



**//** POR MAIOR  
**EQUIDADE**  
NA **FORMAÇÃO INICIAL** **//**

**8ª Jornada Internacional de Alfabetização**

**10ª Jornada Nacional de Alfabetização**

**18ª Jornada de Alfabetização**







## **POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL:**

**8ª Jornada Internacional de Alfabetização**



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

### **Coordenação do evento**

Dr. Benedito Eugênio (UESB)

Dr. Claudionor Alves da Silva (UESB)

Dr. Ronei Guaresi (UESB)

### **Comissão organizadora**

Alessandro Anjos Inácio (UESB)

Beatriz Moreira Silva (UESB)

Blenda Moreira (UESB)

Cristiane Viera Costa Abreu (UESB)

Ducirlândia Ferraz de Souza (UESB)

Geisiane Rocha (UESB)

Glêide Santos Macedo (UESB)

Isadora dos Santos Silva Oliveira (UESB)

Itana Rodrigues Lopes (UESB)

John Lenon de Almeida Dariz (UESB)

Laís Bockorni (UESB)

Lucas Santos Silva (UFS)

Lucimauro Palles da Silva (UESB)

Luise Rebouças Leite Leal dos Santos (UESB)

Maria Luiza Ferraz França (UESB)

Paloma Batista Cardoso (UFS)

Tiago Martins da Silva (UESB)

Vera Wannmacher Pereira (PPG/UDESC)

Vitor Rosenbergre dos Santos Carmo (UESB)



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

### **Comitê científico**

Dra. Alina Spinillo (UFP)  
Dra. Angela Maria Chuvvas Naschold (UFRN)  
Dr. Antonio Pereira (UFPA)  
Dr. Benedito Eugenio (UESB)  
Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (UESB)  
Dra. Clarice Lehnen (UFRGS)  
Dra. Gabriela Castro Menezes de Freitas (SMED – PoA – PUCRS)  
Dr. Claudionor Alves da Silva (UESB)  
Dra. Grasiela Kieling Bublitz (Univates)  
Dra. Kari Lúcia Forneck (Univates)  
Dra. Janaína Weissheimer (UFRN)  
Dra. Ingrid Finger (UFRGS)  
Dra. Jane Correa (UFRJ)  
Dr. José Ferrari Neto (UFPB)  
Dr. José Ricardo Carvalho da Silva (UFS)  
Dra. Lêda Tomich (UFSC)  
Dra. Leonor Scliar-Cabral (UFSC)  
Dr. Luís Faísca (Universidade do Algarve)  
Dr. Luiz Barbeiro (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria)  
Dra. Maria Aparecida Gusmão (UESB)  
Dra. Maria da Graça Pinto (Universidade do Porto, Portugal)  
Dra. Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB)  
Dra. Maria Regina Maluf (USP)  
Dra. Marian Oliveira (UESB)  
Dra. Nandyara Souza Santos (UESB)  
Dra. Rosângela Alves de Oliveira Santos (UESB)  
Dr. Ronei Guaresi (UESB)  
Dra. Susana Ortega de Hocevar (Universidad Nacional de Cuyo)  
Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS)  
Dra. Vera Pacheco (UESB)  
Dra. Vera Wannmacher Pereira (PPGE/UDESC)

### **Instituição organizadora:**

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	24
EFEITOS DA BILITERACIA SIMULTÂNEA NA LEITURA E NA CONECTIVIDADE DA FALA DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA BILÍNGUE DO RN .....	26
Ana Clara dos Santos Oliveira Costa (UFRN)	
Janaina Weissheimer (UFRN)	
FUNÇÕES EXECUTIVAS E ALFABETIZAÇÃO .....	27
Andressa Loise Zardo	
Danielle da Rocha Siqueira Cambrussi	
Fabio Miranda da Paz	
Tânia Maria Rechia Schroeder	
BILITERACIA E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO NAS ESCOLAS KANHGÁG DA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS- PR .....	28
Diomara Rénhá Lourenço Mathias	
O ANALFABETISMO (IN)FUNCIONAL EM ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	41
Evenny Lilian de Jesus Lima	
Aline Romana Alves Pereira	
Luci Aparecida Souza Borges de Faria	
O LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA POESIA: PROJETO POEMANDO .....	42
Ellen Michele Barbosa de Moura	



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

Fraulein Vidigal de Paula

Lucia Veiga Schermack

Tânia M. M. Quintal

ESCRITA ACADÊMICA À LUZ DA COMPLEXIDADE: OS GÊNEROS TEXTUAIS  
ACADÊMICOS ..... 43

Maria de Fátima de Almeida Baia

Blenda da Silva Almeida Moreira

Itana Rodrigues Lopes do Nascimento

Suzana Longo da Cruz

(RE)ESCREVER, UMA REALIZAÇÃO POSSÍVEL NA ALFABETIZAÇÃO?  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS ..... 44

Maria do Socorro Lopes da Silva

Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues

Cícero Henrique Rodrigues

A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO SUPORTE À  
APRENDIZAGEM DISCENTE NA PANDEMIA ..... 52

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: REFLEXÕES SOBRE ESCRITA, SOCIEDADE E  
HUMANIDADES NO IFMA (2017-2022) ..... 53

Angela Maria Ribeiro da Silva

Francisca Márcia Costa de Souza

CONSCIENTIZAÇÃO FONOLÓGICA E ESCRITA: PECULIARIDADES DA  
NASALIZAÇÃO ..... 55

Raidalva da Silva

A NOITE É UMA CRIANÇA: RECONHECENDO E HOMENAGEANDO RUTH ROCHA  
..... 56

Judson Jodielson Santos de Souza





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

“NÃO NASCE ESCRITORA, TORNAR-SE”: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PERCURSO DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA A PRIMEIRA PUBLICAÇÃO..... 57

Angela Maria Ribeiro da Silva

Francisca Márcia Costa de Souza

LEITURA E ESCRITA: RETOMANDO APRENDIZAGENS COM O TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 69

Ariane Simão de Souza

CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO PARA TEMPOS DE (PÓS) PANDEMIA ..... 70

Amanda Cristina de Freitas

Pablo Faria

MAPA DA HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO..... 82

Heriberto Francisco Xavier

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPO/ESPAÇO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE DO CENÁRIO TRANS PANDEMIA DO DISCURSO DOCENTE..... 83

Adriana Cavalcanti dos Santos

ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID ..... 93

Erica Costa Brancalhão

Danielle da Rocha Siqueira Cambrussi

Fabio Miranda da Paz

ALFABETIZAÇÃO EM PERÍODO DE PANDEMIA: DESAFIOS VIVENCIADOS NA GESTÃO ESCOLAR, NA CIDADE DE APUCARANA - PR ..... 103

Rosângela Leão da Silva

Thiago Henrique da Silva de Sales



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

ACÇÕES EXTENSIONISTAS PROMOVEDO SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM PARA A ALFABETIZAÇÃO..... 109

Carla Fernanda Schneider

Dra. Danise Vivian

Ma. Garine Andréa Keller

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM ATRASO NA LINGUAGEM ORAL AO LONGO DO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19 ..... 110

Francine Cristine Garghetti

Claudia Finger-Kratochvil

PERCEPÇÕES E DESAFIOS DE ALFABETIZAR NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA..... 111

Maria Luísa Martins da Silva

ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL – ANÁLISES DE ESCRITAS ESPONTÂNEAS DE CRIANÇAS INDÍGENAS SURUI E ZORÓ ..... 112

Josélia Gomes Neves

Vanubia Sampaio dos Santos Lopes

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO ..... 123

Elisane Barbosa de Araújo

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO ÂMBITO DAS ACÇÕES DO PROJETO ALFABELETRANDO - LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO..... 124

Kári Lúcia Forneck

Grasiela Kieling Bublitz

Natália Taís Scherer

Iandra Vanessa Sell



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

CONSTRUÇÃO DE UMA TAREFA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS  
EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: DA ABORDAGEM TEÓRICA DA LEITURA À  
MANIPULAÇÃO DOS CRITÉRIOS PSICOLINGUÍSTICOS..... 131

Letícia Priscila Pacheco

A ARTE NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NA PEDAGOGIA WALDORF..... 132

Milena Oliveira

Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

MÉTODOS E ALFABETIZAÇÃO ..... 142

Danielle da Rocha Siqueira Cambrussi

Andressa Loise Zardo

Fabio Miranda da Paz

HABILIDADES METALINGUÍSTICAS NA ALFABETIZAÇÃO E O PAPEL DO ENSINO  
EXPLÍCITO NA PRÁTICA DOCENTE ..... 144

Tânia Maria Massaruto de Quintal

Fraulein Vidigal de Paula

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO BILÍNGUE NO ENSINO E FORMAL DA  
PROVÍNCIA DA HUÍLA-ANGOLA: UMA PROBLEMÁTICA..... 154

Felizbela K. A. Miranda

A PRODUÇÃO ESCRITA A PARTIR DA LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM: UMA  
PROPOSTA METODOLÓGICA ..... 166

Cícero Henrique Rodrigues

Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues

Maria do Socorro Lopes da Silva

A MÚSICA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA..... 176

Maria de Fátima de Almeida Baia

Ana Cristina Oliveira Santos



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

Geisiane Rocha da Silva

Isamar Marques Cândico Pales

Viviane Mota Ramos

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS..... 178

Vânia Mary Viegas Souto

A LUDICIDADE NA PRÁXIS PEDAGÓGICA COM VISTAS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS DE UMA TURMA DO 2ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... 187

Yolanda Oliveira de Jesus

VALIDAÇÃO DE UM PROTOCOLO DE ESTIMULAÇÃO (META)FONOLÓGICA E FONOGRAFÊMICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM CRIANÇAS ALFABETIZANDAS ..... 198

Maria Elisabete Viana da Silva

Rhanna Emanuela Fontenele Lima de Carvalho

Wilson Júnior de Araújo Carvalho

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO PROCESSO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 211

Graciele Oliveira Pires

Ananda Vieira dos Santos

Débora Andrade Lago

Marilete Calegari Cardoso

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 219

Ana Carolina Santos Brito

Claudionor Alves Costa

O GUESSING GAME NA LEITURA DE FÁBULA NA ESCOLA..... 226

Vera Wannmacher Pereira



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

Caroline Bernardes Borges

Danielle Baretta

Dhaiele Santana Schmidt

“QUERO SER YOUTUBER”?: ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS  
..... 227

Viviane Caline de Souza Pinheiro

Adriana Cavalcanti dos Santos

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA TURMA  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL. .... 228

Jéssica Ketlen Soares de Oliveira

Ângela Maria Chuvas Naschold

LEITURA DE LITERATURA COMO ESTÍMULO A PRODUÇÃO ESCRITA EM BLOG  
ELETRÔNICO..... 241

Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues

Maria do Socorro Lopes da Silva

Cícero Henrique Rodrigues

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SUA PROPOSTA DE ENSINO O  
ENSINO MÉDIO..... 250

Adilma Gomes da Silva Machado

PORTFÓLIOS DIDÁTICOS E ATIVIDADES LINGUÍSTICAS DE RECICLAGEM  
NEURONAL COMO SUPORTE DA ALFABETIZAÇÃO EM UMA PESQUISA  
TRANSLACIONAL ..... 255

Ruanna Maria Borges de Araujo do Nascimento

Andre Luis Santos de Pinho

Ângela Maria Chuvas Naschold



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

A LEITURA DE CONTOS DE FADA: ENSINANDO VALORES ÉTICOS ..... 268

Márcia Lima Xavier

BRINCAR DE LER: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO PRESENTES NAS PLATAFORMAS DIGITAIS ..... 279

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne

Michelle Floriani

A MUSICALIZAÇÃO E O ESTÍMULO À LEITURA: UMA PARCERIA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES ..... 281

Maria Laura Bezerra Dantas

Ângela Chuvas Naschold

O ENSINO DE LITERATURA E A PANDEMIA DO COVID 19: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DE DOCENTES DAS ESCOLAS NUCLEADAS DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA..... 292

Grazielle Muniz de Jesus

Isabel Cristina de Jesus Brandão

A VISITA DO ROBÔ L.I.NEU NA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA SESC – MACAÍBA/RN ..... 303

Josefa Lucila Felix Moreira

O CONTEXTO PANDÊMICO E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL ... 304

Juliane Dutra da Rosa Silvano

Nakita Ani Guckert Marquez

Grazielle Franciosi da Silva

O TRIPÉ DA ALFABETIZAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DURANTE A VIGÊNCIA DO ENSINO REMOTO..... 305

Ariadne Andrin de Souza



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO ATRAVÉS DA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ..... 306

Karolayne da Silva Santos

Nandyara Souza Santos Sampaio

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: ALGUMAS  
REFLEXÕES ..... 312

Claudionor Alves da Silva

Beatriz Moreira Silva

Giselle Sousa Lima

Lizandra Pereira da Silva

RELAÇÃO ENTRE FREQUÊNCIA DAS PALAVRAS E LEITURA ORAL ..... 320

Ducirlândia Ferraz de Souza

Cristiane Vieira Costa Abreu

Glêide Santos Macedo

Luise Rebouças Leite Leal dos Santos

Ronei Guaresi

A ESCRITA INFANTIL: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOGÊNESE ..... 335

Maria Eduarda de França Tavares

Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Viera

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA NO PÓS  
DISTANCIAMENTO SOCIAL ..... 345

Claudionor Alves da Silva

Ana Claudia Mendes Novais

ALFABETIZAÇÃO INICIAL EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL ..... 355

Ronei Guaresi



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

Cristiane Vieira Costa Abreu

Ducirlândia Ferraz de Souza

Lucimauro Palles da Silva

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO UM PREDITOR NA APRENDIZAGEM INICIAL  
DA LEITURA E ESCRITA: BREVE REVISÃO DE LITERATURA..... 368

Luise Rebouças Leite Leal dos Santos

Ducirlândia Ferraz de Souza

Glêide Santos Macedo

Ronei Guaresi

Lucimauro Palles da Silva

Maria Luiza Ferraz França

VOCABULÁRIO E APRENDIZADO DA ESCRITA E DA LEITURA: UMA REVISÃO DA  
LITERATURA NOS ÚLTIMOS 5 ANOS ..... 376

Maria Luiza Ferraz França

Ronei Guaresi

LINGUAGEM ORAL E APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA ..... 386

Glêide Santos Macedo

Ducirlândia Ferraz de Souza

Luise Rebouças Leite Leal

Lucimauro Palles da Silva

Ronei Guaresi

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: UM  
ESTUDO DE CASO..... 392

Claudionor Alves da Silva

Síria Carinhanha Pires da Silva





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA FONOTÁTICA PARA TAREFAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA..... 403

Jéssica Caroline Souza Aguiar

Maria de Fátima de Almeida Baia

Itana Rodrigues Lopes do Nascimento

Laís Rodrigues Silva Bockorni

Marcelo Meira Alves

PARA ALÉM DA PALAVRA ESCRITA: O USO DE MARCADORES PROSÓDICOS LEXICAIS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – UMA PROPOSTA INTERVENTIVA ..... 405

Dádiva Dyane da Costa Prates Rodrigues

Vera Pacheco

Marian Oliveira

O PAPEL DO DITADO NO USO DO ACENTO GRÁFICO ..... 406

Flávia Camata de Oliveira Malaguth

Vera Pacheco

Marian Oliveira ..... 406

VAMOS DE DICIONÁRIO? UMA PROPOSTA INTERVENTIVA DE USO DE DICIONÁRIO NA EJA PARA UMA ESCRITA PADRÃO OFICIAL ..... 407

Lucilane Amorim da Silva

Vera Pacheco

Marian Oliveira

LÍNGUA INGLESA, ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN À LUZ DA FONÉTICA E FONOLOGIA ..... 408

Gabriela Sousa Paiva



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

Frances Luiza Nascimento Brandão

Stephane Carvalho Alves

Lucas Viana Alencar

Lucrécia de Aquino Santos

Priscila de Jesus Ribeiro

Maria Fernanda de Oliveira Silva

Vera Pacheco

Marian Oliveira

(DES)SONORIZAÇÃO E DESVIOS GRÁFICOS: A INFLUÊNCIA DA FONOLOGIA NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA PARA INDIVÍDUOS COM T21 ..... 409

Maria Fernanda de Oliveira Silva

Priscila de Jesus Ribeiro

Lucrecia de Aquino Santos

Lucas Viana Avelar

Gabriela Sousa Paiva

Frances Luiza Nascimento Brandão

Stephane Carvalho Alves

. Vera Pacheco

Marian Oliveira

OS CONHECIMENTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR..... 419

Maria Margarete de Paiva

Edson Carlos Romualdo

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO FRENTE A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO ..... 429



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

Jhonathan Martins da Costa

ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO INCLUSIVO DE APRENDIZAGEM: PROJETO, LEITURAS E REGISTROS MULTIMODAIS FORTALECENDO O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM..... 435

Isaías dos Santos Ildebrand

Jéssica Ramos Mota

Franciele Schilling da Silva

Lucélia Pressi Bittencourt

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA ..... 437

Gabriela Christine Spinardi

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne

Profa. Dra. Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM..... 449

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ..... 449

Dineia Ghizzo Neto Fellini

Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento

Luciana Karina Prampero Shimbata

Elsa Midori Shimazaki

PROCESSAMENTO AUDITIVO: PENSANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO..... 459

Bruna Aparecida Damasceno

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais

Rubiana Brasílio Santa Bárbara

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: POSSIBILIDADES A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM ..... 467



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

Agatha Christie Rabelo Vieira

Regiane da Silva Barbosa

CANÇÕES INFANTIS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21 ..... 478

Jhenifer Vieira da Silva

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires

PRODUÇÃO TEXTUAL E TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO ..... 479

Nayra Marinho Silva Paz

Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia

Emanuelle de Souza Silva Almeida

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires

AVANÇOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA UMA JOVEM COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21 ..... 489

Simone Neri da Silva

Giulia Castellani Boaretto

Daniela Porto da Cunha

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires

PERSPECTIVAS PARA ALFABETIZAR DEFICIENTES INTELECTUAIS ..... 500

Karine Andrade Mourão<sup>1</sup>

ENGOLIRAM A CAROCHINHA? CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROGRAMA “CONTA PRA MIM - LITERACIA FAMILIAR” ..... 507

Francisca Patrícia Pompeu Brasil

Ivane Laurete Perotti



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

A INSERÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA: UM OLHAR PARA AS FORMAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ..... 516

Eliani Regina da Conceição Silva

Janara Aparecida Teixeira Batista

A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) E O SEU CARÁTER PADRONIZADOR ..... 527

Fabio Miranda da Paz

Andressa Loise Zardo

Danielle da Rocha Siqueira Cambrussi

POLÍTICAS PÚBLICAS DA ALFABETIZAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE O PNAIC ..... 528

Luciana Karina Prampero Shimbata

Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento

Elsa Midori Shimazaki

Raquel Franco Ferronato

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA-BA..... 538

Maria Eduarda Cardoso Seixas Souza

Yolanda Oliveira de Jesus

ESTRATÉGIAS DOS MÉTODOS CLÁSSICOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA ..... 547

Luciana Piccoli

OS DILEMAS PRÁTICOS VIVENCIADOS NA SALA DE AULA COMO INSTRUMENTOS DE REVISÃO DO PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ..... 548



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

Andreila Alcântara Teixeira

Luiz Claudio Meira Moreira

Nandyara Souza Santos Sampaio

RELAÇÃO ENTRE PRODUÇÃO E RECONHECIMENTO ESPELHADO DE ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS ..... 556

Lucimauro Palles da Silva

Glêide Santos Macedo

Luise Rebouças Leite Leal dos Santos

Ducirlândia Ferraz de Souza

Cristiane Vieira Costa Abreu

Ronei Guaresi

O CONHECIMENTO DA INDISCIPLINA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO ..... 569

Lucimauro Palles da Silva

Glêide Santos Macedo

Luise Rebouças Leite Leal dos Santos

Ducirlândia Ferraz de Souza

Cristiane Vieira Costa Abreu

Ronei Guaresi

O USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A COMPREENSÃO EM LEITURA ..... 581

Cintia Marangoni Menezes

Claudia Finger-Kratochvil

MOTIVAÇÃO PARA LEITURA: O ENVOLVIMENTO DO LEITOR E A COMPREENSÃO TEXTUAL ..... 591



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

Rosane Natalina Meneghetti

Claudia Finger-Kratochvil

CAPACIDADE DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR: METACOGNIÇÃO,  
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E AUTORREGULAÇÃO ..... 600

Jakeline Mendes

Claudia Finger-Kratochvil

Letícia Ribeiro Lyra

DIFERENÇAS DE COMPREENSÃO NA LEITURA DIGITAL E NA LEITURA IMPRESSA:  
O QUE DIZEM AS PESQUISAS ..... 609

Caroline Campos Rodrigues da Silva

Maria Regina Maluf

VOCABULÁRIO E COMPREENSÃO EM LEITURA: UM OLHAR PARA AS ‘PALAVRAS  
DIFÍCEIS’ ..... 620

Juliana Vinhas Gonçalves

Claudia Finger-Kratochvil

ALFABETIZANDO COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: BRINCANDO E APRENDENDO  
COM LEITURA E ESCRITA ..... 621

Liliana Fraga dos Santos Madril

INTERVENÇÕES BASEADAS NA INSTRUÇÃO FÔNICA EXPLÍCITA ..... 633

Solange de Fátima Andreassa Di Agustini

Maria Regina Maluf

A CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE  
PROFESSORES: POSSÍVEIS BENEFÍCIOS PARA A LEITURA E A COMPREENSÃO DE  
TEXTOS EM CONTEXTOS BILÍNGUES ..... 650

Fabiana Soares da Silva

Rosângela Gabriel

## APRESENTAÇÃO

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por minha atuação, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), do pesquisador Benedito Gonçalves Eugênio do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), do pesquisador Claudionor Alves da Silva, do Colegiado de Pedagogia, em parceria com pesquisadores de outras universidades do país (UDESC, UFRGS, UNISC, UFRN) promoveu, nos dias 8, 9 e 10 de setembro de 2022, a 8ª Jornada Internacional de Alfabetização: por maior equidade na formação inicial. Por causa das recorrentes ondas de infecção da COVID-19, sempre muito intensa no Brasil, optou-se para mais esta edição a realização remota das atividades.

A Jornada Internacional de Alfabetização, iniciada regionalmente há 18 anos na PUCRS (Rio Grande do Sul), já foi realizada em diferentes locais do Brasil, UFRN (Natal), UFSC (Florianópolis), UNISC (Santa Cruz do Sul), UFAL (Maceió) e do exterior, Universidade do Minho (Braga) e Instituto Politécnico de Lisboa (Lisboa), tendo se firmado como um espaço qualificado de discussão da temática do desenvolvimento inicial da leitura e da escrita.

Em 2022, com o tema "por maior equidade na formação inicial", a Jornada Internacional de Alfabetização objetivou a discussão acerca de desafios que se apresentam à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, especialmente no que diz respeito às diferenças no ensino e no aprendizado da leitura e da escrita. Mesmo não sendo da formação inicial, cabe destaque à informação do último relatório do PISA, edição de 2018 (BRASIL, 2020), segundo o qual os estudantes brasileiros estão, por um lado, dois anos e meio abaixo da média dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura e, por outro, mostra que os estudantes das escolas particulares e federais no Brasil estão acima da média da OCDE, sendo a pontuação de 510 e 503, respectivamente, contra 487 pontos em média da OCDE.

Tal resultado mostra que um dos desafios da educação básica brasileira é de uma formação mais equânime, ou seja, um cenário educacional em que escolares com diversos





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

perfis, linguísticos, cognitivos e psicossociais, encontram na escola os recursos físicos e humanos necessários e suficientes para a formação escolar.

Neste contexto, fiel à vocação deste evento, a saber, a interdisciplinaridade, nesta edição foram mobilizados conhecimentos teóricos e metodologias ligados aos aspectos gráficos, fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos da alfabetização, os quais de alguma forma impactam a qualificação do ensino nessa decisiva etapa de formação.

Na sequência, constam os resumos expandidos aceitos e divulgados nos 12 simpósios temáticos do evento, o qual contou com aproximadamente uma centena de trabalhos, 11 minicursos, de dezenas de universidades diferentes e de três países diferentes. Espero que o leitor desfrute da boa ciência produzida sobretudo acerca do desenvolvimento inicial da leitura e da escrita.

*Ronei Guaresi*



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## **EFEITOS DA BILITERACIA SIMULTÂNEA NA LEITURA E NA CONECTIVIDADE DA FALA DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA BILÍNGUE DO RN**

*Ana Clara dos Santos Oliveira Costa (UFRN)*

*Janaina Weissheimer (UFRN)*

**Resumo:** Ultimamente observamos um crescimento significativo no número de crianças matriculadas em escolas que oferecem currículos bilíngues ou programas bilíngues no Brasil. Nesse sentido, uma revisão detalhada feita por Williams e Lowrance-Faulhaber (2018) analisou 35 artigos revisados por pares sobre leitura e escrita em crianças bilíngues. Esse estudo sobre o tema mostrou que o desenvolvimento na alfabetização envolvendo a compreensão de uma língua deu suporte ao da outra língua, ou seja, que as crianças que participaram desses testes, utilizavam seus conhecimentos das duas línguas em suas produções, utilizando a translíngua durante o processo, de forma interligada, assim uma língua dando suporte em paralelo à outra. Assim, esta pesquisa investiga os efeitos da Educação Bilíngue e da biliteracia simultânea nos níveis de conectividade da fala e da fluência de leitura em português e inglês em uma amostra de 31 crianças de 10 anos matriculadas em uma escola bilíngue no RN. Nessa pesquisa, aplicamos tarefas individuais de produção oral e leitura na L1 e L2 e, ainda, de proficiência na L2 com os participantes. Os achados reportados em nosso estudo conectam-se ao estudo de Lemke et al. (2021) para argumentar a favor das possíveis vantagens da biliteracia simultânea para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças em educação bilíngue. Portanto, apresentamos resultados complementares para defender a hipótese de que há um desenvolvimento concomitante na fluência e compreensão de leitura das crianças bilíngues, assim como na conectividade da produção oral, sem gerar prejuízos para ambas, quando analisamos as duas línguas nesse contexto.

**Palavras-chave:** biliteracia; educação bilíngue; alfabetização; bilinguismo; conectividade da fala.

## FUNÇÕES EXECUTIVAS E ALFABETIZAÇÃO

*Andressa Loise Zardo (UNIOESTE)*

*Danielle da Rocha Siqueira Cambrussi (UNIOESTE)*

*Fabio Miranda da Paz (UNIOESTE)*

*Tânia Maria Rechia Schroeder (UNIOESTE)*

**Resumo:** A presente pesquisa discorre sobre a relação entre alfabetização e as funções executivas (FEs), definidas como habilidades cognitivas complexas que operam no comportamento quando é necessário raciocínio e planejamento, tendo em vista um objetivo (ROTTA; BRIDI FILHO; BRIDI, 2016). As funções executivas centrais são três: o controle inibitório, a memória operacional e a flexibilidade cognitiva (DIAMOND, 2016). O controle inibitório é a competência que utilizamos em nosso cotidiano ao inibir determinadas ações, sejam elas respostas motoras, verbais ou emoções, para que sejamos capazes de dar respostas melhor elaboradas. A memória operacional se define por ser a habilidade que utilizamos para gerenciar informações temporárias em nosso cérebro. No caso da leitura e da escrita, utilizamos nossa memória operacional quando nos lembramos do que lemos ou escrevemos, mesmo que não estejamos mais com o olhar direcionado às palavras anteriormente lidas ou escritas. Por fim, a flexibilidade cognitiva diz respeito à capacidade de adaptação do comportamento às regras e ao ambiente. Todas as três funções executivas estão interligadas, assim como se relacionam com a capacidade de raciocínio, planejamento e resolução de problemas (DIAMOND, 2011; 2011; DIAS, SEABRA, 2013). Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é estabelecer relações entre a alfabetização e as funções executivas, por meio de uma revisão de literatura de cunho qualitativo e caráter exploratório, fundamentado, principalmente, nas pesquisas da autora Adele Diamond. Sabe-se que o desenvolvimento dessas habilidades ocorre na infância e, mesmo que haja a possibilidade de aprimorá-las ao longo da vida, as FEs na infância predizem as FEs na vida adulta. Além disso, de acordo com Diamond (2016), predizem o sucesso escolar, uma vez que alunos que possuem melhores funções executivas têm maiores chances de lançarem-se em uma trajetória escolar positiva. A partir disso, pesquisas indicam que, à medida que as crianças melhoram seu grau de proficiência nas FEs, melhora-se também, de maneira substancial, a nomeação de letras, a leitura e o vocabulário, habilidades cruciais ao processo de alfabetização (DIAMOND, 2011; 2016). Na revisão de literatura observou-se que, quanto maior for o desenvolvimento da escrita da criança, melhor será sua capacidade de controle inibitório, memória operacional e flexibilidade cognitiva (LIMA, 2020), o que indica, portanto, uma relação direta também entre a escrita e as funções executivas.

**Palavras-chave:** Funções executivas; Alfabetização; Leitura; Escrita.



## **BILITERACIA E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO NAS ESCOLAS KANHGÁG DA TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS- PR**

Diomara Rénhirá Lourenço Mathias<sup>1</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Em meados de 1500, na época do Brasil colônia deu-se início o processo de escolarização dos povos indígenas através dos jesuítas, esse processo educacional tinha como principal objetivo realizar um trabalho que atendesse as necessidades da coroa portuguesa e os interesses da Igreja Católica.

Assim, dava-se início o trabalho de evangelização/ catequização dos povos indígenas, para que estes pudessem ser integrados e serem preparados para o trabalho servindo de mão-de-obra escrava, pois segundo Ribeiro (1993, p.17-28) os colonizadores não os consideravam adequados para a formação sacerdotal católica, restando-lhes apenas um ensino profissional e agrícola imprescindível para formar pessoas capacitadas em outras funções essenciais à vida da colônia.

Essa visão integracionista e assimilacionista de educação para os povos indígenas perdurou durante muitos anos, porém com a Constituição Federal de 1988 um novo olhar surge no que tange as políticas públicas para os povos indígenas, reconhecendo aos indígenas o direito às práticas culturais próprias, conforme determina o artigo 215.

No entanto, a educação indígena ainda continuava sob a responsabilidade da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), onde no interior das escolas nas terras indígenas prevaleciam apenas os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia.

Apenas em meados de 1991 a educação passa a ser a ser responsabilidade do MEC (Ministério da Educação e Cultura). A partir disso, em 1996 a política educacional indigenista passa a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação; [pg605438@uem.br](mailto:pg605438@uem.br).



9.394/96), no artigo 78, que define o Sistema de Ensino da União em colaboração com os entes federados para:

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; e garantir-lhes o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, p. 2).

Muitos aparatos legais surgiram a partir da Constituição Federal de 88 tanto no âmbito nacional como no estadual que regulamentam, orientam e organizam os sistemas de ensino quanto a oferta da educação escolarizada para os povos indígenas do Brasil. Sempre na busca de uma educação intercultural, onde nenhum conhecimento pode se sobrepor a outra, respeitando e valorizando os saberes indígenas e os saberes universais.

Garantida a educação bilingue/multilíngue nas escolas indígenas, o presente trabalho busca compreender a bilinguagem e a educação bilingue no contexto da educação escolar indígena, através de um estudo realizado nas escolas da Terra Indígena Rio das Cobras- PR para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em estudantes Kanhgág.

Uma vez que estamos falando de estudantes indígenas e estes em seu contexto têm a língua materna Kanhgág como primeira língua e também tem ou vão ter a língua portuguesa como segunda língua, sentimos a necessidade de abordar a temática da bilinguagem nas escolas indígenas como forma de valorizar o contexto bilingue das minorias no Brasil.

Visto que, apesar do nosso país ser miscigenado, existe no território brasileiro um mito de monolinguagem que faz com que as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português sejam apagadas, e que, relacionam a bilinguagem e o bilinguismo às línguas de prestígio, ou seja, a educação bilingue esta estereotipicamente ligada apenas a língua estrangeira moderna.

Desse modo, a minoria linguística se torna invisíveis diante da sociedade dominante e isso se torna ainda mais visível quando o assunto é tratado no âmbito escolar, pois, as línguas privilegiadas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) são a língua portuguesa e a língua inglesa. Isso que, segundo Instituto Socioambiental (2021) o Brasil tem uma extensão territorial de 851.196.500 hectares, ou seja, 8.511.965 km<sup>2</sup>. As terras indígenas (TIs) somam 726 áreas,



ocupando uma extensão total de 117.377.553 hectares (1.173.776 km<sup>2</sup>). Assim, 13.8% das terras do país são reservados aos povos indígenas.

Muitas dessas terras indígenas têm sua localização muito próximas as cidades, mas as línguas mães desse país que são as línguas indígenas, sofrem muito preconceito por parte da sociedade não indígena fazendo com que essas línguas se tornem cada vez mais invisíveis.

Essa também é a realidade que a Terra Indígena Rio das Cobras vem enfrentando durante o decorrer do tempo, pois nas escolas ditas regulares encontramos apenas o ensino e aprendizagem das línguas portuguesa e inglesa, já nas escolas indígenas encontramos na grade curricular as línguas maternas indígenas, portuguesa e inglesa para os anos finais, ensino médio e EJA e línguas maternas indígenas e portuguesa para a educação infantil e anos iniciais.

Isso acaba desvalorizando completamente não somente as línguas indígenas, mas sim todo um povo falante daquela língua. E, talvez utopicamente falando se as línguas indígenas fossem ofertadas nas escolas públicas das cidades próximas das terras indígenas seria um grande passo para a educação e para toda a sociedade, pois proporcionaria um respeito mútuo entre as culturas e entre dos indivíduos daquele lugar.

Falando da realidade da Terra Indígena Rio das Cobras, muitas pessoas não indígenas vêm trabalhar dentro do território indígena, tanto na área da saúde como na área da educação e seria de extrema importância que desde a educação básica desses indivíduos eles tivessem o contato com a cultura desses povos indígenas, especialmente com a língua que é o primeiro meio para se estabelecer um diálogo e assim instituir outras relações.

Nesse sentido, esse estudo poderá somar com materiais que envolvam essa temática do bilinguismo no contexto indígena, uma vez que, pretendemos dar mais visibilidade ao bilinguismo entre os povos Kanhgág e como ocorre a biliteracia no âmbito das escolas indígenas, com isso buscar a valorização dessa língua rica de cultura ancestral.

Sendo assim, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho auto etnográfico do tipo pesquisador-e-pesquisado, em razão da autora residir na terra indígena, onde concluiu toda sua formação da educação básica nessas escolas em estudo e agora atua como professora de educação física nas mesmas escolas indígenas. Assim, segundo Doloriert e Sambrook (2009) trata-se de uma pesquisa em que o indivíduo observa determinado grupo social ou cultural da qual ele também é membro. Por ser um estudo auto etnográfico, tornou-se



necessário apenas o consentimento do cacique geral da Terra Indígena Rio das Cobras. Tendo o aceite do cacique deu-se início aos procedimentos da pesquisa.

O estudo é realizado nas escolas estaduais indígenas da maior terra indígena do estado do Paraná que é a Terra Indígena Rio das Cobras localizada no Centro-Sul do estado, a 328 km de Curitiba no município de Nova Laranjeiras com uma área de aproximadamente 18.700 hectares, segundo dados da equipe de saúde local a terra indígena possui cerca de 3.600 pessoas, onde estão 740 famílias das etnias Kanhgág e Guarani, distribuídas em dezesseis aldeias.

Existem sete escolas/colégios estaduais indígenas, sendo cinco escolas Kanhgág e duas escolas Guarani localizadas em seis aldeias que atendem estudantes desde a educação infantil até o ensino médio e EJA. No entanto, essa pesquisa acontece apenas em escolas Kanhgág, uma vez que a pesquisadora/pesquisada e o grupo estudado são pertencentes ao povo Kanhgág.

Nesse sentido o trabalho é apresentado em 3 partes, sendo: 1. Um breve histórico do povo Kanhgág no Paraná; 2. Importância da biliteracia no contexto escolar Kanhgág; 3. Benefícios e desafios da biliteracia nas escolas Kanhgág

## **1. O POVO KANHGÁG NO PARANÁ**

No Brasil os Kanhgág estão localizados no estado de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Este povo ocupa uma posição em questão populacional sendo o terceiro mais populoso do Brasil, segundo a Siasi/Sesai (2014) com aproximadamente 45620 pessoas ocupando um território que abrange as Terras Indígenas.

Os indígenas Kanhgág são pertencentes à família linguística Jê, integram o tronco linguístico Macro- Jê, sendo falada em cerca de 30 terras indígenas e junto à língua Xokleng, são os únicos idiomas representantes do tronco Macro- Jê na região Sul do país. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) são falantes do idioma Kaingang 22.027 indígenas, número que não considera crianças com menos de 5 anos.

De acordo com D'Angelis (2002) os Kaingang desenvolveram vários dialetos diferentes: às vezes, diferentes quase só na pronúncia, mas também com algumas palavras diferentes para dizer a mesma coisa. Isso acontece pelo fato de que os Kanhgág se espalharam por lugares muito distantes e também a influência do não indígena.



Os Kanhgág, assim como outros grupos Jê, são estruturados a partir de uma organização social dualista, patrilinear, exogâmica e matrilocal (TOMMASINO; FERNANDES, 2001). Esta divisão baseia-se na mitologia de origem dos Kaingang, em que Kamê e Kairu são os irmãos gêmeos que fundaram o povo Kanhgág, sendo assim, os casamentos são realizados apenas entre metades opostas.

No mito de origem coletado por Telêmaco Borba (1908), encontra-se uma versão da cosmologia dualista Kaingang: nesse mito Kamé e Kairu produzem não apenas as divisões entre humanos, mas também a divisão entre os demais seres e elementos da natureza. Essa divisão está embasada na noção de complementaridade entre as metades, valorizando a beleza existente na articulação entre as diferenças e os opostos.

As divisões Kamê e Kairu são representadas pelas marcas rá téj (comprida) e rá ror (redonda). Suas representações poderiam ser encontradas em pinturas no rosto e no corpo como preparação para guerras e rituais. Também eram encontrados em artesanatos onde as figuras correspondiam ao clã que a/o artesã (ão) pertencia.

Já os territórios Kanhgág compreendiam além das aldeias, extensas áreas, onde estabeleciam acampamentos utilizados nas expedições de caça, pesca e coleta. No entanto, durante o século XIX, a atividade tropeira e a consequente expansão das fazendas de gado sobre os campos gerais, de Guarapuava e de Palmas, atingiu diretamente os territórios tradicionalmente ocupados pelos Kanhgág.

A conquista do território em questão vai dar-se por uma Real Expedição militar em 1810, sendo que em 1812 se inicia a "catequese" e "aldeamento" dos primeiros grupos Kaingang da região (CHAGAS LIMA 1821 e 1842).

Assim, após violentos embates os grupos que sobreviveram passaram a viver nos aldeamentos organizados pelo Governo. No início do século XX, passaram a viver em reservas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio -SPI, posteriormente denominado Fundação Nacional do Índio.

Decorridos mais de 500 anos de contato, os Kanhgág preservam o seu idioma, possuem nomes indígenas e conhecem seu grupo clânico, apesar dessa dualidade clânica não interferir mais na questão do matrimônio, atualmente a pintura corporal acontece apenas para fins demonstrativos em forma de apresentação e os artesanatos que eram confeccionados para a





própria utilização do povo Kanhgág, hoje em dia sua confecção passou a ser apenas como uma alternativa para obtenção de renda.

## **2. IMPORTÂNCIA DA BILITERACIA NO CONTEXTO ESCOLAR KANHGÁG**

A escrita sempre esteve presente nas culturas indígenas do Brasil, na forma de grafismos, já que de acordo com alguns estudiosos a escrita é definida como uma forma não apenas alfabética para representar ideias, valores ou eventos. Mas, além da escrita realizada através do grafismo os povos indígenas valorizavam muito e ainda valorizam a oralidade como principal meio de transmissão do conhecimento. Assim, como nos conta Daniel Munduruku (2011) detentores de um conhecimento ancestral apreendido pelos sons das palavras dos avôs, estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas.

No entanto, a apropriação da escrita propriamente alfabética se tornou necessário aos povos indígenas após o contato com o outro, letrado e desde o século XVI está presente de formas variadas nas terras indígenas. Mas, falando dos Kanhgág, historicamente esse povo não detinha uma escrita própria, sendo que, somente por volta da década de 60 com a presença do Summer Institute of Linguistics - SIL, que passa a ser definido um alfabeto para a língua escrita Kanhgág.

Esse alfabeto começou a ser ensinado aos próprios Kaingang, e hoje os professores Kaingang o usam, em muitos lugares, para alfabetizar seus alunos. Há alguns problemas com esse alfabeto, e muitas comunidades Kaingang têm estado descontentes com ele, mas ainda não tiveram chance de realizar as mudanças que desejam para melhorá-lo (A LÍNGUA..., de 2007)

No que se refere à alfabetização bilingue nas escolas indígenas, entendemos a importância e a necessidade da biliteracia tanto na língua Kanhgág como na língua portuguesa. Sobre o referido assunto, Freire se posiciona da seguinte forma:

Eu aposto: essas línguas são profundamente afetivas. A sua sintaxe é afetiva. A sua lógica está rica de afetividade. Eu acho que seria bacana se vocês pudessem mostrar



os valores que tem a língua deles, que não é inferior ao português. Pelo contrário, em certos aspectos é melhor, explicita mais. [...] vocês poderiam aproveitar o próprio material de leitura para transformar em material pedagógico a interpretação da realidade através da própria estória que eles contassem. Eu acho que esse poderia ser um caminho da escola. E o outro seria de aprender a decifrar as manhas do dominador. Uma das tarefas nossas como educador é esta: é decifrar o mundo do opressor para o oprimido; por isso que o trabalho é político. [...] agora sempre com eles, nunca só para eles (FREIRE, 2014, p. 57).

Visto que, a língua portuguesa tem sido um dos principais instrumentos de defesa dos direitos legais, econômicos e políticos do povo Kanhgág, além de ser um meio de ampliar os conhecimentos e também um recurso para que os povos indígenas sejam reconhecidos e respeitados. Já a língua materna é uma das principais formas de resistência, tendo como objetivo a conservação da identidade do povo Kanhgág (principalmente da Terra Indígena Rio das Cobras), pois o poder da língua materna transcende governos, limites políticos, sociais e territoriais, uma vez que é nela que se revela a riqueza dos nossos povos.

No entanto, dentro das escolas indígenas existe um grande desafio com relação ao ensino-aprendizagem da escrita e leitura das duas línguas, uma vez que os estudantes Kanhgág frequentam as escolas dominando oralmente a língua materna, mas ainda sem o contato com a escrita, ao contrário da língua portuguesa, onde a maioria dos estudantes não sabem se comunicar oralmente no português, mas já tem o contato com a escrita, que está presente no dia a dia da comunidade indígena.

Mas, analisando com uma visão de dentro do contexto da Terra Indígena Rio das Cobras, percebemos que há poucos anos atrás havia uma grande resistência entre os estudantes dos com relação a disciplina de língua materna, pois como dito anteriormente esses estudantes já dominam oralmente a língua Kanhgág, sendo assim, muitos pais/responsáveis acreditavam que não tinha necessidade de ter uma disciplina voltada à língua materna, enfatizando que o ensino da língua portuguesa era mais importante por servir como um instrumento de sobrevivência nos tempos de hoje.

Isso, em nenhum momento era discutido com a comunidade para apresentar a importância do ensino das duas línguas nas escolas, talvez porque a escola composta pela maioria não indígena também não fizesse questão, pois quantas vezes eu nos tempos de aluna



(da educação infantil até o ensino médio) já não escutei um professor pedindo para nós parar de conversar na nossa língua e falássemos só no português e com a vergonha o que nos restava era ficarmos caladas.

Sobre esse episódio, Freire (2017) nos conta que na invasão cultural, como em outras ações antidialógicas, os invasores são protagonistas do processo, os invadidos são objeto. Os invasores são os que optam e os invadidos seguem sua opção.

Mas, com a luta constante dos professores indígenas e com alguns colaboradores não indígenas estamos conseguindo aos poucos mudar a visão da comunidade sobre a importância de ler e escrever nas duas línguas, pois dentro da educação escolar indígena nenhum conhecimento pode se sobressair ao outro, além do que as duas línguas são necessárias para garantir a resistência e a sobrevivência do povo Kanhgág.

### **3. BENEFÍCIOS E DESAFIOS DA BILITERACIA NAS ESCOLAS KANHGÁG**

Nas escolas da Terra Indígena Rio das Cobras é ofertado o ensino bilíngue desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Todos os alunos têm aulas de língua materna Kanhgág regularmente como disciplina inserida na grade curricular da instituição.

As escolas cumprem o artigo trinta e dois da LDB nº 9.394/96 que reafirma o uso das Línguas Indígenas, além da Língua Portuguesa nas atividades de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A língua materna ministrada por professores bilíngues é aplicada a toda a clientela em busca da valorização e preservação da cultura, proporcionando a manutenção da tradição do maior patrimônio cultural: a língua.

No ensino-aprendizagem da língua materna, não encontramos muita dificuldade na questão da oralidade (apesar de muitas palavras do português não serem possivelmente traduzidas na língua Kanhgág, mas que podem ser interpretadas), já que os estudantes são falantes da língua materna.

Porém, um dos desafios das escolas são em relação a escrita na língua materna, por não haver materiais didáticos/pedagógicos suficientes que atendam às necessidades dos estudantes, mas também pelo fato de muitos professores da língua materna terem apenas o ensino médio completo e, portanto não terem uma formação adequada para lecionar acabam



não buscando alternativas metodológicas para ajudar no ensino-aprendizagem da leitura e escrita na língua materna.

Outro fator que contribui para essa problemática é pelo fato da escrita Kanhgág não estar presente no dia a dia da comunidade, muito pelo contrário, a escrita em português e também em inglês são mais fáceis de serem encontradas, por pertencerem a sociedade dominante.

Com relação à língua portuguesa, os estudantes já frequentam as escolas familiarizadas com algumas palavras e reconhecendo algumas letras, no entanto a maioria das crianças não entendem a fala na língua portuguesa.

O principal desafio da literacia da língua portuguesa dentro das salas de aulas é a dificuldade dos estudantes indígenas se comunicarem com os professores não indígenas, pois muitas vezes os estudantes têm algumas dúvidas sobre um determinado conteúdo, ou que sabem a resposta de alguma pergunta feita pelo professor, mas que têm vergonha de se pronunciar. E, para um Kanhgág acostumar ao ponto de conversar com um não indígena é um processo demorado.

Dito isso, entendemos que os estudantes Kanhgág têm maior dificuldade no que se refere à escrita da língua materna, mas dominam a oralidade. Assim como os mesmos apresentam maior dificuldade na oralidade da língua portuguesa, mas têm maior facilidade no que se refere à escrita. Mas, percebemos também que quando os estudantes começam a conseguir escrever, ler e interpretar nas duas línguas eles apresentam maior desenvolvimento da atenção.

