>  <p><u>SHO</u></p>  <p><u>AHO</u></p>  <p><u>OV</u></p>  <p><u>A</u></p>	<p>nas imagens. Em nosso primeiro encontro, este aluno apenas copiou palavras aleatórias que encontrou pela sala e, no último autoditado, já conseguiu escrever letras com algum valor sonoro.</p>
--	--	---	--

Percebe-se, na Tabela 3, que o aluno Estevão, no primeiro encontro, apenas copiou palavras que encontrou pela sala, mas, no último autoditado já escreveu letras com valor sonoro, o que nos dá indícios que já começa a pensar silabicamente. De acordo com Soares (2018), quando a criança é capaz de recortar oralmente as palavras em sílabas e já compreende que a escrita representa os sons da fala e que estes, por sua vez, são representados por letras, então a criança começa a escrever silabicamente, ou seja, usa as letras para representar os recortes orais que identifica nas palavras, ou seja, as sílabas. Em relação aos demais alunos, todos avançaram de alguma forma, cada um no seu ritmo e de acordo com as suas potencialidades e habilidades.

Partindo do pressuposto que mesmo na Turma Flex, onde os grupos são organizados com mais homogeneidade (em relação ao nível de escrita), ainda existem diferenças quanto à forma que cada criança se apropria do conhecimento, Morais e Leite (2005) corroboram com esta ideia ao afirmar que os professores precisam desenvolver a habilidade de “identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo” (MORAIS; LEITE, 2005, p. 91), atendendo às diferentes demandas e, conseqüentemente, usando diferentes estratégias. Portanto, a estes alunos que ainda não atingiram o nível silábico de escrita, o trabalho deverá continuar a ser feito, de maneira que os mesmos compreendam o SEA e avancem em suas hipóteses. Conforme ainda cita Morais (2019), não adianta conhecer as fases (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética) e não saber o que fazer

para ajudar as crianças a avançarem neste percurso evolutivo. Retomando também as palavras de Seal, (2012), p. 18,

esses agrupamentos propiciam a criação de espaços de problematização e discussão pertinentes adequadas à aprendizagem visada, sobretudo quando se reflete sobre a própria utilização da heterogeneidade em prol da ampliação das trocas de conhecimentos entre os alunos (SEAL, 2012, p. 18).

Conforme afirma Cruz, (2012), se não forem desenvolvidas ações paralelas ao trabalho da sala de aula, como as Turmas Flex, por exemplo, muitos alunos concluirão o 1º ciclo sem terem consolidado todas as habilidades previstas e ficarão com lacunas que poderão prejudicá-los posteriormente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de Enturmação Flexível é uma estratégia apresentada pela Prefeitura de Belo Horizonte que consiste numa ação de intervenção pedagógica e de recuperação de estudos. O projeto consiste na reorganização dos estudantes durante alguns horários ou por alguns dias na semana para se trabalhar em conjunto com pares diferenciados.

A Escola Municipal Mestre Ataíde trabalha, desde 2015 (quando teve implantado o 1º ciclo), com o projeto de Enturmação Flexível, chamado de Turmas Flex. O foco do trabalho de Enturmação Flexível da EMMA é oportunizar aos alunos do 1º ciclo que apresentam defasagem no processo de alfabetização a apropriação da leitura e da escrita, através de um trabalho específico, realizado em grupos menores, nos quais os estudantes estejam no mesmo nível de escrita, conforme as proposições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Na EMMA, acredita-se, conforme as palavras de Moraes (2012), que “as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever” (MORAIS, 2012, p. 75). Portanto, conforme afirma Moraes (2012), é preciso criar metodologias que auxiliem o aprendiz a reconstruir as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética e a viver práticas letradas.

Com a concepção construtivista sobre a alfabetização, inspirada nas ideias de Ferreiro e Teberosky (1984), houve uma mudança no modo de se ver e pensar o processo de apropriação da leitura e da escrita, passando-se a considerar, conforme afirma Cabral e Pessoa (2012), como o aluno processa o conhecimento sobre o SEA e como o professor pode intervir neste processo. Nas palavras de Moraes (2019), “precisamos pesquisar sobre como as crianças aprendem para fazer um ensino que, identificando os obstáculos epistemológicos que elas precisam superar, as ajude com desafios ajustados ao que elas estão (re) construindo como conhecimentos na escola” (MORAIS, 2019, p. 77).