O bilinguismo traz inúmeras vantagens segundo as psicólogas Elizabete Villibor FLORY e Maria Thereza Costa Coelho de SOUZA que nos apresentam estudos mais relevantes sobre a aprendizagem de uma segunda língua precocemente citado abaixo:

- a) mostram vantagens consistentes em tarefas envolvendo habilidades verbais e não verbais;
- b) mostram habilidades metalinguísticas avançadas, especialmente manifestadas em seu controle sobre o processamento da língua;
- c) as vantagens cognitivas e metalinguísticas aparecem em situações bilíngues que envolvem o uso sistemático das duas línguas (como a aquisição simultânea ou a educação bilíngue);
- d) os efeitos positivos do Bilinguismo aparecem relativamente cedo no processo de tornar-se bilíngue e não requerem alto nível de proficiência, nem que se tenha alcançado o Bilinguismo Balanceado. (FLORY; SOUZA, 2014, p.7, apud, DAVID 2017, p.10)



Com isso, fica evidente que há inúmeras vantagens cognitivas, linguísticas e metalinguísticas para se considerar quando falamos em bilinguismo na educação indígena, além de conseguir se comunicarem em dois idiomas, os bilíngues se caracterizam por terem o pensamento mais flexível, “[...] possuir duas línguas para descrever o mundo fornece aos bilíngues condições para compreender que muitas coisas podem ser vistas de dois modos, e contribui para que eles percebam e interpretem o mundo de forma mais flexível.” (PEAL; LAMBERT, 1962, apud, ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p.7).

Assim, o processo da biliteracia no contexto da educação escolar indígena acontece de forma lenta, mas que está sempre produzindo resultados. Essa busca de compreender o mundo a nossa através da escrita e leitura é algo novo para os povos indígenas, mas é algo necessário para escrever nossa história e conhecer a história de outros povos/sociedades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o presente estudo irá contribuir como material de pesquisa a cerca da biliteracia no contexto da educação escolar indígena da Terra Indígena Rio das Cobras, enfatizando o desenvolvimento e a importancia da biliteracia em estudantes Kanhgág.

Realizar uma leitura, escrever e interpretar em duas línguas não é um trabalho fácil, ainda mais quando envolve todo uma questão social dos estudantes indígenas, tornando a biliteracia um processo gradual nas escolas indígenas.

Todavia, acreditamos que os povos indígenas obtiveram muitos ganhos no que tange meios legais para a educação escolar indígena, mas que, para se manter e fazer de fato uma educação escolar especifica e diferenciada de qualidade dentro das cominidades, ainda necessitamos de muita luta e comprometimento dos Kanhgág que moram nas terras indígenas, das pesocomunidade escolar e do Estado.

## REFERÊNCIAS

A LÍNGUA KAINANG E SEU ESTUDO. Disponível em: [http://www.portalkaingang.org/index\\_lingua\\_2\\_1.htm#](http://www.portalkaingang.org/index_lingua_2_1.htm#) . Acesso em: 08 de julho de 2022.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

BORBA, T. **Actualidade indígena**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1908.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias#content> Acesso em: 05 Julho. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

D'ANGELIS, W. R. (1994). "**Geometrias de traços e línguas indígenas (Macro-Jê)**". Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas: IEL-Unicamp, n. 27, pp. 113-134.

DOLORIERT, Clair; SAMBROOK, Sally. Ethical confessions of the “I” of autoethnography: the student's dilemma". *Qualitative Research in Organizations and Management: an International Journal*, v. 4, n.1, p. 27- 459, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/17465640910951435>. Acesso em: 06 julho. 2022.

FLORY Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **Influências do Bilinguismo Precoce sobre o desenvolvimento Infantil: Vantagens, Desvantagens ou Diferenças?**. Revista Intercâmbio, São Paulo, V. XIX. p. 41-61, jan. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2014.

GRIZZI, D. C. S.; SILVA, A. L. da. **A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena: um resumo dos debates**. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *A Questão da Educação Indígena*. São Paulo, Brasiliense, 1981.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2012). **Os indígenas no senso demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: o autor. Recuperado de [http:// www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf) Acessado em 07 de julho de 2022.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/> . Acesso em: 06 de Julho de 2022.

LIMA, F. C. **Memória sobre o descobrimento e colonia de Guarapuava**. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro, t. IV, n. 13, 1842, p. 43-64. Estado actual da conquista de Guarapuava no fim do ano de 1821. In A.M. Franco, Diogo Pinto e a conquista de Guarapuava. Curitiba: Museu Paranaense, 1943, p. 233-268.

MUNDURUKU. D. **Escrita indígena: registro, oralidade e literatura**. Revista Emilia, 2011. Disponível em: <https://emilia.org.br/escrita-indigena-registro-oralidade-e-literatura/> . Acesso em: 07 de julho de 2022.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

SIASI/SESAI. (2014). **Quadro geral dos povos**. 2014. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro\\_Geral\\_dos\\_Povos](https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos). Acessado em 07 de julho de 2022.

TOMMASINO, Kimiye; CID FERNANDES, Ricardo. Kaingang. In:ISA – Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas no Brasil** <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang>, 2001. Acesso em: 07 de Julho de 2022.

ZIMMER, Márcia C.; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. **Do Bilinguismo ao Multilinguismo: Intersecções Entre a Psicolinguística e a Neurolinguística**. Revel, v. 6. 11 ago. 2008. Disponível em:



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

" POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL "

[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_11\\_do\\_bilinguismo\\_ao\\_multilinguismo.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf)

Acesso em: 08 de julho de 2022





## O ANALFABETISMO (IN)FUNCIONAL EM ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Evenny Lilian de Jesus Lima (FAMA)*

*Aline Romana Alves Pereira (UEFS)*

*Luci Aparecida Souza Borges de Faria (UFU)*

**Resumo:** O problema da alfabetização continua a ser pauta presente nas discussões nos meios educacionais ao longo dos anos, tanto em esfera micro quanto em esfera macro. Estudos são realizados, políticas públicas instituídas, métodos de ensino são discutidos e o objetivo (uma educação eficaz) continua a não ser alcançado. Vê-se alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e mesmo no Ensino Superior com lacunas de aprendizagem que deveriam ter sido sanadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outro movimento decorrente desta realidade é o processo de culpabilização de alunos, professores, escola, família, governo que, por sua vez, também não oferece resultados positivos. Baseando-se nestas informações, o presente estudo cuja problemática diz respeito a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com problemas graves na leitura e escrita ou ainda não alfabetizados. Para tal, busca-se dados acerca da eficácia da alfabetização de alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e investiga-se iniciativas realizadas para ao menos minimizar os prejuízos, apresentando possibilidades de intervenção para aprendizagem da leitura e escrita por crianças típicas. Trata-se de revisão bibliográfica e documental de cunho quanti-qualitativo no qual realizou-se levantamento de dados, seguido de análise e discussão. Colello (2021) afirma que a aprendizagem da leitura e escrita ressignifica a linguagem e, por este ato, redimensiona a relação do indivíduo com o mundo, possibilitando-lhe interagir até mesmo com interlocutores ausentes. Soares (2005) classifica a alfabetização como o ensino e o aprendizado da escrita alfabético-ortográfica, tida por ela como uma tecnologia de representação da linguagem humana. Dados da PNAD contínua de 2019, no que se refere à Educação, aponta aumento nos índices de pessoas alfabetizadas, com 99,7% da população com idade entre 6 e 14 anos na escola, contudo apontam que o atraso escolar se acentua a partir dos 11 anos de idade e que os grupos sociais onde o analfabetismo se encontra mais concentrado são os nordestinos, os negros e as mulheres. Estas informações, ademais as que tratam do fracasso e evasão escolar, aguçam a percepção de que não basta apenas estar na escola. É preciso debruçar-se sobre os aspectos históricos, políticos e sociais dos processos de ensino-aprendizagem para que os índices não aumentem positivamente apenas no papel. Muito já foi falado a respeito de infraestrutura, material didático, destinação e utilização assertivas das verbas, acesso a recursos tecnológicos dentre tantas outras coisas, porém, continua-se a repetir os mesmos erros ligados à corrupção (do indivíduo à sociedade), a crenças estabelecidas como absolutas (Utilizo esse método a 30 anos, não preciso mudar.) e à falta de conhecimento político-histórico cultural.

**Palavras-chave:** alfabetização; políticas públicas; analfabetismo funcional; fracasso escolar; iniciativas educacionais

## O LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA POESIA: PROJETO POEMANDO

*Ellen Michele Barbosa de Moura (UNB)*

*Fraulein Vidigal de Paula (USP)*

*Lucia Veiga Schermack (USP/Prefeitura Municipal de Sorocaba)*

*Tânia M. M. Quintal(USP)*

**Resumo:** Minha vida está nos meus poemas. Esse trecho, escrito por Mario Quintana, expressa o quanto a escrita humaniza e desperta sentimentos variados, fatores que se constituem como objetivos do letramento literário. A prática social é o ponto de partida e de chegada das intervenções e para isso tem como recursos os diversos gêneros literários que circulam na sociedade. Por seu turno, esta produção objetiva analisar, a partir de um Projeto Poemando, que utiliza a poesia como eixo da formação de leitores, a importância do letramento literário. O trabalho traz como aporte teórico os estudos de Rojo (2012), Pinheiro (2007) e Abramovich (2006). O percurso metodológico foi a análise bibliográfica acerca da temática e a observação participante, forma de pesquisar que significa aproximação com a realidade pesquisada por meio da participação do pesquisador nas atividades cotidianas a partir do objeto de pesquisa o que permite o entendimento dos contextos que passam a ser compartilhados. Esta produção se justifica na importância de compartilhar práticas escolares que tenham como foco o trabalho pedagógico que tem como base o letramento literário e suas implicações na construção de conhecimento. Como principais apontamentos tem-se que a utilização de poesia como um dos eixos para a formação de leitores desenvolve a fruição, potencializa o pensamento simbólico, auxilia no desenvolvimento da criatividade, aumenta ou desperta o encantamento pela leitura e escrita. Outro resultado de destaque é que potencializa a interdisciplinaridade e possibilidade de trabalho sistemático de alfabetização, visto que por meio das vivências proporcionadas pelo Projeto Poemando.

**Palavras-chave:** alfabetização; leitura; letramento, poesia.



## ESCRITA ACADÊMICA À LUZ DA COMPLEXIDADE: OS GÊNEROS TEXTUAIS ACADÊMICOS

*Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB/PPGLIN)*

*Blenda da Silva Almeida Moreira (UESB/PPGLIN)*

*Itana Rodrigues Lopes do Nascimento (UESB/PPGLIN)*

*Suzana Longo da Cruz (UESB/PPGLIN)*

**Resumo:** Neste estudo, apresentamos a abordagem da Complexidade para o ensino da escrita e, especificamente, os gêneros textuais acadêmicos resenha e resumo. No que se refere diretamente ao texto e ao seu ensino, Laidlaw (2005), destaca a importância de entendermos a sala de aula e a própria escola como um sistema complexo por ser difícil explicar o seu funcionamento usando método reduutivo da ciência tradicional. O grupo de alunos, segundo a autora, é um sistema complexo composto por organismos complexos, e a perspectiva da Complexidade permite que o foco esteja nos padrões de comportamento e nas relações dinâmicas que emergem. O leitor, sendo professor, segundo a autora, presencia as etapas e aspectos que caracterizam um sistema complexo desde o início da aula com uma determinada turma. Ao iniciar a aula, o professor desconhece o grupo e ainda não atribui uma característica que o resuma pela falta de contato e experiência; por essa razão, o estado do grupo ainda seria um estado de desordem. A partir do momento em que começa a haver interação entre os alunos e entre aluno e professor, novos padrões surgem e começam a ser observados. Acontece, então, uma auto-organização por meio da adaptação que aos poucos ocorre. No que se refere ao texto, ao nível linguístico que ultrapassa o da frase, a perspectiva da Complexidade, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), entende a sua construção como uma atividade linguística dinâmica e complexa. Assim como nos outros níveis linguísticos, encontramos na construção do texto padrões de estabilidade e de variabilidade, fundamentais na emergência de qualquer sistema complexo. Segundo as autoras, quando movemos do discurso oral para o escrito, passamos de uma realidade instantânea e intangível para uma realidade demorada e concreta. O texto em si não é dinâmico, ele é fixo e imutável. Contudo, ele pode fazer parte de múltiplos sistemas complexos durante a sua composição, a sua leitura e o seu uso. Na leitura, por exemplo, afirmam Larsen-Freeman e Cameron (2008), temos a influência de valores culturais e expectativas contextuais. Em relação aos gêneros textuais, as autoras, com base em Bakhtin (1986), vão entender que um gênero organiza a maneira como conceitualizamos e entendemos o mundo, em outras palavras, os gêneros são formas estabilizadas de expressar o mundo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 189). Neste estudo, com base na produção textual de alunos de Pedagogia da disciplina Interpretação e Leitura de textos acadêmicos, apresentamos os benefícios de um fazer textual orientado pelos sete saberes propostos por Morin e pelos os princípios propostos, a saber, i) princípio cerebral; ii) princípio físico; iii) princípio epistemológico. Os dados coletados e o feedback dos alunos mostram como que tais saberes despertados e princípios são de benefício para o exercício de síntese e preparação textual, tanto no resumo quanto na resenha.

**Palavras-chave:** literacia; complexidade; escrita; gêneros textuais.



## **(RE)ESCREVER, UMA REALIZAÇÃO POSSÍVEL NA ALFABETIZAÇÃO? POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

*Maria do Socorro Lopes da Silva<sup>1</sup>*  
*Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues<sup>2</sup>*  
*Cícero Henrique Rodrigues<sup>3</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

A alfabetização encontra-se no centro de discussões e é tema gerador de condução das políticas públicas, pois a partir desses elementos norteadores, busca-se resolver ou minimizar as dificuldades concernentes à leitura e escrita dos discentes.

Há uma junção da prática do professor condicionada ao método pré-estabelecido, apresentado de forma enrijecida, como uma mera reprodução. Por tanto, essas posturas impostas ao exercício profissional docente, requer um posicionamento em suas ações e reflexões sobre as implicações que incidem sobre esse processo.

Nessa assertiva, este estudo busca compreender os limites e possibilidades do processo de alfabetização com base na (re)escrita de texto. Justificadamente, mediante o cenário descrito em que o professor se encaixa no contexto social com o ato de ensinar que perpassa todas as barreiras educativas, ressalta-se a importância de se discutir a produção de texto e reescrita como elemento de uma sequência didática e nessa relação confluyente encontra-se a prática do professor alfabetizador.

Metodologicamente o estudo é de caráter qualitativo, conforme Oliveira (2008) a pesquisa qualitativa objetiva analisar de forma reflexiva e avaliar cuidadosamente o objeto de estudo, através de métodos e técnicas que nos leva a uma melhor compreensão do objeto investigado.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, [socorrolopes.mi@gmail.com](mailto:socorrolopes.mi@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutoranda do Curso em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, [socorrolopes.mi@gmail.com](mailto:socorrolopes.mi@gmail.com);

<sup>3</sup> Graduado pelo Curso de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, [chenriquerodrigues87@gmail.com](mailto:chenriquerodrigues87@gmail.com).



Apresentado a introdução, o trabalho encontra-se dividido em referencial teórico, na segunda seção a metodologia, na sequência as análises dos resultados e por último as considerações finais considerando o objetivo proposto.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Hodiernamente, muitos têm sido os embates e debates sobre o contexto educacional em atendimento às exigências das políticas neoliberais. O processo instalado de forma verticalizada contempla desde a elaboração de instrumentos de políticas norteadoras que implicam diretamente nas bases e diretrizes, à conduta do professor na sala de aula. Essas transformações têm alcançado todos os níveis de ensino, inclusive influencia e modela a prática do professor para um dos grandes desafios postos que trata a política de resultados, através das avaliações externas.

Desta feita, a lógica de uma prática pela prática “de forma técnica”, tem sido implementada e amplamente divulgada, numa perspectiva de reprodução e alinhamento de atendimento a metas pré-estabelecidas. Refletir a prática, a ação e reflexão sobre a ação, possibilita ao professor uma práxis libertadora e crítica. Conforme Pimenta e Moura:

A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela “reflexão sobre a ação”, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar. (GARRIDO, PIMENTA & MOURA:2000, p.91).

Sob este prisma, a possibilidade de refletir para reelaborar a prática requer do professor um posicionamento de um pesquisador da própria prática com vistas a uma práxis libertadora frente às dificuldades da realidade.

Diante do contexto, várias são as inquietações como: que tipos de práticas de leitura e escrita têm sido desenvolvidas na alfabetização? Que espaço a produção escrita ocupa no processo de alfabetização? As reflexões desenvolvidas até aqui nos levam a articular uma relação de práticas que limitam e a práticas que dinamizam e libertam.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao abordar a mudança da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental menciona que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (BRASIL, 2017, p. 55).

O respeito ao desenvolvimento da criança no processo de leitura e escrita deve ser primordial, principalmente levando em consideração os aspectos de que ao chegar no ensino fundamental a criança já tem uma experiência no mundo letrado que a rodeia, por tanto, requer uma atenção às suas singularidades, os seus limites e possibilidades.

## **METODOLOGIA**

Optamos pela abordagem qualitativa, conforme Oliveira (2008) a pesquisa qualitativa busca uma análise precisa do objeto de estudo, ao estudar aspectos subjetivos de fenômenos sociais, condutas e comportamentos. A sala de aula, é um exemplo desse espaço subjetivo em que o conhecimento é atravessado pela prática docente e os diversos níveis de aprendizagem dos alunos.

A coleta de dados foi realizada em uma escola municipal, localizada no interior do estado do Ceará, que trabalha com alunos em fase de alfabetização. Como forma de resguardar a identidade dos sujeitos iremos denominar a instituição de “A Escola Feliz”.

Coletamos como dados a serem analisados, a produção escrita de alunos do 1º ano do ensino fundamental, que em uma análise preliminar já são capazes evidências a aproximação da realidade social e escolar e suas singularidades, trazendo à tona aspectos relacionados ao desenvolvimento das atividades realizadas pelo professor e o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**



A prática do docente deve ser aliada à teoria, visto que esta embasa e privilegia os conhecimentos produzidos dos discentes ao passo que diante das dificuldades encontradas, o professor deve inter-relacionar um movimento reflexivo a sua prática e novamente partir para a ação. Desta feita, se processa a busca pela práxis, numa perspectiva desveladora e significativa. Dentre muitos desafios encontrados pelos profissionais da educação, mediar a aquisição da escrita e leitura, que se mostram como uma aprendizagem basilar para aquisição de outros conhecimentos, requer do docente um conjunto de conhecimentos necessários para planejar e implementar aulas, que venham a contribuir com o processo de alfabetização das crianças. Um desses conhecimentos que consideramos basilares é conhecer níveis de escrita como: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético. Saber identificar e intervir em cada nível de escrita é fundamental para que o docente conduza os processos de ensino e aprendizagem. Nessa fase da alfabetização, em que as crianças estão nesse processo de passagem de níveis de escrita, a reescrita é um tipo de atividade que vem a contribuir com o processo de reflexão sobre a produção escrita. Algo necessário que deve ser trabalhado com crianças que estão se apropriando do sistema alfabético. Nesse sentido, é fundamental oportunizar às crianças vivenciarem momentos de práticas de leitura, produção textual e compreensão de textos orais e escritos. Além disso, o uso de sequências didáticas utilizando diversos gêneros que circundam o cotidiano dos discentes, são mecanismos essenciais no auxílio ao processo de ensino e aprendizagem.

Morais e Leite (2012) acentuam que:

Precisamos ter consciência de que uma criança pré-silábica não pode se tornar alfabética porque lhe damos “uma aulinha”, explicando que as letras notam os fonemas ou os sonzinhos das palavras. [...]. Para isso, ela precisa ser desafiada, ser convidada a refletir sobre as palavras, observando, no interior das mesmas, as partes orais e escritas. (MORAIS e LEITE, 2012, p. 17).

Uma atividade que envolve a produção escrita, requer do professor alfabetizador, mediações que preparem com antecedência a escrita como a reescrita do texto. Realizar leitura de histórias, explicar a estrutura e o objetivo de um gênero textual, são exemplos de atividades que podem ser feitas antes da produção escrita. Realizar a leitura do texto escrito pela criança fazendo-a



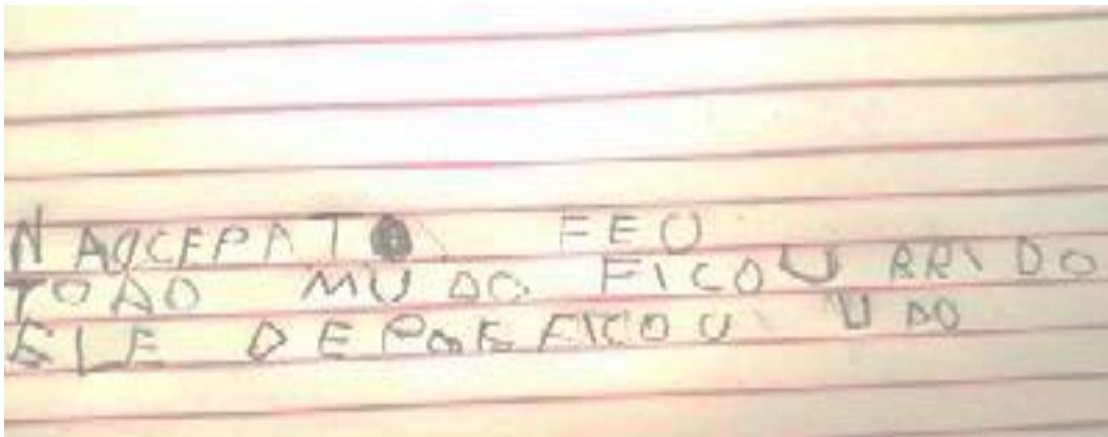


refletir sobre o que falta no texto, é um exemplo de atividade para ser feita após a escrita, levando-os ao exercício de reescrita do seu texto.

Na análise que iremos apresentar a professora realizou como atividade que antecede a escrita, a leitura de uma história e posteriormente solicitou as crianças que recontassem a história por meio da escrita. Como atividade de pós-escrita, a professora fez a leitura do texto com as crianças fazendo-as refletirem sobre o texto e propôs a realização da reescrita. É sobre a produção de reescrita que iremos nos deter.

Vejamos na figura 1, a produção de um aluno do 1º ano do Fundamental anos iniciais:

**Figura 1:** História Patinho Feio



Acervo (Autores, 2022).

Como evidenciado na figura 1, a produção da reescrita de um conto do patinho feio, traz à tona o recurso utilizado consolidando os objetivos propostos após a contação de uma história e uma afetiva e sistemática da escrita como processo de avaliação do desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, é imperioso afirmar que os livros de literatura são fortes aliados às reflexões, potencializando os aspectos tanto da leitura como da escrita.

Corroboramos com Emília Ferreiro quando enfatiza que:

Aprender a escrever não é um processo idêntico, mas é parecido com aprender a falar. Se nos dissessem para não falar até pronunciarmos corretamente todos os sons, seríamos todos mudos. Faz sentido dizer que se aprende a ler lendo e que se aprende

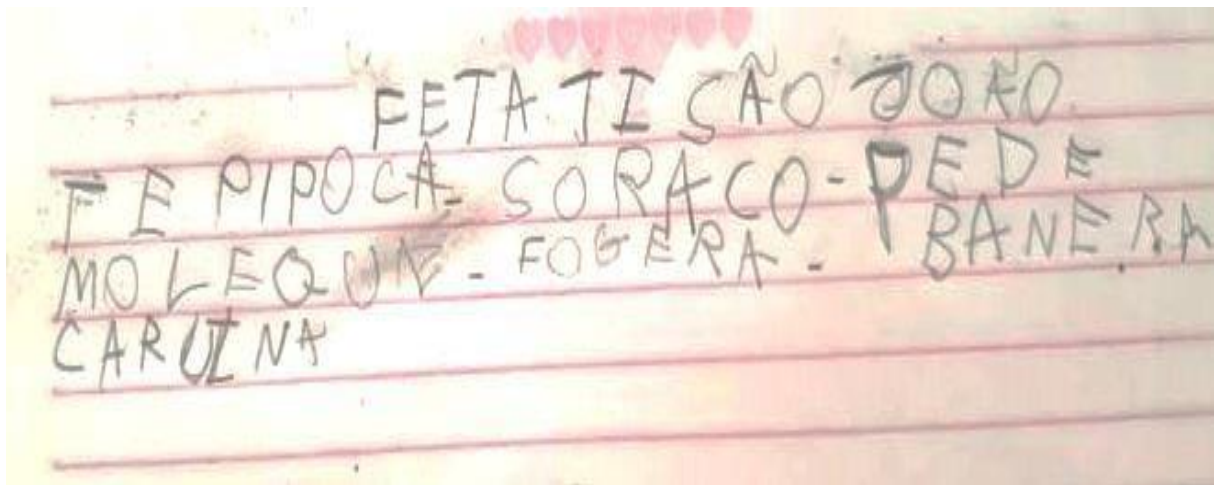




a escrever escrevendo, na medida em que enxergamos isso como um processo. (FERREIRO,2013)<sup>4</sup>.

Percebemos claramente que já existe a capacidade de ler e escrever, produzindo sucintamente o resumo coerente da contação da história, dentro desse processo de alfabetização explicitado a seguir na transcrição: “*nasceu o pato feio todo mundo ficou rindo ele depois ficou lindo.*” Dando ênfase ainda a produção escrita segue mais uma reescrita de um texto da Festa de São João.

**Figura 2:** História Festa de São João



Acervo (Autores, 2022).

Nesta segunda produção de acordo com a figura 2, a reescrita a partir de um texto “Festa de São João” demonstra que diante a proposta de atividade nos desvela a singularidade, as vivências e principalmente a autonomia. Conforme Ferreiro (1996, p.24) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças, dessa maneira, o texto traz aspectos de originalidade, de escolhas autônomas, mesmo sendo uma reescrita a partir do que foi trabalhado.

Nesse processo de alfabetização a escrita ainda se aproxima mais da oralidade da criança, pois trata-se de um estágio inicial e ainda planejado no primeiro semestre do corrente

<sup>4</sup> Entrevista realizada por Telma Weisz para a revista Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteúdo/926/nova-escola-promove-entre-emilia-ferreiro-e-telma-weisz>. Acessado em 21 de jul. 2022.



ano, conforme a transcrição: “*Festa de São João tem pipoca, churrasco, pé de moleque, fogueira, bandeira, quadrilha*”. O desenvolvimento e ajustes necessários aos discentes para se tornarem leitores e escritores fluentes, leva um tempo de ensino com sequências didáticas pré-definidas que considerem sempre o nível de escrita da criança, com atividades permanentes, criativas e instigadoras, que devem fazer parte da prática pedagógica do professor alfabetizador.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi desenvolvida com o intuito de compreender os limites e possibilidades do processo de alfabetização com base na reescrita de texto. Durante o estudo, foi dado ênfase à prática docente no contexto atual de desafios das interferências das políticas neoliberais no cenário educacional. Portanto, se faz necessário reflexões pertinentes às dimensões políticas da profissão em que a escola não se encontra no vazio, mas faz parte de um mecanismo educacional que deve ter em seu propósito o desenvolvimento intelectual dos discentes e estes possam ter uma visão crítica da realidade.

Dentre os aspectos que foram suscitados durante o texto, foi possível demonstrar os destaques de aproximação da realidade e suas singularidades, trazendo à tona elementos relacionados ao desenvolvimento das atividades realizadas pelo professor e a evolução da criança no processo de alfabetização. Quanto às análises das reescritas das crianças, percebemos que houve a construção de um enredo literário a partir de uma história contada, assim também como a autodeterminação com a capacidade de decisão frente a leitura e escrita, já que são indissociáveis.

Assim, compreendemos que a prática dos professores mesmo tendo interferências das incoerências da sociedade contemporânea, estes são promulgadores do conhecimento e podem ser um agente politicamente transformador e emancipador dentro de seu contexto educacional e social.

O movimento realizado neste estudo amplia o conhecimento já produzido à luz das teorias e possibilita vislumbrar novas práticas a partir do estudo realizado.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acessado em: 21 de jul. 2022.

FERREIRO, E.. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA S., GARRIDO, E., MOURA, M.. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In Alda Junqueira Marin(org), **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, M. M. de. Pesquisa qualitativa. In:\_\_\_\_\_. **Como fazer pesquisa qualitativa** 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M; S.B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 12-17



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## **A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO SUPORTE À APRENDIZAGEM DISCENTE NA PANDEMIA**

*Izabel Cristina Barbosa de Oliveira (IFAL – Piranhas)*

**Resumo:** O curso de Pedagogia oferece uma ampla oportunidade de atuação para o futuro Pedagogo. Embora grande parte destes profissionais trabalhe na área de educação, em instituições escolares, ele pode desempenhar várias funções em vários contextos educativos, sejam eles formais ou não formais, como gestão, ONGs, assessoria educacional dentre outros (SANTOS et al, 2020). Os objetivos deste trabalho foram: identificar as possíveis áreas de atuação do pedagogo; compreender suas atribuições; e como este profissional pode contribuir para a melhoria da aprendizagem do discente na instituição escolar no período pandêmico (LIBÂNEO, 2010). Para tanto, foi necessário desenvolver uma revisão bibliográfica (GIL, 2022) a partir de artigos, teses e dissertações sobre a temática abordada. Como resultado, percebeu-se que o pedagogo pode atuar em diversos setores referentes à educação, seja ela formal ou não formal, em vários setores que vão desde o ensino à gestão e coordenação, envolvendo desde a educação infantil, ao ensino superior. Dentre suas atribuições, o pedagogo pode gerenciar, mediar, avaliar, planejar e assessorar cursos e atividades escolares, em diversos contextos: escolar, hospitalar, jurídico, educação a distância dentre outros. O pedagogo pode ser considerado um elo ou um mediador entre a prática docente e a aprendizagem do estudante, devendo estar atualizado sobre novas formas de ensinar (FRISON, 2004) também com a utilização de recursos tecnológicos digitais.

**Palavras-chave:** Pedagogia; aprendizagem discente; mediação pedagógica na pandemia.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: REFLEXÕES SOBRE ESCRITA, SOCIEDADE E HUMANIDADES NO IFMA (2017-2022)

*Angela Maria Ribeiro da Silva (IFMA)*

*Francisca Márcia Costa de Souza (IFMA)*

**Resumo:** Alfabetização científica também é conhecida como Letramento científico e Enculturação científica. Entretanto, em sentido geral diz respeito à "formação cidadã" de estudantes, vislumbrando o domínio de conhecimentos científicos cujos desdobramentos práticos possam ser sentidos na vida cotidiana, das pessoas, na sociedade e no meio-ambiente (SASSERON; CARVALHO, 2011). Em se tratando disso, o presente trabalho visa compreender o lugar que a alfabetização científica ocupa na educação profissional, sobretudo, no trabalho de pesquisa em programas e projetos de iniciação científica e tecnológica. Narra a própria vida acadêmica e profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, campus Buriticupu, no decorrer dos cursos técnicos e tecnólogos concluídos e em execução na referida instituição, cujo lastro de tempo é de 2017 a 2022. Narrar a própria trajetória de vida não é uma tarefa fácil, pois envolve o árduo e difícil trabalho de memória (BOSI, 1994); envolvendo o trabalho de lembrar, esquecer e silenciar. Sobre a memória e a história existem uma vasta, complexa e atual bibliografia nacional e traduzida de outros países. O mesmo ocorre sobre a alfabetização científica e o ensino de ciências. Partindo dessas observações, esse relato memorialístico, atravessado do tempo inacabado que é o tempo presente é atravessado de passado vivido na pele e vivido por tabela, ou seja, através dos outros. Assim, a nossa intenção é fazer um relato de experiência sobre os caminhos e os descaminhos da escrita científica, a partir das vivências em programas de bolsas de iniciação científica e tecnológica do IFMA. Outro ponto a ser considerado é que não se trata apenas e reproduzir o cânone científico branco e europeu, buscamos neste exercício explorar as contribuições do estudo de gênero e raça e classe e na teoria decolonial na alfabetização. Neste sentido, a experiência de compreender o próprio percurso da escrita científica em um contexto da educação profissional e tecnológica é um grande desafio. Por outro lado, é uma oportunidade de concatenar fios de memórias em uma narrativa um tanto quanto inteligível e interessante, para evidenciar os caminhos percorridos, as opções conceituais descartadas, as filiações intelectuais firmadas, os contratos renovados. A intenção é abrir uma pequena clareira, pois se trata de um ensaio de trajetória de si. Os temas desta narrativa são muitos. Vão desde a escrita do primeiro projeto de pesquisa, o desenvolvimento do TCC, a elaboração de relatório de pesquisa, a produção de um resumo expandido para evento, a escrita do artigo científico, a preparação de um memorial e outros textos científicos. Para concluir, a iniciação científica e tecnológica exige da jovem pesquisadora o conhecimento da alfabetização científica necessária à escrita científica. Outro ponto importante a ser ressaltado é o gênero da narrativa, a forma dada ao texto e a preocupação com o público leitor e publicação do texto científico. A alfabetização científica é indispensável para iniciação científica e tecnológica porque traz a preocupação coletiva da ciência para o texto científico, debruça-se sobre as formas como entendemos os resultados divulgados pela ciência, como determinada pesquisa foi desenvolvida em uma dada cultura, diz respeito a consciência que temos sobre os temas de interesse de pesquisa e entendimentos sobre as regras de comunicação da pesquisa com os membros da comunidade científica. A nossa pretensão é transitar pelos caminhos teóricos e

metodológicos da alfabetização científica, escrita e leitura; entre ciência e sociedade e humanidades. A escrita científica como processo de humanização na iniciação científica e tecnológica.

**Palavras-chave:** alfabetização científica; escrita; humanidades.



## CONSCIENTIZAÇÃO FONOLÓGICA E ESCRITA: PECULIARIDADES DA NASALIZAÇÃO

*Raidalva da Silva (UFBA)*

**Resumo:** O Português Brasileiro tem particularidades, como a nasalidade que carece de investigações sobre como as crianças constroem esse conhecimento e de como quando registram estabelecem um padrão gráfico coerente para orientar sua produção escrita, guiando-se por uma ideia que considera pertinente. Pesquisas no campo da linguística ajudam a reconhecer e identificar essas particularidades da língua oral e escrita, o que não significa uma construção conceitual do objeto que permita receber a informação, interpretar dados e transformá-la em conhecimento, como afirma Ferreiro (1991). A pesquisa a ser realizada relaciona-se com as contribuições das pesquisas psicolinguísticas sobre a construção da escrita, realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky na língua espanhola (1999). No Brasil, a discussão sobre alfabetização gera tensões e muitas disputas. Recentemente, as publicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) apresentam uma proposta de alfabetização para o país que, em dicotomia com o que os resultados das investigações de Ferreiro e Teberosky, assumem a escrita como um sistema de código de transcrição gráfica das unidades sonoras e que não reconhecem a criança como um sujeito que constrói conhecimento, alimentando a crença de que para alfabetizar basta a garantia e a aplicação de um método adequado. Na abordagem construtivista, a escrita é compreendida como um sistema de representação da linguagem, ou seja, ainda que se saiba falar adequadamente e se consiga fazer as distinções perceptivas necessárias não significa que consiga compreender a natureza do sistema de representação. A nasalidade é um tema bastante discutido em pesquisas na área da linguística, entretanto ampliar essa discussão no campo educacional pode promover ótimos debates sobre como se ensina e como se aprende na abordagem construtivista. Este estudo objetiva compreender como as crianças que já fonetizam a escrita compreendem e resolvem os desafios ao escrever palavras com vogais nasais ou nasalizadas. Essa compreensão poderá promover grandes reflexões sobre o processo de alfabetização, assim como colocar luz em uma particularidade importante da língua Portuguesa Brasileira. Será utilizado o método clínico para coletar e analisar os dados na busca de acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação por meio de intervenções flexíveis e sensíveis ao que a criança está fazendo ou dizendo na perspectiva de ajudá-las desvendar o sentido de suas ações ou explicações. A pesquisa será realizada com crianças de até 6 anos, matriculadas em escolas da rede pública ou privada que estejam em processo de fonetização da língua escrita. Será solicitado que escrevam palavras que tragam em seu interior sílabas com vogais nasais e nasalizadas, previamente selecionadas pelo investigador. As entrevistas serão individuais a fim de garantir o conforto e o princípio da confiança entre entrevistado e entrevistador. Por fim, será realizada a análise e categorização do corpus e a busca de subsídios na literatura que possam contribuir no aprofundamento sobre o objeto e sobre o que e como pensam as crianças sobre a nasalidade na língua escrita do português brasileiro.

**Palavras-chave:** alfabetização; nasalidade; sentido





## A NOITE É UMA CRIANÇA: RECONHECENDO E HOMENAGEANDO RUTH ROCHA

*Judson Jodielson Santos de Souza (Uninassau)*

**Resumo:** O evento cultural infantil intitulado A Noite é uma Criança foi promovido pela turma do quarto período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Estácio de Natal / FAL Natal, sob orientação de Taziana Pessôa, então docente da disciplina de Alfabetização e Letramento da referida turma, tendo sido realizado em outubro de 2019. A proposta do evento consistia em comemorar em forma de homenagem os 50 anos de carreira da renomada escritora brasileira de livros infantis, Ruth Rocha. O Maravilhoso Mundo de Ruth Rocha: 50 Anos Contando Histórias foi o tema escolhido para produzir seis salas temáticas, por meio de decoração, musicalidade e interpretação de personagens. Cinco salas foram “transformadas” em histórias criadas por Ruth Rocha e a sexta contou sua biografia. A leitura é a construção de uma interpretação, portanto a construção de significados revela-se como o real sentido de se compreender algo escrito (LEAL; FONSECA, 2015). Objetivando despertar nas crianças a percepção de se estar dentro de um livro e, inclusive, vivendo a história com os personagens do livro, A Noite é uma Criança pretendia estimular o gosto pela leitura e pelas diversas formas de ler e compreender os textos literários. Marcuschi (2010) destaca a comunicação como objetivo da oralidade, sendo esta uma prática social interativa que envolve variadas formas ou gêneros textuais. Nessa perspectiva, tal evento cultural promovido pela turma de Pedagogia recebeu atenção especial no que tange à preocupação de que as crianças convidadas interagissem de fato com os contextos lúdico-imaginários sublimados nas histórias da autora, a fim de que este público infantil se apropriasse das linguagens específicas de cada sala temática e, para além disso, construísse suas próprias linguagens, tal qual demandasse necessário e divertido. As crianças convidadas para esse evento, filhos de alunos e funcionários da instituição de ensino superior, passaram pelas cinco salas conhecendo e se encantando com as histórias da escritora. Por fim, o sexto espaço foi aberto ao público: a sala biográfica, onde todos puderam aprender um pouco sobre a vida e carreira da tão consagrada autora de livros. Neste momento, uma aluna graduanda interpretava a própria Ruth Rocha a narrar como se tornou escritora, os desafios e alegrias da profissão. O autor deste resumo, então graduando da turma e coprodutor da sala biográfica, interpretou o famoso personagem que dá nome ao livro O Reizinho Mandão a narrar sua história, interagindo com o público e a própria Ruth Rocha também interpretada. Coreografia infantil, exibição de vídeo da autora, apresentação de flauta foram outras homenagens realizadas. Ao final, todas as crianças receberam lancheiras e posaram para fotos nos painéis temáticos. A alegria, curiosidade e emoção das crianças eram explícitas em seus sorrisos, gargalhadas, nas indagações a respeito dos cenários montados e das atitudes dos personagens. O público participou ativamente das danças e se tornou parte das encenações. Em reunião após o evento, a turma de Pedagogia compartilhou como foi gratificante alcançar o objetivo de envolver as crianças nos contextos literários e na subjetividade, por vezes surreal, das histórias.

**Palavras-chave:** alfabetização; literatura; leitura; oralidade; cultura.





## **“NÃO NASCE ESCRITORA, TORNAR-SE”: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PERCURSO DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ACADÊMICA A PRIMEIRA PUBLICAÇÃO.**

*Angela Maria Ribeiro da Silva<sup>1</sup>*  
*Francisca Márcia Costa de Souza<sup>2</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho, visa narrar a trajetória do desenvolvimento da escrita e linguagem científica e acadêmica na perspectiva de gênero, de forma a evidenciar diversos caminhos que pode-se trilhar até alcançar a sua primeira publicação como autora principal, alerto que não é o único meio que existe para desenvolver esse feito, são métodos e formas que é intrínseco de cada discente e orientador, são rotas, estratégias, que possibilitam se perder e encontrar, são um conjuntos de ensaios, correções, ajustes, são diversos fios que tecem cada linha e cada parágrafo.

Para isso, são traçados alguns métodos que possibilitam vaguear pelas ideias (DINIZ, 2013), que permite consumo de experiências, que se tornam essenciais e formam uma espécie de manual para cada personalidade de escritora, cada uma em sua particularidade, nessa história, resgatar memórias dos eventos científicos como processo formador e desenvolvedor de habilidades de escrita e de linguística, são essenciais para evidenciar o longo percurso que fora lapidado com o tempo.

Os manuais de escrita, são técnicas de como escrever, mas, não é o objeto desse texto, o desejo é esboçar de forma sucinta, o início dos primeiros rabiscos a publicação do primeiro texto autoral.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Tecnologia em Gestão Pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, [angelaadm259610@gmail.com](mailto:angelaadm259610@gmail.com);

<sup>2</sup> Francisca Márcia Costa de Souza do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, [francisca.souza@ifma.edu.br](mailto:francisca.souza@ifma.edu.br).



A voz surge de modo ainda tímido no início, mas, a timidez não é algo ruim, remetenos a cautela (DINIZ,2013), a escrita cautelosa, cria e recria a personalidade, um texto mais rústicos no ponto inicial, outros mais poéticos com a experiência, a poesia não foge do padrão científico, pelo contrário, dá identidade ao texto.

Com isso, é preciso refletir sobre como uma menina é apresentada à escrita, quando ser interrompida é uma prática patriarcal que impossibilita a jovens serem escritoras, cientistas. Que caminhos podem ser trilhados nesse universo quando a escrita é de uma mulher? São indagações e percepções que traçarei entre a história e memória de uma jovem pesquisadora, que se inspira em outras mulheres para criar sua escrita no “feminino universal” (DINIZ.2013).

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento da escrita acadêmica o grupo de estudos e pesquisa Esculpindo Jovens Pesquisadores, apropria-se de técnicas para exercício da criação de textos científicos, para apresentar as estruturas dos textos e regras de cada evento, no entanto, a missão não é aplicar a ciência como uma camisa de força, por isso o treino da escrita acontece de diversas formas, que ultrapassa o formalismo, e prioriza a formação do espírito científico, “Talvez em nenhuma outra época o espírito científico tenha tido tanta necessidade de ser defendido quanto hoje, de ser ilustrado”(BACHELARD 1996).

Para o pesquisador iniciante, compreender as etapas e manter constância é essencial para o desenvolvimento do espírito científico, do olhar curioso, de cultivar a leitura e escrita ou vice-versa, o estudante em seus primeiros passos deve como pesquisador busca entender esse viés criterioso que a ciência exige no fazer científico destruindo os preconceitos formados ao longo de sua vida, o conhecimento científico ou melhor o "espírito científico" enfatizado pelo o autor é desenhado com o exercício de fazer pesquisa, de aprimorar-se em técnicas em busca de resultados e/ou respostas ao problema de pesquisa, mas, remete principalmente ao exercício da escrita. Para isso é realizada algumas etapas a serem listadas:

Etapa 1: cronograma de leituras de textos com temáticas diversificadas, desde artigos científicos, até estudos das artes, da política e literatura.



Etapa 2: cada bolsista/voluntário, é apresentado ao projeto de pesquisa que tem por atividade principal, estudar as referências do projeto e por fim, criar um Estado da Arte do projeto, ou seja, buscar nas plataformas como Capes e CNPq, textos relacionados ao tema do projeto.

Etapa 3: após essas, surge a necessidade de formação do jovem na escrita científica e exposição dos trabalhos em eventos científicos, o que prepara a linguística e postura do pesquisador, explorando o potencial do seu projeto, escrita e autonomia na discussão.

Etapa 4: é a preparação para publicações científicas, buscando revistas eletrônicas, anais de congresso, aprendendo a codificar as regras dos editais, pensar no tema a ser abordado, esboçar uma proposta, estudar textos que fundamentam o trabalho e por fim a submissão de propostas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

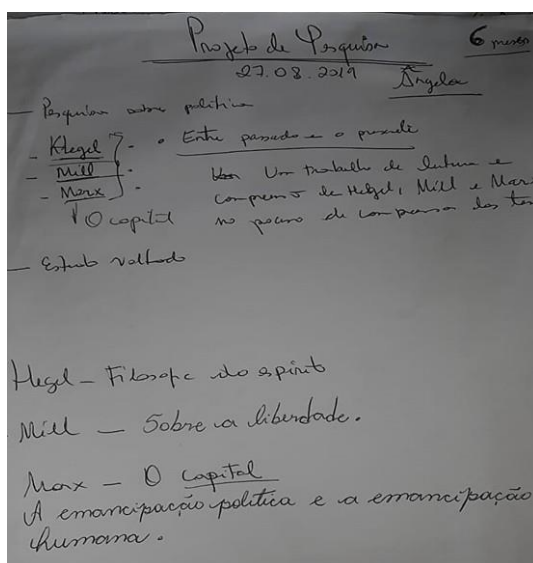
Dessa forma, os primeiros esboços de escrita, surge do anseio de entender como era escrito, como os projetos eram criados para serem desenvolvidos por jovens pesquisadores. Com isso, cursando a Graduação de Tecnologia em Gestão Pública, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, Campus Buriticupu, cursei a disciplina “Teoria Política”. Ela despertou vários questionamentos. Aprendi sobre as tramas da política e do poder. A leitura de texto científico e o diálogo com os autores despertou ainda mais o interesse e a curiosidade em entender como a política atual se desdobrava em ações que poderiam chegar ou não até a comunidade que nasci, por exemplo.

Neste sentido, tomada por uma incitação inédita, certa bagagem teórica e desejo de produzir conhecimento, busquei junto ao Departamento de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do campus mais informações sobre a iniciação científica. Buscava informações gerais sobre editais, pesquisas desenvolvidas no campus, servidores pesquisadores e suas linhas de pesquisas. Contudo, algumas perguntas nortearam minha busca: como participar de projetos de iniciação científica? Como elaborar um projeto de pesquisa mesmo sem experiência concreta de escrita científica? Daí, surgiram diversas conversas sobre o que desejava investigar, sobre os textos que já havia conhecido, sobre as técnicas e o tempo para desenvolver uma ideia, sobre



escrever, esboçar, tudo era anotação, que nortearam a escrita, como se fosse o passo a passo dos primeiros rabiscos e nesse espaço de acolhimento, fui convidada pela a orientação de compor o grupo de estudos e pesquisa em Esculpindo Jovens Pesquisadores, na época, esculpindo meu projeto de pesquisa.

**Figura 1:** Primeiras anotações para iniciar as leituras no intuito de desenvolver o projeto de pesquisa



Fonte: Anotações da primeira reunião de pesquisa na oficina “Esculpindo projeto de pesquisa”. Primeiros esboços, mapa de temas e chuva de palavras. Registro de 27/08/2019. Buriticupu, Maranhão, Brasil. Foto: Angela Maria.