Durante o primeiro semestre letivo de 2019 tivemos, ao todo, 13 encontros de Enturmação Flexível. Em relação ao grupo em que acompanhei (os alunos do nível pré-silábico), os encontros e as atividades foram organizados tendo em vista a estimulação dos alunos para que os mesmos avançassem para o próximo nível de

escrita. Portanto, foram selecionadas atividades que promoviam o reconhecimento do Sistema Alfabético de Escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica através do trabalho com parlendas, rimas e aliterações. De uma forma geral, houve interesse de todos os alunos do grupo e uma participação de forma ativa.

Após o acompanhamento deste grupo de alunos pré-silábicos, conforme citado no presente trabalho, um novo diagnóstico foi feito e, no caso do grupo de alunos que acompanhei e trabalhei, três alunos avançaram significativamente no processo de escrita. Um deles foi encaminhado para o grupo dos alunos silábicos durante o processo de execução deste Plano de Ação e os outros dois também foram encaminhados para o grupo de alunos silábicos ou silábico-alfabéticos no segundo semestre de 2019.

Os demais alunos permaneceram no grupo de alunos pré-silábicos, no qual o trabalho terá continuidade, propiciando aos mesmos oportunidades que levem ao avanço nos níveis de escrita e leitura, uma vez que deve ser constante o compromisso da escola com aquelas crianças que apresentam mais dificuldades na apropriação da leitura e da escrita. O trabalho com este grupo de alunos deverá continuar focando o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento do SEA, levando-os a refletirem sobre as hipóteses em relação à escrita.

A partir da realização do presente Plano de Ação, ficou mais evidente que a escola e seu conjunto de professores podem promover ações que levem todos os alunos a avançarem no processo de apropriação da leitura e da escrita, apesar da heterogeneidade da sala de aula e dentro de seu próprio ritmo de desenvolvimento. Leal (2005) corrobora com esta ideia, ao afirmar que “a aprendizagem não se dá num mesmo ritmo para todos os aprendizes e que eles não percorrem exatamente os mesmos caminhos” (p. 89), e é exatamente essa diversidade nos ritmos e a necessidade de atender a cada aluno em suas particularidades que justifica o trabalho das Turmas Flex.

Para mim, particularmente, a maior dificuldade encontrada foi a infrequência de alguns alunos. Como o trabalho de Enturmação Flexível só acontece uma vez por semana, se o aluno falta à aula, menos oportunidades terá de avançar neste trabalho voltado especificamente para o nível de leitura e escrita em que se encontra.

E, quanto às contribuições, considero que o que mais me marcou no curso do LASEB foi a oportunidade de me dedicar ao estudo do processo de Enturmação

Flexível, buscando reflexão e fundamentação teórica para uma prática que já é realizada em minha escola. Nós, professores, fazemos reflexões sobre nossa prática pedagógica a todo momento, porém, nem sempre temos o hábito de fazer esta reflexão por escrito e o LASEB nos deu esta oportunidade.

Quanto aos resultados do trabalho desenvolvido a partir da Enturmação Flexível, propõe-se que o mesmo seja estendido aos demais ciclos da escola e não se restrinja apenas ao 1º ciclo, proporcionando a todos os alunos a efetivação de suas aprendizagens; para isso, é necessário que esta prática pedagógica seja incorporada ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Pretende-se que esta proposta seja apresentada a todo o corpo docente da Escola Municipal Mestre Ataíde, num momento de reunião pedagógica, onde será apresentada também a conceituação da Turma Flex, com toda a fundamentação teórica que justifica a sua realização e os resultados alcançados por este tipo de intervenção. Os materiais produzidos pelos alunos (portfólio) serão também apresentados à equipe docente.

Espera-se, a partir do presente Plano de Ação, que o trabalho com turmas flexíveis seja uma prática institucionalizada da Escola Municipal Mestre Ataíde e, através deste estudo, instrumentalizar também outras escolas e professores que tenham o desejo de realizar o trabalho de Enturmação Flexível, mas não sabem como fazê-lo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. - 1 ed. - Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-36.

ALBURQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CRUZ, Magna do Carmo Silva. Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 02, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6- 18.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. **Monitoramento e avaliação da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 5).

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

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Usos sociais da língua escrita. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). 1. ed., Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p. 328-330.

BELO HORIZONTE. LEI Nº 8.432, DE 31 DE OUTUBRO DE 2002. Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino. **Diário Oficial do Município**. Belo Horizonte, MG, 06 Nov. 2002. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducacao.do?method=DetalheArtigo&pk=901373>. Acesso em: 09 mai. 2019.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações sobre Processos de Avaliação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2015.