A partir das primeiras anotações, foram organizadas diversas referências de leituras que recebia dia após dias, conhecendo, explorando temáticas, afinal, os seis meses que fora avisado em reunião dava-me bastante tempo para a delimitação do tema e compreensão dos textos até o esboço da primeira escrita.

Nesse campo, estudei arte e política, músicas, protestos, literatura, e formas diversas de escrita científica, cada texto era uma forma, um método, uma identidade e estava em busca da minha identidade escritora, sem estar enclausurada as reticências de Virgínia Woolf (2014) ou presa ao papel de parede (GILMAN, 2021), estar em parceria a outra mulher cientista, tirava-me do espaço de cárcere patriarcal.

Em uma dessas reuniões, discutindo à revista da CULT, ed.240, a qual houve maior identificação pela sua temática, o escrito trazia textos sobre toda a corrida presidencial 2018 no



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

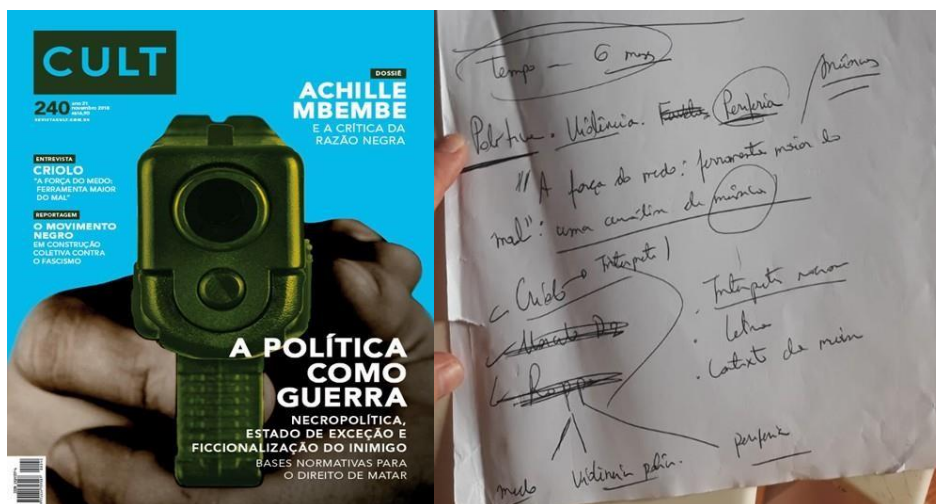
10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

" POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL "

Brasil, e outras formas de manifestações sobre o cenário político vivido, como à entrevista com o cantor Criolo, sobre o lançamento da música "Boca de Lobo". Além disso, o primeiro contato com os escritos de Achille Mbembe, autor ainda desconhecido pela graduanda. Foi pós leitura dessa revista, inspirado em sua capa, que surgiu o primeiro título do projeto, que se intitulava: " A força do medo, ferramenta maior do mal": a política como guerra no Brasil (2018), o sentimento era de euforia devido ao acúmulo de leituras existia uma confusão interna sobre o que seria estudado envolvendo a política e o surgimento do primeiro título mostrava a direção inicial deste estudo

**Figura 2:** Estudo de textos diversificados e assimilação de métodos de estudos que auxiliaram na construção na delimitação do tema.



Fonte: Ed.240 Revista CULT. A Revista inspirou desde a sua capa aos textos. Daí surgiram várias ideias e o primeiro título da pesquisa (2019).

Após o delimitação do primeiro tema, é preciso exercitar a escrita científica, colocar na estrutura do projeto, pensar nos objetivos do estudos, metodologia e fundamentação teórica do projeto em questão. Nessa perspectiva, o processo de escrita foi um período de seis meses com leituras, recortes, correções dentre outras atividades que pudessem desenvolver o texto e pesquisadora dentro do coletivo, com a proposta de projeto pronta, as atividades que foram designadas e desenvolvidas foram apresentações em eventos científicos em busca de aprimorar



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

o conhecimento, serem avaliadas e recolher as críticas e informações que pudessem acrescentar ao projeto, além disso o exercício contínuo de escrita.

**Figura 3:** Primeira apresentação em eventos científicos no II Seminário Interdisciplinar de História das Mulheres, Gênero e Sexualidade, na Universidade Federal do Maranhão-UFMA; São Luís - MA, 2019.



CARTA DE ACEITE

Autora: Angela Maria Ribeiro da Silva

Título: MARIELLE FRANCO, PRESENTE! “A FORÇA DO MEDO: FERRAMENTA MAIOR DO MAL”. A POLÍTICA COMO GUERRA NA ELEIÇÃO 2018 (BRASIL).

Modalidade: Comunicação oral



Apresentação do projeto "Marielle Franco entre o Passado e o Presente. A política como guerra na eleição 2018 (Brasil)". II Seminário Interdisciplinar de História das Mulheres, Gênero e Sexualidade, na Universidade Federal do Maranhão- UFMA; São Luís - MA, 2019.

Esse foi o primeiro evento, no qual foi exercitado a escrita do resumo simples e submissão da proposta no evento, os indícios de escrita científica, ainda de forma rústica, com muitos detalhes a serem lapidados, para o surgimento do da identidade de escrita com autonomia. Outras atividades de escrita foram surgindo, como o Seminário de Iniciação Científica-SEMIC que era preciso seguir o manual, de escrever e submeter o trabalho ao evento.

**Figura 4:** Apresentação no Seminário de Iniciação Científica (2019 a 2021)



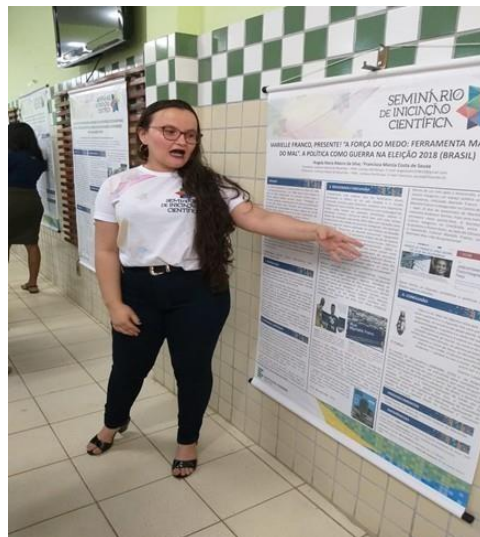


8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”



Fonte: Apresentação do Projeto "Marielle Franco entre o Passado e o Presente. A política como guerra na eleição 2018 (Brasil)", no Seminário de Iniciação Científica-SEMIC (2019), IFMA, Campus Buriticupu. Buriticupu, Maranhão, Brasil. Foto: Thays Millena

Os eventos científicos, são primordiais para a escrita científica, aprimoramento e desvendamento das dificuldades com a escrita, quando a escrita é feminina ainda tem outros fatores influenciadores como o interrompimento diário da escrita por falta de um “ teto todo seu”(WOOLF, 2014), o acúmulo de tarefas domésticas e demais atividades que a mulher esta exposta, a sobrecarga de fatores externos a escrita, dificulta o processo de evolução, a escrita pode ser dolorosa nessas ocasiões ou um auxílio/alívio ao mesmo tempo. Foi nessa corda bamba que trilhamos até o concurso de escrita denominado "Cápsula do Futuro": cartas digitais para 2030, na Semana de Meio Ambiente -SEMA 2020 IFMA/BTC, onde o coletivo Esculpindo Jovens Pesquisadores se propôs a participar e alcançar o primeiro lugar na escrita de uma carta para o futuro na modalidade de ensino superior.

**Figura 5:** Concurso "Cápsula do Futuro": Cartas digitais para 2030-Semana de Meio Ambiente-SEMA 2020.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

**INSTITUTO FEDERAL Maranhão**  
Campus Barão de Melchior

**Semana de Meio Ambiente** ONLINE  
PENSAR, PRESERVAR E RESTAURAR A BIODIVERSIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

**1º Lugar**  
Categoria: Ensino Superior  
SEMA2020

*Cápsula do Futuro*  
Inscrições de 31/05 a 06/06

Concurso de Redação de Cartas Digitais  
Tema: "Uma carta para 2030: Como será o amanhã?"  
Informações e inscrições:  
<https://www.event3.com.br/11masema2020/>

**ANGELA MARIA RIBEIRO DA SILVA**

- GRADUANDA EM GESTÃO PÚBLICA- IFMA/BTC
- PARTICIPANTE DO COLETIVO ESCULPINDO PROJETO DE PESQUISA.
- ORIENTADORA: PROFESSORA MÁRCIA COSTA

Fonte: Graduanda em Gestão Pública, primeiro lugar na modalidade ensino superior, cartas digitais para 2030, prêmio um kindle, devido a pandemia a entrega aconteceu via correios.pov. Parada do Gavião, Santa Luzia. Maranhão, Brasil. Foto: Rosicleia Sousa, 2020.

Dentre essa atividade de escrita, foram importantes para a preparação de publicação científica, papel que todo cientista tem por dever exercer, são por meio dessas publicações que existe a divulgação da pesquisa, dos resultados e informações confiáveis no combate as *fack News*, o concurso cápsula do futuro, disse muitas coisas sobre o exercício de escrever, uma delas foi que em meio a pandemia, a escrita era um auxílio no isolamento social, foi em meio ao confinamento que anne frank escreveu seu diário, em momento de temor, de perseguição, e a escrita foi refúgio. Além disso, a cada performance surge uma nova identidade que permite transitar em diversos níveis de escrita, a escrita científica é primordial ao cientista.

Docentes, discentes e egressos para se manterem evoluindo precisam saber ler, escrever e publicar seus conhecimentos e experiências geradas. A arte de estar sempre à frente no mundo do conhecimento, atualizado e continuamente revitalizado é grande



parte fruto do valorizar e participar das publicações científicas e tecnológicas do campo de conhecimento de nosso domínio e prática de formação e atuação profissional (ERDMANN, 2016, p. IV)

Desta forma, a publicação científica além de exercer um dos pilares da popularização da ciência, meios de divulgar os resultados obtidos na pesquisa científica, forma de contribuir para a sociedade com as pesquisas partindo da perspectiva de inclusão social, a publicação também é a forma de evolução acadêmica e profissional dos pesquisadores, além disso é um dos meios de evolução ainda da área de atuação que esteja sendo pesquisada. Dessa forma publicar cientificamente os métodos e resultados da pesquisa científica em periódicos nacionais e internacionais e participar de pesquisas de cunho científico e tecnológico que proporciona ao pesquisador e automaticamente à população uma evolução tanto individual como coletiva na ciência.

Nesse intuito, em 2022, foi possível realizar a primeira publicação científica em revista especializada, que veio sendo preparada desde dos primeiros rabiscos ao objeto final, o desejo é incentivar meninas a seguir carreiras científicas e de escrita acadêmica, dando espaço, a publicações de meninas e mulheres, em um ambiente em que a página em branco seja o ponto inicial e não o ponto final, que o medo da escrita seja dissipado, e que para além das publicações científicas, possa se encontrar escritora, cientista, que faça do mundo o seu palco, onde possa criar e não mais ser objeto de criação.

**Figura 6:** Texto intitulado “Arte de esculpir jovens pesquisadores: um relato de experiência sobre a formação em pesquisa no IFMA”.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”



Fonte: Revista eletrônica discente do Pós graduação e história da Universidade Federal de Campina Grande (PPGH-UFCC), texto de autoria de Angela Ribeiro e coautoria de Márcia Costa. Disponível em: <<https://homosrevista.wixsite.com/oficial/edi%C3%A7%C3%A3o-atual>> Acesso em 26/05/2022. Maranhão, Brasil. Post: via instagram @meninas\_na\_ciencia\_ifma.

A publicação relata os desafios e estratégias utilizadas dentro do coletivo esculpindo jovens pesquisadores dentro do Instituto Federal do Maranhão - IFMA, Campus Buriticupu, na iniciação científica e tecnológica. Neste contexto, no trabalho de memória, que consiste em lembrar e esquecer, é feito usos de registros acadêmicos pessoais na tecitura desta narrativa memorialista. Para tanto, delimitamos o percurso acadêmico-científico relacionado à elaboração do primeiro projeto de pesquisa desenvolvido no projeto de pesquisa/extensão “Esculpindo projeto de pesquisa”, destinado a jovens pesquisadores e servidores do IFMA e de professores do município de Buriticupu (MA).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a participação no coletivo em questão foi observatório de experimentos, de descobertas e de diversos ensaios cotidianos, de escrita, de forma e de autonomia, o desenvolvimento da identidade na pesquisa e de menina escritora. O período é longo, são anos



de dedicação em eventos científicos, em atividades de escrita e aprimoramento, para chegar a primeira publicação, o processo é multiforme.

Criar textos através das leituras é a maneira de deixar de ser um espectador e ser protagonista das primeiras criações inspirados em mulheres escritoras, e pode se alcançar de diversas formas desde o primeiros rabiscos de anotações até um texto para o evento científico que durante o processo ganha robustez e pode torna-se uma publicação especializada.

O intuito principal, é além de esboçar diversos caminhos para a escrita no “feminino universal”, é expor que escrever não é genialidade e não se limita apenas a técnicas, a manuais ou padrão fechado, o modelo arcaico, escrever permite vaguear pelas ideias e constituir textos que aos poucos surgira sua identidade na escrita, suas ideias e paráfrases completas.

Contudo estar acolhida no coletivo esculpindo jovens pesquisadores, foi primordial para não ser interrompida e trancafiada ao “papel de parede amarelo”, permitiu que rasgasse as amarras que mutila a escrita de mulheres colocasse-me no palco das publicações.

## REFERÊNCIAS

WOOLF, V. **Um Teto Todo Seu**. Tradução de Bia Nunes de Sousa, Glauco Mattoso. -1.ed. São Paulo. Tordesilhas, 2014.ISBN: 978-85-64406-86-5.

GILMAN, C. P. **O papel de parede amarelo**. ed. 9º, tradução: Diogo Rodrigues. José olympio. Rio de Janeiro, 2021.

DINIZ, D. **Carta de uma orientadora**: o primeiro projeto de pesquisa. 2. ed. rev. Brasília: Letras Livres, 2013. 108p.

RODRIGUES, C; AIRES, S. Devir-negro: a leitura de Achille Mbembe no Brasil. **Revista Cult**. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/dossie-leitura-de-achille-mbembe-no-brasil/>> Acesso em 01/11/2021.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

**BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento** / Gaston Bachelard; tradução Estela dos Santos Abreu. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316



## LEITURA E ESCRITA: RETOMANDO APRENDIZAGENS COM O TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Ariane Simão de Souza (Rede municipal de Canoas/RS)*

**Resumo:** Neste relato de experiência, busca-se explicitar as práticas realizadas em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental da rede municipal de Canoas/RS. A turma é composta por 20 crianças com idades entre 8 e 10 anos, sendo que 6 estudantes estão no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Em março, durante a primeira semana do ano letivo, realizou-se uma avaliação diagnóstica elaborada pela professora regente. Com os resultados da avaliação e o contato com a turma, pode-se constatar as lacunas deixadas nos anos anteriores devido às aulas remotas. Desse modo, o planejamento das aulas buscou retomar aprendizagens necessárias para a formação destas crianças. Devido ao período de distanciamento social, as situações propostas aos alunos envolveram momentos lúdicos e atividades em grupo ou em duplas. Cabe ressaltar que as produções das crianças foram valorizadas, pois muitos alunos estavam com a autoestima baixa. A professora levou as crianças ao laboratório de ciências e mostrou-lhes um boneco do corpo humano. Assim, apresentando uma réplica do cérebro humano, a docente explicou-lhes brevemente como dava-se a aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças que não sabiam ler e escrever sentiram-se acolhidas e os colegas leitores passaram a ser fundamentais para auxiliá-las junto com a professora. Os discentes puderam levar para casa a “sacola da leitura” e os livros de empréstimo da biblioteca da escola. Muitos deles só acessam livros através da escola. Os livros escolhidos pela professora para o trabalho em aula abordavam diversos níveis da consciência linguística. Destaca-se algumas obras, como os textos rimados de “Era uma vez um gato xadrez”, que auxiliou as crianças a criarem suas próprias versões da história e confeccionarem gatos com massinha de modelar. Com a obra “Soltando os bichos”, foi possível explorar a consciência silábica e a escrita das palavras. O papel da consciência fonoarticulatória e fonêmica foi fundamental para ajudar os alunos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É possível observar algumas mudanças significativas nas aprendizagens dos estudantes. Muitos conseguem produzir pequenos textos com muitos detalhes, outros realizam leitura de palavras com sílabas simples. Durante a leitura, é possível verificar que houve uma melhora significativa, pois algumas crianças compreenderam a importância da pontuação nos textos. As práticas realizadas são baseadas em Dehaene (2012), Gombert (2013), Ehri (2022), Maluf (2022) e outros.

**Palavras-chave:** alfabetização; leitura; escrita.



## CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO PARA TEMPOS DE (PÓS) PANDEMIA

*Amanda Cristina de Freitas<sup>1</sup>*

*Pablo Faria<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da dissertação em andamento, que tem como objetivo investigar a relação entre a Consciência Metalinguística (CM) e a segmentação de palavras terminadas em /R/ (ex.: cantar, correr, professor, trator) na escrita de crianças em fase de alfabetização, levando em consideração a ocorrência ou não da apócope do /R/ na ressilabificação. Para isso, serão elaborados testes de avaliação de Consciência Metalinguística, baseados nas pesquisas de Rego (1995) e Barrera e Maluf (2003).

No entanto, o presente trabalho tem como finalidade compartilhar reflexões sobre o tema e a metodologia e contribuir com o ensino em tempos de (pós) pandemia. No processo de aquisição, que acontece de forma gradual, é importante a participação da família, porque é um período de desafios para a criança. No processo de alfabetização, a consciência metalinguística exerce um importante papel tanto na escrita quanto na leitura, segundo Barrera e Maluf (2003); Rego e Buarque (1997); Miranda e Matzenauer (2010), e outros. A oralidade também influencia na escrita de crianças mais velhas, como aponta a pesquisa de Freitas e Lacerda (2021), pois os alunos do Fundamental II têm apagado o /R/ final de palavras nas produções escritas. Além dos desafios esperados no processo de alfabetização, nos últimos anos esse período vem sofrendo com os impactos da pandemia da COVID-19.

Assim, este trabalho está dividido em seções que apresentarão a definição da Consciência Metalinguística bem como as contribuições de pesquisas sobre o tema na

---

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística da Universidade Estadual de Campinas - SP, freitasacristina@gmail.com

<sup>2</sup> Professor orientador: Doutor, Universidade Estadual de Campinas - SP, fariap@unicamp.br



alfabetização e as etapas da aquisição da escrita. Também serão apresentadas discussões sobre os impactos da pandemia na educação, a metodologia utilizada na pesquisa em andamento e, por fim, as considerações finais.

## METODOLOGIA

A pesquisa experimental tem como objetivo analisar a influência da Consciência Metalinguística na segmentação de palavras terminadas em /R/, considerando a ressilabificação no processo de aquisição da escrita. O referencial teórico foi constituído por textos que trazem discussão teórica do tema, como Gombert (1993), Bowey (1994) e Mota (2009), mas também de pesquisas experimentais, tais quais Justi e Justi (2006), Tsuji e Doherty (2014) e Barbosa (2015). Como o foco é a aquisição da escrita de língua materna, no caso o português brasileiro, os artigos de pesquisas brasileiras foram prioridade na escolha dos referenciais. Sendo assim, priorizou-se buscar tais trabalhos a partir de palavras-chave sobre o tema em questão, como “Consciência metalinguística”, “aquisição da escrita”, “consciência fonológica”, “alfabetização na pandemia”, em repositórios de universidades, Google e revistas eletrônicas.

A análise será quantitativa, a partir de materiais e procedimentos baseados nas pesquisas de Rego (1995) e Barrera e Maluf (2003). Os dados de diferentes séries (1º, 2º e 3º anos do Fundamental I) serão comparados, a fim de identificar a influência que a CM pode ter sobre a segmentação. Portanto, com aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, participarão do estudo crianças com idades entre 6 e 8 anos. A escolha dessa faixa etária teve como base as pesquisas de Rego (1995). A participação acontecerá atendendo os seguintes critérios: a) a criança precisa estar cursando a série pela primeira vez; b) precisa estar no último nível de escrita (escrita alfabética); c) precisar utilizar espaço para segmentação, ainda que de forma não-convencional (hipersegmentação e hipossegmentação).

O experimento será realizado em três sessões para evitar fadiga dos participantes, sendo as duas primeiras, baseadas nas pesquisas de Rego (1995) e Barrera e Maluf (2003), para avaliar a CM e a segunda, desenvolvida pela pesquisadora, o /R/ em coda e a ressilabificação. A primeira sessão será constituída por tarefa de escrita de palavras e tarefa de memória verbal. Na segunda sessão, uma continuação da primeira, as crianças realizarão tarefa de consciência fonológica, tarefa de consciência lexical e tarefa de consciência sintática. Na terceira e última



sessão, serão aplicadas tarefa de escrita de palavras em /R/, ditado de palavras terminadas em /R/ e ditado de frases sem e com rressilabificação do /R/. Os materiais utilizados nas sessões (papel, lápis, lista de palavras e frases, e imagens) serão elaborados e disponibilizados pela pesquisadora.

## CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

Um dos fatores mais importantes que influenciam diretamente no processo de aquisição da escrita é a Consciência Metalinguística, que está ligada à meta-representação e à capacidade de refletir, manipular intencionalmente a língua, segmentar palavras, notar semelhanças sonoras entre palavras e estabelecer diferenças de significantes e significados. (BARRERA; MALUF, 2003; DONG *et al.*, 2020; TSUJI; DOHERTY, 2014).

A Consciência Metalinguística envolve diversos aspectos da língua, portanto, admite as consciências fonológica, morfológica e sintática. Outros estudos apontam também as consciências lexical, pragmática e metatextual. Segundo as pesquisas de Peters (1983) e Barrera e Maluf (2003) antes mesmo do processo de alfabetização, a criança já possui certo desenvolvimento de consciência metalinguística devido a exposição a situações sociais de comunicação. Estudos como os de Doherty e Perner (1998) e Tsuji e Doherty (2014) sugerem que esse desenvolvimento começa por volta dos 4 anos de idade.

Com o desenvolvimento da consciência fonológica, a criança é capaz de perceber unidades fonológicas maiores e menores. O estudo de Justi e Justi (2006) investigou o treinamento da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita em crianças pré-escolares. Segundo os autores, a relação entre a consciência fonológica e a aquisição de leitura e escrita pode ser interpretada como causal, pois quando a habilidade de reflexão sobre a própria língua acontece, a criança se torna capaz de aprender a ler e a escrever. De acordo com Bowey (1994), Maluf e Barrera (1997) e Barrera e Maluf (2003), a consciência fonológica é iniciada antes do período de alfabetização, porém desenvolvida plenamente conforme a criança progride na leitura e na escrita.

A consciência morfológica refere-se à sensibilidade na percepção e manipulação de estruturas morfêmicas das palavras. Deacon e Kirby (2004) e Guimarães (2013) afirmam que a





consciência morfológica (e morfossintática) contribui para o desenvolvimento da leitura e o processo de segmentação da escrita.

A consciência sintática também exerce um papel importante na lectoescrita, pois está associada à “habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças”, segundo Barrera e Maluf (2003, p. 494). Além disso, Scherer e Pereira (2013) ressaltam a importância do trabalho sistemático de escrita e leitura durante a alfabetização. Conectada à sintaxe, as pesquisas também revelam a consciência lexical como fundamental no processo de aquisição da escrita, porque é a capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras, considerando suas funções semânticas e sintáticas-relacionais (EHRI, 1975).

Como um dos aspectos da Consciência Metalinguística, a consciência pragmática não fica restrita às estruturas da língua, mas, para Giustina e Rossi (2008), está ligada às relações da língua com o meio externo, às interações sociais. Por fim, destacamos também a consciência metatextual, cujas pesquisas são relativamente recentes, que considera não só o conteúdo, mas também sua estrutura, suas partes constituintes, suas conversações linguísticas e marcadores (coesivos, pontuação). (SPINILLO, 2009).

As pesquisas sobre a Consciência Metalinguística são importantes para as práticas na sala de aula, pois podem mostrar que crianças com problemas de aprendizagem, de fato, apresentam desempenho inferior nas atividades específicas no processo de alfabetização e isso, muitas vezes, passam despercebidos na sala de aula por falta de preparo do/a professor/a ou, até mesmo, pela quantidade de tarefas que ficam a cargo do educador/a, dificultando que olhe atentamente para cada aluno.

## **AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

O período de aquisição da escrita é complexo e exige um acompanhamento próximo da família e da escola. O estudo de Cakiroglu e Kuryer (2012), embora seja importante que as famílias participem do processo de alfabetização, mas não é a realidade, pois, independentemente do nível socioeconômico, a ajuda oferecida às crianças não é suficiente, embora pais com mais condições socioeconômicas parecem se preocupar mais com o



desenvolvimento da escrita dos filhos e famílias com status socioeconômico baixo não tenham condições suficientes para fornecer algum suporte.

Nesse processo, a criança desenvolve um nível de consciência metalinguístico em diferentes aspectos, em especial o fonológico. Assim como a aquisição da linguagem oral, o processo de aquisição da escrita é gradual e passa por etapas cujas definições foram sugeridas por alguns pesquisadores, entre eles EHRI (1986 *apud* CARDOSO-MARTINS & CORRÊA, 2008) e Ferreiro e Teberosky (1999), que destacamos a seguir.

Segundo as pesquisadoras, os níveis pelas quais as crianças passam são divididos em escrita pré-silábica (representação arbitrária de som pela letra), escrita silábica (atribuição de valor silábico às letras), escrita silábico-alfabética (identificação das sílabas e compreensão da relação letra e som), e escrita alfabética (domínio do reconhecimento do valor das letras e sílabas e escrita com uso das letras com seu valor fonético convencional).

De acordo com Miranda e Matzenauer (2010), o processo de aquisição da escrita não acontece de repente, pois, inconscientemente, a criança utiliza seus conhecimentos prévios em relação à língua e, conforme avança na aquisição, esse resgate se torna consciente. Nessa fase, há grandes desafios, entre eles, a segmentação de palavras, pois a criança precisa encontrar as fronteiras das palavras, que antes não eram percebidas, uma vez que ela era exposta a um fluxo contínuo de palavras na fala, portanto, não havia necessidade de saber o limite da palavra.

A escrita da criança em fase de alfabetização reflete sua dificuldade na identificação das fronteiras de palavras, criando formas em desacordo com a segmentação convencional que resultam na hipossegmentação e hipersegmentação. (FERREIRA, 2020). Segundo Abaurre (1993) e Ferreiro e Teberosky (1999), a hipossegmentação acontece quando a criança não dissocia elementos linguísticos, como o artigo, por exemplo, das palavras em que estão apoiados (e.g. ‘ocarro’) enquanto na hipersegmentação, há o reconhecimento de cada estrutura, mas a segmentação se generaliza (e.g.: ‘com migo’).

Camilo (2013) afirma que os desvios de segmentação podem acontecer em séries avançadas e alguns fatores podem contribuir para que isso aconteça, como na hipossegmentação, baixo nível de leitura, vocabulário, habilidade verbal e consciência fonológica, e na hipersegmentação, baixos níveis de leitura e consciência morfológica. (ABAURRE, 1993; CORREA & DOCKRELL, 2007).



## IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação são imensuráveis e não se sabe quais serão as consequências a longo prazo, mas pesquisas já nos fazem refletir sobre essa questão. (QUEIROZ; SOUSA; PAULA, 2022; REIMERS, 2022; SANTOS & DAL RI, 2021; SAÚDE & RODRIGUES, 2021). Na Educação Básica, as crianças da Educação Infantil, hoje, têm dificuldades de relacionamento, os estudantes do Fundamental têm dificuldade na leitura e na escrita, além de problemas no desenvolvimento da coordenação motora.

O processo de aquisição da escrita também sofreu um impacto significativo causado pela pandemia, pois diversas atividades tiveram de ser interrompidas e muitas pessoas ficaram em suas casas por quase 2 anos, incluindo as crianças, que passaram a ter aulas remotas ou, até mesmo, não tiveram aulas. Pesquisas como a de Queiroz, Sousa e Paula (2021) têm revelado que a aprendizagem das crianças se encontra em risco e é preciso que se criem estratégias para recuperar as perdas. A nota técnica divulgada em fevereiro de 2021 sobre os impactos da pandemia na alfabetização de crianças mostra que, entre 2019 e 2021, o percentual de crianças entre 6 e 7 anos que não sabiam ler e escrever passou de 25,1% para 40,8% - um número significativo e preocupante.

As etapas de aquisição referidas por Ferreiro e Teberosky (1999) devem ser consideradas dentro de um determinado contexto, pois, a pesquisa de Cader-Nascimento e Sarmanho (2021) aponta ausência de consciência da articulação dos fonemas, hipersegmentação ou hipossegmentação e monotongação em uma criança de 11 anos, matriculado no 4º ano do ensino fundamental, quando se espera que a criança já tenha domínio sobre esses itens linguísticos. As autoras fizeram um trabalho de intervenção com atividades baseadas na leitura de histórias, interpretação, registro escrito, receita de bolo, leitura labial de fonemas e exercícios de atenção seletiva e os resultados foram positivos. Isso é uma das provas de que as práticas de alfabetização devem ser revistas e direcionadas a depender da necessidade do aluno, na situação (pós) pandêmica em que vivemos. Almeida e Serafim (2022) apontam um número significativo de crianças não alfabetizadas a partir de dados Caderno Trilhar -



Diagnóstico das Aprendizagens do 2o Ciclo - Distrito Federal. 2021, que mostra que 70% no 1º ano, 58% no 2º ano e 36% no 3º ano do Fundamental são analfabetas.

Embora a educação tenha sido prejudicada pela pandemia, Silva (2022) trazem resultados positivos da alfabetização com aulas remotas. As pesquisadoras analisaram o desempenho de estudantes de 6 e 7 anos da rede privada e revelam que as crianças se desenvolveram satisfatoriamente, através do uso de diferentes instrumentos e estratégias, como a parceria entre escola e comunidade e o suporte que o professor deu às famílias durante o processo *online*.

Mainardes (2021) alerta sobre a necessidade de se pensar o retorno do ensino presencial, como já é realidade em todo o país desde o início do presente ano, e apresenta algumas propostas, como decisões sobre a retomada que precisam ser debatidas e não simplesmente impostas, alternativas que devem ser consideradas a curto, médio e longo prazos, a necessidade de diagnosticar e ter um programa de intervenção e a permanência de práticas sistemáticas significativas na alfabetização.

Almeida, Serafim e Tavares (2022) apresentam Projeto Trilhar que buscou produzir um diagnóstico sobre o impacto da pandemia nas aprendizagens dos estudantes e desenvolver ações para minimizar as lacunas identificadas. Enfim, precisamos pensar e acolher novas estratégias e manter as que já fazem diferença na educação, principalmente nos anos iniciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compartilhar reflexões sobre o tema e a metodologia e contribuir com o ensino em tempos de (pós) pandemia. Para isso, os tópicos principais dos temas foram abordados brevemente, como a consciência metalinguística, a aquisição da escrita e os impactos da pandemia na educação. Também foi objetivo deste trabalho compartilhar a metodologia da pesquisa de caráter experimental.

A pesquisa de dissertação em andamento, embora ainda sem resultados, tem a intenção de colaborar com outras pesquisas na área, nas práticas nas aulas de alfabetização e, principalmente, oferecer suporte aos profissionais e às famílias em tempos (pós) pandêmicos.



Entendemos que o processo de aquisição da escrita é complexo e requer uma parceria entre a escola e a família.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M; SILVA, A. da. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. 1993. **Temas em psicologia** Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a11.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2020.

ALMEIDA, N. C; SERAFIM, L. C. B; TAVARES, A. C. Projeto Trilhar: a alfabetização e os desafios impostos pela pandemia de Covid-19. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 9, n. 1, p. 137-143, 2022.

BARBOSA, A. V. O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses. **Letras & Letras**, v. 31, n. 2, p. 111-127, 2015. DOI: 10.14393/LL62-v31n2a2015-6.

BARRERA, S. D; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/prc/v16n3/v16n3a08.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2020.

BOWEY, J. A. Phonological sensitivity in novice readers and nonreaders. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 58, n. 1, p. 134-159, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1006/jecp.1994.1029>.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. et al. Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, p. e021004-e021004, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i00.14296>



CAKIROGLU, A.; KURUYER, H. G. First grade elementary school student's family involvement in the process of reading and writing skills acquisition. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 46, p. 5588-5592, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.480>

CAMILO, A. M. N. A segmentação de palavras e o processo de aquisição de linguagem. *Signo*, v. 38, p. 84-95, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v38i0.4173>

CARDOSO-MARTINS, C; CORRÊA, M. F. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, p. 279-286, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000300003>

CORREA, J; DOCKRELL, J. E. Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production. **Reading and Writing**, v. 20, n. 8, p. 815-831, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9049-3>

DEACON, S. H.; KIRBY, J. R. Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. **Applied psycholinguistics**, v. 25, n. 2, p. 223-238, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716404001110>

DOHERTY, M.; PERNER, J. Metalinguistic awareness and theory of mind: Just two words for the same thing?. **Cognitive Development**, v. 13, n. 3, p. 279-305, 1998. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(98\)90012-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(98)90012-0)

DONG, Y. et al. Reading comprehension and metalinguistic knowledge in Chinese readers: A meta-analysis. **Frontiers in psychology**, v. 10, p. 3037, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03037>

EHRI, L. C. Word consciousness in readers and prereaders. **Journal of educational psychology**, v. 67, n. 2, p. 204, 1975. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0076942>



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

FERREIRA, C. R. G.. A noção de palavra na perspectiva da criança. In:  
MIRANDA, A. R. M.; PACHALSKI, Lissa; NÖRNBERG, Marta. **Estudos sobre aquisição da escrita, formação docente e práticas de alfabetização**. 2020.

FERREIRO, E; TEBEROSKY. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1999.

FREITAS, A. C. de; LACERDA, M. F. de O. O apagamento do /R/ em coda final de nomes e verbos infinitivos na escrita escolar de alunos do 8º ano. **Revista Investigações**, Recife, v. 34, n. 2, p. 1 - 26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2021.251221>

GIUSTINA, F. P; ROSSI, T. de F. A consciência metalingüística pragmática e sua relação com a produção escrita. **RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada**, v. 46, n. 2, p. 29-51, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S071848832008000200003>

GOMBERT, J. E. 1993. Metacognition, metalanguage and metapragmatics. **International Journal of Psychology**, 28 (5), pp: 571-580.

GUIMARAES, S. R. K.. The role of morphosyntactic awareness in conventional lexical segmentation. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, n. 55, p. 225-233, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v23n55/1982-4327-paideia-23-550225.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2020.

JUSTI, C. N. G; JUSTI, F. R. dos R.. Consciência fonológica: o efeito do seu treinamento no desenvolvimento da escrita em crianças pré-escolares. **Revista de estudos da linguagem**, v. 14, n. 1, p. 95-124, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.14.1.95-124>

MAINARDES, J. Alfabetização em tempos de pandemia. **CONSTANT, E.(org.)**, Rio de Janeiro : Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro : VW Editora, 2021.

MALUF, M. R; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 10, n. 1, p. 125-, v. 1, n. 1, p. 89102, 1993. 145,



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

1997. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000100009&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000100009&script=sci_arttext&tlng=pt)> Acesso em: 23 jul. 2020.

MIRANDA, A. R. M; MATZENUER, C. L. B. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. **Cadernos de Educação**, n. 35, 2010. DOI: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1626>

MOTA, M. (org.) **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2009.

PETERS, A. M. **The units of language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

QUEIROZ, M.; SOUSA, F. G. A; PAULA, G. Q. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-9, agosto, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>> Acesso em: 12 abr. 2022.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: Papel desempenhado por fatores metalinguísticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 11, 51-60, 1995. Disponível em: < <https://www.periodicos.unb.br/index.php/revistattp/article/view/17212>> Acesso em: 25 jul. 2020.

REGO, L. L. B; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. p. 199-217, 1997. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200003&script=sci_arttext)> Acesso em: 25 jul. 2020.

REIMERS, F. M.. Chapter 1 Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World. In: REIMERS, Fernando M.. **Primary and secondary education**





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

**during COVID-19:** disruptions to educational opportunity during a pandemic. Switzerland: Springer Nature, 2022. p. 1-38.

SANTOS, S. de F. dos; DAL RI, N. M.. Impactos da pandemia de COVID-10 em um curso integrado ao Ensino Médio. *Reflexão E Ação*, 29(3), 141-159. novembro, 2021. <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16554>

SAÚDE, S.; RODRIGUES, A. I. Efeitos da situação pandémica COVID19 nos processos de aprendizagem e de investigação social: Resultados preliminares de um estudo exploratório qualitativo com estudantes em formação pós-graduada numa Instituição de Ensino Superior portuguesa. *New Trends in Qualitative Research*, v. 9, p. 66-78, julho, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.36367/ntqr.9.2021.66-78>

SCHERER, A. P. R; PEREIRA, V. W. A escrita da frase na alfabetização: o papel da consciência sintática. *Signo*, v. 38, p. 44-60, 2013. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v38i0.4164>

SILVA, P. V. de M. Inserir outra autora alfabetização e letramento em tempos de pandemia: relatos de experiência durante o ensino remoto. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 6, n. 1, p. 01-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.64568>

SPINILLO, A. G. A consciência metatextual. In: MOTA, M. (org.) **Desenvolvimento metalinguístico:** questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2009.

TSUJI, H; DOHERTY, M. J. Early development of metalinguistic awareness in Japanese: Evidence from pragmatic and phonological aspects of language. *First Language*, v. 34, n. 3, p. 273-290, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0142723714538003>



## MAPA DA HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO

*Heriberto Francisco Xavier (UNICV)*

**Resumo:** Após a passagem por um cenário atípico de aulas remotas durante o ápice da pandemia de Covid-19, notou-se que os alunos voltaram às aulas presenciais com muitas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente em relação à compreensão textual. A compreensão de textos orais e escritos é um dos fatores primordiais do processo de alfabetização e letramento, bem como um forte indicativo de aprendizagem significativa. Nesse sentido, os objetivos deste estudo são fazer um relato e tecer reflexões sobre uma prática de compreensão textual desenvolvida no início do ano letivo de 2022, em uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola rural de um município do extremo-oeste de Santa Catarina. Para endossar as reflexões, além da BNCC (2017) e da PNA (2019), recorreu-se a autores, tais como: Marcuschi (1997), Morais (2012), Russo (2012), Pires e Almeida (2017), Silva Júnior e Brito (2020) e Soares (2020). No desenvolvimento da prática, valeu-se do mapa da história como instrumento pedagógico para que os alunos indicassem sua compreensão em relação ao texto escutado. Tal instrumento foi adaptado de um modelo proposto no curso Práticas de Alfabetização, oferecido pelo Ministério da Educação, no âmbito do Programa Tempo de Aprender. Assim, em um primeiro momento, os alunos escutaram o conto *Chapeuzinho Vermelho* (MEC, 2020). Em um segundo momento, preencheram o mapa da história, identificando os seguintes elementos: título, personagem principal, outras personagens, cenário, objetivo da personagem principal, etapas e desenho de uma cena. Por fim, compartilharam as informações de seus mapas, dialogando sobre essas informações e elucidando as dúvidas surgidas. Ao analisar os mapas, percebeu-se que 67% dos alunos identificaram adequadamente o título e a personagem principal do conto e nenhum dos alunos identificou todas as demais personagens. Em relação ao cenário, 50% identificaram onde ocorreu a história e apenas 17% identificaram quando ela ocorreu. Já 33% dos alunos identificaram de forma mais ou menos adequada o objetivo da personagem principal. Em relação às etapas, também de forma mais ou menos adequada, 33% identificaram ações que ocorreram no início, 67% identificaram ações que ocorreram no meio e 50% identificaram ações que ocorreram no fim da história. Já 100% dos alunos representaram adequadamente uma cena da história em forma de desenho. A partir da prática desenvolvida e dos resultados apresentados, foi possível observar a dificuldade dos alunos em relação à compreensão do texto escutado, mesmo sendo esse texto um conto já conhecido por eles. Também se observou a dificuldade dos alunos em transpor para o papel, para o mapa da história, as ideias referentes aos elementos do conto, à escrita de palavras e à construção frasal. Desse modo, a partir de então, assumiu-se como proposta de ação pedagógica o trabalho com textos de diferentes gêneros, tendo como foco a leitura, a escuta, a escrita e as práticas que possibilitassem a compreensão pelos alunos daquilo que se lê, escuta ou escreve.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem; compreensão textual; mapa da história; alfabetização



## **ALFABETIZAÇÃO EM TEMPO/ESPAÇO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE DO CENÁRIO TRANS PANDEMIA DO DISCURSO DOCENTE**

Andrezza Sibelly Soares Mendes<sup>1</sup>

Adriana Cavalcanti dos Santos<sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho faz parte do projeto guarda-chuva "Alfabetização em Alagoas: cenários e desafios da política Nacional de Alfabetização e do ensino remoto na Educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em Alagoas" (SANTOS, 2020), que configurou-se num desdobramento da pesquisa nacional Alfabetização em Rede (EM REDE, 2020). No entanto, neste trabalho, apresentaremos os resultados da investigação sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos municípios de Maceió e Arapiraca, realizada no âmbito de uma pesquisa Pibic (2021-2022)<sup>3</sup>.

O objetivo desta pesquisa, em andamento, consiste em analisar a percepção de professores alfabetizadores sobre os cenários e desafios do ERE no período trans pandemia no que se refere à avaliação, às ferramentas utilizadas, aos desafios e ao planejamento pedagógico.

No período trans pandemia, com o contágio do vírus COVID - 19, que se espalhou rapidamente pelo mundo, surgiu a necessidade de reestabelecer relações sociais que exigiam o contato e interação entre as pessoas. O que era habitual entre as pessoas, sair na rua e manter o contato físico, no trans pandemia, não era mais seguro, sendo imprescindível a necessidade de ficar em casa, respeitar o distanciamento social e as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. [andrezzasibelly8@gmail.com](mailto:andrezzasibelly8@gmail.com)

<sup>2</sup> Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto – Portugal. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas. [adricavalcanty@hotmail.com](mailto:adricavalcanty@hotmail.com)

<sup>3</sup> Intitulado: “Alfabetização em Alagoas no tempo/espaço do Ensino Remoto Emergencial: Cenários e Discursos”



A instituição escolar também foi impactada, neste período trans pandemia. Seguindo as orientações da OMS, do Ministério da Educação (MEC) e das redes estaduais e municipais, as instituições escolares tiveram que fechar as portas e pensar em novas maneiras de continuar e manter o vínculo escola-família, com o propósito de dar continuidade às atividades escolares no modelo de ERE.

Por meio da Portaria nº 343/2020 divulgada pelo MEC, em março de 2020, que apresentou a proposta de substituir as aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e recursos tecnológicos que conseguissem auxiliar no processo pedagógico, muitas instituições adotaram, como dito, o ERE tendo como preocupação manter o fluxo do ano escolar. Porém, a adoção das aulas neste modelo, deu-se sem a formação necessária à docência, além de não disponibilizarem os recursos essenciais para a sua intervenção didática durante o ERE.

O presente texto está organizado em três momentos. Inicialmente, apresenta a fundamentação teórica. Na continuidade, aborda a metodologia que se refere à maneira como a pesquisa foi elaborada e organizada. Em seguida, analisa os dados coletados por meio de questionários *online*. Por fim, discorre sobre as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

A curiosidade epistemológica em entender como ocorreu o ERE em Alagoas resultou nessa proposta de investigação que, como dito, configurou-se num desdobramento da pesquisa nacional Alfabetização em Rede (EM REDE, 2020). Segundo as orientações do Coletivo Alfabetização em Rede, competia a cada grupo de pesquisa, a participação do macroprojeto, realizando sua tabulação dos dados do questionário por Estado, como também a responsabilidade de selecionar os professores alfabetizadores que participaram dos grupos focais (GATTI, 2005).

A investigação realizada de natureza quanti-qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) articula os resultados de um *survey* com os dados produzidos a partir de grupos focais (GATTI, 2005) com os professores alfabetizadores em Alagoas. A pesquisa, até o momento da submissão deste trabalho, coletou dados em duas fases: I) por meio de um questionário on-line do *Google Forms*, aplicado entre julho e setembro de 2020; II) grupos



focais com 6 (seis) docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, realizados entre outubro e dezembro de 2020. Analisamos, neste estudo, o *corpus* empírico da primeira fase de coleta de dados, coletado no território alagoano.

Do universo de 2.454 respostas, foram analisados os questionários respondentes pelos professores dos municípios de Maceió e Arapiraca. Esses dados constituíram um *corpus* de 165 respondentes em Maceió e 467 respondentes em Arapiraca. Dos focos arrolados no questionário, consideramos as questões referentes ao Ensino Remoto Emergencial, sobre o qual os professores responderam a questões relacionadas aos desafios do ensino remoto emergencial e alternativas adotadas para garantir a aprendizagem das crianças. Para seleção da amostra, dos questionários, foram utilizados critérios de inclusão e exclusão conforme os perfis dos professores participantes, quais sejam: ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental atuantes nos municípios de Maceió e Arapiraca; não ocupar cargos concomitantes à docência nos anos iniciais do ensino fundamental, excluindo -se os que estão na gestão, coordenação ou supervisão pedagógica.

A técnica de análise e organização dos dados consistiu na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Essa técnica possibilitou a apresentação de categorias definidas *a priori* e as categorias emergentes *a posteriori* dos corpora coletados. Nessa técnica, todos os procedimentos levaram a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e a articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem.

A utilização desta metodologia, como dito, justifica-se pelo alinhamento ao que propõe a pesquisa nacional, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), aprovada pelo Parecer Consubstanciado de N° 4.237.062.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A alfabetização é um processo complexo de aprendizagem da língua escrita que exige a aquisição de conhecimentos linguísticos e a mediação de ações didáticas explícitas para que, de fato, seja efetivada. Os processos de aprender a ler e a escrever na escola devem acontecer de



forma explícita. Para que a criança consiga escrever é preciso que desenvolva entre outras, a consciência fonográfica. Essa consciência permite a percepção dos sons das palavras (significantes) representando, por escrito, os grafemas. No que se refere à aprendizagem da leitura, o processo é inverso, é preciso desenvolver a consciência grafofonêmica, que parte da compreensão dos fonemas a partir dos grafemas.

A alfabetização é um “processo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidade - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas” (SOARES, 2021, p. 27). Com essa conceitualização, a autora propõe pensar a alfabetização compreendendo-a por seus modos de escrever e modos de ler. Em outras palavras, para que a criança seja alfabetizada, ela precisa ter conhecimento de certas habilidades motoras como conseguir segurar o lápis, por exemplo.