BELO HORIZONTE. **Gincamat**. Belo Horizonte, 16 abr. 2019. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/gincamat>. Acesso em: 01. Jul. 2019.

BELO HORIZONTE. **Leituras em Conexão**. Belo Horizonte, 07 mar. 2018. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/leituras-em-conexao>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BELO HORIZONTE. **Mostra reúne trabalhos científicos de estudantes municipais**. Belo Horizonte, 19 set. 2017. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/mostra-reune-trabalhos-cientificos-de-estudantes-municipais>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BELO HORIZONTE. **Escola Aberta**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-aberta>. Acesso em: 20 set. 2019.

BELO HORIZONTE. **Escola nas Férias**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-nas-ferias>. Acesso em: 20 set. 2019.

BELO HORIZONTE. PBH realiza curso de formação para auxiliar de apoio à inclusão. **Diário Oficial do Município**. Belo Horizonte, MG, 28 jan. 2011. Disponível em:

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1051647>.

Acesso em: 09 mai. 2019.

BELO HORIZONTE. **Escola Plural**: direito a ter direitos. Belo Horizonte, MG, 13 abr. 1998. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>. Acesso em: 27 jul. 2019.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 317, de 22 de novembro de 2014. **Diário Oficial do Município**. Belo Horizonte, ano XX, Edição nº. 4689, 22 nov. 2014. Disponível em:

<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132777>.

Acesso em: 30 abr. 2019.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Diferentes Perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG. Vol. 25, n. Especial, p. 958-983, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46452/24949>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Dados do Censo Escolar** – Número de matrículas na Educação Infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculadas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização, diversidade e inclusão. Diretoria de políticas de Educação Especial. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/download/14_7bbc6c42393beeac1fd963c16d935f40. Acesso em: 26 mar. 2019.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 03, unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-19.**

CEALE. **O que é o Ceale.** Belo Horizonte, 13 jun. 2012. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>. Acesso em: 05 jul. 2019.

COELHO, José Silvestre. **O trabalho docente na Escola Integrada.** Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2011. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MSFZV/disserta_o_paginas_iniciais_merged_1.pdf?sequence=1. Acesso em: 30 ago. 2019.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In*: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais, / Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-69.**

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M.P. da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular – Língua Portuguesa. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 02, unidade 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-15.**

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 02, unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 19-26.**

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M.P. da. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 02, unidade 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 16-26.**

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências

docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 02, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 19-32.

CRUZ, Magna do Carmo Silva Cruz. Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 02, unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-12.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 02, unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 13-18.

ESCOLA MUNICIPAL MESTRE ATAÍDE. **Histórico**: a nossa escola. *In*: ESCOLA MUNICIPAL MESTRE ATAÍDE. Belo Horizonte, 24 mai. 2012. Disponível em: <http://mestreataide.blogspot.com/2012/05/historico.html>. Acesso em: 01 jul. 2019.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita** / Emília Ferreiro, Ana Teberosky. Edição Comemorativa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In*: **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais, / Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. P. 17-47. Disponível em: <http://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In*: **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais, / Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-110.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?).

In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética / organizado por Artur Gomes Morais, / Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111-131.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 63-79, fev. 2015. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/19670/0>. Acesso: 06 mar. 2019.

MIRANDA, Glauro Vasques de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, 21(60), p. 61-74, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10237/11855>. Acesso em: 14 out. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. - 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças em sala de aula. *In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 03, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-18.***

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. A colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias dos aprendizes no atendimento às crianças ainda não alfabetizadas. *In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 03, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 34-40.***

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. – 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MONTEIRO, Sara Mourão. Ambiente Alfabetizador. *In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). 1. ed., Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p. 28-29.***

MONTEIRO, Sara Mourão. Escrita Espontânea. *In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). 1. ed., Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p. 107.***

NEVES, Júlio Luis. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, V. 1, Nº 3, 2º Sem./1996. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34607124/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y

[53UL3A&Expires=1552441599&Signature=vBhla9VuM4H8rYoRLPMyDCVcBDY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPESQUISA_QUALITATIVA_CHARACTERISTI_CAS_USO.pdf](https://www.repositorio.ufmg.br/bitstream/handle/123456789/1552441599?signature=vBhla9VuM4H8rYoRLPMyDCVcBDY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPESQUISA_QUALITATIVA_CHARACTERISTI_CAS_USO.pdf). Acesso em: 12 mar. 2019.