A mediação do professor durante o processo de alfabetização é fundamental para que a aprendizagem da leitura e escrita seja efetivada. Por meio da mediação, o professor articula o processo de interação com as experiências de uso da língua escrita, trazendo o contexto sociocultural para a aprendizagem, além dos conhecimentos linguísticos. No processo de alfabetização, o professor orienta e ensina a habilidade motora de segurar o lápis, o traçado e as formas das letras do alfabeto, incentiva a criança na aprendizagem dos conhecimentos alfabéticos e dá suporte no momento de escrever e pronunciar as letras, auxiliando a aquisição da língua escrita, introduzida explicitamente na escola.

Um dos desafios encontrados, durante o período ERE, no que se refere ao processo de alfabetização, consiste no fato de que os docentes se viram sem saber como mediar as aprendizagens de forma efetiva durante a alfabetização, entendendo que nesse processo é imprescindível o contato e interação entre docente e crianças.

Santos *et al* (2022) buscaram compreender os desafios perpassados pelos professores alfabetizadores durante o ERE, tendo como foco entender o planejamento e recepção dos docentes neste período. Segundo os autores, os desafios enfrentados pelos professores foram diversos, seja ao pensar a dificuldade de assegurar uma motivação para os alunos ou a condição emocional dos discentes que foram prejudicados. Para os docentes, os desafios



didático-pedagógicos se estabeleceram pelo distanciamento social e pela urgência de adequação ao modelo de ERE (Ibidem, p. 216).

Diversos fatores são importantes para a efetivação da alfabetização, como a definição de leitura e escrita; conhecer a importância do papel do professor no desenvolvimento da criança e enxergar o sistema de escrita como meios para a interação social, durante a pandemia, sem o espaço escolar e uma preparação adequada, muitos aspectos da alfabetização ficaram de lado, impactando na forma de aprender da criança. Segundo Mainardes (2021), “a alfabetização demanda um processo sistemático, intencional e planejado e a escola é o espaço social encarregado dessa função”. Assim, no modelo do ERE, a instituição escolar teve que estabelecer a forma de alfabetizar em um espaço que não fosse a escola e sem uma mediação direta do docente.

A alfabetização foi uma das etapas da Educação Básica impactada durante o ERE. Esse modelo de ensino provocou mudanças no processo de ensino e aprendizado, entre elas: a falta de interação presencial dos docentes com as crianças, tão importante nesta fase que vieram a impactar de forma negativa. O trans pandemia consistiu em um momento de repensar a forma de ensinar e propor novos meios de alcançar as crianças. Segundo Colello (2021, p. 153):

“Em outras palavras, embora como novos desafios, o ensino remoto incorporou, em outros casos, possibilidades e limites dos docentes. Não se configurando como uma transposição direta, trata-se de uma perspectiva de continuidade a partir do ponto em que estavam e em função de novas formas de trabalho.”

A alfabetização durante o ERE se deu em tentativas de reorganização do que antes era conhecido pelos docentes e alunos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Houve a necessidade de cada vez mais ampliar a compreensão sobre o uso de equipamentos tecnológicos como o computador e o celular, a fim de pensar em diferentes meios de interação direta que substituíssem o ensino presencial.

Outras medidas pensadas para possibilitar a concretização dessa proposta do ERE consistiram em reorganizar a forma de avaliação de acordo com a realidade do aluno; o atendimento aos pais e às crianças e, principalmente; a tentativa de aumentar o contato com a



família, que se configurou numa parte fundamental durante esse período, tendo em vista que as crianças passaram a maior parte do tempo tendo aulas em casa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões dos professores alfabetizadores dialogadas, nesse trabalho, voltam-se para a análise e discussão no ERE das categorias: avaliação, ferramentas utilizadas, desafios e elaboração do planejamento didático. Os participantes foram questionados sobre como avaliavam o ERE, nesse sentido, observem a tabela 1:

**Tabela 1** – Avaliação do ensino remoto

É uma boa solução	10%	19%
É um problema para os envolvidos	9%	5%
É Uma alternativa meio termo	30%	33%
Gerou sobrecarga	16%	10%
A educação remota não atinge os objetivos	11%	13%
A educação remota não é adequada	21%	16%
Outros	1%	1%
Não se aplica	2%	3%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

A tabela 1 indica que, no que se refere ao resultado das respostas dos municípios de Maceió e Arapiraca, a alternativa que obteve um percentual semelhante consistiu na afirmativa “É um alternativa meio termo”, considerando que não havia uma expectativa de retorno das aulas presenciais nem outra opção para não prejudicar o período letivo. Em vista disso, muitas instituições escolares compreenderam essa alternativa como a única encontrada, mesmo com as





dificuldades para continuar, isto é, sem a preparação adequada para ter aula *online*, como, por exemplo, equipamentos e formação continuada.

Entre os participantes, 21% dos professores de Maceió e 16% em Arapiraca apontaram que o modelo de ERE não era adequado para a etapa de ensino em que trabalham. Isto porque há uma grande diferença entre alfabetizar de forma remota com aquela praticada no presencial. Os dados revelam ainda que o ERE gerou uma sobrecarga para os professores: 16% entre os participantes de Maceió e 10% entre os participantes de Arapiraca.

No que se refere ao uso de ferramentas utilizadas para o trabalho remoto, observemos a tabela 2:

**Tabela 2 - Ferramentas utilizadas**

Google classroom e Whatsapp	47%	50%
Email e youtube	12%	20%
Plataforma da própria rede	8%	1%
Facebook	11%	2%
Materiais impressos/apostilas	8%	19%
Não se aplica	14%	8%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

A tabela 2 indica que o “*Google classroom e Whatsapp*” foram as ferramentas mais utilizadas, com 47% das respostas dos docentes de Maceió e 50% dos docentes de Arapiraca. Essas duas plataformas permitiram um contato maior com os discentes e a escolha do *Whatsapp* considerou que, em muitas situações, esta plataforma garantiu uma resposta imediata do professor com os alunos. Devido à sua praticidade, tornou-se um canal que permitia pedidos de ajuda para realizar as atividades ou para o esclarecimento de informações. O *Google Classroom*, enquanto plataforma direcionada à educação, permitiu um controle maior sobre as atividades,



podendo facilitar o controle de quem estava fazendo e entregando as atividades e no momento de distribuição dos *feedbacks*.

Sobre os desafios do ERE, vejamos a tabela 3:

**Tabela 3** - Desafios do ensino remoto

Conseguir que os alunos realizem as atividades	15%	23%
Falta de suporte material e pedagógico da rede	10%	9%
Pouco retorno referente às atividades	19%	20%
Dificuldade de acesso dos materiais disponibilizados	11%	9%
Dificuldades com as atividades que precisam de apoio dos pais	12%	16%
Os alunos não dispõem de equipamentos necessários	19%	20%
Dificuldades de planejamento das atividades	5%	3%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

Dentre as dificuldades que o ERE apresentou na perspectiva dos docentes, a maior dificuldade para os participantes do município de Arapiraca consistiu em conseguir fazer com que os alunos aprendessem, compreendendo a falta de equipamento, de orientação e interação com os alunos. Para os respondentes, 19% do município de Maceió e 20% do município de Arapiraca indicaram que as duas maiores dificuldades consistiram em: o pouco retorno das atividades e o fato dos alunos não terem os equipamentos necessários para estarem em aula. Nesse sentido, muitos alunos não tiveram condições e recursos tecnológicos para participar constantemente das aulas e das atividades propostas, o que acarretou em poucas participações e retornos dos discentes. Com relação às alternativas utilizadas na elaboração do planejamento das atividades, observemos a tabela 4:

**Tabela 4** - Alternativas utilizadas na elaboração do planejamento

Livros didáticos	13%	19%
Atividades disponíveis na internet	16%	22%
Livros paradidáticos	13%	12%
Sites que contém planos de aula	13%	16%
Materiais produzidos para o trabalho à distância	17%	14%
Materiais específicos para a educação remota produzida pela rede	6%	4%
Outros	17%	10%
Não se aplica	5%	3%

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

Dos docentes do município de Arapiraca, 22% utilizaram em suas aulas atividades disponíveis na internet, devido à necessidade de buscar novos meios para conseguir alcançar os alunos, compreende-se a escolha de utilizar jogos e atividades que foram propostas em sites. Em Maceió, 17% dos docentes utilizaram materiais produzidos para o ensino a distância.

Dentre os docentes de Arapiraca, 19% evidenciaram que o livro didático foi um importante aliado nas aulas, assim como materiais produzidos a distância. Com 13%, a segunda maior porcentagem de Maceió, os docentes deste município utilizaram livros didáticos, paradidáticos e *sites* que contêm planos de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação demonstra que os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores no trans pandemia foram inúmeros e as alternativas encontradas ocorreram de maneira urgente.



Nesse sentido, os professores alfabetizadores sem formação para atuar no ERE enfrentaram desafios que afetaram não só o seu fazer pedagógico como também o processo de aquisição da língua escrita pelas crianças em processo de alfabetização.

Os resultados revelam que a grande preocupação dos docentes foi fazer com que os alunos não saíssem prejudicados neste período, havendo assim uma necessidade de procurar atividades não tão difíceis de serem manuseadas pelo celular, pois muitos discentes não possuíam celulares próprios, dividindo muitas vezes com seus pais ou familiares. Assim como fizeram uso de diversos materiais como livros didáticos, paradidáticos e atividades impressas para que a maioria das crianças fossem alcançadas.

Tendo como base a presente pesquisa, destacamos a importância de discutir sobre o ERE, considerando seus avanços na utilização da tecnologia como uma ferramenta de auxílio durante o ensino e aprendizagem e seus desafios no que se refere à intervenção docentes e os impactos deste ensino remoto na aprendizagem das crianças sendo importante o incentivo à formação continuada e o expressar dos docentes alfabetizadores, principalmente para que possa possibilitar o refletir sobre as percepções e contribuições desses profissionais para a melhoria da educação pós pandemia.

## REFERÊNCIAS

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em tempos de pandemia**. São Paulo. 2021

EM REDE, A . (2020). **Alfabetização em Rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19- Relatório Técnico (parcial). Revista Brasileira De Alfabetização, (13), 185-201.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

MAINARDES, J. **Alfabetização em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro : Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021.

Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de2020-248564376>.

SANTOS et al. Alfabetização no Ensino Remoto Emergencial em Alagoas:. Cotejo de um tempo e espaço praticado. *in*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede [recurso eletrônico]**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. **Alfaetrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1º ed. São Paulo: Contexto, 2020

## **ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID**

*Erica Costa Brancalhão<sup>1</sup>*  
*Danielle da Rocha Siqueira Cambrussi<sup>2</sup>*  
*Fabio Miranda da Paz<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A pandemia de Coronavírus (COVID-19) foi declarada pelo Diretor Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 12 de março de 2020. Dada a complexidade relacionada ao contágio e gravidade da situação, foram estabelecidas medidas de saúde pública para o enfrentamento emergencial da doença.

A partir de então, seguiram uma série de decretos estaduais e municipais que dispunham uma regulamentação específica para isolamento social e a suspensão de diversas atividades presenciais, uma delas, portanto, o trabalho nas escolas. Assim, seguiu-se um período delicado, pois não haviam, dentro das instituições educacionais, estratégias elaboradas previamente, pensadas para situações emergenciais de saúde como esta.

A suspensão também atingiu as universidades de forma a afetar o trabalho da tríade de ensino, pesquisa e extensão. Ao final do ano de 2020, em diversas escolas e universidades, já estava instituído o trabalho remoto, portanto, a continuidade das atividades só foi possível desta forma. Não obstante, as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) também seguiram esse princípio. Para o curso de pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), o PIBID reuniu alunos da graduação com o Subprojeto Alfabetização e se propôs a trabalhar com os três anos iniciais do Ensino Fundamental I. Desse modo, o objetivo desse trabalho é compreender como foram realizadas as atividades do PIBID em tempos de pandemia, direcionadas às turmas de alfabetização, uma vez que o cenário era desafiador e imprevisível, pois ao início do projeto, não havia previsões certas da vacinação ou retorno seguro das atividades presenciais.

O presente trabalho resulta das atividades realizadas durante os anos de 2020, 2021 e 2022 em escolas da rede municipal de ensino de Cascavel, Paraná. Trata-se, portanto, de uma

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, [erical1cta@gmail.com](mailto:erical1cta@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, [daniellecambrussi@gmail.com](mailto:daniellecambrussi@gmail.com);

<sup>3</sup> Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, [fabiomirandadapaz@gmail.com](mailto:fabiomirandadapaz@gmail.com).



pesquisa qualitativa de cunho descritivo e exploratório. A realização do PIBID contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visto que a maioria dos alunos vinculados ao programa receberam bolsas durante o período em que estiveram envolvidos nas atividades.

## METODOLOGIA

Para a realização das atividades do PIBID, não foi possível ir até a escola, uma vez que a suspensão das atividades presenciais estavam instituídas tanto nas dependências das escolas municipais, quanto na universidade. Assim, as reuniões do Programa foram todas na modalidade remota, pela plataforma *Microsoft Teams* e *Google Meet*, e as comunicações foram através de *e-mail*, ligações telefônicas e *WhatsApp*, respeitando o isolamento social.

Considerando as restrições advindas da pandemia, coordenação, professores e alunos do PIBID tiveram recursos limitados ao trabalhar de forma remota. Neste contexto, as reuniões com a professora supervisora tinham a finalidade de apresentar a realidade escolar, e nos instruir sobre como a escola estava enfrentando, momentaneamente, a situação pandêmica. Assim, foram planejadas atividades, distribuídas em grupos pela supervisora. Elaboramos atividades quinzenais, juntamente com a confecção de vídeos, explicando os conteúdos e as questões que deveriam ser realizadas pelos alunos. Esse material foi encaminhado, pela escola, às famílias, através da entrega quinzenal de atividades e pelo *WhatsApp*.

Os projetos desenvolvidos no período de pandemia foram diversos, assim, nesse trabalho trazemos o foco para as atividades de contação de histórias, eco-alfabetização e literacia. Todos os projetos foram realizados com as turmas de alfabetização, do primeiro a terceiro ano.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As atividades apoiaram-se na proposta de Magda Soares, que reforça a importância não apenas de alfabetizar, mas alfabetizar e letrar que, em suas palavras, torna-se alfalettrar. Segundo a autora, até a década de 1980, a alfabetização era apontada como uma questão simples: a de que decifrar um código, sem propriamente compreender que trata-se de um sistema de



representação. A partir da referenciada década, houve um maior entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, o que resultou na mudança de concepção sobre alfabetização (SOARES, 2021).

Nesse sentido, apoiados na ideia de que alfabetizar é a aprendizagem da criança do sistema alfabético que representa, em signos, os sons da fala, desconsiderando a concepção da memorização simples de um código, é que realizamos as atividades do PIBID. É importante considerar que não basta relacionarmos as letras aos seus respectivos sons, os fonemas, pois para o processo de escolarização há a necessidade de que as crianças compreendam, também, o contexto do que leem e escrevem, avaliando com criticidade o que foi lido e respondendo à outras demandas sociais e profissionais, não somente às que dizem respeito à escola (SOARES, 2021).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim como a UNIOESTE, as escolas municipais e estaduais no Paraná estiveram durante o ano de 2020 com o ensino na modalidade remota. As escolas municipais tiveram suas aulas suspensas a partir do Decreto Municipal nº 15.312/2020. No primeiro momento as instituições de ensino optaram, orientados pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED), por encaminhar aos alunos atividades remotas, que eram pensadas, confeccionadas, enviadas pelos professores e entregues aos pais de acordo com a organização da escola, modelo que seguiu por quase todo o ano de 2020.

No início do ano de 2021, ainda sem perspectiva de vacinação para os servidores das escolas, as aulas continuaram na modalidade remota, e os professores iniciaram as aulas para os alunos do Ensino Fundamental I pela plataforma *Google Meet*, além da produção de vídeos e materiais que eram encaminhados aos alunos quinzenalmente. Houve algumas tentativas de retorno presencial por parte das escolas municipais, mas com o aumento dos casos esse retorno era suspenso. Apenas a partir de junho de 2021, as escolas começaram o retorno escalonado, com a vacinação da primeira dose dos professores e funcionários e com medidas sanitárias, além de escala de alunos. Mesmo no período de retorno das escolas, o Programa PIBID





continuou de forma remota, uma vez que a universidade ainda estava com as atividades presenciais suspensas.

O primeiro projeto a ser desenvolvido no Programa foi o Contação de histórias. Esta atividade teve início ainda no final do ano de 2020 e tinha como objetivo incentivar a leitura e o gosto pela literatura no geral, desenvolver a criatividade e imaginação e trabalhar vocabulário.

Foram separados grupos de alunos do PIBID para esta atividade e a metodologia utilizada para a contação foi responsabilidade das alunas do programa, sendo importante pensar na ludicidade do processo, visto as peculiaridades que o momento de pandemia exigia.

A história escolhida para a contação foi “O Grúfalo”, dos autores Julia Donaldson e Alex Scheffler. O livro narra a trajetória de um ratinho que assusta outros animais da floresta, seus predadores, ao inventar uma figura de um monstro chamado Grúfalo, mas, em determinado ponto da história, encontra a personificação da figura do monstro que se imaginava que era apenas invenção do ratinho.

O livro contém rimas e palavras que não são usuais ao vocabulário infantil, podendo ser utilizado para trabalhar estas noções de língua portuguesa. A metodologia utilizada para contação foi o teatro de sombras. Foi confeccionado uma moldura de papelão paraná com enfeites de E.V.A. Além disso, para que as sombras dos personagens pudessem ser visualizadas, utilizou-se papel manteiga e uma lanterna, a fim de que, com a luz, as sombras fossem produzidas no papel. Os personagens foram produzidos a partir de cartolina preta e fixados em palitos compridos de madeira (Figura 1).

**Figura 1:** Moldura para teatro de sombras confeccionado a partir de papelão paraná, E.V.A. e papel manteiga.



Fonte: Arquivo pessoal (2020).



O grupo se dividiu e narrou parte da história de modo a representar os vários personagens, focando na entonação e nos diferentes tipos de sons para alternar entre as falas. Foram produzidas filmagens da representação com teatro de sombras, as quais foram editadas e postadas em formato de vídeo com acesso restrito pelo link na plataforma Youtube<sup>4</sup>.

Nesta atividade, não houve feedback dos pais. Apenas relatos repassados pela professora supervisora, que disse que os alunos manifestaram muito interesse, o que incluía pedir aos pais para reproduzir as histórias mais de uma vez.

Em sequência, o projeto Eco-alfabetização se iniciou em 2021, com estudos teóricos a respeito do conhecimento sobre o meio ambiente na escola, compreendendo principalmente as diretrizes para educação ambiental, elaborado pelo Ministério da Educação; a lei 9.795 de 27 de abril de 1999, que rege a respeito da educação ambiental; e o componente curricular de ciências.

Foi elaborado um vídeo de contação de história<sup>5</sup> para que fosse enviado a todas as turmas. No vídeo, a história, as ilustrações, gravação, produção e edição foram trabalhos das acadêmicas. A história da contação, intitulada de “Kiko e a reciclagem”, narra a trajetória de um celular e explica sobre reciclagem. A distribuição se deu no Youtube e por *WhatsApp*, ferramenta na qual ocorreram a maior parte das visualizações da produção. Posteriormente, também foram produzidos vídeos com ideias de brinquedos<sup>6</sup> com materiais recicláveis, de fácil reprodução, para que os alunos pudessem fazer em suas casas (Figura 2).

**Figura 2:** Captura de tela do vídeo produzido pelas acadêmicas com sugestões de brinquedos produzidos a partir de materiais recicláveis, disponível na plataforma YouTube.

<sup>4</sup> Acesso ao vídeo por meio do link: <https://youtu.be/Pa33J2DwPi8>

<sup>5</sup> Vídeo disponível em: [https://youtu.be/Sgcfo\\_fxsgs](https://youtu.be/Sgcfo_fxsgs)

<sup>6</sup> Vídeo disponível em: [https://youtu.be/GrrTRKCOA\\_8](https://youtu.be/GrrTRKCOA_8)

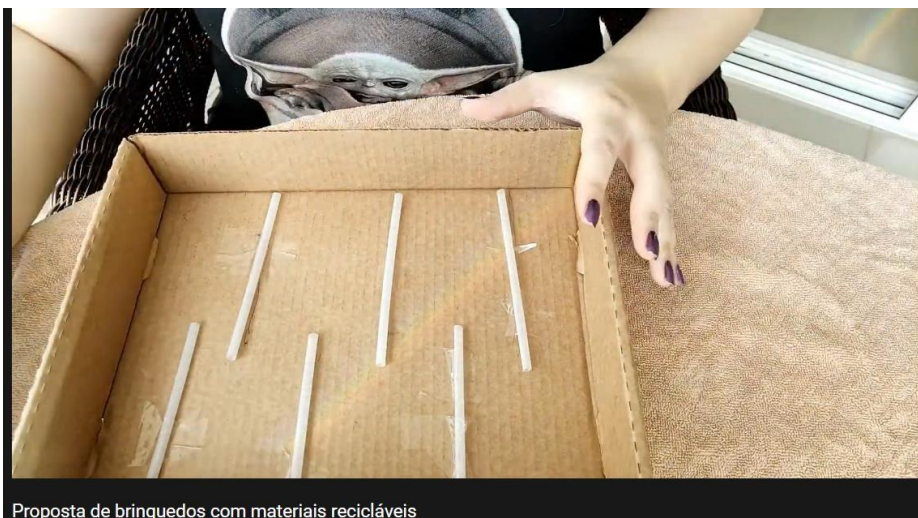


8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”



Proposta de brinquedos com materiais recicláveis

Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Junto aos vídeos, foi enviado com o material entregue para os pais, uma cartilha com informações sobre reciclagem e atividades para colorir. Além da cartilha, foi enviado um saco de rafia para coleta seletiva do Município de Cascavel que realiza o processo de reciclagem, bem como as instruções de coleta.

Nesta atividade, houve um *feedback* muito positivo por parte dos alunos. Vários pais encaminharam fotografias das crianças fazendo a reciclagem e colorindo as imagens ou reproduzindo

os jogos sugeridos nos vídeos dos brinquedos, como podemos observar nas imagens a seguir:

**Figura 3:** Fotografias enviadas pelos pais de alunos realizando as atividades propostas no projeto Eco-alfabetização.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

O projeto literacia foi o último a ser desenvolvido, em 2022. O objetivo foi criar materiais didáticos para que os professores pudessem utilizar para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa, usando, de preferência, recursos lúdicos.

O primeiro material para uso dos professores foi pensado para o trabalho e exercício da alfabetização, especificamente as vogais. Foram produzidos cinco potes, um para cada vogal, com tampa, envoltos em E.V.A. colorido e 25 figuras de objetos do cotidiano das crianças que iniciassem com a vogal. A ideia é que o professor regente possa utilizar o material como um jogo, fazendo com que o aluno indique com qual figura o objeto se inicia para depois colocar no pote correspondente à vogal correta.

O segundo material trabalha as sílabas, com palavras simples, de duas ou três sílabas. Em uma carta retangular, abaixo, tem-se a figura correspondente a palavra e, ao lado da figura, a palavra em letras de forma. A acima da figura e da palavra, há um espaço para colocar as sílabas correspondentes que virão separadas para que o aluno possa identificar.

**Figura 4:** Jogos confeccionados no projeto literacia.



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Como podemos notar por meio dos projetos que foram realizados, o objetivo maior era trabalhar a alfabetização de forma que o foco não fosse exclusivamente no componente curricular de Língua Portuguesa. Assim, priorizou-se trabalhar com diversos conteúdos e, visando também o letramento, não isolado da alfabetização, vários projetos que envolviam a comunidade e conhecimentos interdisciplinares foram executados, com o objetivo de contribuir à formação dos alunos não apenas escolar, mas também social.

A dificuldade em que nos lançou a pandemia, de fazer com que o ensino extrapole o ambiente escolar e chegue às casas dos alunos que, isolados, muitas vezes, não contavam com o apoio ou infraestrutura para realizar as tarefas mais básicas, foi desafiador. Apesar disso, com o auxílio de recursos lúdicos e a confecção de materiais, foi possível realizar um trabalho que se configurou como gratificante, uma vez que, embora houvessem dificuldades, os *feedbacks* dos pais, alunos e professores demonstraram que as atividades dos projetos foram bem recebidas e proveitosas aos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pandemia de COVID-19, a rotina escolar se modificou de forma bastante evidente. Assim, o PIBID também necessitou diferenciar sua forma de trabalho para que pudessemos continuar com o projeto.





Participar do Programa em tempos atípicos, como no contexto da pandemia, foi de extrema relevância nossa formação, pois desta forma tivemos acesso às adversidades que, diante do contexto dificultado de pandemia, se escancararam. Em vista disso, pudemos observar as diferenças sociais ampliadas, bem como as dificuldades dos alunos e obstáculos pedagógicos do ensino remoto postos aos professores neste momento.

Fomos tomados por um olhar díspar que distanciou e, ao mesmo tempo, aproximou da escola. Distanciou-nos fisicamente, entretanto, aproximou-nos da realidade do ambiente escolar de forma a nos proporcionar a observação numa perspectiva distinta devido ao momento de pandemia vivenciado, bem como suas peculiaridades de ensino e de aprendizagem.

É possível notar que, uma vez que as aulas foram suspensas por muitos meses, o aprendizado das crianças não foi o mesmo que o observado em sala de aula. Entretanto, apesar do contexto da pandemia, foi possível realizar um trabalho diferenciado que chegasse aos alunos de maneira a ajuda-los no processo de alfabetização.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela oportunidade de vivenciar experiências como as relatadas acima; aos coordenadores, geral e de área, do PIBID, que dedicaram-se de maneira ímpar para que o projeto continuasse acontecendo apesar do contexto pandêmico e à CAPES, pelo fornecimento de bolsas aos estudantes.

## REFERÊNCIAS

CASCAVEL. **Decreto nº 15.312/2020**. Dispõe que o prefeito municipal, no uso de suas atribuições que lhe confere a art. 58, incisos IV e VI da Lei Orgânica Municipal. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1531/15312/decreto-n15312-2020->>. Acesso em: 06 set. de 2021.

CASCAVEL. **Instrução normativa nº 001/2020**. Estabelece os procedimentos necessários para a realização das Atividades Remotas, para os Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, enquanto durar a



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

situação de pandemia da Covid-19. Disponível em:  
<<https://cascavel.atende.net/?pg=subportal&chave=26#!/tipo/pagina/valor/1856>>. Acesso em:  
06 set. 2021.

SOARES, M. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever.** 1 Ed. São Paulo:  
Editora Contexto, 2021.

**ALFABETIZAÇÃO EM PERÍODO DE PANDEMIA: DESAFIOS  
VIVENCIADOS NA GESTÃO ESCOLAR, NA CIDADE DE APUCARANA  
- PR**

*Rosângela Leão da Silva<sup>1</sup>*  
*Thiago Henrique da Silva de Sales<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

É do conhecimento de todos que no ano de 2020, a pandemia desencadeada pela disseminação do vírus Sars-CoV-2 teve um fator significativo para a mudança causada em toda a sociedade e, conseqüentemente, a educação. Deste modo, os governos tiveram que intervir em todas as áreas e, no que diz respeito a educação, os gestores governamentais precisaram tomar atitudes para minimizar tanto as conseqüências relacionadas à saúde, bem como a falta de educação e o contato presencial de alunos e professores. Sendo assim, uma das ações emergenciais tomadas pelos governos do mundo todo foi o fechamento das escolas em meados de março. Tal atitude deslocou as rotinas escolares para o ambiente doméstico, na maioria das vezes, sem condições estruturais mínimas para isso, e levou professores a buscarem alternativas também em caráter emergencial - para dar continuidade aos processos de ensino em espaços informais.

De acordo com as pesquisas realizadas e, segundo o DataSenado, até julho/2020, cerca de 20 milhões de brasileiros tiveram aulas suspensas em função da pandemia (34,78% do total de alunos matriculados na 2/8 Educação Básica e Superior). No decorrer do ano, 28,6 milhões de alunos da Educação Básica passaram a ter aulas remotas (CHAGAS, 2020, p. 13).

Concomitante”, o EAD, ensino remoto emergencial, aulas síncronas ou assíncronas, plataformas digitais, gravações ganharam espaços nos ambientes dos alunos. Tampouco, os educadores foram surpreendidos por uma avalanche de novas exigências, adaptação de seus planejamentos ao tempo e espaço, desafios que tinham que vencer para manter o vínculo entre professores, crianças e suas famílias.

O objetivo deste texto é refletir sobre os principais desafios enfrentados por alfabetizadoras com o ensino remoto emergencial, sob a ótica de uma gestora, a qual precisou vivenciar essas experiências e nortear o trabalho docente.

---

<sup>1</sup> Graduada do Curso de Pedagogia da Fundação Educacional de Jandaia do Sul, [roh.leao@hotmail.com](mailto:roh.leao@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando do Curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, [thiagohsales@hotmail.com](mailto:thiagohsales@hotmail.com)





## **METODOLOGIA**

Para o presente trabalho foi necessário o aporte teórico realizado por meio de pesquisas feitas em dissertações, livros, revistas que abordaram as questões de gestão escolar, alfabetização, COVID – 19 e os impactos ocasionados à comunidade local de Apucarana – Pr.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

De acordo com Vigotski (2000), a alfabetização aqui postulada se insere em uma perspectiva sociocultural, a partir da compreensão da tese vigotskiana da natureza social do desenvolvimento humano.

Nesta, o desenvolvimento infantil é marcado por um processo de transformações de competências que emergem e se diferenciam no plano intersubjetivo, depois internalizadas para o intrasubjetivo, sempre balizadas pelas ações do sujeito mediadas pelo outro.

Destaca-se aí o papel da interação no desenvolvimento e aprendizagem da criança e, portanto, do professor como figura essencial, por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no contexto social, bem como a questão da gestão escolar, como suporte para orientação e norteamento de todas as práticas pedagógicas necessárias para o desenvolvimento do trabalho escolar.

Dentre outras aprendizagens e interações possíveis, crianças a partir de 6 anos estão na escola para serem alfabetizadas, conseqüentemente, apropriarem-se da cultura que se constrói na relação com a escrita, aprendendo a função e a funcionalidade dessa modalidade de linguagem com vistas ao uso social, histórico e crítico. Processo bastante complexo que, a depender das condições de ensino, aprendizagem e interações proporcionadas, pode ser mais rápido ou não, mais ou menos eficaz e, sobretudo, abrir ou não possibilidades de novas apropriações culturais.

Na pandemia, a interação sofreu profunda mudança: a gestora e professora que presencialmente, numa mirada só, avaliavam quem estava acompanhando as explicações, disperso, com dificuldade em resolver ou já concluía as tarefas, precisaram adaptar seus planejamentos para o ensino remoto.



Nesse contexto, gestora e docente se viram na emergência de implementar estratégias de interação envolvendo aulas síncronas, via câmeras de celulares ou computadores, e assíncronas, em que vídeos com explicações, leituras, histórias e tarefas são enviados a alunos e/ou familiares assistirem quando e se tivessem condições. Ou, ainda, tarefas escritas são enviadas para que sejam resolvidas em casa, contando com a sorte de ter alguma pessoa disponível para orientação dos pequenos. O grupo de alunos fragmentou-se, a visão de conjunto da turma esfacelou-se, a interação mudou de configuração.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível observar com o presente trabalho as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação ao cumprimento das atividades propostas, uma vez que os mesmos foram postos em uma rotina escolar diferenciada daquela que estavam acostumados.

Observou-se ainda as várias tentativas realizadas por meio da equipe gestora e docente em como desenvolver mecanismos para facilitar o acesso de comunicação com pais e alunos, mesmo tendo disponibilizados todos os acessos na plataforma oferecidas pela Rede Municipal de Educação da cidade de Apucarana – Pr.

Ademais, notou-se como as crianças tiveram sua alfabetização comprometida, uma vez que os pais não conseguiram efetivar um trabalho minucioso igual o que é realizado e acompanhado pelos docentes em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os expostos evidenciam os desafios no processo de ensinar e aprender e os fatores se entrelaçam, visto que a interação passa a ser mediada por equipamentos digitais (nem sempre presentes ou condizentes com as necessidades), a dependência do apoio de familiares (muitas vezes sem condições de prestar auxílio devido à falta de tempo, conhecimentos e/ou habilidades) e o próprio desempenho docente (impelido a aprender e viabilizar uma prática que oportunize a aprendizagem dos estudantes em um contexto de emergência e com dificuldades de toda ordem, como o domínio tecnológico e infraestrutura em seu ambiente doméstico, que se confunde com o espaço de trabalho).



Nesse cenário, a Rede Municipal de Ensino da Cidade de Apucarana – Pr ofereceu todos os mecanismos necessários para suprir a falta da permanência dos alunos em sala de aula, contudo, percebeu-se a dificuldade de alguns alunos no que tange a questão da alfabetização consolidada em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

CHAGAS, E. **DataSenado: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia.** Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoesdealunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia> . Acesso: 29/05/2022.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2019.** Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093344/tic\\_kids\\_online\\_2019\\_livro\\_el\\_etrico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093344/tic_kids_online_2019_livro_el_etrico.pdf)

EM REDE, A. **Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19** - relatório técnico (parcial). Rev. Bras. de Alfabetização, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465> . Acesso 27/04/2022

GOULART, C. **Para início de conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa.** In: GOULART, C.; GARCIA, I.H.M.; CORAIS, M.C. (orgs.) Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 13-45

SMOLKA, A.L. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 1988



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

SMOLKA, A.L. **Da alfabetização como processo discursivo:** os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C.; GONTIJO, C.M.M.; FERREIRA, N.S de A. Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-45

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

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000

## AÇÕES EXTENSIONISTAS PROMOVENDO SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM PARA A ALFABETIZAÇÃO

*Carla Fernanda Schneider (Univates)*

*Dra. Danise Vivian (Univates)*

*Ma. Garine Andréa Keller (Univates)*

**Resumo:** O Projeto de Extensão ALFAB&LETRAR, da Universidade do Vale do Taquari - Univates situada no município de Lajeado/RS, tem como principal objetivo promover a alfabetização, o letramento e o letramento literário para os estudantes em seu processo de alfabetização, integrando estudantes do 1º ano e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a pré-escola da Educação Infantil das escolas parceiras. As ações desenvolvidas tomam como base autores como Soares (2003) alfabetização, Kleiman (2005) letramento e Cosson (2009) letramento literário. No ano de 2022, o projeto se vinculou a uma escola da rede estadual do município de Lajeado/RS, proporcionando intervenções em duas turmas de 2º ano, ano/ciclo alvo deste resumo. O grupo de extensionistas elabora um roteiro com as atividades e/ou jogos a serem desenvolvidos pelos estudantes. O processo se inicia com a escolha de um livro da literatura infantil fazendo uma análise sobre o tema e quais atividades podem ser planejadas a partir do vocabulário e temática presentes na obra, visando os aspectos da consciência fonológica, da oralidade, da leitura e da escrita e de sua funcionalidade. Essas atividades são organizadas em duas ou três situações de aprendizagem a cada intervenção. Desde o início da parceria entre projeto e escola já foram trabalhados dois livros: “Adivinhe se puder” (Eva Furnari) e “O menino que aprendeu a ver” (Ruth Rocha). Durante as intervenções, os alunos participaram ativamente, produzindo, em grupos, adivinhas, montando palavras e realizando leituras coletivas. A avaliação do impacto das ações do projeto se dará a partir da confecção de um livro para cada aluno, em que serão registradas as atividades realizadas ao longo do ano, demonstrando a evolução do processo de alfabetização, letramento e letramento literário.

**Palavras-chave:** alfabetização, ALFAB&LETRAR, letramento, letramento literário, extensão.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM ATRASO NA LINGUAGEM ORAL AO LONGO DO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19

*Francine Cristine Garghetti (UFFS)*

*Claudia Finger-Kratochvil (UFFS)*

**Resumo:** O processo de desenvolvimento da linguagem, especialmente o relacionado ao processo de alfabetização em crianças que apresentaram atraso na aquisição da linguagem oral no período da pandemia da COVID-19 é o foco desta proposta. Busca-se avaliar os impactos desse atraso na aprendizagem da leitura e da escrita, investigando possíveis dificuldades, prejuízos (e possível mitigação), comparando diferentes realidades e considerando as dinâmicas de controle para redução de contato social adotados pelas famílias e pelas redes escolares pública e privada. A situação de pandemia, nos anos de 2020 e 2021, impôs à infância uma significativa limitação das experiências sociais e entre elas incluem-se as escolares. Apesar das diferenças nas concepções teóricas a respeito do processo de aquisição da linguagem, há acordo, na literatura, que a linguagem é uma capacidade que carece de input para o seu desenvolvimento e a diversidade das interações - cuidadores(as), irmãos(ãs) professores(as) - oportunizam diferentes andaimes para o desenvolvimento do espectro das habilidades, envolvendo desde questões fonológicas até as questões pragmáticas. Este conjunto oferece a base para muitas das habilidades necessárias ao desenvolvimento da outra capacidade comunicativa que tem sua continuidade ao longo da escolarização. Entre zero e seis anos, as crianças vivem um momento em que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral estão em franco desenvolvimento envolvendo aspectos e habilidades fonológicas, prosódicas, lexicais, sintáticas, semânticas, pragmáticas. Considerando que a interação social e linguística é fundamental para que esse desenvolvimento ocorra, a situação de restrição da pluralidade de oportunidade de interações será, em grande medida, um fator restritor no desenvolvimento dos infantes e, isto se intensifica para algumas crianças, pois a escola representa diversidade e pluralidade de experiências, especialmente, àquelas relacionadas à literacia. No entanto, no período pandêmico, observou-se um aumento significativo da procura de famílias demandando avaliação de crianças com atrasos na linguagem oral, período que antecede a ênfase no desenvolvimento de habilidades da lectoescritura. Surge então, a necessidade de entender mais sobre esses atrasos na linguagem e, conseqüentemente, seus impactos no processo de alfabetização. Muitas literaturas já apontaram que um atraso na linguagem oral impacta em outros processos do neurodesenvolvimento infantil, uma vez que o desenvolvimento neuropsicomotor é compreendido como um processo integral. Várias pesquisas já buscaram avaliar se, e como, a aprendizagem da linguagem ocorre, no entanto há lacunas quanto às aquisições em períodos críticos como o de uma pandemia, bem como seus impactos na alfabetização. Para além disso, tal conhecimento possibilitaria identificar precocemente alterações, e propor maneiras de lidar com eventuais problemas na leitura e na escrita, pois crianças com alterações na linguagem oral correm alto risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem quando entram na escola (CARTER; MUSER; 2019). Assim, aponta-se a necessidade de investigar os impactos do atraso na linguagem oral no período da pandemia, na alfabetização dessas crianças, quando elas iniciarem o ensino fundamental, bem como de pensar formas de intervenção diante da identificação de dificuldades e prejuízos.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

**Palavras-chave:** pandemia; atraso na linguagem oral; literacia; impactos; processos psicolinguísticos.

## PERCEPÇÕES E DESAFIOS DE ALFABETIZAR NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

*Maria Luísa Martins da Silva (UFAL)*

**Resumo:** A investigação que culminou deste trabalho foi desenvolvida pensando na alfabetização pós-pandemia. Possui como objetivo apresentar as percepções e análises do trabalho didático-pedagógico da alfabetização, de forma não explícita, desenvolvido na turma de Educação Infantil. Como fontes teóricas, fundamenta-se nos autores Carvalho (1992), Brasil (2012), Orientações Curriculares do Ensino Infantil - Maceió (2015). No percurso metodológico de natureza qualitativa, do tipo pesquisa exploratória, realizou-se as etapas: observação, reflexão e descrição da experiência vivida no Programa Residência Pedagógica (PRP). Os resultados indicam o desafio que foi vivenciado, devido ao tempo em que as crianças passaram em casa durante a pandemia, encontrou-se dificuldade no retorno à rotina escolar, pois elas ficaram muito tempo sem contato com livros e outras práticas de letramento. Ao analisar esse contexto, percebeu-se que as crianças interagem e participam mais de atividades que envolvem a alfabetização e o letramento nas quais elas podem contribuir e compartilhar situações do seu cotidiano, devido ao tempo que passaram em casa. A exemplo, citam-se as atividades no contexto de sala referência que trataram sobre alimentação, locais da casa e jogos e brincadeiras que foram trazidos do virtual para o presencial. Destacam-se também o trabalho com jogos lúdicos e a leitura deleite como estratégias didático-pedagógicas que favorecem o contato da criança com a língua escrita.

**Palavras-chave:** alfabetização; educação infantil; leitura.

## ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL – ANÁLISES DE ESCRITAS ESPONTÂNEAS DE CRIANÇAS INDÍGENAS SURUI E ZORÓ

Josélia Gomes Neves<sup>1</sup>  
Vanubia Sampaio dos Santos Lopes<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

O contexto pós-contato vivenciado pelas populações indígenas e o Estado brasileiro por ocasião da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) demandou um conjunto de mudanças culturais em seus modos de vida e um destes foi a implantação das escolas nas aldeias com vistas as aprendizagens do saber formal. Posteriormente, a pactuação explicitada na Constituição Federal de 1988 assegurou aos povos indígenas o uso de suas línguas maternas e o reconhecimento de seus processos próprios de aprendizagem. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 caracterizou a Educação Escolar Indígena como bilíngue e intercultural, o que possibilitou a realização de diálogos entre as populações originárias e as sociedades ocidentais.

É nesta direção que propomos o texto em tela cujo objetivo é apresentar resultados parciais do projeto de pesquisa *Alfabetização Intercultural – análises de hipóteses de escritas em escolas indígenas Surui e Zoró* que se encontra em andamento (2021-2022). Sua principal finalidade é aprofundar a compreensão sobre a aquisição inicial da língua escrita em escolas indígenas por meio da pesquisa documental.

Esta atividade constitui uma iniciativa da Linha de Pesquisa Alfabetização & Cultura escrita do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) localizado no Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A equipe do projeto conta com a participação de 5 (cinco) estudantes indígenas matriculados na Licenciatura em

---

<sup>1</sup> Professora Doutora em Educação Escolar no Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, [joselia.neves@unir.br](mailto:joselia.neves@unir.br)

<sup>2</sup> Professora Doutora em Educação no Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, [vanubia.sampaio@unir.br](mailto:vanubia.sampaio@unir.br)





Educação Básica Intercultural, são bolsistas do projeto. Deste grupo, três atuam na docência do Ensino Fundamental – anos iniciais em suas comunidades.

A preocupação em compreender a alfabetização em contextos indígenas mobiliza nossa atenção há mais de uma década (NEVES, 2005; 2009) tendo em vista a importância da cultura escrita impressa e/ou digital na atualidade. Nesta direção, o projeto em andamento se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, por entender que “[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte [...]”. (GODOY, 1995, p. 21).

O referencial teórico para este estudo leva em conta as pesquisas de Emília Ferreiro (1985) que têm demonstrado que as crianças possuem ideias sobre o sistema de escrita antes mesmo de chegar à escola. Esta premissa evidenciou a importância de pensar a aquisição da leitura e da escrita na perspectiva de quem aprende, o que descarta a visão da escrita como código de transcrição gráfica, inclusive em contextos indígenas:

[...] o México deu-me a possibilidade de trabalhar com populações que me interessavam prioritariamente nesse momento: crianças de populações marginalizadas, afastadas do contato cotidiano com a língua escrita, adultos analfabetos, grupos sociais para os quais (infelizmente) a escolarização não é garantia de alfabetização, crianças indígenas que falam línguas anteriores à conquista, línguas que tiveram uma tradição de escrita e perderam-na (como a língua maia) e línguas sem tradição de escrita. (FERREIRO, 2001, p. 89-90).

No decorrer deste processo, que compreende a escrita como representação, a autora sistematizou os três grandes períodos que são percorridos na alfabetização pelo sujeito da aprendizagem: “Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo) e a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)”. (FERREIRO, 1985, p. 19).

Consideramos também os estudos de Weisz, estudiosa brasileira que ampliou e aprofundou a pesquisa de Emília Ferreiro no Brasil. A autora ilustrou por meio de atividades infantis as 4 (quatro) hipóteses - compreensões provisórias que as crianças apresentam durante o processo de aquisição da língua escrita: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.



[...] as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa. Hipóteses estas que evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita ainda não é uma representação do falado (hipótese pré-silábica) para uma etapa em que ela representa a fala por correspondência silábica (hipótese silábica) [...]. (WEISZ, 2001, p. 1).

Além disso, sistematizou as práticas pedagógicas da alfabetização nas concepções empirista<sup>3</sup> e construtivista<sup>4</sup>, um referencial teórico da maior importância que tem qualificado a reflexão teórica na sala de aula.

Em relação à área da alfabetização em contextos indígenas realizamos um conjunto de leituras produzidas sobre a temática no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (NEVES, 2005; 2009; SURUI, 2015; SANTOS, 2020). A expressão conceitual Alfabetização Intercultural, constitui um desdobramento das práticas pedagógicas escolares específicas e diferenciadas relativas à compreensão inicial do sistema de escrita nas aldeias:

[...] significa um processo formativo decorrente das relações biculturais ou multiculturais, envolvendo o estudo de duas ou mais línguas e as aprendizagens no campo da leitura e da escrita em uma perspectiva dialógica, onde os elementos culturais de ambas precisam estar em um processo de permanente negociação com vistas a um possível equilíbrio e superação de assimetrias. Observamos que o termo alfabetização intercultural de forma geral tem sido utilizado no reconhecimento da diferença cultural, com a compreensão de que os saberes socializados e construídos na sala de aula e na escola representam concepções culturais que informam conhecimentos especificamente diferenciados, culturalmente distintos. (NEVES, 2009, p. 183).

---

<sup>3</sup> “A teoria empirista [...] se expressa em um modelo da aprendizagem conhecido como de ‘estímulo-resposta’. [...]. As cartilhas trabalham com uma concepção de língua escrita como transcrição da fala: elas supõem a escrita como espelho da língua que se fala. [...]. (WEISZ, 2000, p. 55-56).

<sup>4</sup> “Quando uma criança entra na escola ainda não alfabetizada, tanto ela quanto o professor sabem que ela não sabe ler nem escrever. Ao propor que se arrisque a escrever do jeito que imagina, o que o professor na verdade está propondo é uma atividade baseada na capacidade infantil de jogar, de fazer de conta. Num contrato desse tipo - que reza que o aluno deve escrever pondo em jogo tudo o que sabe e pensa sobre a escrita — o professor deve usar tudo o que sabe sobre as hipóteses que as crianças constroem a respeito da escrita para poder, interpretando o que o aluno escreveu, ajudá-lo a avançar”. [...]. (WEISZ, 2000, p. 62).



Para compreender as aprendizagens de escrita no início da escolarização nas escolas indígenas Surui e Zoró adotamos a pesquisa documental – procedimento que utiliza “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”. (GIL, 2008, p. 51). Neste caso, desenvolveremos o estudo a partir das atividades escolares tendo em vista a necessidade de “[...] embrenhar-se no cotidiano de classes de alfabetização para compreender distintos modos de ensinar e aprender praticados ao longo da história da educação [...]”. (BECALLI, 2017, p. 186).

A análise das produções espontâneas das crianças indígenas poderá disponibilizar elementos relevantes sobre as compreensões infantis a respeito do funcionamento do sistema de escrita. Uma ocasião propícia para interpretar as hipóteses de escrita: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, além de evidenciar as influências de estudos teóricos atuais sobre alfabetização no trabalho docente.

Inferimos que a presença de recursos tecnológicos digitais nas aldeias poderão estar ampliando múltiplas interações entre as crianças indígenas e a escrita, pois: “Desde pequenas [...] pensam sobre a leitura e a escrita quando estão imersas em um mundo onde há, com frequência, a presença desse objeto cultural”. (LOPES, 2010, p. 4)

Após autorização dos responsáveis e aceite das crianças para a realização das atividades de sondagem em atendimento a Resolução nº 510/2016, os dados passaram a ser coletados. Vale informar que a sondagem na alfabetização consiste em solicitar que as crianças escrevam um conjunto de palavras conhecidas a partir de seus saberes. A cada palavra escrita é solicitado que leiam, para que seja observado os movimentos de leitura. O trabalho é registrado por meio de produção de pequenos vídeos e fotografias das produções.

A etapa seguinte do projeto vai envolver a análise do estudo que levará em conta duas ações indissociáveis: a organização dos materiais coletados de modo a possibilitar o fornecimento de respostas ao problema proposto e na sequência, a interpretação que tem a finalidade de apontar os sentidos mais amplo das respostas em interface com outros conhecimentos sobre o assunto. (GIL, 2008). Esta parte será demonstrada mais adiante como uma ilustração do que estamos desenvolvendo.



Vale destacar que os resultados obtidos até o momento sobre a alfabetização nas aldeias, elaborados a partir de outros projetos<sup>5</sup> de pesquisa sobre o tema, apontam, dentre outros elementos, que o modo do trabalho docente reflete fortes influências da concepção empirista baseada no formato das cartilhas (WEISZ, 2000). Assim como as escolas não indígenas, estes materiais didáticos produzidos por missionários (as) foram utilizados durante muito tempo nos contextos escolares indígenas. Por outro lado, observamos que coexistem práticas que sugerem aproximações com a concepção de alfabetização construtivista ancorada nos estudos teóricos de Emília Ferreiro (1985). Observamos registros de produções infantis espontâneas, dialoga com as realidades culturais das crianças, valorização das representações icônicas, dentre outras atividades. Essa percepção mobilizou a realização do projeto de pesquisa, *Alfabetização Intercultural – análises de hipóteses de escritas em escolas indígenas Surui e Zoró* (2021-2022).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Outra razão para que eu me interesse pela alfabetização em línguas indígenas é que o fracasso da alfabetização é mais notório nesses grupos e porque estou convencida de que o bilinguismo não é um mal que deve ser combatido, mas um bem que se deve incentivar e desenvolver. Se perdemos a diversidade cultural (e, as línguas são parte dessa diversidade), perdemos algo que não saberemos recuperar. (FERREIRO, 2001, p. 89-90).

Como já informamos, o projeto *Alfabetização Intercultural – análises de hipóteses de escritas em escolas indígenas Surui e Zoró* (2021-2022) busca compreender como está ocorrendo a aquisição atual da língua escrita em aldeias indígenas do estado de Rondônia e Mato Grosso. O referencial adotado é a perspectiva construtivista (FERREIRO, 1985; WEISZ, 2000) em interface com os estudos sobre o ler e o escrever em contextos indígenas produzidos pelo Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). A intenção é analisar as produções

---

<sup>5</sup> Alfabetização intercultural: o que evidenciam os cadernos das crianças indígenas Zoró-Pangyjêj e GaviãoIkolem (2018-2019), teve a participação de 02 estudantes indígenas voluntários do curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia. Sem financiamento.

2. Alfabetização Intercultural - estudos sobre os processos de compreensão da cultura escrita em escolas indígenas de Rondônia (2020-2021) contou com a participação de 02 estudantes bolsistas do curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia. Com financiamento/CNPq.



espontâneas infantis localizando as hipóteses de escrita: pré-silábicas, silábicas, silábicoalfabéticas e alfabéticas em contextos indígenas, uma forma de propiciar vivências para que “[...] as crianças possam ser co-participantes da invenção da escrita de sua língua, tentando comunicar-se por escrito. Quando digo ‘aumentar o número de usuários’, não penso só em adultos. Se começaram escrevendo quando eram crianças, talvez continuem escrevendo ao se tornarem adultos”. (FERREIRO, 2001, p. 162).

As atividades foram iniciadas a partir de agosto de 2021, desde então têm sido desenvolvidas em duas partes: atividades individuais (leituras, realização de tarefas, trabalho de campo) e os estudos semanais coletivos que são momentos de reflexão teórica sobre a temática Alfabetização Intercultural, bem como de compartilhamento dos trabalhos.

Em função da pandemia decorrente da covid-19, estas atividades têm ocorrido de forma remota por meio de aplicativos digitais conforme o estabelecido na Portaria nº 544 do Ministério da Educação (MEC) e na Resolução nº 287 de 22 de dezembro de 2020 da Universidade Federal de Rondônia. Este formato de trabalho tem relação direta com o fato da continuidade das aulas não presenciais estabelecidas pelo calendário letivo 2021 e 2022 do Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

Apresentaremos na sequência 2 (duas) produções infantis de crianças indígenas, uma pertencente ao povo Surui (Rondônia) e a outra ao povo Zoró (Mato Grosso), respectivamente, obtidas mediante atuação de bolsistas indígenas pertencentes a estes povos nos meses de março e abril de 2022 em duas comunidades diferentes. Inicialmente as crianças fizeram desenhos de frutas conhecidas e depois escreveram a partir de suas línguas maternas as palavras correspondentes. A escolha por este tipo de atividade ancora-se no fato que: “Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas **produções espontâneas** [...]”. (FERREIRO, 1985, p. 16, grifo nosso).

## **ESCRITAS ESPONTÂNEAS INDÍGENAS NO INÍCIO DA ALFABETIZAÇÃO**

Quando uma criança escreve tal como acredita que [...] deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. (FERREIRO, 1985, p.16-17).



Em que momento as crianças começam a pensar sobre a escrita e o funcionamento deste objeto cultural presente em várias situações de suas vidas? De acordo com os estudos de Emília Ferreiro (1985) esta trajetória é desencadeado quando elas percebem sua existência e utilização nos processos comunicativos no âmbito das práticas sociais. Em decorrência disso procuram responder a pergunta: o que é a escrita? O que ela representa?

As atividades que seguem foram extraídas de uma sondagem de escrita em que as crianças desenharam e escreveram um conjunto de palavras a partir de seus próprios conhecimentos. A definição da lista de nomes de frutas conhecidas, levou em conta a importância das participações infantis no processo considerando que estas palavras fazem parte de seu domínio oral, ponto de partida do trabalho. As frutas estão presentes em suas rotinas alimentares e algumas delas são produzidas nos territórios em que habitam. A proposta de atividades a partir dos contextos das crianças é relevante, pois: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. (FREIRE, 1989, p. 11).

Constitui também uma oportunidade para tensionar a concepção que geralmente se presentifica nestes primeiros momentos de compreensão da escrita, que escrever e desenhar pode ser a mesma coisa: “No primeiro período se conseguem as duas distinções básicas que sustentarão as construções subsequentes: a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não-figurativas por um lado, e a constituição da escrita como objeto substituto por outro”. (FERREIRO, 1985, p.19).

A primeira atividade (Figura 1) foi produzida por uma criança de 5 (cinco) anos de uma comunidade Surui. Ela escreveu uma lista de nomes de frutas que conhece: abacaxi, banana e maçã, além de seu nome no final. De acordo com o referencial construtivista esta produção infantil ocorre no início do processo de alfabetização e se caracteriza por um conjunto de registros que precisam ser interpretados para além de sua aparência e comparação com a escrita convencional: “As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (ziguezague) [...]. O modo tradicional [...] consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. (FERREIRO, 1985, p. 18).

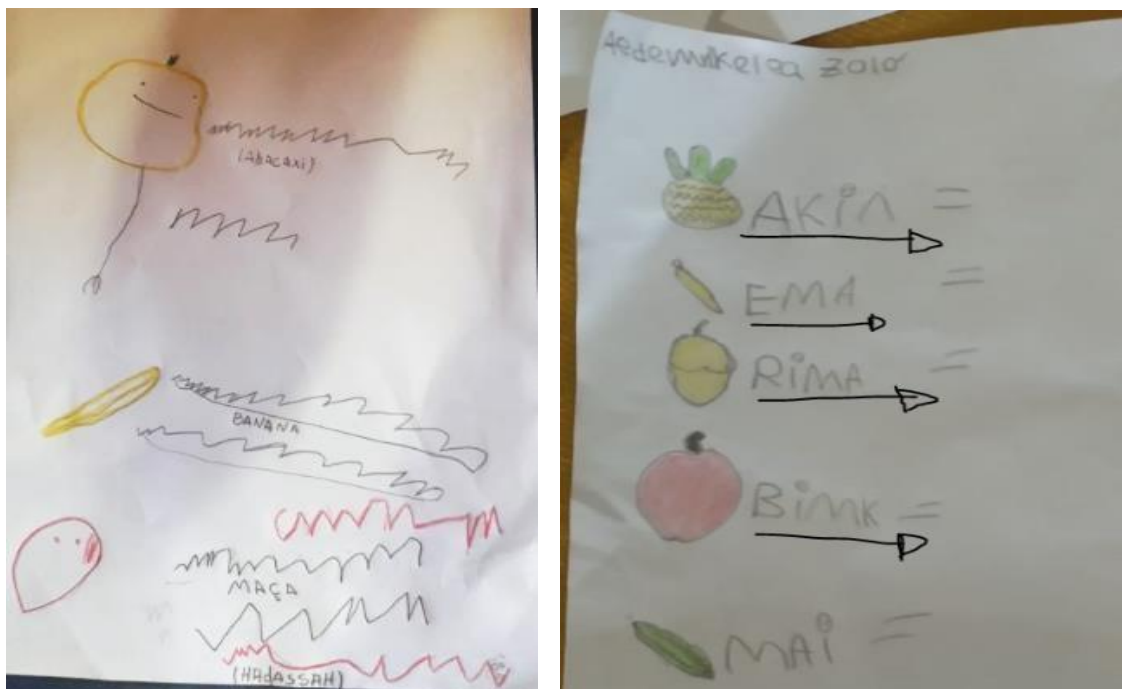


Durante muito tempo este tipo de registro elaborado pelas crianças sobre a escrita eram “[...] consideradas, displicentemente, como garatujas, ‘puro jogo’, o resultado de fazer ‘como se’ soubesse escrever. Aprender a lê-las – isto é a interpretá-las – é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida”. (FERREIRO, 1985, p. 18). Constitui uma das evidências da hipótese pré-silábica, primeira forma de pensar a escrita por parte do aprendiz na perspectiva da psicogênese da língua escrita. As setas embaixo das palavras indicam como a criança fez a leitura, ou seja, de forma global, um indicador que sugere que ainda não estabelece relação entre grafema e fonema.

A segunda atividade foi produzida por um menino de 7 (sete) anos pertencente ao povo Zoró. Sua escrita foi produzida em sua primeira língua, a indígena. Foi elaborada a partir de um conjunto de nomes de frutas de seu conhecimento: *zuluwã*/abacaxi, *bakuwa*/banana, *ibuga*/mamão, *ulixa*/caju e *bulirape*/ingá. É possível observar que sua atividade explicita que a criança possui um repertório significativo de letras. Estes saberes contribuem para estabelecer variações entre elas, confirmando que: “[...] as crianças dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas [...]. Esses critérios de diferenciação são, inicialmente, intrafigurais e consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável [...]”. (FERREIRO, 1985, p. 20).

**Figura 1:** Produções de escrita de crianças Surui e Zoró





Fonte: Dados da pesquisa.

Trata de uma escrita produzida no âmbito da hipótese pré-silábica, pois há uma atenção com a grafia de cada palavra em relação a quantas letras precisa utilizar, bem como que letras serão estas: “Esses critérios intrafigurais se expressam, sobre o eixo quantitativo, como a quantidade mínima de letras - geralmente três - que uma escrita deve ter para que ‘diga algo’ e, sobre o eixo qualitativo, como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada [...]”. (FERREIRO, 1985, p. 20).

A compreensão do eixo quantitativo permite observar que a criança utiliza uma quantidade entre nove e dez letras para a escrita das palavras ditadas. Já conhece um conjunto significativo de letras do alfabeto Zoró composto por vinte letras: A, B, E, I, K, M e R (eixo qualitativo), que não se limita as letras de seu nome, aspectos importantes para os próximos desafios, em que persistirá na “[...] busca de diferenciações entre as escritas produzidas, precisamente para ‘dizer coisas diferentes’. [...] as condições de legibilidade intra-figurais se mantêm, mas agora é necessário criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte [...]”. (FERREIRO, 1985, p. 24). Uma perspectiva que amplia ainda mais o entendimento sobre o funcionamento da língua escrita.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade central deste trabalho consistiu na apresentação de resultados parciais do projeto de pesquisa *Alfabetização Intercultural – análises de hipóteses de escritas em escolas indígenas Surui e Zoró* que se encontra em andamento (2021-2022) desenvolvida em Ji-ParanáRO. Uma proposta investigativa que busca aprofundar a compreensão sobre a aquisição inicial da língua escrita em escolas indígenas através da pesquisa documental. É uma iniciativa do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) do Departamento de Educação Intercultural, Universidade Federal de Rondônia (UNIR) com a participação de cinco estudantes indígenas bolsistas da iniciação científica.

Foi possível confirmar estudos anteriores a respeito da psicogênese da língua escrita em contextos indígenas (NEVES, 2005). As duas escritas analisadas no âmbito do projeto em curso, evidenciam grafias próprias do início da alfabetização Surui e Zoró, identificadas como hipóteses pré-silábicas. A primeira explicita um jeito de pensar a representação da escrita a partir de registros que se aproximam do modo manuscrito, a segunda permite afirmar que a criança já sabe que para escrever é preciso utilizar uma certa quantidade de letras que não podem se repetir na sequência da palavra. São esforços importantes que visibilizam lógicas do pensamento infantil indígena por meio de construções de sistemas interpretativos próprios no intuito de entender a escrita, tema importante para a formação docente intercultural.

As palavras relacionadas ao mundo das crianças constituíram uma estratégia de reafirmação do contexto das populações originárias. Em tempos de globalização extrema as culturas minoritárias recebem múltiplas influências de outros mundos, há uma competição desproporcional entre as línguas na escrita. Assim, é preciso ocupar o espaço escrito desde o começo da escolarização, como recurso de decolonial de valorização das línguas maternas por meio das produções espontâneas no processo de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

BECALLI, F. Z; SCHWARTZ, C. M. A hora e a vez dos cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa sobre práticas alfabetizadoras. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 183-213, set./dez. 2017.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, J. R. **Caderno do educador: alfabetização e letramento**. Programa Escola Ativa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

NEVES, J. G. A Psicogênese na Aldeia: refletindo o processo de alfabetização com professores e professoras indígenas. **Revista P@rtes**, São Paulo, out., 2005.

NEVES, J. G. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 369f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara– SP, 2009.

SANTOS, V. S. dos. **Alfabetização Intercultural na escola indígena Zoró Pangyjěj**. 344f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Programa de PósGraduação em Educação. Maringá-PR, 2020.

SURUI, N. **Alfabetização Intercultural Paiter Suruí: historiografando trajetórias do tempo ágrafo à cultura escrita**. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural). Universidade Federal de Rondônia. Ji-Paraná-RO, 2015.

WEISZ, T. Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emilia Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 115-119, fev., 1985.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

WEISZ, T. **Existe vida inteligente no período pré-silábico?** In: BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Módulo 1. Brasília: MEC/SEF, 2001.

## PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO

*Elisane Barbosa de Araújo (PPGE/UFAL)*

**Resumo:** Neste trabalho refletiremos sobre a alfabetização e o ensino remoto no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), correspondente ao ciclo (2020-2022). O objetivo é analisar algumas experiências pedagógicas do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do PRP da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Para a fundamentação teórica deste estudo referenciamos os estudos de: Soares (2020), Souza (2020), Colello (2021), Rojo (2004, 2012, 2013) e outros que dialogam sobre a temática da alfabetização e/ou do ensino remoto. Trata-se de um recorte de uma pesquisa (em andamento) de natureza qualitativa, tomando por base os relatórios finais de Residência Pedagógica (RP). Os resultados parciais evidenciam que no formato de ensino remoto, as atividades de Residência Pedagógica (RP) foram construídas coletivamente entre residentes (licenciandos do curso de Pedagogia) e preceptores (professores/alfabetizadores), a fim de a alfabetização de alunos das turmas assistidas pelas intervenções pedagógicas PRP. Para mediação didática e pedagógica foram utilizados alguns recursos tecnológicos digitais, tais como: plataforma Google Meet, recursos em áudio e vídeo, jogos digitais e aplicativo WhatsApp. O uso desses aparatos tecnológicos visava promover o desenvolvimento do processo de alfabetização no momento desafiador que perpassou por processos de precariedade, da falta de acesso e de recursos para participação nas aulas e, sobretudo por estratégias pedagógicas de superação destes desafios. Assim, a experiência de ensino remoto no âmbito do subprojeto Pedagogia/Alfabetização ao convocar a ressignificação das práticas pedagógicas no contexto de atividades não presenciais, reafirmou a necessidade da construção de novos olhares para a realidade instaurada durante a pandemia. Por outro lado, as ações da RP oportunizaram a construção de novos modos de interação que partiam do uso de suportes tecnológicos digitais, de modo a promover a construção do conhecimento alfabético por meio de atividades que mobilizaram os conhecimentos prévios dos alunos e buscaram ampliá-los, considerando a diversidade de contextos de ensino/aprendizagem e das peculiaridades dos alunos de cada escola participante do PRP.

**Palavras-chave:** alfabetização; ensino remoto; pandemia; Residência Pedagógica.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO ÂMBITO DAS AÇÕES DO PROJETO ALFABELETRANDO - LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO

*Kári Lúcia Forneck<sup>1</sup>*  
*Grasiela Kieling Bublitz<sup>2</sup>*  
*Natália Taís Scherer<sup>3</sup>*  
*Iandra Vanessa Sell<sup>4</sup>*

### INTRODUÇÃO

O contexto pandêmico em que estivemos inseridos nos últimos anos impactou as sociedades em diversos aspectos. As escolas também sofreram implicações em seus modelos de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças. Devido às aulas a distância, professores precisaram adaptar seus conteúdos, suas ferramentas de ensino e, inclusive, seus objetivos pedagógicos. Apesar de todos os esforços empreendidos pelos professores, por conta desse cenário, muitas crianças que passaram pelos processos de alfabetização de forma virtualizada vêm apresentando dificuldades de leitura e escrita. É o que aponta, por exemplo, a nota técnica “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças”<sup>5</sup>, realizada pela ONG Todos Pela Educação (2022): o número de crianças de 6 a 7 anos que não sabe ler teve um aumento de 66,3% entre 2019 e 2021.

Em razão desse complexo cenário, a Universidade do Vale do Taquari - Univates desenvolveu um projeto a fim de atender estudantes com eventuais lacunas na aprendizagem do princípio alfabético, condição para a alfabetização plena. O Alfabeletrando - Laboratório de Alfabetização é uma iniciativa da Univates em parceria com secretarias de educação de três

<sup>1</sup> Doutora em Letras, docente da Universidade do Vale do Taquari - Univates, [kari@univates.br](mailto:kari@univates.br);

<sup>2</sup> Doutora em Letras, docente da Universidade do Vale do Taquari - Univates, [gkib@univates.br](mailto:gkib@univates.br);

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates, [natalia.scherer2@univates.br](mailto:natalia.scherer2@univates.br);

<sup>4</sup> Graduanda do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates, [iandra.sell@univates.br](mailto:iandra.sell@univates.br);<sup>5</sup>

Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao/lei-n-13-005-2014>



municípios. A primeira edição do Projeto ocorreu no segundo semestre de 2021, no município de Garibaldi/RS. O Projeto foi renovado em 2022 nesse município e, ainda, outros dois municípios também firmaram parceria com a Universidade. Atualmente, o Alfabeitrando acontece em Lajeado/RS, Garibaldi/RS e Nova Mutum/MT. Cada município, acompanhado e amparado pelo grupo de trabalho da Univates, conta com sua própria equipe de professores e monitores atuantes nas aulas do laboratório.

Ao ingressar no Projeto, os docentes selecionados passam por formações sobre habilidades linguísticas, consciência fonológica, alfabetização e letramento, jogos de linguagem digitais e analógicos e, ainda, recebem orientações sobre planejamento e organização de sequências didáticas.

Entretanto, no âmbito do Projeto, entendemos que não bastam momentos de formação em um período determinado e isolado. Com o objetivo de apoiar as práticas docentes realizadas no decorrer do Projeto, propomos o movimento de formação continuada para as equipes. Cada uma das três equipes que compõem o Alfabeitrando nos municípios parceiros integra uma reunião semanal. Além de professores, monitores e bolsistas do Projeto, participam das reuniões docentes da Univates, que são as responsáveis pelas formações oferecidas. Os encontros permitem trocas de experiências, compartilhamento de saberes e, claro, estudos acerca da alfabetização. Diversas temáticas já foram abordadas, levando em consideração as demandas apresentadas no decorrer dos encontros.

A fim de acolher a perspectiva dos profissionais que participam das formações, retomamos um questionário respondido pela equipe de Garibaldi/RS, ao final da primeira edição do Alfabeitrando. O questionário, juntamente com a gravação de uma reunião entre docentes do Projeto e equipes das escolas municipais, compôs a metodologia de análise de um outro estudo sobre as percepções dos profissionais acerca do Alfabeitrando. Para esta nova investigação, que foca especificamente na formação continuada, foram enfatizados os discursos que apontaram para esse tópico específico. Assim, podemos perceber, a partir dos relatos dos professores, os efeitos que as formações semanais tiveram em suas caminhadas.

Neste texto tratamos dessas discussões.

## **METODOLOGIA**



A metodologia adotada é de natureza qualitativa com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). O questionário encaminhado aos professores e monitores continha três questões dissertativas que buscaram entender: a) as contribuições deixadas pelo Alfabeletrando em suas formações; b) os desafios enfrentados na concretização das aulas; e c) o alcance (ou não) das expectativas quanto à execução do projeto.

Como esse instrumento não foi desenvolvido especificamente para atender aos objetivos do presente estudo, mas nele se encontram relatos que vão ao encontro dos nossos propósitos, realizamos uma seleção de falas conforme a categoria desejada: as contribuições dos encontros semanais de estudo.

Responderam ao questionário 13 profissionais dos 14 participantes do Alfabeletrando. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando com sua participação na investigação.

Como as questões foram propositalmente estruturadas de forma ampla, o que permitiu aos profissionais construir seus relatos de acordo com suas perspectivas, nem todos os participantes citaram os momentos de formação em suas respostas. Por isso, no presente estudo, foram selecionados apenas os trechos em que a formação continuada foi referenciada.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao ingressar no Projeto, os profissionais selecionados passaram por momentos de formação na Universidade. Ao todo, foram oito encontros dedicados a estudos sobre concepções de alfabetização e letramento, de consciência fonológica e princípio alfabético, de letramento literário, de tecnologias digitais na alfabetização, de jogos para alfabetização, de gêneros discursivos para o trabalho na infância, entre outros temas emergentes vinculados à etapa de alfabetização.

Esse movimento inicial foi pensado a fim de orientar e capacitar os profissionais selecionados, clarificando os objetivos do Alfabeletrando e aproximando esses professores de conceitos de alfabetização concebidos a partir de uma perspectiva psicolinguística em interface com temáticas sociodiscursivas.



Após as formações, os profissionais, de fato, iniciaram sua jornada, com o atendimento às crianças. Entretanto, com o objetivo de qualificar o Projeto, as aulas oferecidas e também a equipe atuante, a coordenação do Projeto propõe um movimento de formação continuada ao grupo docente. Isso porque entendemos que os planejamentos e as ações pensadas para as crianças, se acompanhados pela equipe do Alfabeitrando, oportunizam apoio e segurança aos professores.

Essa proposta foi organizada de forma semanal. Os encontros acontecem em dias diferentes com as equipes de cada município, com o objetivo de se constituir um espaço para atenção às demandas emergentes em cada contexto.

Os momentos de formação são ministrados por professores da Universidade, cada um abordando sua área de estudo específica. Entre os temas já trabalhados no decorrer de 2022, temos: a) o princípio alfabético e a consciência fonológica; b) a importância do planejamento e criação de sequências didáticas; c) neurociência e fluência leitora; d) roteiros de leitura para potencialização da alfabetização; e) a língua como prática social; e f) consciência corporal e sua relação com a consciência fonológica.

Além dos encontros dedicados ao estudo de diferentes concepções, as reuniões semanais também oportunizam a união do grupo, troca de experiências e compartilhamento de saberes. O relato de um professor do município de Garibaldi/RS reitera tais afirmações:

*Professor A: Por meio desta maravilhosa experiência profissional vivenciada no projeto Alfabeitrando é possível ter gratificantes contribuições e conhecimentos pedagógicos que vieram contemplar e melhorar a minha formação docente. Um aspecto importante que considero primordial foi o acompanhamento, orientações, sugestões e formações que foi prestada pela equipe de professores e profissionais da Univates<sup>5</sup>.*

Além de todos os episódios significativos e potentes com as crianças no decorrer das aulas, as formações também desempenharam papel importante para os professores. Cada reunião possibilitou aprendizados que influenciam a percepção de alfabetização por parte dos educadores e, conseqüentemente, qualificam as aulas pensadas e ministradas por eles. Dada a complexidade de cenários, contextos, sujeitos e agentes, as práticas docentes foram pensadas

---

<sup>5</sup> Mantivemos a redação original dos depoimentos.



de modo a inserir as crianças na sociedade, preparando-as para ter autonomia e cidadania (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018).

Outro relato indica como positivo esse acompanhamento semanal proporcionado aos profissionais:

*Professor B: Outra grande contribuição [...] é toda a assistência que a Univates nos proporcionou, com formação docente desde o início do projeto e durante com as reuniões semanais, pois em reuniões era sempre exposto o nível de aprendizagem dos alunos e sempre foi sugerido diferentes formas de trabalho.*

A partir de discursos como esse, podemos perceber o impacto da formação continuada na caminhada docente dos profissionais no Alfabeitrando. Morais (2014, p. 35) argumenta que os sistemas de apoio à alfabetização mais eficientes são “[...] aqueles que oferecem aos professores formação e/ou *coaching* por especialistas exteriores à escola”. Parece-nos, portanto, que movimentos como o que estamos propondo podem gerar efeitos que extrapolam as aulas ministradas no âmbito do Projeto, vindo a impactar nos contextos pedagógicos das escolas nas quais os professores vinculados ao Alfabeitrando atuam.

Além disso, também fica evidente o interesse dos professores pelas reuniões, pelos conteúdos trabalhados e pelas abordagens apresentadas pelos docentes da Universidade. Inclusive, esses conhecimentos desenvolvidos ao longo dos encontros estão presentes nas aulas que lecionam, nos planejamentos que criam e em suas vivências como professores.

Tais afirmações são reiteradas pelos seguintes relatos:

*Professor C: Por meio desta maravilhosa experiência profissional vivenciada no projeto Alfabeitrando é possível ter gratificantes contribuições e conhecimentos pedagógicos que vieram contemplar e melhorar a minha formação docente.*

*Professor D: [...] um novo olhar sobre a alfabetização, de forma lúdica e positiva.*

*Professor E: [...] muito aprendizado e trocas de experiências.*

Esse “novo olhar” referido pelo professor D revela como os sistemas de ensino precisam estar atentos a espaços de formação continuada de professores. Isso porque, como apontam Pacheco e Hübner (2021), alfabetizar e ensinar a ler e a escrever em contextos normais já pressupõem cuidado e atenção por parte dos professores; mas, em tempos de pandemia, novos desafios são impostos, que requerem outros conhecimentos “os quais têm demonstrando que a mente humana expande suas capacidades e habilidades quando estimulada e desafiada de forma





adequada” (PACHECO; HÜBNER, 2021, p. 67). Em nosso entender, ampliando o viés de discussão das autoras, é papel das universidades oportunizar, sempre que possível, a divulgação dos conhecimentos adquiridos acerca de como se adquire e se processa a leitura e a escrita, de um lado, e de como se ensina a leitura e a escrita, de outro.

Por fim, validando o trabalho que foi realizado em 2021, no município, outro professor faz referência às formações:

*Professor F: Sugerir uma nova formação para o grupo de professores do projeto e para os professores do município (escolas), principalmente para os da alfabetização.*

Por meio dos relatos, percebemos que os profissionais integrados aos encontros de formação continuada consideraram importante essa experiência e percebem as contribuições para sua formação profissional. Como aponta Nóvoa (2020), a pandemia implicou esforços que resultaram em ambientes inventivos e cooperativos que produziram, por sua vez, novas dimensões das relações entre professores, alunos, famílias e, inclusive, universidades. Trata-se, em nosso entender, de um dos méritos do Projeto Alfabeitrando, uma vez que, decorrente de um contexto adverso, esforços coletivos foram empreendidos para a qualificação dos percursos de alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito do Alfabeitrando, a alfabetização é concebida a partir de uma perspectiva psicolinguística, em que o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica é essencial para que a criança escreva e leia com fluência. Essa percepção exige métodos específicos e docentes que estejam preparados teoricamente, pois os processos de ensinar e aprender são constituídos de entendimentos teóricos e práticos, em interface com outros campos teóricos, inclusive.

Para tanto, o Projeto propõe um movimento de formação continuada aos profissionais atuantes. Dessa forma, a equipe é inserida em um contexto de proximidade com a Universidade, com abordagens teóricas acerca da alfabetização e com experiências inovadoras que podem contribuir com suas práticas pedagógicas.



Na primeira edição do Projeto, em 2021, professores e monitores participaram dos oito encontros presenciais, mediados por mestres e doutores da Univates para estudar temáticas relacionadas à alfabetização. No decorrer do Projeto, as formações continuaram acontecendo de forma semanal, mas agora por meio da plataforma Google Meet. Esses momentos aconteceram até o encerramento do Projeto, em dezembro. As percepções dos professores e monitores participantes do projeto foram essenciais para compreendermos os impactos da formação continuada para cada docente. Entre os relatos, destacam-se diversos elogios às formações e à equipe da Univates. Os profissionais pontuaram a importância dos momentos de estudos de que participaram e o acompanhamento e o auxílio da Univates no decorrer do Projeto, fortalecendo, assim, o ideário de que a formação continuada de professores é fundamental para a qualificação de ações de alfabetização na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.

PACHECO, L. P.; HÜBNER, L. C. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. **Signo**, 46(85), 58-69, 2021.

<https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15672>



## CONSTRUÇÃO DE UMA TAREFA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: DA ABORDAGEM TEÓRICA DA LEITURA À MANIPULAÇÃO DOS CRITÉRIOS PSICOLINGÜÍSTICOS

*Letícia Priscila Pacheco (PUCRS/IFSul)*

**Resumo:** Este estudo investiga como as pesquisas sobre leitura de palavras e pseudopalavras por adultos e adultos idosos típicos e atípicos consideram os critérios psicolinguísticos para a escolha dos estímulos na elaboração das tarefas experimentais, além de verificar o efeito da escolaridade na leitura de palavras regulares e irregulares e pseudopalavras por adultos e adultos idosos típicos e atípicos. É apresentado o desenvolvimento metodológico de uma tarefa de leitura de palavras e pseudopalavras na língua portuguesa brasileira, observando critérios psicolinguísticos como imageabilidade, concretude, frequência, vizinhança ortográfica, fonema inicial e número de sílabas, fonemas e letras. A tarefa foi desenvolvida com base em protocolos utilizados por Wilson et al. (2009) e Wilson et al. (2012) em estudos realizados com leitura na língua inglesa e francesa. As possíveis evidências a emergirem dos estudos posteriores de caráter comportamental usando esta tarefa poderão trazer maiores subsídios para as pesquisas relacionadas à cognição e à linguagem no envelhecimento, especialmente no que diz respeito aos processos envolvidos no reconhecimento visual de palavras.

**Palavras-chave:** leitura de palavras, critérios psicolinguísticos, reconhecimento visual de palavras.



## A ARTE NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NA PEDAGOGIA WALDORF

*Milena Oliveira<sup>1</sup>*

*Paulo Sérgio de Andrade Bareicha<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de discutir como os elementos artísticos podem auxiliar nos processos de alfabetização na Pedagogia Waldorf. Para tal foi necessário fazer uma breve caracterização dos principais elementos estruturantes utilizados na Pedagogia Waldorf, a saber: o movimento, a forma, a história, o som, o desenho e salientamos as contribuições destas para a inserção da criança no mundo letrado. Adotou-se o método de observação não participante da prática pedagógica de uma professora alfabetizadora, de uma escola Waldorf de Brasília. Verificou-se que os elementos artísticos utilizados na alfabetização orientados de acordo com os preceitos da Antroposofia, mostraram-se importantes elementos constitutivos na aprendizagem e na aquisição da leitura e escrita. Conclui-se que os processos ensino-aprendizagem na alfabetização Waldorf, tal como são realizados favorecem o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança.

Observamos atualmente o viés massivo e muitas vezes mercantil que tem tomado a prática educativa; há uma intelectualização da criança precocemente, com o objetivo de, cada vez mais cedo, prepará-la para a concorrência em vestibulares e no mercado de trabalho. Portanto, a busca por uma educação, que em sua prática, mostre preocupação com a criança como um todo, levando em consideração a integralidade do ser, nos levou à Pedagogia Waldorf.

O processo de integração da criança se realiza efetivamente através da aquisição de leitura e escrita, visto que o uso da linguagem oferece a ela condições de expressar e internalizar ações e informações. Assim a alfabetização assume papel de destaque no processo educativo,

---

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado Profissional em Arte da Universidade de Brasília - DF, [mioliveira0188@gmail.com](mailto:mioliveira0188@gmail.com);

<sup>2</sup> Professor Dr. da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - DF, [paulo.bareicha@gmail.com](mailto:paulo.bareicha@gmail.com)



influenciado por condicionantes socioculturais que atuam decisivamente na relação indivíduo-sociedade. Quando se pensa na alfabetização da criança pequena, torna-se impossível deixar de lado o mundo infantil, mundo este caracterizado pelo brincar, imaginar, sonhar; proporcionar isso a ela no ambiente escolar é algo essencial e necessário para um processo de alfabetização mais efetivo e harmonioso. Nesse sentido, identificar práticas que valorizam a criança e priorizam o seu desenvolvimento nos fizeram mergulhar no estudo dos processos de alfabetização da Pedagogia Waldorf, enfatizando neste artigo o aspecto artístico.

Portanto o objetivo geral desse trabalho de pesquisa foi o de discutir como o elemento artístico na alfabetização na Pedagogia Waldorf pode contribuir para a construção do processo de escrita e leitura. Como objetivos específicos buscou-se caracterizar o processo de alfabetização na Pedagogia Waldorf, em especial a utilização de recursos artísticos com as crianças e verificar a importância das histórias e contos para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil nos processos de alfabetização.

## **METODOLOGIA**

Para alcançar os objetivos desse trabalho, a opção metodológica foi o interpretativismo das práticas etnográficas de sala de aula. A pesquisa qualitativa foca nos acontecimentos sociais ocorridos em um contexto específico (BORTONI-RICARDO, 2008), preocupando-se em observar a rotina em um contexto social que ficaria obscuro caso não houvesse a intenção de detalhar o ambiente. No caso em questão, a observação foi feita em uma sala de aula de alfabetização de uma escola Waldorf de Brasília.

As notas de campo em um diário foi o processo utilizado para a coleta de dados. O diário de bordo foi o instrumento que serviu de base aos registros dos procedimentos da professora durante as aulas de alfabetização. A análise foi realizada a partir da descrição dos processos observados a fim de estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática. As observações foram realizadas em uma escola Waldorf de Brasília, que fundamenta seus ensinamentos na Antroposofia. O objeto de estudo foram as aulas de alfabetização de uma classe com 20 estudantes do primeiro ano do ensino fundamental. A pesquisa teve a duração de um mês de observação dos processos pedagógicos envolvidos na alfabetização.



## REFERENCIAL TEÓRICO

A escrita assumiu diversas dimensões durante seu longo processo de desenvolvimento, nos cenários histórico-culturais nos quais surgiu e evoluiu. A princípio era tida como sagrada, em especial no Egito Antigo, onde era considerada como uma revelação dos deuses. No Egito quem detinha o privilégio da escrita eram os escribas, ajudantes dos faraós, sem os quais estes não conseguiriam governar; e assim escrita assume uma importante dimensão política e econômica. Durante a Idade Média os monges copistas transformaram a escrita, detida pelo poder religioso, numa atividade de grande importância estética e extremamente penosa (a perfeição da cópia, sem direito a qualquer gesto de interpretação ou criação, era valorizada mais que qualquer coisa). Com o surgimento da imprensa ela ganha uma nova dimensão, torna-se mais democrática, porém permanece associada aos poderes estabelecidos. (RODRIGUES, 2003).

A Pedagogia Waldorf propõe que haja uma construção artística no processo de alfabetização abordando o movimento, sonoridade, forma, imagem, desenho, e finalmente o símbolo em si. Dessa maneira o educador percorrerá com a criança um caminho semelhante ao que passou a humanidade para desenvolver a escrita; assim como se deu a evolução da escrita pictográfica até chegar na abstração fonética, do mesmo modo, o caminho a ser percorrido com a criança deve seguir da passagem da imaginação figurativa até a abstração intelectual da escrita moderna (LANZ, 1998).

Calrgren e Klingbor (2005, p. 101) afirmam que “quando as crianças ouvem contar que antigamente os adultos trilharam o mesmo caminho da imagem para a escrita com as letras, elas podem sentir uma espécie de respeito pelo que aprenderam”. Assim, pretende-se que o processo de alfabetização não seja penoso, mas uma experiência alegre e saudável para a criança, pois ela saberá de onde vêm as letras, criará mais vínculo com o símbolo e terá mais intimidade para usá-lo. Dessa maneira, pretende-se aqui, caracterizar os elementos artísticos estruturantes dos processos de alfabetização da Pedagogia Waldorf, a fim de discutir como as estratégias utilizadas nesse processo podem contribuir para aprendizagem da criança.

## O MOVIMENTO



Steiner (2000, p. 78) afirma que “o escrever é uma atividade do homem todo. Deve ser levada em consideração a mão, e de certa maneira todo o corpo precisa ajustar-se sutilmente, pois o homem todo está participando”. Assim a educação Waldorf busca valorizar os movimentos, incentivando os estudantes em suas aulas através de jogos e brincadeiras livres, pois estes movimentos ajudam a criança para ler e escrever. Os jogos feitos em círculo auxiliam as crianças a perceberem a relação da parte com o todo; através do canto e do movimento as suas inteligências espaciais, musicais e interpessoais são estimuladas.

De acordo com Bertalot (1995) no desenho de formas se tem como objetivo o posicionar-se ereto e reto. Trabalhar com linhas verticais no papel ajuda a criança a encontrar uma nova orientação no espaço; ganhar a sensação do que é a verticalidade. Desenhar círculos a mão livre dá uma sensação para a criança de outro elemento das letras: a linha curva. Os movimentos entre linhas curvas e retas são unidos, isso pode dar à criança um gosto pela simetria e ajudar a desenvolver a lateralidade. Formas com movimento que fluem da esquerda para a direita introduzem o plano horizontal e despertam a noção de movimento ao longo de uma linha. “Queremos fazer a criança vivenciar a dinâmica dos traços, queremos tornar visível o movimento que há em linhas retas e curvas”. (BERTALOT, 1995, p. 26).

No movimento são introduzidas linhas retas e curvas que são arranjadas de modo que os rudimentos das letras são formados. Bertalot (1995, p. 39) afirma que, com o movimento rítmico e o desenho de formas, “você está preparando tudo aquilo de que a criança precisa para poder escrever e que, com todos os versinhos, poemas, histórias e conversas, a criança estará formando uma estrutura de linguagem para poder captar e entender a linguagem escrita”.

## **A HISTÓRIA**

A história desempenha papel importante, não só no processo de alfabetização, mas em toda a Pedagogia Waldorf, pois diversas matérias são trabalhadas por meio delas, sendo adaptadas de acordo com a faixa etária e desenvolvimento da criança. Assim, tem-se no primeiro ano o trabalho especial com os contos de fadas. No processo de alfabetização é dado papel de destaque às histórias, pois “na introdução das consoantes, começará por se narrar um conto, tendo por figura central um personagem ou elemento cuja primeira letra seja a consoante em questão” (LANZ, 1998, p. 125). Durante todo o ano o professor trabalha em cima desse



conto, apresentando as letras e os números para as crianças, enchendo a história de detalhes que despertam a curiosidade e instigam a vontade de saber da criança.

Bertalot (1995) diferencia duas maneiras diferentes de trabalhar a história em sala de aula, porém salienta a importância das duas para o desenvolvimento da criança. Segundo a autora, há a história que desperta a vontade de agir que é profunda e rica em imagens amplas e éticas e atinge o ser humano como um todo; e há também a história que a criança leva consigo para o sono, a história-matéria); esta desperta o raciocínio e o interesse das crianças e, ao contrário da anterior, deve ser usada para gerar perguntas e transmitir os conteúdos que os estudantes devem assimilar. Salienta ainda a importância da história, afirmando que

É contando e recontando histórias que se trabalha a estrutura linguística e pensante, pois cada história, assim como todo pensamento estruturado, consta sempre um começo, meio e fim. A linguagem pictórica, plena de conteúdo, alimenta a alma infantil e, como todo alimento, deve ser digerido e metabolizado. Quando a criança nesta idade, envolve-se de corpo e alma no relato dessas grandiosas imagens, alegrando-se ou entristecendo-se, ela é toda participante. (BERTALOT, 1995, p. 13).

## O SOM

O processo pedagógico Waldorf cultiva de forma intensa, concomitante ao processo de alfabetização, a transmissão oral da cultura. Todos os versos que as crianças recitam ou cantam, não são lidos pelos estudantes, mas decorados a partir da própria interação com o professor. Assim, no processo vivo de apreensão do mundo, a oralidade não é engessada pela expressão escrita, nem imobilizado pela leitura de texto. Carlgren e Klingbor (2005) salientam a importância da palavra viva na preparação da exposição oral que o professor fará para seus estudantes, pois isso demonstra um preparo profundo da aula; além disso, dá ao professor a possibilidade de se aprofundar nas características específicas da classe e nas individualidades dos estudantes, pois é a palavra falada que vai de um ser humano a outro.

Como queremos não só ensinar letras, mas também enriquecer a capacidade das crianças de exprimir seus sentimentos, daremos valor à sonoridade das palavras e frases e formaremos os critérios para a escolha de que iremos falar, escrever e ler com as crianças. (BERTALOT, 1995, p. 53).





Nesse sentido, antes de apresentar a letra às crianças, o educador Waldorf busca trabalhar a sonoridade em versos, músicas, poemas, repetindo várias vezes para que a criança vivencie o som e reconheça-o.

## **A IMAGEM**

Para Steiner (2000), o aprendizado abstrato das letras do alfabeto segue apenas regras de convenções culturais; os sinais não possuem relação com a vida interior. A escrita foi apartada do âmbito artístico, do elemento que a originou, a imagem pintada ou desenhada deixou de ser a base para o surgimento da escrita. “Portanto, ao ensinar a escrever devemos começar pelo desenho de formas artísticas, dos caracteres com seu elemento fonético, se quisermos retroceder a ponto de a criança ser sensibilizada pelas diferenças entre as formas” (STEINER, 2000, p.81).

Por isso, o processo de alfabetização Waldorf resgata esta relação primordial do ser humano com a imagem e a expressão escrita. O professor tem a liberdade para escolher entre os objetos que percebe na natureza, qual deles pode expressar tanto o fonema quanto o signo que os estudantes estão aprendendo. De acordo com Carlgren e Klingbor (2005, p. 101) “a transição é facilitada quando as letras ocupam a fantasia primeiro em forma de imagem”, pois a criança vive num mundo de objeto, em que cada coisa é o que representa, mas com as letras, isto não acontece, já que elas, em si, não são nada: apenas representam algo. As letras são apresentadas de forma artística. Cada letra em si, na Pedagogia Waldorf, é, antes de tudo, um objeto estético. A impressão artística é o elemento mais tocante para a criança, além da música, do conhecimento originário dos fatos e das forças que envolvem o ser humano. (LANZ, 1998). De acordo com o mesmo autor, no processo de alfabetização a vivência estética das crianças é ampliada e sensibilizada, desenvolvendo dessa maneira o campo dos sentimentos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conforme observado, faz parte da rotina dos estudantes relembrem a história contada no dia anterior e a partir do que eles foram falando, pudemos compreender que a história em questão usada para gerar os conteúdos, conta a saga de um príncipe chamado Luís e de sua amiga Luiza, que estão indo com uma caravana ao templo agradecer a amizade deles. Essa



história, que a professora chama de *história geradora*, é toda inventada por ela – não está pronta, nem registrada – e vai sendo criada à medida que os estudantes vão aprendendo.

Acompanhamos como a história é usada na aula para levar às crianças à letra G. Depois de relembrem, a professora continuou a história; ela contou que as pessoas que participavam da caravana pararam à noite para descansar e no dia seguinte cada um doou uma fruta e uma comida para a preparação do café da manhã.

Nesse momento as crianças são instigadas a participarem da história, elas são convidadas, uma a uma, a adivinharem primeiro que fruta e depois que comida tinha na mesa para a refeição. Elas ficaram muito empolgadas, todas queriam falar, e começam a levantar a mão e falar o nome das frutas; a professora diz se tinha ou não aquela fruta na mesa. Para o café da manhã das pessoas daquela caravana só tinha alimentos que no nome tivessem a letra G, assim eles poderiam comer: goiaba, morango, pitanga, manga, tangerina, manteiga, geleia, entre outras. Vemos que os estudantes são incitados a se envolverem na história. Até o momento a letra que eles iriam estudar – G – ainda não tinha sido apresentada, com isso a professora trabalha a possibilidade de descoberta, o conhecimento não é oferecido ao estudante, sem qualquer mérito; ele é instigado a encontrá-lo. Mesmo os estudantes que ainda não sabiam que somente havia naquele café da manhã frutas que tinham no nome a letra G, já evidenciavam a percepção de que havia alguma lógica naquilo.

A professora continua a história dizendo que depois de tomarem café os viajantes foram passear na mata e encontraram lá vários animais e da mesma maneira os estudantes são convidados a participar tentando acertar que animais havia naquele lugar, e mais estudantes descobrem que somente animais que tinham o G no nome podiam participar da história.

São notáveis os diversos benefícios que o uso de histórias em sala de aula. O conteúdo torna-se mais interessante e os estudantes mais interessados, pois acompanham a história, o mistério, a descoberta, o fantástico, a dúvida; observar a expressão das crianças em cada momento é prova do poder que a palavra tem sobre esse ser que está em pleno desenvolvimento.