ROCHA, Gladys. Avaliação Diagnóstica. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs).* 1. ed., Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p. 39.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização**: um processo em construção. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SEAL, Ana Gabriela de Souza. O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização. *In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 02, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.* Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 16-26

SILVA, Alexsandro da. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. *In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 02, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.* Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-15.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Ciclo de Alfabetização. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs).* 1. ed., Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, p. 50.

SILVA, Marlene Maria Machado da. SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Da universalização à qualidade do ensino: desafios da alfabetização. **RevistAleph**, ano XI, n. 22, dez. 2014, p. 157-173. Disponível em: <http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/91>. Acesso em: 03 jun. 2019.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo (52): 19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul/ago 2003, p. 15-21. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. - 1 ed. - São Paulo: Contexto, 2003.

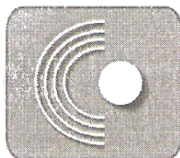
SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2004, n. 25, p. 5-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. - 2 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. - 1. ed. - São Paulo: Contexto, 2018.

SODOSKI, Rafaela Beneti; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A Teoria educacional de Emília Ferreiro. *In: Educere XII Congresso Nacional de Educação*. PUCPR 26 a 29/10/2015, p. 1-4. Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/801.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO ASSINADO PELA DIREÇÃO DA ESCOLA



LASEB
Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.

Prezado(a) Diretor(a),

Solicitamos sua autorização para que o(a) professor(a)/estudante Sandra Mara Cardoso Martins do curso de Especialização em Formação de Educadores para Básica da Faculdade de Educação/UFMG, área de concentração Processos de Aprendizagem e Ensino na Educação Básica desenvolva seu projeto de pesquisa nessa instituição, ao longo deste ano.

Esclarecemos que este projeto é orientado por docentes qualificados desta Universidade e consiste em um *plano de ação* relacionado às temáticas do curso e às questões de interesse das escolas da rede municipal de ensino.

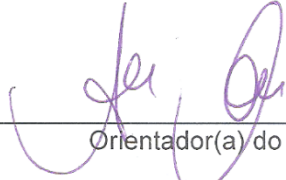
Trata-se de um compromisso de retorno a essas escolas, conforme objetivos da parceria entre a FaE/UFMG e a Secretaria Municipal de Educação. Além desse propósito, a consolidação deste projeto constituirá o trabalho final de curso, requisito para a certificação nesta Especialização.

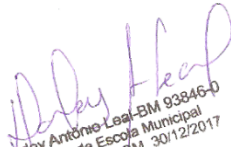
Acrescentamos a esta solicitação um encaminhamento aos pais dos alunos envolvidos no projeto, para que possamos contar com sua adesão e autorização de participação dos filhos em atividades e registros.

Agradecemos por sua colaboração e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos sobre este curso e os projetos nele desenvolvidos.

Atenciosamente,

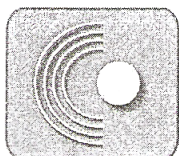

Vanessa Sena Tomaz
Coordenadora Geral do Curso


Orientador(a) do trabalho


Darley Antônio Leal - BM 93846-D
Diretor de Escola Municipal
Nomeação no DOM 30/12/2017

Faculdade de Educação da UFMG

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO ASSINADO PELA FAMÍLIA DOS ALUNOS



LASEB
Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.

Prezados Pais,

O(a) Prof.(a) Vanessa Sena Tomaz desenvolverá, na Escola Escola Santa Helena, um projeto relacionado a seu trabalho final de curso de Pós-graduação na Faculdade de Educação da UFMG, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.


Este trabalho será orientado por professores da UFMG e seu objetivo é o desenvolvimento de propostas pedagógicas que possam enriquecer a aprendizagem dos alunos e o ensino dos professores.

Solicitamos sua colaboração em entrevistas e outros dados necessários ao projeto e autorização para uso de seus relatos, imagens e vídeos no referido trabalho.

Atenciosamente,


Vanessa Sena Tomaz

Coordenadora Geral do Curso


Orientador(a) do trabalho

Nome do aluno(a): Lucas Henrique de Souza

De acordo: assinatura dos pais / responsáveis pelo(a) aluno(a)

Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 1669 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Cep: 31.270-901 - Fone: (31) 3409-6369
Fax: (31) 3409-5311 - laseb@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br/laseb