## **A “VOZ” E O MOVIMENTO: A VIVÊNCIA DA LETRA**

STEINER (2000) nos fala da importância de a criança vivenciar antes de aprender e percebemos claramente como a professora observada trabalha no intuito de fazer com que a



criança perceba o som e o movimento da letra antes de apresentá-la. Em uma aula observada, depois que relembram a história, ela trabalha com as crianças o som, ou a *voz* do G como costumam falar, repete várias vezes para que elas consigam perceber o som que essa letra produz. Em seguida o G passa a vir acompanhado das vogais.

Concluída a explicação a professora pede que eles peguem seus cadernos dourados, mas antes eles recitam um versinho. No quadro ela trabalha com eles o movimento (curvas e retas à direita ou a esquerda) da letra G, fazendo-o no quadro enquanto as crianças a acompanham. O movimento do G é: uma curva para esquerda e uma reta horizontal. A turma faz o movimento da letra com o dedo no ar e no caderno e depois fazem o desenho da letra G com o giz de cera.

## O ESCREVER DESENHANDO

A professora pede que eles peguem o caderno debaixo da mesa e antes de abrir o caderno eles recitam um versinho, para assim acalmarem-se e abrem todos juntos. No quadro inicia o desenho dirigido, ou seja, ela desenha e as crianças copiam. Elas começaram fazendo um fundo circular verde nos cadernos, em seguida desenharam uma tartaruga, um elemento da história, e na tartaruga os estudantes encontraram a letra G.

De acordo com a professora, cada letra leva cerca de três dias para ser apresentada em sua totalidade para os estudantes, sendo a rotina da alfabetização, portanto, a seguinte: no primeiro dia a professora segue com a história geradora, porém trazendo elementos mais marcantes para a descoberta da nova letra; toda a história passa a girar em torno da apresentação dessa nova letra; em seguida a professora faz um desenho no quadro de algum elemento que apareceu na história e nesse desenho eles devem encontrar a letra, depois copiam o desenho com a letra no caderno. No segundo dia eles trabalham o som e o movimento, e os estudantes fazem o desenho da “letra gigante” no caderno. E no terceiro dia a turma treina, fazendo a letra e desenhando uma estrelinha (G\*G\*G), escrevendo em seguida palavras com aquela letra. Cabe ressaltar que enquanto trabalha com uma letra a professora busca o interesse das crianças para a próxima que será trabalhada e quando conclui a apresentação de uma, ela já insere na história geradora elementos, que têm a função de conduzir a criança à descoberta da nova letra, assim dá-se início a um novo trabalho que durará três dias.



Quanto à aprendizagem das letras, algumas questões merecem ser refletidas, pois quando o criador da pedagogia Waldorf a concebeu – há um século atrás – a vida da criança não era tão cheia de informações e não havia essa cultura de letramento tão forte e marcante como há em nossa sociedade, por isso, ao pensar em um “método de alfabetização”, Rudolf Steiner o fez no sentido de familiarizar primeiro a criança com o universo letrado para depois partir para seu ensinamento de fato; mas hoje as crianças crescem em convívio com as letras.

Por meio das observações, pudemos perceber que mesmo que as crianças já conheçam as letras e saibam ler e escrever, a vivência de todos os processos são importantes para o seu desenvolvimento; elas são envolvidas pelas histórias, pelo trabalho feito com a “voz” das letras, o momento de descobrir as letras nos elementos da natureza é divertido; além disso são trabalhadas muitas outras questões essenciais para a educação integral da criança como a sensibilidade para o artístico e para o belo, com diversas atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes, podemos perceber em algumas escolas atuais, certa negligência a valores considerados de crucial importância para formação de futuros cidadãos plenos e conscientes, tais como: afetividade, criatividade, percepção de si e do outro e, sobretudo, segurança e confiança. A Pedagogia Waldorf busca transcender a mera transmissão de conhecimento preocupando-se com o desenvolvimento integral do educando, valorizando a transformação da vontade, o cultivo da sensibilidade e do intelecto.

Sabemos da importância da arte para a educação da criança, mas acima de tudo a arte é fundamental para a formação do ser humano; através do artístico, do belo, da música, do teatro, do desenho, da recitação, essa pedagogia ensina muito mais que conteúdos, educa para a vida. Assim a ênfase dada ao aspecto artístico do ensino na Pedagogia Waldorf mostra-se fundamental, pois o educador é também um artista, e o ensino é, primordialmente, uma arte. E cabe ao professor fazer despertar no estudante o sentido artístico, praticando-o na globalidade das aprendizagens necessárias. Sobretudo, não se trata apenas de atividades exteriores: o pintar, o modelar, o fazer música, na Pedagogia Waldorf preenchem-se de uma atitude interior de olhar, ouvir, ver, escutar e de sentir.



A especial atenção para que o ensino no processo de alfabetização se encontre entretecido no ponto de vista estético-artísticos com os aspectos relativos ao respeito profundo e à admiração ante o mundo, revela que por meio da beleza do som da palavra e da frase; da beleza das letras do alfabeto (apresentadas artisticamente), o elemento artístico torna-se um importante aliado do processo de alfabetização na pedagogia waldorf, fazendo com que o processo de alfabetização ocorra de modo harmonioso, levando a criança a se relacionar com cada letra apresentada ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades artísticas diversas.

## REFERÊNCIAS

BERTALOT, L. **Criança querida: o dia-a-dia da alfabetização.** São Paulo: Associação Comunitária Monte Azul, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARLGREN, F; KLINGBORG, A. **Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner.** São Paulo: EWRS, 2006.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar.** Petrópolis: Vozes, 2001.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.** 6. ed rev. ampl. São Paulo: Antroposófica, 1998.

LANZ, R. **Noções básicas de Antroposofia.** 4. ed. rev. São Paulo: Antroposófica, 1997.

RODRIGUES, M.A.M. **Subjetividade da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização.** Brasília, UnB, 2003 (tese de doutorado).

STEINER, R. **A Prática Pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem.** São Paulo: Antroposófica/FEWB, 2000.



## MÉTODOS E ALFABETIZAÇÃO

*Danielle da Rocha Siqueira Cambrussi (UNIOESTE)*

*Andressa Loise Zardo (UNIOESTE)*

*Fabio Miranda da Paz (UNIOESTE)*

**Resumo:** Esse resumo tem por objetivo refletir sobre a disputa dos métodos de alfabetização no Brasil o que, segundo Mortati (2006), advém do debate em relação à dificuldade que as crianças apresentam em aprender a ler e a escrever. A competência da leitura e da escrita é parte essencial da vida humana, pois permite ao indivíduo integrar o mundo letrado de forma ativa. Na disputa de qual seria o melhor método para alfabetizar, observado ao final do século XIX, quando a educação ganha destaque, a escola é vista como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação. A educação alfabetizadora formal é de responsabilidade da escola, no entanto, há uma problemática que se instaura nessa relação: o fracasso escolar. Esse resulta, segundo Mortati (2006), do método de ensino, professores, alunos ou políticas públicas. As primeiras cartilhas brasileiras produzidas seguiam o modelo europeu, o qual usava o método de marcha sintética, que vai das partes para o todo, começando com as unidades sonoras ou gráficas. Estavam inclusos nesse método: a soletração, que parte do nome das letras; o fônico, que parte dos sons correspondentes das letras; e a silabação, que parte das sílabas, já o ensino da escrita era restrito a caligrafia e ortografia. Em 1880 é divulgado no país uma nova cartilha usando a palavração, método no qual primeiro se lê a palavra para depois analisar os fonemas correspondentes as letras. Assim, a disputa entre os que defendiam a palavração e o método sintético fundamentou o pensamento de que a leitura precisava de um método que desse conta de ensinar. A partir de 1890, com a implementação da reforma da instrução pública no estado de São Paulo, é implantado para o ensino da leitura o método analítico, que parte do todo para depois analisar suas partes constituintes. Nele, estão inseridos: a palavração, explicada acima; a sentenciação, que parte da leitura de frases inteiras e o método global, que prioriza a leitura de textos para depois explorar as partes. Não diferente do período anterior, esse momento da história também foi marcado por disputas entre os métodos. É interessante considerar que, até então, os métodos se referiam apenas a leitura, a escrita era secundarizada como sendo apenas uma questão de caligrafia. No final da década de 1910, começa a ser utilizado o termo “alfabetização” para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. Nas décadas seguintes é observado a busca pela conciliação dos métodos sintéticos e analíticos, por serem considerados mais rápidos e eficazes. Assim, pode-se concluir que os métodos de alfabetização estão sempre em disputa, uma vez que se busca desqualificar o que existe, evidenciando o novo método, tido, geralmente, como o salvador para os problemas da atualidade (MORTATI, 2006). Observamos que, por maior que seja a busca pela melhor técnica, é importante considerar que as salas de aula da alfabetização não são homogêneas, principalmente no contexto pós-pandêmico. Assim, mais relevante do que nomear o método mais efetivo, é necessário atentar-se às necessidades de cada estudante, proporcionando um maior aprendizado.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Métodos; Escrita; Leitura.



## HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS NA ALFABETIZAÇÃO E O PAPEL DO ENSINO EXPLÍCITO NA PRÁTICA DOCENTE

*Tânia Maria Massaruto de Quintal<sup>1</sup>*

*Fraulein Vidigal de Paula<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Este trabalho compõe uma pesquisa de doutorado<sup>3</sup> que investigou os conhecimentos teórico-práticos, sobre o desenvolvimento da consciência metalingüística, como conteúdos na formação de professores alfabetizadores. Foi levantado o papel do ensino explícito das correspondências fonográficas e do princípio alfabético, para a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo como principais aportes teóricos estudos da Psicologia Cognitiva e de áreas correlatas.

Frente ao que se denominou “desinvenção da alfabetização”, como momento em que houve a perda da especificidade desse processo, sugerindo então sua “reinvenção”, Soares (2004) diferencia o momento de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a alfabetização, do momento de uso das práticas sociais que a leitura e escrita possibilitam aos sujeitos em sociedades letradas, o letramento. Com isso busca não dicotomizar os dois processos, que segundo suas próprias acepções são interdependentes, mas sim reiterar as especificidades de cada um deles e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem de ambos.

Morais (2012) concorda com as acepções de Soares (2004) afirmando que “desinventamos” o ensino da escrita alfabética e criamos, o que ele denomina uma “ditadura do texto”, na qual o trabalho com unidades menores como sílabas, letras e palavras seria desprivilegiado. O autor tece uma crítica a ideia de que as crianças descubram por conta própria o funcionamento do sistema de escrita alfabética, questionando que essa descoberta sem ensino

<sup>1</sup> Docente EBTB da Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP, [tania.quintal@unifesp.br](mailto:tania.quintal@unifesp.br)

<sup>2</sup> Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo-IPUSP, [fraulein@usp.br](mailto:fraulein@usp.br)

<sup>3</sup> Parte deste texto compõe a tese de doutorado da primeira autora, sob a orientação da coautora, no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IP-USP (ver QUINTAL, 2021).





não ocorre para a grande parte das crianças pertencentes às classes sociais desfavorecidas (MORAIS, 2012).

Costumamos dizer que vivemos, no Brasil, um verdadeiro *apartheid* educacional, no qual coexistem, sem maiores questionamentos, dois sistemas de ensino: aquele destinado às classes médias e à burguesia e “o outro”, destinado às camadas populares, no qual se passou a aceitar, como natural, que um altíssimo percentual de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético. (MORAIS, 2012, p. 23, itálico do autor).

Entendendo, então, tais especificidades do ensino-aprendizagem na alfabetização como necessárias, o presente trabalho faz uma escolha de se debruçar sobre o processo de alfabetização, ou seja, sobre a apropriação do Sistema de escrita alfabética. Tal escolha relaciona-se ao que Soares (2016) denominou como “faceta linguística”: “a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, que conduz à habilidade de leitura e produção de palavras escritas” (SOARES, 2016, p. 36).

Rigatti-Scherer (2019) apontou alguns fatores que têm contribuído para a problemática da qualidade da alfabetização das crianças brasileiras: a mudança no paradigma da alfabetização que ocorreu a partir da década de 1980, postulado pelos construtivistas, no qual não se valorizou as informações linguísticas que precisam ser ensinadas; o pouco investimento destinado ao ensino da rede pública; a proposta de consolidação da alfabetização até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, quando sabemos da importância de ocorrer antes; e por último, a formação do professor alfabetizador.

Frente às proposições dos autores mencionados, identificamos que a temática sobre o papel do ensino explícito e do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas na prática docente do alfabetizador ainda é uma questão a ser explorada, sendo o objeto deste trabalho.

As conclusões da pesquisa elucidam que as habilidades e conhecimentos, que aparecem na literatura, como fortes preditores para a boa aprendizagem na alfabetização são a consciência fonológica, a explicitação do princípio alfabético e o conhecimento do nome das letras, principalmente, remetendo a relevância destes como conhecimento na formação dos professores.



## **METODOLOGIA**

Realizamos uma pesquisa exploratória e qualitativa, com levantamento bibliográfico. Utilizamos como fontes para o tratamento do objeto livros e artigos. Realizamos, a partir das fontes consultadas, a organização, análise e sistematização de dados e categorias encontradas, que se revelaram pertinentes ao objeto e por isso foram desenvolvidas ao longo do trabalho (SEVERINO, 2007; GIL, 2008).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste tópico apresentaremos os conceitos principais que embasam a presente pesquisa, a partir dos estudos de áreas como a Psicologia Cognitiva: as habilidades metalinguísticas e a aprendizagem implícita e explícita, nas suas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Pensando no processo de alfabetização e em sua faceta linguística, evidências de estudos e pesquisas vêm demonstrando relações com o desenvolvimento da consciência metalinguística.

Barbosa e Guimarães (2014, p. 56) propõem que “[...] a atividade metalinguística é necessariamente não automática e intencional, implica na capacidade do indivíduo monitorar sua própria atividade”. Para Soares (2016) a consciência metalinguística é essencial à aprendizagem da língua escrita. A autora a sintetiza dizendo que a “[...] consciência metalinguística é reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nelas envolvidos” (2016, p. 126).

Segundo Guimarães (2003), a partir dos anos 1970, muitos estudos demonstraram a relação entre as habilidades metalinguísticas e aprendizagem da leitura e da escrita. A literatura internacional é, segundo a autora, abundante em estudos dessa natureza, especificamente sobre consciência fonológica, já em Língua portuguesa os primeiros trabalhos datam dos anos 1980.

Gombert (2003; 2013) diferencia dois tipos de comportamentos relativos à capacidade da criança de refletir sobre a linguagem, sendo que tais comportamentos se diferenciam pela natureza qualitativa das atividades cognitivas que desdobram. Um primeiro é denominado por ele como “epilinguístico”, que se instalaria de maneira mais natural durante o desenvolvimento



linguístico, não sendo controlado de maneira intencional e consciente pelos sujeitos, são ativados espontaneamente, tendo uma natureza mais implícita. Um segundo denominado “metalinguístico” que seria fruto de aprendizagens explícitas e se caracterizaria pela possibilidade de manipulação e controle intencional das estruturas linguísticas. O comportamento metalinguístico diz respeito aos conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos que se relacionam com a aprendizagem da leitura (GOMBERT, 2003).

As habilidades metalinguísticas seriam antecessoras ou sucessoras ao processo de alfabetização? Segundo Barrera (2003) tal ponto é visto de maneira divergente pelos estudiosos, porém é bem aceita a aceção da relação interativa e de mútua influência entre desenvolvimento metalinguístico e desenvolvimento da leitura e da escrita. Em alguns aspectos é anterior, como na consciência da rima, da sílaba, da palavra; e em outro posterior, como a consciência do fonema.

A aprendizagem implícita envolve processos de aquisição de conhecimentos não conscientes e não deliberados, indutivos e incidentais. Pode haver aprendizagem sem que sejam explicitados os conteúdos da mesma aos sujeitos aprendentes ou explicitados por eles próprios. Assim, as pessoas possuem representações e conhecimentos que muitas vezes não podem informar deliberadamente, o que pode incorrer no fato de saberem mais do que podem informar (POZO, 2004). Esta aprendizagem seria, então, um sistema mais primário se comparada à aprendizagem explícita, relacionado às aprendizagens associativas e independentes da experiência consciente, existindo primazia evolutiva e funcional da primeira sobre a segunda (POZO, 2004). Para o autor, ainda, o sistema de aprendizagem implícita traz um mecanismo eficaz para gerar representações estáveis, duradouras e generalizáveis, traços da boa aprendizagem (POZO, 2004).

Os processos de aprendizagem explícita se apoiam nos processos implícitos, mas se diferenciam destes: “[...] a explicitação teria como função a reestruturação das aprendizagens implícitas prévias” (POZO, 2004, p. 31).

A aprendizagem implícita acontece independentemente da vontade e deliberação do sujeito, da orientação consciente do mesmo para aprender; já a aprendizagem explícita envolve a atenção e deliberação deste, por meio de processos de explicitação. Contudo, tratando-se de língua escrita, além da aprendizagem implícita, necessita-se também da explícita:



As aprendizagens implícita e explícita têm, portanto, papéis complementares: as aprendizagens implícitas são as responsáveis pelos automatismos de leitura, mas os conhecimentos conscientes são indispensáveis ao desenvolvimento dessas aprendizagens no leitor iniciante e são necessários toda vez que o leitor proficiente tem que controlar sua atividade para tomar decisões sobre o modo como ele trata a escrita, quando lê ou quando escreve. (GOMBERT, 2013, p. 121).

Se, para Gombert (2013), um primeiro nível de conhecimento linguístico se dá de forma implícita, denominado por ele como “epilinguístico” decorrente da oralidade e de processos implícitos de aprendizagem, a aprendizagem da leitura e da escrita, necessita do conhecimento explícito das estruturas linguísticas, pois requerem um nível mais elevado de elaboração e controle. Daí a necessária compreensão das aprendizagens explícitas nesta aquisição:

[...] a criança aprende a falar e a compreender a linguagem oral sem conhecer conscientemente sua estrutura formal (fonológica, morfológica e sintática) [...] Em contrapartida, a linguagem escrita, sendo um sistema convencional, tem que ser objeto de esforços para ser aprendida. (GOMBERT, 2013, p. 111).

Os conhecimentos, enquanto resultado ou produto de um processo de aprendizagem, podem ser também implícitos ou explícitos. Implícitos quando são acionados automaticamente e sem esforço em uma dada situação. Do mesmo modo, nossas aprendizagens podem resultar em conhecimentos explícitos, que podemos declarar, compartilhar acerca da nossa compreensão teórica a respeito de algo e de colocar este conhecimento explícito em prática para resolver problemas, controlar de modo consciente e intencional a nossa ação no mundo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Gauthier (2014) trata da eficácia do ensino, ressaltando o papel do professor e trazendo diferentes abordagens que podem ser consideradas como “instrucionistas”: “[...] empregamos o termo instrucionista para agrupar numa só família todas essas abordagens em que, apesar de algumas variações, o professor torna a aprendizagem de conteúdo acadêmico de forma sistemática, estruturada e explícita para os alunos” (GAUTHIER, 2014, p. 447). Assim, para o



autor, “O ensino explícito, cujas estratégias foram validadas por evidências, é uma das principais condições de um ensino eficaz” (GAUTHIER, 2014, p. 448).

O ensino explícito proposto por Gauthier (2014) e seus colaboradores converge com os estudos sobre aprendizagem, da Psicologia Cognitiva, na qual a mente humana é entendida como um sistema de processamento de informações e a aprendizagem está relacionada à memória, responsável pela recuperação e organização do conhecimento. Considerando a capacidade de reter informação na memória de trabalho, a aprendizagem pode ser facilitada se o processo de ensino, por exemplo, organizar o objeto de conhecimento em componentes mais simples, a fim de que o aluno possa aprender de forma progressiva, considerando níveis de complexidade do referido objeto.

Em uma entrevista concedida<sup>4</sup> Gauthier propõe as características de um ensino explícito, pontos que são elucidativos para nosso objeto, a aprendizagem da leitura e da escrita. Primeiro ponto, é tornar explícito o que é implícito, ou seja, o professor deve tornar explícito os conhecimentos que os alunos já possuem sobre um objeto de conhecimento, verificar o que os alunos dominam antes de propor um conhecimento novo. Esse “tornar explícito” para o autor compreende utilizar uma tripla estratégia de apoio: a modelagem, a prática guiada e a prática autônoma, conforme observamos em sua fala:

O primeiro momento, muito importante, é tornar explícito seu pensamento para resolver uma operação – é o que chamamos de etapa de modelagem. A segunda etapa é a prática guiada. Uma vez **realizada a modelagem**, o professor vai colocar os alunos em **situação de prática ou de exercício** e acompanhará de perto a realização da atividade. Contrariamente ao ensino tradicional, não é “eu explico alguma coisa, coloco os alunos no trabalho e corrijo as atividades enquanto os alunos estão trabalhando”; ao contrário, quando os alunos estão sob prática guiada, o professor vai estar atento, observando constantemente os alunos no que estão fazendo: ele vai, desse modo, verificar se compreendem, vai perguntar aqui e ali para ter certeza de que não há nenhum mal-entendido comum entre muitos. Se ele percebe que a metade da turma não compreendeu, vai re-ensinar o conteúdo, não deixará os alunos continuarem a praticar os mesmos erros que cometeram. **A prática guiada** é importante para que o professor saiba se os alunos compreendem. Enfim, o Ensino Explícito visa

---

<sup>4</sup> IVO; DENCUFF (2014).

**desenvolver um bom nível de autonomização** e gradualmente os alunos trabalham sozinhos de maneira autônoma. (IVO; DENCUFF, 2014, p. 272, **negrito nosso**).

Nesse trecho o autor trata da modelagem como uma prática do professor que dá apoio a aprendizagem dos alunos, mostrando o que deve ser aprendido e explicitando seu pensamento; assim como a prática guiada que estrutura essa aprendizagem considerando o grau de complexidade do objeto de ensino.

Conforme nos propõe Seabra (2021), as correspondências grafofonêmicas podem ser propostas pelo professor de diferentes maneiras, contudo “[...] pesquisas sugerem que as instruções fônicas explícitas e sistemáticas são mais eficazes para a alfabetização do que as instruções não sistemáticas, em que grafemas e fonemas são ensinadas incidentalmente [...]” (SEABRA, 2021, p. 76). A autora sugere que o professor promova a instrução dessas correspondências seguindo uma sequência que considere o grau de dificuldade crescente e corrobora com a abordagem do ensino explícito (GAUTHIER, 2014).

Como apontou o estudo de Rigatti-Scherer (2008a; 2008b) os alunos que receberam explicitação do princípio alfabético e realizaram atividades de consciência fonológica, desde o início do ano letivo, demonstraram mais rapidamente o domínio da relação grafema-fonema, do que alunos que não tiveram acesso aos mesmos estímulos.

Reconhecemos a relevância do conhecimento do professor, tanto teórico como do prático, e da reflexão crítica sobre ambos, mas não podemos deixar de ponderar o papel do conhecimento teórico e científico para fundamentar a ação pedagógica, na organização e escolha dos conteúdos e metodologias de ensino, na medida que pode implicar em interferências na qualidade dessa prática. É o caso do ensino explícito, discutido por Gauthier (2014) que tem se revelado eficaz nas aprendizagens dos alunos.

Apontamos para a necessidade da língua portuguesa, objeto de ensino-aprendizagem na alfabetização, ser ensinada explícita e sistematicamente, retomando os estudos das Ciências Cognitivas, entendendo que sua aprendizagem na modalidade escrita não se dá de forma incidental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



O ensino explícito constitui uma modalidade eficaz, que tem demonstrado efeitos positivos no desempenho escolar e na aprendizagem dos alunos (GAUTHIER et al, 2014). Essa abordagem pode ser transposta para o ensino da leitura e da escrita, principalmente no que tange a sistematização das habilidades imprescindíveis para sua consolidação.

A pesquisa empreendida trouxe evidências das contribuições do conhecimento metalinguístico na aprendizagem da leitura e da escrita, e do papel do ensino explícito, apontando a necessidade destas evidências, estarem acessíveis aos educadores que alfabetizam, enquanto conhecimentos formativos. Está bem estabelecido na literatura que a criança deve ter instrução explícita sobre o sistema de escrita alfabético, como as relações entre fonemas e grafemas (SEABRA, 2021) assim como, sobre as práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2016).

A necessidade e importância do domínio, pelo professor, de conhecimentos que fundamentam seu trabalho se faz necessária para uma docência autônoma, na qual possa refletir e realizar as escolhas necessárias para sua ação pedagógica, de forma consciente e deliberada.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, V. do R. GUIMARÃES, S. R. K. Aspectos linguísticos e implicações para o desenvolvimento da linguagem escrita (leitura e escrita). In: PINHEIRO DE OLIVEIRA, Jáima; BRAGA, Tania Moton Saes; VIANA, Fernanda Leopoldina Parente; SANTOS, Ana Sucena (organizadores). *Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção*. Curitiba: CRV, 2014. p. 55-65.

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003. p. 65-90.

GAUTHIER, C. O ensino explícito, aspectos teóricos e práticos. IN: XVII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. EdUECE - Livro 4, 2014, p. 447-461.



GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOMBERT, J. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

\_\_\_\_\_. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs). **Alfabetização no século XXI- como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 109-123.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O Papel das Habilidades Metalingüísticas. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 19, n. 1, p. 3345, Abril 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722003000100006&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722003000100006&lng=en) Acesso em: 18 jul. 2019.

IVO, A. A.; DENCUFF, M. P. o ensino explícito: um meio para tornar eficaz nosso saber pedagógico – entrevista com clermont gauthier. **Revista Teias**, [S.l.], v. 15, n. 39, p. 268-280, dez. 2014. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24491>. Acesso em: 24 abr. 2021.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo, Editora Melhoramentos, 2012.

POZO, J. I. **Aquisição do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUINTAL, T. M. **Contribuições das Ciências Cognitivas para a alfabetização em uma proposta de formação de professores** (2021). Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo,





2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-06092021162818/pt-br.php> Acesso em 09 de julho de 2022.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008a. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/381> Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. 2008b. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008b. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1881> Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Consciência fonológica e sintática: uma proposta metodológica para alfabetização no nível da palavra e da frase. RIGATTI-SCHERER, A. P.; PEREIRA, V. W. (org). **Alfabetização: estudo e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2019. p. 197-212.

SEABRA, A. G. Princípio alfabético, consciência fonológica e instrução fônica. In: SEABRA, A. G.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. **Alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar**. 1.ed. Londrina, Neurosaber, 2021, p. 65-84.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr n. 25, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 25 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.



## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO BILÍNGUE NO ENSINO E FORMAL DA PROVÍNCIA DA HUÍLA-ANGOLA: UMA PROBLEMÁTICA.**

*Felizbela K. A. Miranda*

### **INTRODUÇÃO**

Os processos educacionais presentes em Angola antes da chegada dos Portugueses, envolviam métodos que objetivavam primordialmente a ligação cultural, indentitária e étnica das/os indivíduos com a comunidade em que pertenciam, o que de certa forma contribuía nos processos de descoberta e execução das funções e vocações destas/es dentro de seus espaços. O ensino implementado pelos portugueses, que até então influencia na base educacional formal angolana, não considerou a diversidade sociocultural e linguística do povo angolano o que em grande parte acabou impedindo desses povos de se desenvolverem dentro de seus universos.

Para melhor alcançar seus objetivos, as civilizações europeias usaram várias estratégias alicerçadas na submissão dos povos civilizados a uma assimilação forçada da cultura ocidental europeia, apagando sua história, essência, ancestralidade e todos os rastros de sua identidade cultural. Dentre os vários aspectos envolvendo o apagamento de identidades culturais, desses povos, encontramos as línguas, agentes essenciais na socialização, transmissão e preservação de tradições e valores fundamentais na conservação de legados.

Desde que o território que hoje é conhecido como Angola passou a ser uma colônia portuguesa, muitos agentes externos foram progressivamente implementados na cultura do povo local. O primeiro elemento obrigatório na vivência do povo nativo angolano foi o domínio da língua do colonizador. As diferentes línguas que faziam parte do cotidiano do povo foram coercivamente substituídas pela língua do colonizador que desde então foi instituída de forma hegemônica como a língua usada nos processos socioculturais, educacionais e administrativos, se sobrepondo as demais línguas existentes, o que conseqüentemente culminou no enfraquecimento e apagamento de uma boa porcentagem dessas línguas.



Por conta das inúmeras alienações, muitos são os desafios a serem ultrapassados pelas sociedades subjugadas aos hediondos processos civilizatórios europeus, principalmente no campo da educação, que em face do exposto é fundamental nos processos de descolonização das mentes. As implementações do ensino da história, da ancestralidade, das culturas, das línguas nos processos educativos formais são fundamentais no resgate e no reconhecimento da essência desses povos.

Dentro da província da Huíla encontramos em torno de seis grupos étnicos, nomeadamente os Nyaneka- Humbi, Ovimbundos, Hereros, Khoisans, Tchockwes e Nganguelas. Apesar dos processos acima citados, esses povos conseguiram manter boa parte de sua cultura, conservando seus valores, hábitos, costumes e raízes culturais, fazendo-o maioritariamente através da oralidade.

Cada um dos povos e cada uma das regiões<sup>1</sup> da província da Huíla possui uma língua representativa usada no cotidiano, a língua Umbundo falada pelo povo Ovimbundo é a língua nacional mais falada no território huilano, seguindo temos a língua Nhaneka falada pelo povo nativo da Huía, o Lingala língua de migração falada pelos congolese e seus descendentes, a língua Nganguela, a Língua Angolana de Sinais e por fim a língua portuguesa que é a língua oficial e majoritária, imposta pelo colonizador português.

Angola, assim como vários territórios africanos, desfruta de uma grande diversidade étnica, em vista disso, múltiplas culturas e línguas se entrelaçam. Considerando os séculos de colonização que o povo angolano foi subjugado, no qual, a essência dos nativos foi inferiorizada e apagada por coercivos processos civilizatórios, muitos são os desafios no que diz respeito à integração da história e dos costumes desse povo nos processos educacionais. Considerando tais circunstâncias, podemos assim afirmar que um dos maiores obstáculos que a educação angolana enfrenta é a inclusão das línguas nacionais ou locais no ensino formal.

No presente artigo, refletiremos sobre a importância da inclusão das diferentes línguas locais nos processos de ensino e aprendizagem de crianças na província da Huíla-Angola.

---

<sup>1</sup> Regionalmente a província da Huíla possui cartoze municípios nomeadamente Caconda, Cacula, Caluquembe, Chiange, Chibia, Chicomba, Chipindo, Cuvango, Humpata, Jamba, Lubango capital da província, Matala, Quilengues e Quipungo.



Teremos como principais fontes a Declaração de Harare (1997), Ndombele (2017), Sassuco (2015), Patatas e Quintas (2019), Sacambebe (s/a).

## RESULTADOS E DISCURSSÃO

### 1- Histórico das legislações das línguas locais / nacionais nos processos educacionais angolanos

Em termos legislativos compreendemos no artigo 19º nº 2 da Constituição de Angola que “O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional.”, porém como consta na Lei de Bases do Sistema da Educação 2001 nº 1 artigo 9º “O Ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa”, onde é obrigatório o domínio de pelo menos uma língua estrangeira, referencialmente, o inglês ou francês.

Desde a década de 1980, Angola mesmo de forma experimental procurou por meio de decretos, criar leis para a inserção das principais línguas nacionais nos processos de alfabetização, como é o caso do Decreto nº 40 de 18 de Novembro de 1985 que tinha como objetivos

- a. Estudar todas as Línguas Nacionais, iniciando pelas que têm maior representatividade numérica; b) Estimular a preservação das Línguas Nacionais, a sua promoção e conseqüente valorização, no quadro da sua competência; c) Contribuir para o esclarecimento da opinião pública quanto a importância e utilidade da investigação no domínio que lhe é próprio; d) Dinamizar por meios apropriados, a divulgação dos conhecimentos científicos, adquiridos pela sua atividade de investigação, tanto no País, como fora dele, quando for de interesse da República Popular de Angola; e) Criar a infraestrutura necessária, em colaboração com outros organismos, dentro e fora do país, a fim de proceder, a longo prazo, as investigações que contribuirão para o conhecimento da realidade linguística na República Popular de Angola; f) Colaborar com os organismos afins cujas atividades interferem no domínio que lhe é específico; g) Cooperar, quando para tal autorizado, com os organismos estrangeiros e organizações internacionais, na permuta de informações e na realização de estudos e trabalhos

científicos do seu interesse. (Estatuto Orgânico do Instituto de Línguas Nacionais, 1985, p.4).

Contudo, as legislações voltadas para a formação de professoras/es e futuramente a inclusão das línguas nacionais, no ensino formal angolano, não foram efetivadas. Segundo a Declaração de Harare (1997), as políticas linguísticas introduzidas desde as independências, de forma geral, favoreceram as línguas coloniais, e grande parte das recomendações, anteriormente feitas, para corrigir as legislações linguísticas nos países africanos não foram implementadas, poucos são os Estados africanos que possuem políticas linguísticas claras e compreensivas em suas constituições para serem colocadas em prática.

De acordo com Ndombele (2017), com a aprovação dos alfabetos e das normas de transcrição das línguas angolanas kicongo, kimbundo, tchócue, umbundu e oxicuanhama, começou um processo de planificação linguística, criando desse modo a possibilidade de políticas linguísticas regionais, mas somente no ano de 2006 foi implementado e generalizado, regionalmente o ensino de línguas angolanas em todos os subsistemas de ensino em Angola, no entanto, como observado na prática, o ensino bilíngue em Angola ainda não é uma realidade no sistema de ensino formal angolano, como veremos posteriormente.

## **2- Formação dos professoras/es para o ensino bilíngue e seus desafios na província da Huíla- Angola**

Na província da Huíla, a formação de professores é designada a três instituições, nomeadamente, o Magistério Primário do Nambambe responsável pela formação de professoras/es do primeiro ano até ao sexto ano do ensino primário e secundário, a Escola de Formação de Professores que forma docentes do sétimo ano ao nono ano do primeiro ciclo e a Instituição de Ensino Superior de Ciências da Educação que forma professoras/ es das diferentes áreas do ensino médio e superior.

Observando minuciosamente o currículo de cada uma dessas instituições, compreendemos que no processo de formação de professoras/es é obrigatório a aquisição ou domínio do Inglês ou Francês, isso para que essas/es profissionais tenham em sala de aula a capacidade mínima de trabalhar com esses idiomas.



Nesse sentido é nítido os rastros da colonialidade no ensino huilano, no qual profissionais da educação são capacitadas/os para o ensino das línguas e da cultura Ocidental e por sua vez acaba negligenciando a capacitação das/ os mesmas/ os no que diz respeito ao ensino das culturas e línguas locais. Por um lado, compreende-se a preocupação do sistema de ensino angolano no que diz respeito a a internacionalização de seus estudantes, prepara-las / os para oportunidades de especialização e capacitação no exterior, por outro lado, essa conduta nos mostra, não só no ensino de línguas, uma supervalorização do Ocidente e de sua cultura o que culmina na depreciação do que é local.

E, infelizmente, ao nível da educação, essas línguas não são contempladas, não foram contempladas desde os tempos coloniais até aos nossos dias. Embora existisse nalguma altura um histórico, um livro, inclusive prefaciado pelo próprio Presidente Agostinho Neto, o primeiro Presidente da República. O Governo Angolano não tem dado muita atenção aos aspectos das Línguas Nacionais. No interior do país, o português é falado como uma alternativa e uma necessidade. Portanto, as pessoas acordam, dormem e fazem a sua realidade numa língua local. (SASSUCO, 2015, p.19)

Dentro da realidade educacional huilana, principalmente se nos referirmos aos contextos que se encontram distantes da capital Lubango, é comum encontrarmos, dentro de salas de aula, quatro ou mais diferentes grupos étnicos, nos quais somente um ou no máximo dois alunos possuem algum contato com a língua portuguesa, o que condiciona os processos de ensino e aprendizagem.

Essa condição causa aos estudantes um senso de não pertencimento dentro dos espaços escolares, aqueles que não possuem uma cultura ocidentalizada acabam vendo a escola como um lugar ao qual nunca se adequariam por aquilo que são, pela sua essência, visto que, são obrigados a se formatarem a fim de se adequarem a monoculturalidade do ensino angolano.

O fato do ensino ser ministrado somente em língua portuguesa, as/os estudantes que não possuem a língua portuguesa como língua materna, encontram mais dificuldades no processo de aprendizagem, condicionando sua participação nas aulas, em aulas de alfabetização por exemplo, ao se abordar questões relacionadas a identificação de números, cores, roupas, frutas, animais é perceptível que as/os mesmas/os só tem o conhecimento dos termos em suas



línguas maternas, nesses processos professoras/es que possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre educação inclusiva consideram essas/es estudantes meros néscios.

A necessidade de um ensino Bilíngue, no sistema educacional huilano, é evidente, principalmente no ensino primário que é a base para o desenvolvimento educacional, mas para isso é necessário que o governo trabalhe para que seja incluído nos diferentes currículos educacionais angolanos aspectos da história, cultura e das diferentes línguas, que segundo a Declaração de Harare é a base para a construção de uma África democrática que ambiciona um desenvolvimento económico, cultural, a valorização da vida imparcial e igualitária da comunidade, e sobretudo o respeito pelos direitos linguísticos como direitos humanos.

[...] Em amplos termos, uma África que reconhece seu pluralismo etnolinguístico e o aceita como um modo de vida normal e como um rico recurso para o progresso e desenvolvimento; [...] Uma África democrática que promove pacificamente a coexistência em uma sociedade onde o pluralismo não implica a substituição de uma língua ou identidade pela outra, em vez disso promove a complementariedade de funções, bem como a cooperação do senso comum; [...] Uma África onde a democratização num contexto pluralista procura produzir através de políticas linguísticas sólidas e explícitas capazes de operar eficazmente a níveis regionais e internacionais; [...] Uma África democrática que proporciona um ambiente para a promoção, cultivo e preservação de uma personalidade identitária africana orgulhosa e confiante; [...] Uma África onde o discurso científico e tecnológico é feito nas línguas nacionais como parte de nossa preparação cognitiva para enfrentar os desafios do próximo milênio. (Declaração de Harare, 1997, p.2-3)

Uma das formas de se amenizar a questão da diversidade linguística, no ensino formal, seria a criação de parcerias do Ministério da Educação com professores nativos das localidades escolares, porém, por conta de um ensino descontextualizado de outras questões, a taxa de evasão escolar nessas regiões é muito alta, o que faz com que poucas/os estudantes terminem o primeiro ciclo, ensino médio e ensino superior.

De acordo com Patatas e Quintas (2019), existem elementos a serem inseridos e levados em consideração no ensino linguístico, dentre esses elementos as autoras trazem como essenciais a leitura, elemento que desenvolve na pessoa o conhecimento global das coisas, que leva a uma maior socialização, construção e desenvolvimento do pensamento, carregando em



si aspectos de libertação que levam a pessoa a interpretar, refletir, formar-se, e conscientizar-se, a escrita, a comunicar , a interpretar elementos crucias na compreensão do que se lê, no processo de decifrar os códigos linguísticos, o senso crítico e a criatividade.

[...] O senso crítico - tem a ver com o fato de se interpretar as mensagens lidas ou qualquer outro meio de comunicação e saber formar uma opinião sobre tal assunto. Só cria a sua opinião, depois de uma leitura, aquele que percebeu o que leu e, por conseguinte, domina a língua em uso. Este fator está ligado ao aprendizado, visto ser importante ter uma opinião própria, para se contribuir na edificação da sociedade. Usando o exemplo do telejornal, pode dizer-se que a informação que passada, deixa quase sempre pontos de discussão ou reflexão. Mais uma vez, reflete quem domina a língua. Isso é construir um senso crítico. [...] A criatividade – qualquer pessoa pode ser criativa. Todavia, aqueles que são escolarizados que continuam a desenvolver os aspetos da sua comunicação têm maior probabilidade de criarem ideias. A criatividade tem a ver com a imaginação, e o elemento fundamental para desenvolver a imaginação é a leitura. (PATATAS E QUINTAS,2019, p. 22-23).

As/ os poucas/ os profissionais da educação que falam, lecionam e que, consequentemente, são delegados para os processos de alfabetização e letramento nas mais distintas línguas regionais, enfrentam muitos desafios. O principal é a sobrecarga causada pela monodocência, por lecionarem todas as disciplinas, isso somado a falta de produção de materiais didáticos nessas línguas que leva a um grande número a desistências. Para a Declaração de Harare (1997), os países africanos devem “[...] Adotar o projeto Pan-Africano para formação e produção de material educativo em línguas africanas um limiar crítico pelo qual a “[...] formação de pessoas a partir do qual o uso das línguas africanas como mídia e/ou co- mídia de instrução se tornará uma prática normal em nossa educação.”

### **3- Bilinguismo e seu contributo na construção, desenvolvimento e preservação identitária educacional da população huilana.**

O ensino em Angola é majoritariamente descontextualizado, desse modo, como já abordamos anteriormente, o nível de evasão escolar tende a ser maior entre aquelas/ es



que possuem as línguas locais/ nacionais como língua materna e que não conhecem ou se conectam tanto à cultura e história ocidental predominante nos processos de ensino e aprendizagem.

No contexto cultural, os povos de Angola enfrentam heranças da política colonial, na medida em que ainda se referem aos seus próprios valores para julgar os outros, o que conduziu à negação das diferenças culturais, em nome da superioridade da sociedade colonial. Esta atitude levou ao esvaziamento da qualidade cultural do povo angolano e, não só: levou também ao tratamento degradante dos nomes antroponímicos das línguas de Angola. Por isso, constata-se, hoje em Angola, a rejeição total e deturpação de nomes de origem bantu propostos pelos pais, para colocar nomes estrangeiros que não representam nada do nosso mosaico cultural. Essa rejeição pode ser entendida como resultado de um longo processo de assimilação importada pela administração colonial. (Ndombele, 2017, p.82)

Para Patatas e Quintas (2019), a importância do conhecimento e do ensino das diferentes línguas de um território foram enfatizadas pela Associação Mundial de Escritores (2011), onde se proclamou os dez princípios centrais da declaração supra referida (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos) que se resumem na diversidade linguística enquanto direitos humanos fundamentais, um patrimônio da humanidade que deve ser prestigiado, respeitado, protegido, valorizado, e usado pelos meios educacionais e de comunicação, o ensino escolar deve contribuir para o prestígio da língua falada pela comunidade linguística do território o que contribui para o conhecimento generalizado de diversas línguas e conseqüentemente a empatia, a abertura intelectual e ao conhecimento profundo da língua própria.

O ensino bilíngue é uma das formas de manter viva as línguas regionais huilanas, não pretendendo de forma alguma excluir a língua portuguesa dos processos educacionais, mas incluir de todas as línguas que fazem parte do contexto estudantil. De acordo com Ndombele (2017), a valorização das línguas angolanas é um potente fator da desalienação, de libertação ideológica e uma renovada confiança em nós próprios, que o colonialismo nos tinha retirado, elas, ao se constituírem como matérias de instrução, devem também constituir disciplinas autônomas e veículos de transmissão de conhecimentos e técnicas que abrem um leque de possibilidades aos estudantes.



- a) Possibilidade de manutenção das línguas angolanas de origem bantu;
- b) Contribuir para o desenvolvimento intelectual das crianças com dificuldades em Língua Portuguesa;
- c) Contribuir para definição de Políticas Linguísticas em Angola;
- d) Otimizar uma educação multicultural, integrando no currículo conteúdos sobre a cultura dos alunos e da sua comunidade;
- e) Ajudar os alunos a conservar os seus valores, usos e costumes étnicos que lhes são transmitidos desde a sua tenra idade na sua língua materna. (NDOMBELE 2017 p.8687).

Dentro dos contextos sociais e educacionais angolanos são comuns atitudes de preconceitos linguísticos, o tradicional<sup>2</sup> é visto como inferior e ultrapassado o que conseqüentemente acaba alimentando a “superioridade” da cultura dos países de primeiro mundo.

Assim, a língua portuguesa em Angola acaba por ter praticamente todos os estatutos funcionais. As pessoas ou as populações que estão nos centros urbanos têm como a língua materna português, língua de comunicação. Esse estigma que eu disse há pouco, os portugueses incutiram nas mentes dos angolanos. Então acabaram por odiar completamente as suas verdadeiras línguas e tornaram-se inimigos contra as próprias culturas (SASSUCO, 2015, p. 19).

Em regiões como a capital de Angola, Luanda, por exemplo é comum estudantes principalmente do primeiro ciclo e ensino médio esconderem o máximo possível suas raízes, etnias, especialmente os seus nomes nas línguas tradicionais, a fim de evitarem o bullying ou serem inferiorizados pelo que são e pelas raízes que carregam.

O epistemicídio da língua não remete exclusivamente a invisibilidade da sua fala, mas também envolve asfixiar figurativamente a personalidade e a identidade de seres humanos que falam essa língua. Esta imposição linguística provoca uma ruptura, uma colisão entre a língua e o próprio falante. A morte de um povo, começa com o silenciamento da sua língua, extinta a língua, a cultura e a própria nação são erradicadas. (Sacalembe, s/a, p.7).

[...] A estrutura política de cada país deve ser flexível o suficiente para permitir que cada comunidade use seu idioma lado a lado com outras línguas, interrogando-se com a sociedade em geral, dentro de uma política linguística empoderadora que atenda a

comunidade em nível local, regional e internacional. (DECLARAÇÃO DE HARARE, 1997, p.3)

A negligência que esta temática tem sofrido, por parte das instituições responsáveis pela construção curricular e pela formação de professoras/es, tarda um ensino que além de abranger a diversidade cultural e linguística de Angola, um ensino que além de trabalhar o desenvolvimento pessoal dos estudantes, auxiliaria na valorização identitária e ancestral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos enxergar a educação como um meio de transformar a realidade, como um instrumento no auxílio do desenvolvimento e melhoria de vida individual e coletiva de uma sociedade. Não é possível falarmos de educação de qualidade, em uma comunidade, sem que nos processos de ensino e aprendizagem se tenha como prioridade a inclusão sócio cultural e econômica de todos os povos e camadas sociais que a integram. Desse modo, em termos linguísticos, compreende-se que no ensino huilano há a necessidade de um ensino bilíngue neutro, no qual todas as línguas faladas devidamente selecionadas, coexistam entre si, sem que uma se sobreponha as demais.

Cabe ao Ministério da Educação colocar em prática e respeitar as legislações existentes relacionadas à inclusão das diferentes línguas faladas em Angola; criar estratégias métodos práticos para inseri-las nos diferentes níveis de ensino e nos diferentes municípios da província da Huíla, trabalhar para a inclusão e melhoria da comunidade huilana, questionar-se para que e para quem servem os conhecimentos colocados nos currículos formais. A partir desses passos, preconceitos serão desconstruídos.

Desde a construção das modalidades de ensino em Angola o ensino das línguas nacionais sempre se fez presentes nas legislações, mas após muitas décadas ainda não se constituem uma realidade prática, não há alfabetização e ensino nas línguas nacionais / regionais, permanecendo assim o ciclo vicioso que precisa terminar. Estamos diante de um sistema educativo mal projetado, que forma uma sociedade fracassada, que através de uma educação focada somente no currículo formal, onde não há abertura para outros conhecimentos,



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

formas de ensino e culturas, onde os processos educacionais subjetivamente e por vezes objetivamente alimentam o individualismo, a superioridade do Ocidente europeu e discrimina seu povo.

## REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Imprensa Nacional, 2011.

ANGOLA. **Decreto nº 40 de 18 de novembro de 1985**. Luanda: Imprensa Nacional, 1985.

ANGOLA. **Lei do sistema de bases da educação de Angola**. Luanda: Assembleia Nacional, 2001.

ANGOLA. **Resolução nº3 de 23 de maio de 1987**. Disponível em:  
<<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Angola-loi-1987-3.htm>>  
<<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Angola-loi-1987-3.htm>>.

FONSECA, D. J. **As línguas nacionais e o prestigioso português em Angola**. 2012.

Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758 Grade curricular. Cursos ISCED. Disponível em: <https://Isced-huila.ed.ao>

Intergovernmental Conference Of Ministers On Language Policy In Africa, **Harare**

**Declaration**, 20-21 March, 1997. Disponível em:

<https://www0.sun.ac.za/taalsentrum/assets/files/Harare%20Declaration.pdf>

NDOMBELE, E. D. **Reflexão sobre as línguas nacionais no sistema de educação em Angola**.

2017. RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa - nº 31

PATATAS, T. A; Quintas, J. **Em Angola o ensino bilingue pode contribuir para a educação e manutenção da paz nacional.** 2019. Rev. Transversos. DOI:10.12957/transversos.2019.41839



## A PRODUÇÃO ESCRITA A PARTIR DA LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

*Cícero Henrique Rodrigues<sup>1</sup>*

*Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues<sup>2</sup>*

*Maria do Socorro Lopes da Silva<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

A leitura da imagem faz parte do nosso cotidiano e da nossa leitura de mundo, ela assume objetivos variados como: informar, convencer, orientar e narrar. O sentido que o leitor constrói a partir da leitura de imagem é individual e original, pode estar baseado na sua história individual e social; no seu estado emocional e na sua capacidade imaginativa e criativa.

Sobre o conceito de leitura Martins (2003), afirma que ela é entendida como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando a forma de linguagem. Isso quer dizer que pode se constituir como objetos de leitura: um texto, uma peça de teatro, uma pintura, uma música, assim como a imagem.

Partindo do entendimento que a leitura não se limita a palavra escrita, argumenta-se que o livro de imagem possui um grande potencial para o trabalho com a leitura e escrita. A partir da sua narrativa expressa em imagens, é possível construir uma compreensão acerca da história mesmo sendo um leitor iniciante. Por não possuir texto escrito, se mostra como um recurso motivador para a produção de uma escrita significativa, baseada nas percepções e sentidos construídos pelos leitores.

Sendo assim, neste trabalho objetivamos refletir sobre uma proposta metodológica que propõe a produção escrita de reconto de histórias a partir de livros de imagem para aprendizes

---

<sup>1</sup> Especialista pelo Curso de Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [chenriquerodrigues87@gmail.com](mailto:chenriquerodrigues87@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutoranda do Curso em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, [dalianenascimento@yahoo.com.br](mailto:dalianenascimento@yahoo.com.br);

<sup>3</sup> Doutoranda do Curso em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, [socorrolopes.mi@gmail.com](mailto:socorrolopes.mi@gmail.com).



em processo de alfabetização. A proposta tem como base a realização de oficinas de leitura e escrita planejadas a partir da sequência estabelecida na experiência de leitura por andaime, organizadas em três momentos/etapas: pré-leitura; leitura e pós-leitura (GRAVES; GRAVES, 1995). A experiência de leitura por andaime consiste em ajudas que o professor recorre para auxiliar o leitor na atividade de leitura, com a intenção de apoiá-lo em cada etapa garantindo seu engajamento na atividade. Nas etapas de pré-leitura e leitura, se dedicam ao momento de leitura e apreciação da obra, na terceira etapa denominada de pós-leitura as crianças são motivadas a realizar o reconto escrito da história lida através das imagens. Nesse momento, motivamos uma produção escrita significativa a partir das percepções da criança ao ler/ouvir a história narrada através das imagens.

## DA IMAGEM LIDA A PALAVRA ESCRITA

Ao falarmos da leitura de imagem, não nos referimos apenas a uma leitura referencial, que busca realizar uma descrição literal da imagem, mas sim de uma leitura que provoca o leitor a ver além do que é exposto. De acordo com Bitar (1997), toda imagem possui um significante, este pode ser denotativo ou conotativo. O significante denotativo permite ao leitor apreender o sentido literal, enquanto que o conotativo vai além da imagem referencial, pois seu significado se amplia e varia de acordo com a personalidade, afetividade, experiências psíquicas e o ambiente sociocultural do leitor.

Essa compreensão, nos permite dizer que recorrer a leitura do livro de imagem, vai além de uma descrição de acontecimentos em uma sequência de imagens. Ler histórias sem texto, apenas baseada em suas ilustrações, mobiliza o leitor a capacidade de previsão, imaginação e criatividade. *Previsão*, porque estimula o leitor a antecipar acontecimentos na medida que elaboram hipóteses sobre a narrativa de imagens; *imaginação*, pois na medida que se lê uma imagem o leitor imagina as situações que podem estar relacionadas, construindo assim o sentido da história e a *criatividade* por provocar o leitor a preencher as lacunas apresentadas nas ilustrações, que possibilitam a criação de inúmeras histórias (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

Para Freitas (2003), a leitura de imagem envolve um processo complexo de atribuição de sentidos. Isso porque as imagens possuem um caráter polissêmico, permitindo que os



sentidos variem de leitor para leitor, o que demonstra o quanto o livro de imagem possui um potencial comunicativo e plurissignificativo. Esse caráter comunicativo da imagem, permite que os sentidos possam se prolongar no processo de escritura, pois uma “imagem apesar de constituir um recorte real, tem em si uma história a contar. Essa história pode inclusive converter-se numa releitura da imagem sob a forma de narrativa” (FREITAS, 2003, p.234)

Para Gancho (1999) a narrativa é um texto que conta uma história e está estruturada em cinco elementos principais: o enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Tais elementos constituem um texto narrado como o romance, novela e conto, podendo possuir uma linguagem realista (mimética), quando reproduz uma experiência vivida ou possível de ser vivida no mundo real ou uma linguagem simbólica (metafórica), quando expressa uma realidade, querendo significar outra de forma figurada (COELHO, 2000).

Para compreender o processo de produção de narrativas, não basta apenas conhecer os elementos que compõem sua estrutura, é necessário refletir sobre o conceito de escrita e como ele está implicado nos procedimentos de produção textual.

As autoras Ferreiro e Teberosky (1999), mencionam que a escrita não deve ser encarada como uma técnica de reprodução de um traçado gráfico passivo, ela deve ser vista em seu aspecto conceitual, como uma interpretação ativa dos modelos do mundo adulto, como uma forma de expressão e comunicação que possui objetivo e funcionalidade. Essa compreensão de escrita, está vinculada a própria noção de língua por nós adotada, a de que a “língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p.61), em que seus falantes e ouvintes expressão suas intenções das variadas formas.

Nessa perspectiva, asseguramos que falar não é apenas comunicar, mas sim produzir sentidos, identidades, imagens e experiências (MARCUSCHI, 2008), que podem ser expressadas através da produção textual. Para Koch (2000, p.22) a produção textual é:

[...] uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; [...] uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados a realidade dos objetivos; [...] uma atividade interacional, orientada para os parceiros da comunicação que, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade do produtor do texto.





O entendimento de produção textual, como atividade verbal, consciente, criativa e interacional, nega a ideia de uma prática de escrita com cópia, sem sentido, com frases e parágrafos soltos. A criança que é motivada a realizar uma produção escrita, deve compreender o objetivo de sua produção se é comunicar, informar, convidar, orientar ou narrar. Esse entendimento, se faz importante na medida que o próprio texto possui uma estrutura que é diferente da linguagem oral, demandando assim conhecimentos específicos para sua produção. Jolibert (2006, p.192) ressalta que para saber escrever é necessário fazer uso de estratégias como:

Capacidade de representação, tanto da situação como do tipo de texto que se deseja produzir; competências que lhe permitam escolher, em um leque conhecido de diferentes tipos de texto, aquele que melhor convém à situação, identificando nele suas principais características linguísticas; Aptidão para gestionar a atividade de produção (escrita e reescrita) de maneira a considerar os diferentes níveis de estruturas de um texto: situação de produção, superestrutura, enunciação, gramática textual, gramática das frases, microestrutura em nível da frase e da palavra; competências linguísticas gerais (sintáticas, lexicais, ortográficas), competências mínimas para todo o tipo de texto.

Além dessas estratégias apontadas, as quais são necessárias para produção textual, salientamos que durante processamento textual, isto é, durante a escrita, sistemas de conhecimento podem ser mobilizados como: o linguístico, o enciclopédico e o interacional (KOUCK, 2008).

O conhecimento linguístico, se refere a organização do material linguístico na superfície textual, que inclui os elementos coesivos, a sequência textual e a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, trata do conhecimento que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, oriundo da experiência de vida. E o conhecimento interacional, que se refere às formas de interação por meio da linguagem que envolve os conhecimentos: ilocucional (reconhecer os objetivos pretendidos pelo produtor do texto), comunicacional (normas comunicativas gerais, como adequação ao gênero),



metacomunicativo (ações que procuram assegurar a compreensão do texto) e superestrutura (permite reconhecer textos como exemplares de uma determinada classe ou tipo).

As estratégias para produção escrita e os sistemas de conhecimentos acessados durante o processamento textual aqui apontados, nos alertam para o ensino da linguagem escrita na escola, que ele não deve se limitar apenas a fazer com que seus alunos avancem os níveis de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), mas que deve oportunizar práticas de escrita autônoma, criativa e significativa. Deste modo, ressaltamos que produzir histórias sendo elas recontadas ou não através da leitura do livro de imagem, assume esse objetivo e pode trazer grandes contribuições para o aprendizado da linguagem escrita.

## **LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM E A ESCRITA: PENSANDO UM PROPOSTA METODOLÓGICA**

Como sabemos, o livro de imagem não possui texto, as imagens falam através da narrativa imagética e da experiência de leitura e vida do leitor. Durante a leitura as imagens podem construir sentidos e significar de forma diferente para cada leitor. Trata-se de uma experiência de natureza imediata, sentida e expressada no momento da leitura. Quando propomos materializar esses sentidos e significados construídos a partir da leitura do livro de imagem em linguagem escrita, através do reconto, proporcionamos ao aprendiz pensar sobre o lido e o escrito. Desse modo, propomos neste trabalho refletir sobre uma proposta metodológica que visa a o trabalho com a produção escrita de aprendizes que estão em processo de alfabetização através do reconto de histórias de livros de imagem.

A proposta metodológica se concentra em realizar oficinas de leitura e escrita, dividida em dois momentos: a leitura e discussão da história do livro de imagem e posteriormente a oficina de escrita, em que as crianças em fase de alfabetização irão produzir o reconto das histórias a partir da leitura de imagens.

Essas oficinas serão planejadas seguindo a sequência estabelecida na experiência de leitura por andaime, que contempla três momentos/etapas: pré-leitura; leitura e pós-leitura (GRAVES;

GRAVES, 1995). A experiência de leitura por andaime consiste em ajudas que o professor recorre para auxiliar o leitor, com o intuito de apoiá-lo no decorrer do desenvolvimento de uma



atividade compartilhada, caso apresente dificuldade de desenvolvê-la de forma desassistida. Em nossa proposta metodológica recorreremos a experiência de leitura por andaime da seguinte forma:

- a pré-leitura será destinada a despertar a curiosidade, a atenção e o levantamento de previsões e hipóteses sobre a história a ser lida. O mediador de leitura realizará perguntas de modo a mobilizar a adesão das crianças para atividades de discussão estimulando a apresentação de previsões.

- a leitura, será realizada de forma coletiva pelas crianças, mediante a mediação do mediador de leitura que irá solicitar a participação das crianças na realização da leitura a partir de dois comandos: solicitar que as crianças narrem o acontecimento presente na imagem e que apresentem previsões sobre as possíveis ações dos personagens e acontecimentos da história que podem vir a acontecer.

- a pós-leitura será desenvolvida em dois momentos sequenciais: o primeiro destinado a atividade de discussão após a leitura do livro de imagem, em que as crianças serão questionadas e motivadas a discutirem sobre a história lida. E o segundo, destinado a produção escrita, em que as crianças irão recontar de forma escrita a história em imagens que foi lida e discutida com seus pares.

Diante dessa proposta metodológica, apresentamos a seguir, alguns livros de imagens que estimulam potenciais de escrita através do reconto de forma variada. Para realização das oficinas de leitura e escrita, é importante selecionar os livros de imagem, considerando os interesses dos aprendizes, a sua narrativa em linguagem visual e o projeto gráfico do livro como um todo. Vejamos a seguir alguns livros de imagem que possuem projetos gráficos singulares em que a imagem mobiliza diferentes perspectivas de leitura.

### **Figura 1: A Bruxa e o Espantalho**



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

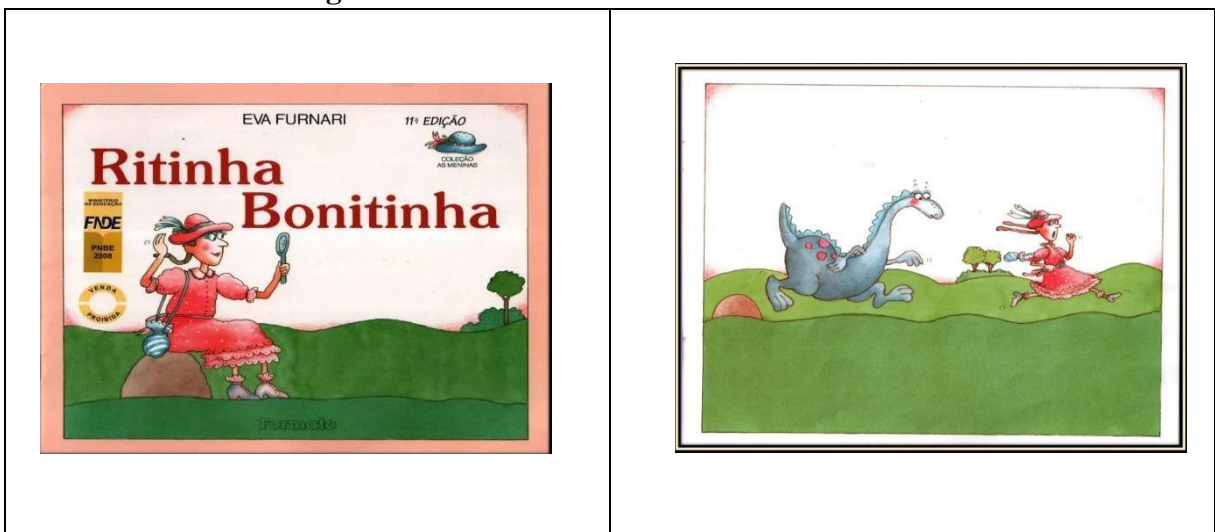
18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”



O livro *A Bruxa e o Espantalho*, de Gabriel Pacheco, apresenta a história de uma Bruxa que é banida do grupo por não possuir uma vassoura e um Espantalho que preso ao chão assiste a tudo e acompanha a tristeza da bruxa que deseja voltar ao céu novamente. O livro no conjunto de seu projeto gráfico traz tons escuros de penumbra que remete a ideia de mistério. Suas ilustrações são belas e sombrias e expressivas com pequenos detalhes que influenciam na interpretação da história.

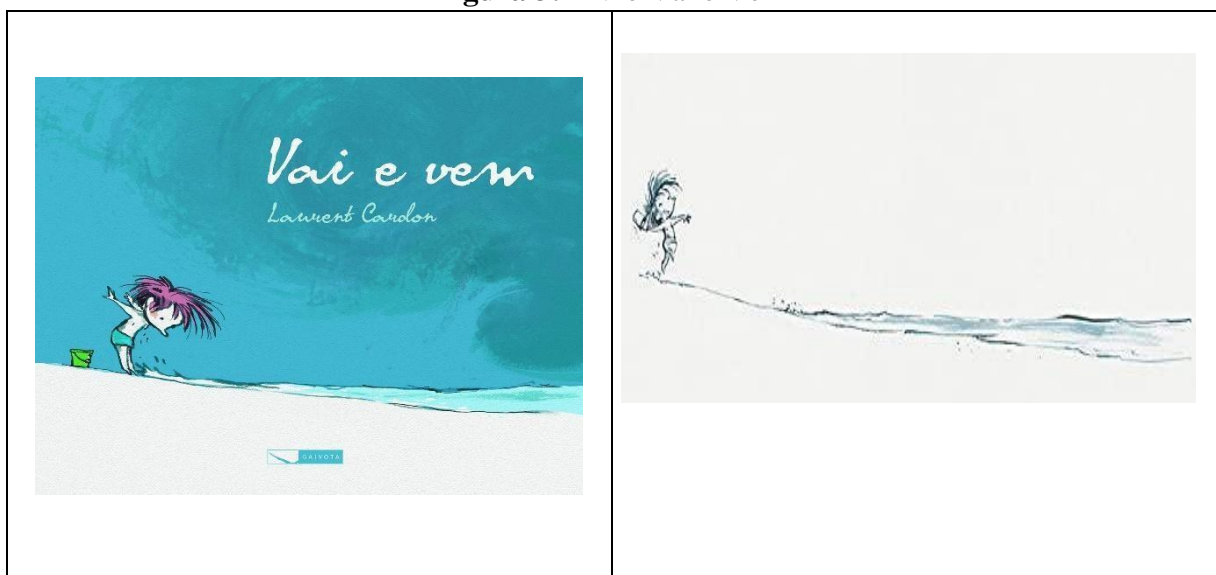
**Figura 2:** Livro *Ritinha Bonitinha*





O livro *Ritinha Bonitinha*, de Eva Furnari, conta a história de uma menina que foge de um dinossauro. Nesse percurso, ela faz de tudo para não ser pega, entretanto a dinossaura, quer ser apenas sua amiga. O projeto gráfico e as ilustrações, se apresentam bem diferentes do livro anterior. Enquanto que em *A Bruxa e o Espantalho*, as ilustrações se concentram em tons escuros, em *Ritinha Bonitinha*, as ilustrações são coloridas, vívidas e alegres. Trata-se de uma paginação de uma imagem que se concentra na movimentação dos personagens.

**Figura 3:** Livro *Vai e Vem*



O livro *Vai e Vem*, do autor Laurent Cardon, conta a história de um garotinho que se assusta com o vai e vem das ondas quebrando na praia, um peixinho aparece, e com ele uma incrível aventura se inicia. Na tentativa de salvar o peixinho, o menino é levado por uma ave para uma viagem aérea sobre o mar e vê animais assustadores, como tubarões e polvos gigantes. O projeto gráfico do livro possui uma imagem limpa e clara, se concentra no personagem e no movimento das ondas. As ilustrações são pintadas com tons de azul escuro que faz um contraponto entre o tom azul e o branco da página.

Diante da estrutura dos três livros apresentados, consideramos que as obras possibilitam a produção escrita de recontos bem diversificados. Cada livro possui um projeto gráfico e ilustrações diferentes e específicas que contribuem para experiências de leitura e escrita singulares, pois cada obra tem características próprias que demandam compreensões e



experiências imagéticas diferentes para os aprendizes, o que pode repercutir em produções escritas que representam a percepção de cada leitor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da proposta metodológica apresentada para a realização de oficinas de leitura e escrita partindo do livro de imagens, argumentamos que o trabalho com a leitura a partir do livro de imagem, possibilita ao leitor iniciante, que ainda está em processo de alfabetização ler a história com autonomia, construindo sentido e atribuindo significado. A leitura de imagem difere da leitura da palavra e por esse motivo ela apresenta um diferencial. Enquanto na leitura do texto escrito o leitor fica preso ao dito, a leitura da imagem possibilita que o leitor construa percepções diferentes, baseado nos sentidos e significados que construiu a partir da linguagem visual, que não se limitam a uma mera descrição da imagem.

Essas percepções construídas pelo leitor, podem ser percebidas na atividade escrita que se dedica ao reconto de histórias. Na proposta metodológica a produção escrita do reconto, contribui a prática de uma escrita espontânea, criativa e significativa, baseada nas percepções e sentidos que construiu a partir da leitura do livro. Nessa perspectiva, recomendamos o trabalho com a leitura e produção escrita através do livro de imagem, como forma de estimular uma escrita significativa contribuindo para o processo de alfabetização das crianças.

## REFERÊNCIAS

BITAR, M. L. **Produção Oral de crianças a partir da leitura de imagem**. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 2002.

CARDON, L. **Vai e vem**. São Paulo: Gaivota, 2012.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo, SP: Moderna, 2000.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

FREITAS, A. C. Lendo imagens e inventando história. In: **Educação e Leitura**: trajetórias de sentidos. João Pessoa: Ed. da UFPB-PPGED/UFRN, 2003.

FURNARI, E. **Ritinha Bonitinha**. Belo Horizonte, MG: Formato Editorial, 1990.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GRAVES, M; F, G. B.. The scaffolded reading experience: a flexible framework for text, **Reading**. v. 29, n. 1, p. 29-34. Apr.1995.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura** . São Paulo: Brasiliense, 2003.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PACHECO, G.. **A bruxa e o espantalho**. São Paulo: Jujuba, 2013.





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## A MÚSICA NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

*Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB/PPGLIN)*

*Ana Cristina Oliveira Santos (UESB/PPGLIN)*

*Geisiane Rocha da Silva (UESB/PPGLIN)*

*Isamar Marques Cândido Pales (UESB/PPGLIN/FAPESB)*

*Viviane Mota Ramos (UESB/PPGLIN)*

**Resumo:** Neste estudo, apresentamos os benefícios do uso da música na alfabetização e relatamos os seus benefícios na estimulação de linguagem oral e escrita de crianças que participam do projeto de extensão. Estimulando fala com música, coordenado pela primeira autora deste trabalho, com foco no caso de uma criança com dislexia e disgrafia. A intervenção/estimulação executada apoia-se em uma literatura vasta que aponta os benefícios do uso da música em contexto psicológico (BENENZON, 1985; BRUSCIA, 2000 [1998]; FURUSAVA, 2003; QUEIROZ, 2003; PALLAZI, FONTOURA, 2016) e psicolinguístico de aprendizagem de língua estrangeira e materna (OSMAN; WELLMAN, 1978; LAKE, 2003; CHOBERT; BESSON, 2013; ENGH, 2013; ZEROMSTAITE, 2014). Sobre o porquê dos benefícios, Engh (2013) se baseia em quatro pilares para a sua defesa: a) achados antropológicos: cita trabalhos (HUY LE, 1999; LAKE, 2003) que demonstram o papel da música para harmonia social ao criar um espaço seguro para aprendizagem coletiva e formação de um comunidade; b) achados da Ciência Cognitiva: Engh cita trabalhos como o de Patel (2008) que mostra a relação entre música e linguagem não apenas em aspectos cognitivos como também cerebrais; c) achados dos estudos de desenvolvimento de língua materna: a autora destaca do trabalho da musicoterapeuta Lowey (1995) que postula que a música atua como suporte inicial para advento da linguagem do bebê; d) achados dos estudos de desenvolvimento de língua estrangeira: é enfatizado o papel que a música desempenha como motivação para o desenvolvimento de língua escrita. Engh se baseia no estudo de Benson (2006), segundo o qual a música como motivação funciona como estratégia de aprendizagem e ajuda na autonomia do estudante. Ademais, com base nos estudos de Graham (1992) e Palmer e Kelly (1992), a autora ressalta que a literatura mostra que o uso de ritmo e rima ajuda na memorização e aprendizagem do conteúdo, pois a melodia e a rima com a prosódia linguística são excelentes meios de retenção (p. 118). Analisamos dados oriundos de 10 sessões de musicoterapia online, conduzidas com uma criança L., sexo feminino, em idade escolar (9 anos), durante o ano de 2020, no contexto inicial da pandemia. L. apresentava dificuldades de socialização e, também, de ordem cognitivo-linguística, com dislexia e disgrafia. O desenvolvimento linguístico de L. tem sido acompanhado pela primeira autora deste estudo desde os 6 meses. Nas sessões, foram utilizados brinquedos, instrumentos musicais e programas de escuta musical. Durante as sessões, foi observada uma melhora de L. em relação à socialização não apenas na troca com a musicoterapeuta, mas também relatada pela mãe na escola, indicando melhora até na sua expressão oral. No que se refere às dificuldades de escrita, o trabalho com letras de música projetadas, a composição musical conjunta e a exploração do caráter arbitrário da língua por meio de partitura com novos símbolos, baseada na obra de Cathy Barberian Striprosody com desenhos de onomatopeias (FRANÇA,





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

2009), colaborou com sua aprendizagem ao trazer uma abordagem acolhedora e repleta de compreensão.

**Palavras-chave:** alfabetização; música; dislexia; disgrafia; musicoterapia.



## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DAS TEORIAS ÀS PRÁTICAS

*Vânia Mary Viegas Souto<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

As discussões sobre a prática docente no ciclo da alfabetização, assim como o desdobramento do currículo para atender o processo ensino e aprendizagem se alicerçam em estudos complexos que abrangem enfoques de especialistas das diferentes áreas: pedagogia, linguística, psicologia, psicolinguística, sociolinguística, neurolinguística dentre outras, além da apropriação sobre a construção curricular, pois como afirma Santos (2017, p. 110) “o avanço ou ritmo de reformas curriculares dependerá da dinâmica e da atuação no campo educativo dos atores e dos interesses envolvidos”. Tais embasamentos são fundamentais para a práxis docente do alfabetizador, para o redimensionamento curricular e por consequência o reflexo positivo no combate à exclusão social.

O Brasil no contexto da alfabetização internacional se apresenta abaixo dos índices educacionais esperados, fato observado nas avaliações externas, como o PISA (2018). De acordo com a divulgação em 2019 (<http://portal.mec.gov.br>), os resultados do Brasil não foram positivos, somente 0, 2% dos 10.691 alunos atingiu nível máximo de proficiência em Leitura. Este contexto direciona análises e reflexões junto a base do processo de alfabetização, os anos iniciais do ensino fundamental, para compreender as questões que estão influenciando para um desempenho ineficaz na leitura e na escrita.

Toda criança em fase estudantil tem o direito ao domínio da leitura, uma das competências mais relevantes no mundo contemporâneo. O Brasil vem enfrentando desafios para alfabetizar na idade certa, considerando o cenário pós pandêmico que ampliou os problemas educacionais, com aumento do índice de evasão e um agravamento no desenvolvimento da alfabetização com o surgimento das lacunas de aprendizagem. O Sistema de Avaliação da

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Vale do Itajaí de Santa Catarina. [souto.vania@edu.univali.br](mailto:souto.vania@edu.univali.br);



Educação Básica (SAEB), apresenta resultados de 2021 e sinaliza alerta para os sistemas de ensino público, quanto as competências de leitura e da escrita no ciclo de alfabetização.

Considerando tais fatos, este estudo, que é um recorte de uma pesquisa em andamento, vem contribuir para a discussão sobre importância da apropriação dos desafios da alfabetização infantil, para proposições de práticas e estratégias de aprendizagem que atenda às necessidades do presente contexto educacional, almejando projeções de um panorama futuro, que espelhe a equidade na formação inicial. Neste sentido, tem como objetivo geral analisar práticas docentes que oportunizem o alfabetizar letrando, nas produções científicas dos últimos 05 anos. Para o alcance desse objetivo apresenta-se um dos objetivos específicos: Identificar estratégias de ensino que potencializam o processo de alfabetizar letrando nas produções científicas dos últimos 05 anos. Destaca-se, que a pesquisa é qualitativa, de procedimento bibliográfico e análise interpretativista.

Para esta comunicação, objetiva-se abrir um espaço para discussão sobre o processo de alfabetizar e de letrar, considerando uma aprendizagem dialógica entre ler e escrever em sua real funcionalidade cotidiana, a partir da práxis transformadora. Diante disso, o aporte teórico basilar utilizados nesse estudo foram Ferreiro (2002, p. 87) que defende que “a alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito”; Soares (2014 p. 29) que enfatiza que “não há homogeneidade nos “sentidos” atribuídos à alfabetização, no que se refere ao SABER; na verdade, há multiplicidade de SABERES”(…); Colello (2014) afirmando que a considerar o processo de ensino, três dimensões precisam estar alinhadas, o linguístico, o pedagógico e o social; Mortatti (2006) que defende, “a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos” e concebe a construção histórica não somente na visão cronológica, mas na interpretação do significado e valor da leitura e escrita na construção individual e da sociedade, além de outros autores. Os achados evidenciam que a apropriação teórica sobre o processo de alfabetização e letramento, bem como suas historicidades influenciam na práxis docente que é sempre moldada por um paradigma da educação, mesmo inconscientemente.

## **METODOLOGIA**

A construção e desenvolvimento deste estudo teve como fontes de referências, as publicações encontradas em bancos de dados científicos eletrônicos como Coordenação de



Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e Biblioteca UNIVALI. Com as palavras-chave: Prática docente. Alfabetizar letrando. Currículo, as quais foram utilizadas em português. Os materiais pesquisados foram os trabalhos publicados entre 2017 e 2022, com critério de exclusão e inclusão baseados na leitura dos artigos. A coleta de dados ocorreu em 03 etapas: 1ª- Busca em Bancos de Dados, 2ª- Aplicação de filtro em cada base de dados conforme critérios de inclusão e exclusão, 3ª Análise de títulos e resumos individuais para seleção final dos artigos. Os resultados encontrados para cada etapa de coleta de dados nas bases pesquisadas estão no Quadro 1.

**QUADRO 1 - RESULTADOS DA 1ª ETAPA DA COLETA DE DADOS**

<b>DADOS</b>	<b>Etapa 1</b>	<b>Etapa 2</b>	<b>Etapa 3</b>
CAPES	132514	155	12
UNIVALI	200	8	01
BDTD	121	56	07
Total de publicações selecionadas			18

Fonte: Dados dos autores, 2022.

Posteriormente foram realizadas as releituras, na íntegra, dos trabalhos selecionados por ano de publicação, e realizado uma análise detalhada dos objetivos, metodologias, dados levantados e os resultados encontrados, compilados em outros quadros por ano/publicação. Em seguida a discussão analítica sobre as experiências narradas e suas contribuições para uma práxis sob perspectiva potencializadora do alfabetizar letrando.

No decorrer dos levantamentos de dados, observou-se um número reduzido de publicações recentes, correlacionados com as palavras-chaves, porém muitos são os estudos que estão servindo de consultas para a tecidura teórica dessa pesquisa.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**



São múltiplos os significados atribuídos à alfabetização, ao longo da história da humanidade gerando outras observâncias para além do seu sentido restrito, o qual, retira sua magnitude quanto ao universo do mundo letrado pelo qual o aprendiz se depara e convive. Neste sentido, o andamento desta discussão está alicerçado em dois pontos focais, a historicidade da alfabetização e letramento no Brasil; e as formas de se conceber o ato de alfabetizar letrando. Um breve recorte histórico sobre a valorização da alfabetização, no contexto nacional facilitará um olhar mais analítico sobre a complexidade deste processo basilar educacional

A história da alfabetização vem sendo construída bem antes da existência da escola. Colello, (2005, p.10) explica que, “isso significa que a busca de maneiras de ensinar a escrita passou, antes da escola, por espaços domésticos e outros espaços privados, por iniciativas informais e somente depois por sistemas públicos de ensino”. E sob o domínio dos “preceptores” estava os métodos (instruções) distintos entre si, para as aprendizagens tratadas de formas separadas, da leitura e da escrita, ambas, privilégios daqueles de classe econômica bem sucedida. Segundo Mortatti (2019), o termo “alfabetização” começou a ser empregado na década de 1910, para referir-se ao ensino inicial da leitura e da escrita.

A discussão sobre as práticas de alfabetização vem sendo pontuada pela polaridade estabelecida em torno de dois períodos distintos da aplicabilidade dos métodos, que foram se desenhando para suprir os desafios do ensinar a ler e escrever. A considerar a perspectiva de Mortatti (2006), dois grandes períodos marcaram esta trajetória, o da metodização (sintéticos, analíticos e misto) e o da desmetodização.

No decorrer destes períodos, em síntese como sinaliza Mortatti (2004, p. 43) “o entendimento sobre a escrita, centrava-se apenas como meio de comunicação e instrumento de linguagem, tinha seu ensino focado na eficiência e funcionalidade, assim escrever com clareza e rapidez eram objetivos principais”. Uma nova concepção da leitura e escrita surge na década de 1980, um divisor de águas, vista agora como um processo didático começa a ser propagada no campo educacional, identificado como período da “ausência” de métodos, a desmetodização. O centro das atenções deixa de ser apenas o processo de ensino e seus métodos fracassados e passa a ter o foco no processo de aprendizagem.

Neste sentido afirma Mortatti (2004) que o construtivismo se apresenta como uma proposta de alteração na compreensão do processo de alfabetização. A proposta de educação



construtivista vem se contrapor aos modelos tradicionais, posicionando o estudante como participante que se caracteriza “por ser aquele que compara, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza e por aí afora”, isto em nada lembra o aprendiz “quieto” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 32). O construtivismo, não surge como mais um método, mas como deixa claro Colello, (2016, p.1) “orientação construtivista apoia-se na familiarização das crianças com textos inteiros e condizentes com a realidade dos alunos” trazendo a reflexão de que alfabetizar é partir do que tem significado e sobrepondo a limitante regra convencional imposta pelos métodos tradicionais.

Para além do conceito psicogenético da escrita, têm-se em meados dos anos 90, um aprimoramento conceitual da escrita, defendido por Soares (1998, p.39) “como a articulação entre a aquisição do sistema (alfabetizar) e a conquista do estado ou condição de quem se torna o usuário da língua (letramento)”. O exame teórico do conceito de alfabetização, sob a perspectiva de Magda Soares se encaixa aos estudos que buscam compreender os diferentes aspectos do aprendizado da linguagem escrita. A partir da escrita como forma técnica de perpetuar fatos e acontecimentos, o uso da escrita ganhou espaço e valor, tornando a sociedade grafocêntrica.

Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (FERREIRO, 2004, p. 54).

Ao conceituar o letramento esse estudo expõe alguns aspectos pontuais, sem pretensões de esgotar as reflexões que o tema proporciona, a partir dos estudos científicos compilados por Magda Soares, que na qualidade de pesquisadora no Brasil do conceito de letramento, vem contribuindo no detalhamento de suas diversas nuances.

O processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita desenvolvido no espaço escolar precisa estar interligado ao mundo real, pois é nele que o sujeito aprendiz está inserido. Isso implica dizer que alfabetizar letrando, significa considerar as práticas sociais (letramento) vivenciadas nas instituições familiar e escolar, que são dois notáveis contextos influenciáveis e fundamentais, e proporcionam aos estudantes meios de desenvolvimento de habilidades e competências sistematizadas, para produzir textos, nomear, identificar, comparar, descartar,



## inferir, aplicar, usar os vários tipos linguagens que tem a base na escrita. **O que os estudos científicos revelam sobre práticas alfabetizar letrando**

Práticas docentes de alfabetização e letramento a partir dos trabalhos científicos dos bancos de dados CAPES, Biblioteca da UNIVALI, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), divulgados nos últimos cinco anos, de 2017 a 2021. Nesta direção, após levantamento, os estudos sobre práticas docentes exitosas, segundo a compreensão do saber e do fazer o processo alfabetizar letrando, foram selecionados de acordo com as palavras chaves.

### **QUADRO 2 - ESTUDOS CIENTIFICOS SOBRE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA BDTD-IBICT**

ANO	TITULO	AUTOR	MODALIDADE	LOCAL
2017	Reforma Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013): Concepções de Alfabetização e Letramento.	Vanessa Santana dos Santos	MESTRADO	UNIFESP
2018	Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.	Maria Geiziane Bezerra, Souza	MESTRADO	UFPE
2018	Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI	Damara Araujo Teles	MESTRADO	PUC-SP
2019	Deficiência Intelectual e Práticas Pedagógicas de Alfabetização e Letramento: um estudo de teses e dissertações	Julissa Riecke	DOCTORADO	UNESP
2019	O letramento escolar na dinâmica das práticas de leitura e de escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da rede municipal de Belo Horizonte	Viviane Maria Quintiliano Vianna	MESTRADO	UFMG
2019	Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização	Márcia Vânia Silvério Perfeito	MESTRADO	UnB
2020	A perspectiva do alfabetizar letrando nos livros didáticos de alfabetização do Programa Nacional...	Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro	MESTRADO	UFBR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em junho de 2022, com dados obtidos na Plataforma BDTD-IBIC (<https://bdttd.ibict.br>).

No banco de dados BDTD, 07 estudos científicos foram encontrados, sendo que no ano de 2017, apenas 01 estudo divulgado dentro do critério de busca. E como recorte desse estudo apresenta-se a análise do estudo da pesquisadora Vanessa Santana dos Santos.

### QUADRO 3 - PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – 2017

2017	OBJETIVO	PRÁTICAS DOCENTES
Reforma Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013): Concepções de Alfabetização e Letramento	Compreender as concepções de alfabetização e letramento no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo-Mais Educação São Paulo e a relação delas com as práticas pedagógicas das professoras que lecionam nas duas escolas em territórios vulneráveis	As professoras priorizaram a alfabetização em torno da apropriação do SEA, fator que pode ter relação com os Direitos de Aprendizagem deste eixo que em sua maioria devem ser consolidadas ao final do 1º ano. Os outros eixos (Leitura, Produção Textual, Oralidade, Análise Linguística (discursividade, textualidade e normatividade) foram contemplados por meio de determinados gêneros do discurso, prioritariamente, por meio de parlendas em relação à leitura e à oralidade

Fonte: Elaborado pela autora

O estudo de Santos (2017), foi realizada junto a duas escolas da Rede de Ensino Municipal, localizadas em contexto considerado vulnerável, no bairro Itaim Paulista a 37,3 km do Centro da capital São Paulo, na zona leste. Atendem à população em situação de pobreza. A localização foi um dos critérios de escolha do campo de pesquisa, tendo em vista o objetivo de “verificar em que sentido essa condição afeta as práticas das professoras, a sim como suas percepções sobre as concepções e perspectivas de alfabetização e letramento” (SANTOS, 2017, p.155). Fatores como estrutura física, acesso difícil à escola, bem como condições sociais e econômicas desfavoráveis influenciam tanto na prática como na aprendizagem dos estudantes, quando se fala de educação igualitária para todos. Utilizou a entrevista, análise dos cadernos de exercícios e observação *in lócus* como instrumentos de coleta de dados.





## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos quatro eixos de análise, a autora aborda o eixo “as práticas pedagógicas e os materiais pedagógicos e didáticos”. Para um estudo comparativo segue o quadro abaixo:

**QUADRO 4 – ANÁLISE DOS DADOS DA ESCOLA 1 E ESCOLA 2**

ESCOLA 1	ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTO	
<b>Professora da Turma A</b>	Trata na faceta linguística, de a apropriação do SEA.	O letramento relacionado à compreensão da leitura, à faceta interativa, mas não introduz a questão da produção textual e os usos e funções dos gêneros na sociedade associados à faceta sociocultural.	
ESCOLA 2	ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTO	
<b>Professora da Turma A</b>	Compreende a alfabetização como a ação de leitura e de interpretação textual.	As aprendizagens e as experiências de situações vivenciadas no cotidiano pelas crianças.	
<b>Professora da Turma B</b>	A alfabetização seria a leitura sem significado, uma decodificação.	Ocorre quando a criança lê e assimila a leitura, ou seja, atribui a um significante o significado relacionando a grafia, o som e a interpretação.	

Fonte: Elaborado pela autora

Diante desses dados observa-se que as práticas de alfabetização em ambas escolas pesquisadas são embasadas pela concepção de escrita, em torno da apropriação do SEA, fator que tem relação com os Direitos de Aprendizagem. Quanto ao ensino da leitura as evidências, tanto pela observação como na análise dos cadernos de atividades, evidenciam a utilização de gêneros textuais (parlendas e textos fatiados por exemplo), textos no Livro didático e literatura infantil. A base curricular evidencia o que propunha os programas de formação das professoras da Escola A e da Escola B, basicamente nas ações do PNAIC, que consolida os objetivos e Direitos de Aprendizagem que contemplam os eixos: oralidade, leitura, produção de textos escritos, análise linguística, além da apropriação do sistema de escrita alfabética em Língua Portuguesa (BRASIL, 2012.a). A presença da ludicidade em ambas escolas foram observadas.



De acordo com Borba (2006, p. 43) é possível “utilizar a ludicidade na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos, linguísticos ou científicos”. O lúdico está presente nas estratégias do PNAIC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é essencial para autonomia intelectual e social, mas não é uma realidade para todas as pessoas. A mudança dessa realidade ocorre com esforço e interesse conjunto de órgãos governamentais, mas indubitavelmente na sala de aula, no fazer pedagógico que perpassa pelo saber filosófico, epistemológico, pedagógico e didático ela pode ser real. O alfabetizar letrando são processos que ainda esbarram nas limitações da relação teoria e prática.

As pesquisas científicas contribuem para a compreensão interpretativa do processo alfabetizar e letrar, ampliando o universo de conhecimentos, de práticas de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

BORBA, A. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.

BEAUCHAMP; J; PAGEL; S; D; NASCIMENTO; A. R (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 33 - 46, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

COLLELO, S. de M. G. **Repensando as dinâmicas pedagógicas nas classes de alfabetização**. Videtur, n. 30, p. 5-20, 2005. Tradução. Acesso em: 10 ago. 2022.

COLELLO, S. M. G. Construtivismo não é método para alfabetização, diz pesquisadora. **Revista Eletrônica de Jornalismo científico**. 2006. Disponível em:



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

<https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=3&noticia=103&print=true>.

Acesso em: 10 out. 2022.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E; **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** / Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Unesp, 2014.

## **A LUDICIDADE NA PRÁXIS PEDAGÓGICA COM VISTAS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS DE UMA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Yolanda Oliveira de Jesus<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A educação é um processo complexo, e se desenvolve nos vários setores da sociedade. O ensino fundamental desenvolve durante nove anos, porém se subdivide em duas fases- o ensino fundamental anos iniciais que vai do 1º ao 5º ano, e o fundamental anos finais que se estende do 6º ao 9º ano. Vale ressaltar, que inicia aos 6 (seis) anos de idade, tendo como objetivo a formação básica do cidadão, bem como o domínio e uso da leitura, da escrita e do cálculo, possibilitando ao sujeito compreender o meio social, cultural, histórico e sobretudo político, tendo um posicionamento crítico e reflexivo da realidade pelo qual se encontra inserido. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206 compreende que o ensino deve ser ministrado com base na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, assim deve usar metodologias variadas buscando o aprendizado do sujeito. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), compreende a necessidade do ensino se articular com a realidade social, política, cultural e sobretudo histórica da pessoa inserida no espaço escolar.

A Base Nacional Comum Curricular, (BNCC, 2017), ao falar do ensino fundamental anos iniciais, pontua a necessidade de se trabalhar o lúdico como instrumento na aprendizagem, pois para além de seguir o ritmo que se encontra na educação infantil, busca ampliar o universo de experiência e aprendizado da criança.

A pesquisa é resultado de um estágio supervisionado e busca compreender a influência da ludicidade no processo de alfabetização e letramento em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, por encontrar uma turma ampla que sempre cobra momentos lúdicos, relatando

não gostar da escola que se encontra inserida, por fazer apenas exercícios cansativos, e não brincarem como ora antes faziam na creche, ainda se justifica pela minha curiosidade em estudar a temática proposta, ponderando até que ponto os jogos e brincadeiras contribuem no

---

<sup>1</sup> Pós-graduanda em Educação do Campo da Universidade dos Estado da Bahia, [yolandaoliveiraj@gmail.com](mailto:yolandaoliveiraj@gmail.com)



desenvolvimento e aprendizado significativo do estudante? Qual a implicância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento de 27 crianças do ensino fundamental?

Para atender o objetivo proposto foi realizado uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a observação participante. Para além do exposto, concluímos que a ludicidade é uma imprescindível aliada do ensino, porém muitos docentes tem uma certa resistência em trabalhar ludicamente.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como resumo expandido, tendo como tema a ludicidade na práxis pedagógica com vistas na alfabetização e letramento dos alunos de uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola municipal, localizada no meio urbano, na cidade de Paratinga-Ba, órgão municipal, com porte físico considerável, com adequação e acessibilidade para as crianças. A instituição possui 206 alunos, moradores em bairro periférico da cidade, dispendo em cinco salas de aula. Os professores em sua maioria são formados em pedagogia.

Buscando traçar os procedimentos, tentando sanar problemas, entendendo toda complexidade da epistemologia educacional, o intitulado estudo é de cunho qualitativo na medida em que busca investigar um fenômeno, entendendo com precisão as suas implicações, bem como a compreensão dos objetivos propostos. Desta forma, a pesquisa-ação se fez necessário na medida em que buscou-se, para além de compreender dada realidade, intervir de forma positiva, com o intuito de modificá-la (SEVERINO, 2007). Utilizando como instrumento a observação participante, como salienta Gil (2008 p.103), “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. [...] o observador assume [...], o papel de um membro do grupo”, assim se desenvolveu uma semana de observação. Para mais, buscou-se desenvolver um diário de campo reflexivo, além de desenvolver dez planos de aula, buscando promover atos de leitura, escrita e cálculo com vistas a promover a alfabetização e letramento, não deixando a ludicidade de lado.

Para realizar a análise de dados, se fez necessário a triangulação, na medida em que busca a compreensão de uma dada realidade, conhecendo suas especificidades e seus desafios, “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p.138). Nessa baliza, a triangulação possibilitou a



compreensão e explicação do problema. Lembrando que com a triangulação é possível pontuar e confrontar sobre a ideia do autor com a do pesquisador e as falas dos sujeitos da pesquisa, compreendendo a influência do lúdico para a alfabetização e letramento de 27 alunos de uma turma de 2ºano do ensino fundamental.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **LEITURA, ESCRITA E CALCULO: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM VISTAS AO LETRAMENTO**

Vivemos um longo período na educação em que a alfabetização era desenvolvida por meio de cartilhas e as atividades propostas visavam a repetição e a memorização mecânica do alfabeto, sílabas palavras e frases soltas. Porém, estudos sobre o processo de aquisição da lectoescrita foram intensificados e, nos dias atuais, o código escrito se encontra presente no nosso cotidiano, seja em cartazes, jornais, televisão, celulares, computador, em todo os instrumentos comunicativos da sociedade atual. Assim as crianças atuais já nascem inseridas no mundo letrado em uma sociedade que possui culturalmente um código de comunicação, lembrando que os mesmos desde pequeno se expressa, e busca refletir sua postura e sensações (MARTINS, 1994).

O letramento é o processo de alfabetizar que ultrapassa a memorização mecânica, se centra no entendimento e posicionamento crítico de dada situação. Assim compreende-se o processo de “alfabetização –como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.” (SOARES, 2004, p.97).

O processo de leitura e escrita, na perspectiva do letramento possibilita a inserção crítica dos seres humanos na sociedade, na medida que possibilita o acesso as informações na mídia, e assim o desenvolvimento de novos, “o ato de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimentos e em diferentes instancias sociais e políticas.”



(MACIEL, LÚCIO. 2008, P. 16). O letramento é um processo constante na vida da pessoa, independentemente da posição social, por meio da leitura, ocorre a luta pela elevação intelectual e a rejeição a alienação.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser compreendida como um processo imprescindível na vida do sujeito. Brandão (2008), relata ser nas trocas de experiências, saberes e valores que o sujeito aprende e se desenvolve, assim na alfabetização o professor mediador deve conhecer os círculos culturais das pessoas, para assim trabalhar com temas geradores, partindo da realidade dos educandos presentes. Para que nesse processo o ser humano, aprenda não apenas a ler e escrever, mas a pensar, debater, refletir de forma crítica, para assim construir novos conceitos e atuar na transformação da sociedade, refletindo sua posição crítica e participativa na sociedade letrada.

Na sala de aula dos primeiros anos do ensino fundamental, torna-se evidente a grande preocupação com a alfabetização no sentido de leitura e escrita, e o matematizar fica de lado. Porém entendendo toda a interdisciplinaridade do ensino torna-se evidente que o processo de aquisição da leitura e escrita se desenvolve em consonância com outras ciências, e a matemática não fica de lado. Seja questões de ordem, grandeza e números, são processos cada vez mais presentes na alfabetização de nossas crianças, percebe-se que quando a criança entende a sequência lógica das letras, a impossibilidade de alteração; quando compreende que o tamanho da palavra não tem nenhuma relação com o da propriedade física, enfim, são inúmeras possibilidades e formas que se encontra a matemática na alfabetização, assim para se alfabetizar com prontidão é imprescindível, o domínio de toda epistemologia matemática, na medida em que para se alfabetizar letrando o ser humano deve ter conhecimento de sua posição na sociedade, para assim tomar consciência do seu meio social, político, histórico e sobretudo cultural. (MORAES, 2009).

Nesta analogia, a matemática está presente em todas as estruturas da sociedade, como uma imprescindível ciência a ser adotada por toda a sociedade, lembrando que se interessa o trabalho de forma crítico que busca desenvolver no educando a consciência crítica com vistas a emancipação democrática do ser, sendo que os processos matemáticos se encontram no núcleo da sociedade. A forma como o professor ensina implica de forma direta no aprendizado da criança, nesse sentido a ludicidade é um imprescindível meio de ensino, já que o ser humano aprende brincando, e na sua relação com o meio social e cultura (BORBA, 2007).



A ludicidade é um imprescindível instrumento na aprendizagem significativa, assim, é um imprescindível aliado para os profissionais que buscam desmistificar estereótipos enraizados na sociedade. (BRAINER, TELES, LEAL E CAVALCANTE, 2012).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aprendizagem é um processo contínuo na vida da pessoa, e ocorre em todas as esferas e espaços socialmente construídos, e no cotidiano esse processo já é desenvolvido independente do ser humano e do espaço que se encontra inserido. A ludicidade enquanto auxílio no processo de aprendizagem é imprescindível, compreende-se lúdico como todo ato, que possibilita o prazer, uma sensação de plenitude no indivíduo que participa do processo. (BRAINER, TELES, LEAL E CAVALCANTE, 2012).

Nesse sentido, compreendemos que nem sempre a atividade que o professor propõe como lúdica é divertida e promove o prazer na criança, em uma aula de matemática, neste sentido retrataremos aqui algumas reações das crianças em uma atividade realizada com o material dourado. Durante a mesma escutamos as crianças falarem que:

Pró, essa atividade é chata, pensei que era pra gente brincar com esses bloquinhos fazendo coisas. (Daniel, 8 anos)

Pró, esse bloquinho é muito chato, suas aulas estavam boas, mas agora só tem atividade. (Jadmilly, 8 anos)

Pró, é muito legal trabalhar unidade, dezena e centena com os bloquinhos, é mais fácil. (Nailla, 8 anos)

Esses blocos são legais, aprendemos muito, na prova terá atividade com eles também. (Pedro Henrique, 8 anos)

As falas retratam como as crianças se sentiram ao serem provocadas com as atividades propostas, evidenciando que nem todas tiveram prazer em realizar, conforme pode-se constatar no registro do que fora dito por Daniel e Jadmilly. Já na escuta dos pequenos Nailla e Pedro Henrique a reação foi de gosto e prazer. Faz-se importante registrar que a proposta de atividade





foi um bingo e nos possibilitou perceber que os jogos e brincadeiras lúdicas traz inúmeros benefícios no desenvolvimento do sujeito desde a mais tenra idade, sendo um instrumento de socialização, de interação, de autoconhecimento, criticidade, e mais ainda é um aliado na aprendizagem de conceitos, desenvolvendo as diversas habilidades envolvendo e despertando o interesse das crianças pelos conteúdos curriculares, “ (...) desde os primeiros dias de vida, as brincadeiras se constituem como instrumentos de aprendizagem” (BRAINER, TELES, LEAL E CAVALCANTE, 2012, P. 14), vale pontuar que a mesma é uma importante aliada na inserção e inclusão de todos os sujeitos inclusive aqueles que contem necessidades educacionais especial. (BRAINER, TELES, LEAL E CAVALCANTE, 2012).

O lúdico potencializa na criança em todas as esferas, sociais, afetivas, emocional, cognitiva e sobretudo cultural. Borba (2007, P.41) aborda que “a brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças”. Assim é um instrumento cultural, e as aprendizagens se constituem em todos os âmbitos na pessoa, a autora ainda pontua que o lúdico é um imprescindível instrumento não só na infância, mas durante toda a vida do ser humano, portando é um processo que deve ser desenvolvido em todo o percurso escolar, assim durante todo o ensino fundamental, e em todas as etapas formativas.

Dentre outras atividades, construímos um relógio, trabalhando a passagem de tempo, foi uma atividade produtiva, e as crianças manifestaram interesse e sempre buscaram participar, nela, várias crianças se expressaram:

Pró, esse relógio foi muito bom, aprendi a ver as horas agora... (Pedro Felipe, 9 anos)

Posso levar para casa. (Lauane, 9 anos)

Meu relógio é diferente desse, é igual de celular, mas agora sei olhar nesse, que é igual ao de minha mãe. (João Carlos, 9 anos)

Conforme pode-se observar, foi uma atividade que agradou as crianças e nos permitiu entender o quão importante se faz a promoção de um trabalho lúdico em sala de aula, assim, prosseguimos com novas propostas, para tanto, utilizamos outras atividades que consideramos produtivas como a leitura deleite, as crianças de início não gostaram, achavam cansativas,



porém com um tempo passaram a gostar e entender dada importância, e até pedir para levar para casa.

Pró, esse livro é muito bom, estou gostando das aulas com eles. Mas quero levar para casa. (Pedro Felipe, 9 anos)

A vivência neste estágio nos possibilitou entender que o lúdico está para além de jogos e brincadeiras, é um momento de alegria, agradável a quem a vivência, está presente na vida de todas as crianças, e no contexto escolar, o professor atua como mediador do processo, e cabe a ele transformar o ato em lúdico ou não, para assim manter-se “atento às possibilidades e limitações no processo de apropriação do conhecimento pela criança” (BRAINER, TELES. 2012, p.22). As autoras, pontuam ser imprescindível a apropriação de métodos e técnicas para desenvolver o jogo por parte do profissional, vale ressaltar que no processo educacional a jogos que é imprescindível o trabalho em grupos, e considerando a sala de aula, enquanto uma unidade que possui vários níveis de desenvolvimento, o mediador deve saber agrupar os sujeitos sem trazer danos, e promover a aprendizagem, por meio do jogo nos sujeitos, lembrando que Borba (2007) traz a brincadeira como uma possibilidade de invenção e produção de novos significados, saberes e práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento do estágio, percebeu-se que o ensino fundamental é uma etapa complexa, onde propostas e planos para o referido espaço não abarcam suas dimensões, sendo um grande desafio para os profissionais da área educacional trabalhar respeitando a heterogeneidade existente nas classes. Percebe-se nesse espaço a necessidade de conflitos que perpassam a lógica educacional e de aprendizagem, os profissionais sempre buscam moldar as crianças para se comportar com aparatos tradicionais, não compreendendo as crianças como cidadãos de direitos. Nesse sentido, o profissional que adentra o espaço e busca desmistificar tais ações encontra um grande desafio, até pela resistência das crianças que já se acostumaram com tais ações.

Assim, é evidente que nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças são forçadas a escrever durante grande parte da aula, e o seu bem-estar, a sua aprendizagem muitas vezes



não são levados em conta. Dessa forma, os pequenos veem a escola como um espaço chato e cansativo, estando sempre cobrando atividades lúdicas, jogos e brinquedos do professor, assim, cabe ao profissional escolar compreender a importância do bem-estar da criança para a aprendizagem ocorrer com pertinência, tornando o jogo e a brincadeira como um aliado imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, sendo para tanto necessário que o profissional compreenda o real sentido das ações, deixando que a criança expresse e aprenda diariamente.

A experiência vivenciada permitiu também compreender que a aprendizagem da criança está em constante transformação, e para melhor aproveitamento e aprendizagem o profissional precisa desenvolver e promover o desenvolvimento do educando de todas as formas, aguçando a sua imaginação e promovendo ações prazerosas. Neste ínterim, tange ao profissional a compreensão de que a ludicidade é um imprescindível meio de assegurar o aprendizado das crianças.

Deste modo, se torna evidente que a ludicidade na práxis pedagógica com vistas na alfabetização e letramento dos alunos de uma turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, é uma importante ferramenta no despertar e aprendizado da criança. Nesse sentido, torna-se um desejo almejado por toda escola de ensino fundamental, o desenvolvimento de ações que promovam o bemestar da criança, para assim tornar-se um local confortável e acolhedor para os pequenos.

## REFERÊNCIAS

BRAINER, M; TELES, R; LEAL, T. F; CAVALCANTE, T. C. F. Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. In: **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula**. Brasília: MEC, SEB, 2012. P.06- 13.

BRAINER, M; TELES, R; LEAL, T. F; CAVALCANTE, T. C. F. Que brincadeira é essa? E a alfabetização?. In: **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula**. Brasília: MEC, SEB, 2012. P. 14-21.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

BRAINER, M; TELES, R. Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender? In: **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula**. Brasília: MEC, SEB, 2012. P. 22-25.

BRANDÃO, C.R. **O que é o método Paulo Freire**. 29ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara, 1988.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2017.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da educação, 2007. P. 33-45.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACIEL, F. I. P; LUCIO, I. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. (Org). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autentica Editora: Ceale, 2008.

MARTINS. M. H.. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

MORAES, L. dos S. Interações matemáticas na aprendizagem da leitura e da escrita. In: **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009. P.83-90.

SEVERINO, A. J. 1941. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987



## VALIDAÇÃO DE UM PROTOCOLO DE ESTIMULAÇÃO (META)FONOLÓGICA E FONOGRAFÊMICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM CRIANÇAS ALFABETIZANDAS<sup>1</sup>

*Maria Elisabete Viana da Silva<sup>2</sup>*

*Rhanna Emanuela Fontenele Lima de Carvalho<sup>3</sup>*

*Wilson Júnior de Araújo Carvalho<sup>4</sup>*

### INTRODUÇÃO

A alfabetização infantil tem sido alvo de constantes discussões nos meios acadêmico e pedagógico. Cada vez mais há um esforço de educadores, autoridades governamentais e pesquisadores no sentido de encontrar estratégias para alfabetizar adequadamente os escolares, já que muitas são as queixas e notificações de que muitos alunos estão chegando às séries finais do ensino médio ou até mesmo ao ensino superior demonstrando problemas relacionados à alfabetização (COELHO, 2015; SOARES, 2018).

Em se tratando do ensino da Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs - advogam que o “objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem” (BRASIL, 1997, p. 31) lançando mão de tarefas didáticas que incluam atividades eplinguísticas e metalinguísticas. Nesse sentido, os PCNs concebem a língua como um modo de ação interindividual guiado para um fim específico, sendo um processo dialógico efetivado nas práticas sociais presentes na sociedade. Da mesma forma, a postura enunciativa-discursiva também é compartilhada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando evidencia-se a defesa da valorização das práticas de linguagem nos contextos atuais e reais de aprendizagem, considerado a recorrência da disseminação de novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos resultantes da instauração de

<sup>1</sup> Este artigo é resultado de projeto de pesquisa de doutorado desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

<sup>2</sup> Pedagoga, professora-alfabetizadora e doutoranda em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, [bettivianna@gmail.com](mailto:bettivianna@gmail.com);

<sup>3</sup> Professora coorientadora: Universidade Estadual do Ceará, [rhanna.lima@uece.br](mailto:rhanna.lima@uece.br)

<sup>4</sup> Professor orientador: Universidade Estadual do Ceará, [wilson.carvalho@uece.br](mailto:wilson.carvalho@uece.br)



uma cultura digital, a qual expõe o aluno continuamente a “[...] diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” (BRASIL, 2018, p. 70).

Considerando as orientações legais e as constantes indagações acerca do fracasso na alfabetização infantil, bem como as discussões acerca de métodos de ensino que facilitem as reflexões da estrutura linguística pelos alfabetizandos é que sugere-se a validação de um protocolo<sup>5</sup> de estimulação (meta)fonológica e fonografêmica para o desenvolvimento da escrita dessas crianças. Assim, o objetivo principal deste estudo é a validação de uma sequência de procedimentos didáticos-pedagógicos, denominada de protocolo, para tal foram consultados pesquisadores com expertise em (meta) fonologia, consciência fonológica, método de alfabetização, entre outros, bem como professores alfabetizadores de diferentes regiões do Brasil com ampla experiência em alfabetização.

Os objetivos específicos do estudo são validar o conteúdo do protocolo com os especialistas no assunto; validar a aparência do protocolo com os professores alfabetizadores como também propor mais um tipo de metodologia científica aplicável em pesquisas na área da Linguística Aplicada.

Entre as literaturas utilizadas para fundamentar a discussão ora fomentada, destacam-se a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) que postula a gênese do conhecimento infantil categoricamente em níveis cognoscentes; a investigação de Ehri (2008) cujo foco são os estágios de aprendizado da leitura por crianças em fase de alfabetização. Ambos os estudos são denominado por Rêgo (S/D) e Soares

(2018), respectivamente, como *paradigmas construtivista e fonológico* e, por fim, as pesquisas de Poersh (1998), Carvalho (2003, 2011) e Alves (2009), Morais (2019) acerca do desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação com o letramento alfabético. Tais estudos auxiliam na compreensão de como ocorrem o aprendizado de língua por crianças alfabetizandas e como a consciência fonológica pode auxiliar neste processo.

Apesar da abrangente discussão acerca de alfabetização, essa pesquisa é relevante porque discute acerca da dicotomia letramento e alfabetização propriamente dita, além de

---

<sup>5</sup> Informa-se que o protocolo objeto desta validação foi construído por esta professora alfabetizadora e ele é aplicado há mais de cinco anos em classes de alfabetização. Devido ao seu potencial alfabetizador, ele foi reconhecido como uma experiência exitosa para a alfabetização de crianças, sendo publicado na Coletânea: Projeto Professor Autor Fazendo História. Trocando Figurinhas da Secretaria Municipal de Fortaleza, 2019, p. 28-33.



refletir sobre a (meta)fonologia como um elemento importante para os aprendizados da leitura e escrita no português do Brasil.

Ademais, este estudo utiliza a validação de protocolo como método de pesquisa científica, para a mensuração de dados aplicou-se a Concordância de Interobservadores (ALEXANDRE; COLUCCI, 2011) com descrição quantitativa dos achados.

Os resultados apontaram que o protocolo foi validado, contudo para chegar a essa conclusão, discutiu-se que, de fato, as reflexões linguísticas para a compreensão estrutural da língua na alfabetização, por parte dos aprendizes, devem começar pela manipulação oral, que as sequências didáticas do protocolo podem ser utilizadas de modo independente, contanto que sejam contextualizadas a partir de práticas pedagógicas que considerem o letramento, que a sugestão de um protocolo voltado para a alfabetização infantil é algo importante para a direcionar o trabalho docente e, por fim, a validação de protocolo pode ser mais um tipo de método de pesquisa científica disponível às pesquisas em Linguística Aplicada.

Finalmente, a pesquisa fornece contribuições para a Linguística Aplicada – LA por apresentar-lhe um tipo de método científico, contribui também para o alargamento das discussões acerca da alfabetização infantil no que diz respeito a sugestão de como realizar as análises da estrutura do português do Brasil em etapas iniciais da escolarização. Além disso, espera-se que esse estudo possa ser conhecido e discutido por alfabetizadores e outros profissionais que possuam interesse nesse assunto.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada tem caráter descritivo, de natureza quantitativa e o método escolhido é a *validação de protocolo* considerando dois tipos de validação: conteúdo e aparência. Para a primeira, consultou-se especialistas (Grupo I) com *expertise* em metafonologia, métodos de alfabetização, sequência didática e consciência fonológica, esses profissionais avaliaram os objetivos, organização/apresentação e relevância do protocolo, enquanto os professores – alfabetizadores (Grupo II) opinaram acerca da aparência da sequência de procedimentos pedagógicos em relação aos aspectos linguísticos e à aplicabilidade do material em outros contextos pedagógicos. Informa-se que todo público consultado nos dois





grupos foi de sexo feminino, ele foi entrevistado em duas etapas, a saber: o Grupo I foi interrogado nos meses de julho e meados de agosto de 2021 e o do Grupo II consultado nos meses de agosto e setembro de 2021.

O material de análise desta pesquisa é composto por um protocolo o qual possui nove passos sistemáticos, dois blocos de questionários os quais foram padronizados em escala tipo Likert (VIEIRA DALMORO, 2008). O primeiro deles é formado por três sessões contendo questões avaliativas relacionadas com os objetivos, organização/ apresentação e relevância do protocolo, já o segundo é formado por duas partes contendo questionamentos relativos aos aspectos linguísticos e à aplicabilidade do protocolo em outros contextos educacionais. A cada item respondido, os participantes poderiam somente escolher uma das opções sugeridas (1. Sim; 2. Em parte; 3. Não) e justificar ou comentar a sua escolha caso julgasse necessário.

O contato com os participantes ocorreu de forma remota com o auxílio das ferramentas digitais disponibilizadas pelo *Google* e Facebook (*Google Forms*, *whatsapp* e correio eletrônico, entre outros), as respostas dos entrevistados foram coletadas após a concordância deles em participar da pesquisa, a qual teve início após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Ceará cujo o número do parecer é número 4.915.086.

Os achados foram mensurados utilizando a *Concordância de Interobservadores* (ALEXANDRE; COLUCI, 2011) cujo o cálculo do percentual considera o total das concordâncias obtidas entre os participantes para cada item dos questionários, dividindo-se o valor obtido, em seguida, pelo número geral de participantes e o resultado desta operação deve ser multiplicado por cem e, dessa forma, obtém-se o percentual final.

Ao final da catalogação dos dados, estipulou-se para os itens que atingissem o percentual delimitado entre noventa e cem por cento (90% - 100%) seriam considerados validados, entretanto as questões que pontuassem entre oitenta e nove a sessenta por cento (89% - 60%) poderiam alcançar a validação total caso fossem realizadas as revisões indicadas pelos participantes da pesquisa. Por fim, os questionamentos que recebessem uma pontuação menor que sessenta por cento (60%) poderiam também ser validados se fossem acatadas as reformulações sugeridas pelas avaliadoras como também poderiam ser eliminados da pesquisa, esta escolha deveria ser feita pela pesquisadora com a possível justificativa da eliminação do dado.



Ainda demarcou-se que os resultados seriam dispostos em tabela e aferidos os percentuais a que se referem e, posteriormente, analisados e discutidos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de frequentar o ambiente escolar, a criança participa das mais diversificadas práticas de letramento em seu contexto social. Logo, recomenda-se que o ideal seria

“alfabetizá-las letrando-as” (SIMONETTI, 2012; SOARES, 2017). Contudo, reflete-se que a diferenciação entre os termos letramento e alfabetização é imprescindível, pois que, embora o letramento englobe a alfabetização enquanto domínio das bases estruturais de uma língua, ele é algo amplo e relaciona-se com os usos sociais da (língua)gem como veículo social de comunicação e expressão. Dessa maneira, a presente pesquisa aborda a alfabetização infantil considerando três elementos essenciais: o letramento e os paradigmas construtivista e fonológico.

No Brasil, sugere-se que o paradigma construtivista (REGO,S/D; SOARES, 2018), representado pela obra de Ferreiro e Teberosky (1999), seja priorizado quando se tratar de alfabetização de crianças, porque ele explica, a luz da psicolinguística, a construção do conhecimento linguístico pelos alfabetizandos centralizando a compreensão de todo esse processo de entendimento da língua no sujeito que aprende.

Embora seja importante saber como o sujeito subjetivo, afetivo e social concebe hipóteses linguísticas e vivencia níveis maturacionais de conhecimento acerca da escrita, também entender as operações desse aprendiz sobre o *sistema de escrita alfabética* é algo necessário, pois a compreensão do como a criança pensa e age sobre a língua pode ser um diferencial para as práticas alfabetizadoras. Neste sentido, o paradigma construtivista explica os níveis e concepções das crianças acerca da escrita, enquanto que o paradigma fonológico procura entender como as alfabetizandas operam sobre o sistema de escrita alfabética. (EHRI, 2008; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; SOARES, 2019).

Além desses elementos fundamentais para os aprendizados da leitura e escrita pelos envolvidos, ainda deve-se considerar a consciência fonológica como uma aliada ao processo vigente. Neste caso, é recomendável que os alfabetizadores sejam instrumentalizados com os saberes acerca de como acontece o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como



saibam relacioná-lo com atividades linguísticas de alfabetização considerando os níveis e fases da aprendizagem da língua pelas crianças.

Sobre a consciência fonológica, sabe-se que ela se desenvolve gradualmente, partindo de um nível nulo, adentrando na sensibilidade das unidades linguísticas e culminando com a consciência plena dessas. Neste percurso, observa-se que a consciência de sílabas parece ser algo natural neste aprendizado e que os fonemas, devido ao seu grau de complexidade, são as últimas unidades a serem adquiridas pelos alfabetizados. (POERSH, 1998; CARVALHO, 2003; 2011; ALVES, 2011). Por fim, embora exista incontáveis pesquisas que tratem de alfabetização infantil, ainda há muito o que investigar sobre esse assunto. Dessa maneira, expõe-se as discussões e resultados desta pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a catalogação dos dados, encontrou-se como resultados os percentuais expostos nas tabelas 1 e 2.

**Tabela 1 – Correlação das categorias da validação de conteúdo com dados percentuais**

	Objetivos	83,3%
	Organização / apresentação	83,2%
	Relevância	61,6%
	Total	76,03%
<b>Avaliadores</b>	<b>Tipos de validação</b>	<b>Percentuais %</b>
<b>Especialistas</b>	<b>Validação de Conteúdo</b>	

Fonte: própria pesquisadora.



Como observa-se na tabela 1, os valores atribuídos à validação de conteúdo referem-se aos *objetivos, organização/apresentação e relevância do protocolo*. Os objetivos trataram dos propósitos pretendidos com a validação. Nesta parte, inquiriu-se às avaliadoras acerca da clareza dos objetivos do protocolo, da relação do objeto em validação com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, da relação hierarquizada de seus passos com os tipos de análise linguística pretendida, da contribuição dos procedimentos expostos para a aprendizagem da estrutura linguística pelas crianças, das orientações descritas como facilitadoras para a reflexão da estrutura do português do Brasil e da circulação do protocolo no meio pedagógico da alfabetização.

O percentual obtido para esse quesito foi de oitenta e três vírgula três por cento (83,3%), isso mostra que o quesito foi validado. Apesar disso, as avaliadoras recomendaram: atenção quanto à variação linguística, descrição detalhada de cada passo do protocolo, respeito à autonomia e criatividade do (a) professor (a), sugestão do uso de recursos lúdicos, compreensão das hipóteses da escrita infantil por parte dos (as) docentes. Sobre isso, discutiu-se que o protocolo mostra possibilidades e sugestões para a exploração da estrutura do português do Brasil em momentos iniciais do aprendizado linguístico, cabendo ao (a) alfabetizador (a) escolher se aplica integralmente as sequências didáticas em sua turma ou opta pela aplicação somente dos procedimentos que jogue adequados à cognição de seus alunos, porém se a escolha pelo uso de alguns passos prevalecer, recomenda-se que a exploração da língua, primordialmente, precisa começar do oral para o escrito (ILHA; LARA, 2011). Afirma-se que o protocolo abre espaço para que outras formas criativas de exploração possam ser utilizadas pelos (as) docentes, visto que a ludicidade é um recurso que envolve e encanta as crianças tornando o aprendizado mais prazeroso, além disso, concede liberdade para que o (a) professor (a) proponha atividades didáticas relacionadas aos níveis/estágios cognitivos dos aprendizes de modo a favorecer-lhes o desenvolvimento das noções necessárias para a compreensão do sistema de escrita alfabética (BRASIL, 2018; MORAIS, 2012; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), desse modo, há o reconhecimento do papel do (a) educador (a) como um conhecedor das potencialidades do aluno e interventor que saberá intervir adequadamente nos processos de *aprendizagem significativa*. (AUSUBEL, 1982)



A organização/ apresentação do protocolo pontuou oitenta e três vírgula dois por cento (83,2%) sendo este item validado, mas as especialistas sugeriram a inclusão de uma apresentação no protocolo, seguida da sequência de procedimentos, das considerações acerca do uso desse instrumento pedagógico e do apontamento dos estudos que o embasam, todas essas sugestões foram aceitas. Além disso, recomendaram a mudança do termo *grafofonêmica* no título do protocolo original para *fonografêmica*, informa-se que tal observação também foi aceita, pois concordou-se que houve um equívoco quanto ao emprego do primeiro termo. Pois que, conforme Soares (2018), a designação fonografêmica refere-se as operações para correlacionar grafemas com fonemas a fim de produzir escritas e este tipo de relação é a que mais aparece no protocolo. Entende-se que para que haja a relação entre fonemas e grafemas é imprescindível despertar nas crianças o conhecimento para os diferentes padrões silábicos e a variação da sonoridade dos fonemas de acordo com o contexto linguístico, também deve-se expor que, a realização sonora de uma palavra pode ser afetada pela variação sociolinguística sem causar prejuízo ao sentido do vocábulo. (DA HORA; MATZENAUER, 2017; CRISTÓFARO-SILVA, 2012)

Na parte que trata da relevância, perguntou-se aos avaliadores acerca da sequência de tarefas e sua relação com as experiências pessoais dos educandos, sobre a adoção dos passos do protocolo como sugestão metodológica, acerca do desmembramento das etapas do protocolo como unidades independentes, sobre as recomendações referentes ao padrão silábico e acerca da observação dos aspectos fonéticos-fonológicos para, finalmente, solicitar-se a avaliação do questionário quanto sua adequação para os fins requeridos. Conforme a avaliação dos envolvidos no exame deste item, ele atingiu sessenta e um vírgula seis por cento (61,6%), logo, *a priori*, o quesito necessitou passar por revisões para atingir a validação propriamente dita.

Desse modo, concordou-se com algumas sugestões dos participantes como a de que antes das atividades de escrita, deve-se priorizar a exploração oral, no entanto, defende-se com base na experiência pedagógica desta alfabetizadora que as perguntas lançadas aos alunos devem ficar a cargo do (a) professor (a), já que é ele (a) quem conhece o grau de cognição dos (as) alunos. Embora seja compreendido a importância do trabalho com as rimas durante os aprendizados leitor e escritor, refutou-se a opinião de que a sequência de atividades do protocolo iniciasse por esta unidade linguística, justifica-se que o trabalho de manipulação da estrutura da língua deve começar pela contextualização, textualização ou (re)textualização de



um assunto, posto que as reflexões linguísticas em classes de alfabetização devem ser ancoradas no letramento, a partir de temas familiares às crianças e com aplicação de atividades significativas.”(SOARES,2017; AUSUBEL, 1982). Apesar disso, neste momento, nada impede do trabalho pedagógico começar também por leituras de textos rimados.

Em se tratando da manipulação dos grupos silábicos, explica-se que não serão manipulados com o protocolo somente os grupos de sílabas canônicos, ou seja, os que apresentam o padrão silábico CV (consoante +vogal), mas a sugestão é a de que outros padrões dessas unidades linguísticas sejam estudados, neste caso, quem está habilitado a fazer essa escolha é o (a) professor (a) responsável pela turma.

Por fim, após a somatória dos resultados encontrados para as três categorias sugeridas à validação de conteúdo, observa-se que o protocolo foi validado no momento em que ele foi discutido, ajustado, justificado e modificado conforme orientação das especialistas no assunto.

**Tabela 2 – Correlação das categorias da validação de aparência com dados percentuais**

<b>Avaliadores</b>	<b>Tipos de validação</b>	<b>Percentuais %</b>
<b>Professores - alfabetizadores</b>	<b>Validação de Aparência</b>	
	Aspectos linguísticos	93, 1%
	Relevância	88,6%
	Total	91,1%

Fonte: própria pesquisadora.

Em relação à validação de aparência, pode-se dizer que o protocolo foi prontamente validado, uma vez que os aspectos linguísticos receberam o percentual de 93,1% de concordância entre os professores alfabetizadores, enquanto que a relevância pontou 88,6% de aceitação dos entrevistados. Todavia foram considerados alguns comentários dos participantes com foco no aperfeiçoamento do instrumento final, dentre eles destacam-se a técnica para a manipulação puramente fonológica com a intenção de desenvolver a articulação sonora das palavras bem como a consciência fonológica pelas crianças; a utilização dos procedimentos do protocolo de modo independente desde que contextualizado no letramento e respeitando o/a nível/hipótese de escrita infantil, o interesse da criança, entre outros. (SOARES, 2017;



FERREIRO, TEBEROSKY, 1999). Salienta-se que os alfabetizadores solicitaram o detalhamento didático do protocolo; sugeriram também a substituição do termo “estimulação grafofonêmica” que aparecia no título principal por “estimulação fonografêmica.” Tais sugestões foram acatadas e registradas no protocolo final.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a discussão exposta ao longo do estudo, percebe-se que a sugestão do protocolo voltado para a exploração da estrutura linguística na alfabetização é válida, pelo fato do instrumento pedagógico apresentado reunir uma sequência de passos metodológicos que podem nortear tanto o trabalho pedagógico como as reflexões infantis. Apesar de não ser comum estudos que validem protocolos nos campos de educação e da linguística aplicada, este tipo de pesquisa poderá ser utilizado nestas áreas como mais uma vertente metodológica. Em suma, afirma-se que o protocolo em evidência foi validado por completo e como lacunas que podem ser discutidas por estudos futuros, aponta-se a avaliação do protocolo final por outros especialistas e professores alfabetizadores como também sugere-se a aplicação deste em classes de alfabetização. Posto que, após as devidas modificações no protocolo original, não houve tempo para submetê-lo novamente aos avaliadores deste estudo.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Revista: Ciências e Saúde Coletiva**, v. 16, n. 7, Rio de Janeiro, 2011.

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. A, P; BARRETO, F. M; BRISOLARA, L. B; SANTOS, R. M, S; **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009. Capítulo I, páginas 31-46.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

AUSUBEL, D.P. **A aprendizagem significativa:** A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2018. 600 p.

CARVALHO, W. A. J. **O desenvolvimento da consciência fonológica:** da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas. 2003. 331f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2003.

CARVALHO, W.A.J. **Consciência fonológica:** da sensibilidade à consciência plena. **Estudos: Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 44, julho/dezembro 2011.

COELHO, C.R.A. **Desvios ortográficos no registro de formas verbais:** uma proposta de ensino. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) - UECE, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará, 2015. 113p

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português:** roteiros e guias de exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

HORA, D.; MATZENAUER, C. **Fonologia, fonologias:** uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017.

DA-SILVA, M. E. V. Alfabetizar e letrar com procedimentos didático-linguísticos - projeto Caixinha Falante. In: **Projeto Professor Autor Fazendo História. Trocando Figurinhas**, Secretaria Municipal de Fortaleza, Fortaleza: 2019, p. 28-33.





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

" POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL "

EHRI, L. Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: Perfetti, C.; Rieben, L.; Fayol, M. (Org.) **Learning to spell: Research, theory, and practice across languages**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, p. 237–269.

HORA, D.; MATZENAUER, C. **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. **Consciência fonológica na educação infantil e no clico de alfabetização**. São Paulo, Autêntica, 2019.

POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.33, n.04, p.751-758, 1998.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. Livro de Domínio Público, s/d.

SIMONETTI, M. A. **Proposta didática Alfabetizar Letrando**. Fortaleza: SEDUC, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016, 377p

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

VIEIRA, K.M; DALMORO, K. **Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?**, XXXII encontro da ANPED, Rio de Janeiro, setembro de 2008.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”



## A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO PROCESSO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Graciele Oliveira Pires<sup>1</sup>*  
*Ananda Vieira dos Santos<sup>2</sup>*  
*Débora Andrade Lago<sup>3</sup>*  
*Marilete Calegari Cardoso<sup>4</sup>*

### INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe uma reflexão acerca da importância dos jogos no processo de alfabetização, enquanto estratégias de mediação à consciência fonológica das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Este artigo está baseado nos nossos estudos, enquanto pesquisadoras bolsistas voluntárias de Iniciação Científica, pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância - GEPELINF –, e alunas do 6 semestre de Licenciatura em Pedagogia, na qual buscamos compreender os sentidos dos recursos pedagógicos, em especial, ao que se refere aos jogos para as aprendizagens das crianças em processo de alfabetização.

A alfabetização é um movimento completo que abrange os aspectos linguísticos, interativos e sociais (SOARES, 2017). Em termos gerais podemos defini-la como a aquisição do código linguístico em um tempo definido, através de métodos e estratégias específicas. Por isso, segundo Soares (2017, p.142), “[...] Jogos para o desenvolvimento da consciência fonológica, se realizados sistematicamente na educação básica, criam condições propícias, até mesmo necessárias, para apropriação do sistema alfabético.” Isto é, os jogos e brincadeiras são atividades que mobilizam a atenção das crianças; assim como, possibilitam a elas a aquisição

---

<sup>1</sup> Graduado pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; bolsista voluntária do Programa de Iniciação Científica da UESB – Pic/UESB, [gracipires@gmail.com](mailto:gracipires@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; bolsista voluntária do Programa de Iniciação Científica da UESB – Pic/UESB, [anandavieira123@gmail.com](mailto:anandavieira123@gmail.com);

<sup>3</sup> Graduado pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; bolsista voluntária do Programa de Iniciação Científica da UESB – Pic/UESB, [andradelagodebora@gmail.com](mailto:andradelagodebora@gmail.com);

<sup>4</sup> Professora orientadora, do Departamento de Ciências Humanas e letras – DCHL; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância – GEPELINF, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [marilete.cardoso@uesb.edu.br](mailto:marilete.cardoso@uesb.edu.br)



do código e dá suporte para a efetiva interação nos diversos contextos linguísticos, orais ou escritos, na prática social cotidiana.

Nessa perspectiva as práticas com crianças a partir de jogos e brincadeiras pode gerar grandes benefícios para o processo ensino aprendizagem, sendo que, essas duas ferramentas possibilitam que a aprendizagem se torne mais divertida, alegre, dinâmica, prazerosa e contextualizada. Além disso, a utilização de práticas lúdicas durante o processo de alfabetização pode proporcionar para a criança uma aprendizagem significativa, pois através dos jogos e brincadeiras as crianças aprendem a se expressar em uma linguagem adequada a cada situação, facilitando assim seu processo de alfabetização e letramento. Mas, o que vem a ser consciência fonológica? Que tipo de jogos ou brincadeiras podem ser estratégias mediadoras para o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental?

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão acerca do conceito de consciência fonológica e que tipo de jogos e brincadeiras são considerados como estratégias mediadoras para uma alfabetização efetiva, a partir de análise de artigos acadêmicos que divulguem estudos relacionados ao desenvolvimento da consciência fonológica em alunos que estão em processo de alfabetização, utilizando a ludicidade como alternativas metodológicas.

## **METODOLOGIA**

Utilizamos como caminho metodológico para o presente estudo de natureza qualitativa, de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Dessa forma, nesta investigação buscamos trabalhos na literatura nacional a respeito do uso de jogos enquanto estratégias de mediação à consciência fonológica das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, na qual realizamos a busca por artigos científicos no banco de dados do Google Acadêmico. Dessa forma, nosso aporte teórico foi construído com base em estudos sobre consciência fonológica na Educação Infantil (GODOY, 2005; SOARES, 2017; SANTOS; BARRERA, 2017; MORAIS, 2019; BRANDÃO, et al, 2009). E, para discutir acerca do jogo



como estratégias mediadoras para o desenvolvimento da consciência fonológica (BRANDÃO, et al, 2009, SOARES, 2017; MORAIS, 2019).

## REFERENCIAL TEÓRICO

A consciência fonológica consiste na atividade metalinguística, que pode ser definida, de acordo com Godoy (2005, p. 28), como um conjunto complexo e diversificado de habilidades, que “deriva da capacidade de o sujeito pensar e refletir, conscientemente, sobre a própria linguagem”. Essas habilidades podem ser detalhadas como elementos da fala e são representadas em diferentes níveis, tais como: palavra, sílaba, rima, aliteração e fonema. (SANTOS; BARRERA, 2017; MORAIS, 2019; BRANDÃO, et al, 2009).

Conforme Moraes (2019), essas numerosas habilidades que se unem por trás do termo consciência fonológica se diferenciam entre si, por três aspectos: unidade sonora, pela posição e pela operação cognitiva. O autor esclarece que, de cada habilidade existe “graus de dificuldade variados e distintos momentos de aparição, na medida em que as crianças avançavam em seu aprendizado do sistema de escrita alfabética”. (MORAIS, 2019, p. 50). A depender da experiência pessoal e escolar, a criança já é capaz até de refletir, mesmo que inconscientemente, sobre as palavras e suas partes orais. (MORAIS, 2019, p. 35).

Magda Soares (2017), também compreende que a consciência fonológica se situa num âmbito de conhecimentos mais amplos, aqueles relacionados à consciência metalinguística. Nas palavras da autora, a consciência metalinguística que deve ser entendida “não apenas como capacidade de ouvir a língua, analisar seus ‘sons’ e relacioná-los com marcas gráficas, mas entendida também como capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais” (SOARES, 2017, p. 124), como um conceito que envolve múltiplas habilidades que se distinguem pela complexidade linguística e cognitiva.

Crianças já entram nos primeiros anos do ensino fundamental em pleno processo de alfabetização e letramento, por isso é preciso pensar práticas que possibilitem brincar e refletir e ter consciência dos fonemas, para que possam avançar de forma significativa na escrita e em leituras criativas. Um contexto de ensino com práticas que envolvam tanto as brincadeiras quanto a alfabetização e os letramentos possibilitando a “vivência diária de ricas e prazerosas



práticas de imersão no mundo dos textos que ouvimos lemos falamos e escrevemos”. (MORAIS, 2019, p. 132). Em outras palavras, práticas lúdicas que possibilitem uma alfabetização que “respeite o tempo descobrir, explorar, interagir, brincar livremente em diferentes tempos e espaços e ser criança”. (PENHA, 2020, p. 32).

Mas, por que jogos na alfabetização? Os jogos e brincadeiras podem ser considerados como ferramentas pedagógicas determinantes no processo de ensino e aprendizagem da criança, pois ambos contribuem para o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. É através de atividades lúdicas como jogos e brincadeiras que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social, e sobretudo respeitar a si e ao outro. Conforme Vygotsky:

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração (VYGOTSKY, 1984. p.81).

Tendo em vista a importância que as atividades lúdicas têm para o desenvolvimento integral da criança, a escola como instituição educativa, deve se configurar com um espaço que ofereça aos alunos uma prática educativa voltada para o lúdico. Pois, conforme Brandão, et al (2009, p.10):

Além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo, (o jogo) é também uma atividade lúdica em que as crianças se engajam num mundo imaginário regido por regras próprias, que, geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência.

Através dos jogos as crianças terão uma aprendizagem mais significativa, e estabelecerá uma maior interação com os colegas, envolvendo tanto o seu intelecto quanto os seus sentimentos. Nessa perspectiva, podemos constatar que essas atividades lúdicas são indispensáveis no processo de alfabetização, uma vez que, proporciona a criança a capacidade de pensar, agir e criar. Porém, que tipos de jogos que resulta em um processo de alfabetização bastante prazeroso e acolhedor?



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme o quadro abaixo, proposto por Brandão, et al (2009), podemos perceber que os jogos possibilitam enriquecer a prática pedagógica do professor alfabetizador, mas, sobretudo, refletir sobre a importância desses materiais, em uma perspectiva de teorização dessa prática. (BRANDÃO, et al, 2009, p. 22). Sendo assim, os jogos e brincadeiras são suportes para que criança desenvolva novas descobertas que irão inseri-la no mundo da leitura e da escrita, oferecendo subsídios necessários para a construção de um processo de alfabetização de qualidade, o qual desconsidera um ensino mecanizado e permite que a mesma desenvolva reflexões acerca da sua importância social.

Quadro com base na proposta de Brandão, et al (2009)

TIPOS DE JOGOS	OBJETIVOS	TÍTULOS DOS JOGO
<b>JOGOS DE ANÁLISE FONOLÓGICA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender que, para aprender escrever, é preciso refletir sobre os sons e não apenas sobre os significados das palavras.</li><li>- Compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores.</li><li>- Desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração) ou finais (rimas).</li><li>- Comparar as palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras.</li><li>- Perceber que palavras diferentes possuem partes</li><li>- Identificar a sílaba como unidade fonológica.</li><li>- Segmentar palavras em sílabas.</li></ul>	Bingo dos sons iniciais Caça rimas Dado sonoro Trinca mágica Batalha de palavras
<b>JOGOS PARA REFLEXÃO SOBRE OS PRINCÍPIOS DO SISTEMA ALFABÉTICO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender que a escrita nota (representa) a pauta sonora, embora nem todas as propriedades da fala possam ser representadas pela escrita.</li><li>- Conhecer as letras do alfabeto e seus nomes.</li><li>- Compreender que as palavras são compostas por sílabas e que é preciso registrar cada uma delas.</li><li>- Compreender que as sílabas são formadas por unidades menores.</li><li>- Compreender que, a cada fonema, corresponde uma letra ou conjunto de letras (dígrafos), embora tais correspondências não sejam perfeitas, pois são regidas também pela norma ortográfica.</li><li>- Compreender que as sílabas variam quanto à composição e número de letras</li></ul>	Mais uma Troca letras Bingo da letra inicial Palavra dentro de palavra
<b>JOGOS PARA CONSOLIDAÇÃO DAS CORRESPONDÊNCIAS GRAFOFÔNICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo todas as letras e suas correspondências sonoras.</li><li>- Ler e escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído</li></ul>	Quem escreve sou eu

Fonte: Produzido pelas autoras

A partir dessas considerações iniciais, defendemos a necessidade do professor alfabetizador privilegiar atividades lúdicas em sala de aula como condição facilitadora da aprendizagem, e buscamos enfatizar que os jogos e brincadeiras precisam estar aliados à escola,



e serem entendidos como atividades construtivas, e não como mero objetos de recreação, pois são recursos pedagógicos que transforma e produz novos significados.

Compreendemos que os jogos devem ser utilizados no processo de alfabetização como um recurso fundamental para tornar esse processo dinâmico e significativo para a criança. Pois, brincando com os outros, participando de atividades lúdicas, as crianças constroem um repertório de brincadeiras e de referências culturais, pois enfatiza a dimensão social, tanto da aprendizagem da leitura e escrita, quanto dos usos dos materiais escritos.

Conforme Cardoso (2017), o emprego do lúdico na alfabetização, tem-se mostrado mais produtivo, pois enfatiza a dimensão social; por isso, a autora lembra “por dimensão social estamos entendendo o caráter não-individual, sendo assim, a ludicidade contribui muito neste aspecto, pois, envolvem a linguagem oral/ escrita e corporal” (CARDOSO, 2017, p.47). Assim, a brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que, as crianças sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida, no cotidiano, de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos fatos abordados, é perceptível que os jogos e brincadeiras são ferramentas essenciais para transformar o processo de alfabetização em momentos agradáveis, atraentes e produtivos. A utilização das práticas lúdicas traz inúmeros benefícios nesta fase importantíssima, pois é um excelente recurso pedagógico capaz de instigar e motivar a criança a construir, buscar e criar novos conhecimentos. Salientamos a importância de serem utilizados jogos e brincadeiras como fortes aliados na sala de aula, pois ambos são de suma importância para o desenvolvimento da criança, visto que, através destes as mesmas se desenvolvem seguindo seu próprio ritmo, facilitando deste modo a sua aprendizagem.

Portanto, é importante enfatizar que os jogos e brincadeiras não são meramente atividades recreativas, elas precisam estar sempre presentes nas práticas educativas, entretanto, necessariamente, cabe transformar estes ricos instrumentos facilitadores em objetos de aprendizagens, para que dessa forma, as crianças vivenciem experiências cognitivas, afetivas e





psicomotoras, para que seu conhecimento e sua aprendizagem sejam construídos de maneira lúdica e significativa.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P. A. et al. **Jogos de Alfabetização: manual didático**. Ministério da Educação/CEEL/UFPE. Pernambuco: Editora Universitária, 2009. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CARDOSO, M.C.(Re) Pensando o papel do lúdico à alfabetização de Jovens e Adultos. **Revista Estação da Leitura/Programa Estação da Leitura**. - Jequié, UESB – Centro de Estudos da Leitura, 2017 a. ano 1, nº 1, il.; (Periódico)

GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 238 p. 1. ed., 1ª reimp.

PENHA, N. N. **Práticas De Consciência Fonológica: brincar alfabetizando no último ano da Educação Infantil e alfabetizar letrando no primeiro ano do Ensino Fundamental**. [Trabalho Monográfico Graduação] Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Sorocaba - SP 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. E-book.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

SANTOS, M. J. dos; BARRERA, S. D. **Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 01, p. 93102, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984



## CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Ana Carolina Santos Brito<sup>1</sup>*

*Claudionor Alves Costa<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização, ainda hoje, no Brasil enfrenta grandes desafios. Um deles é o fracasso que perdura nessa fase inicial da aprendizagem, sendo esta uma premissa necessária para que o processo de escolarização tenha continuidade.

Sendo assim, vários estudos como os de Soares (2016) e Moraes (2019) vêm se desenvolvendo na tentativa de encontrar caminhos que façam com que a criança tenha sucesso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Nessa busca, voltou-se a atenção para a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, que antecede o ciclo de alfabetização, notando-se que um trabalho voltado para o desenvolvimento da consciência fonológica poderia contribuir positivamente na aquisição da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de investigar sobre a consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo inicial da alfabetização, por meio da seguinte indagação: de que modo as atividades de consciência fonológica na Educação Infantil contribuem para o processo de alfabetização? Então, o objetivo deste trabalho é compreender o modo como às atividades de consciência fonológica na Educação Infantil contribuem para o processo de alfabetização.

Parte-se da hipótese de que a promoção da consciência fonológica desde a educação infantil proporciona um avanço no processo de alfabetização, uma vez que tal promoção formaria a base necessária para que as crianças compreendam o funcionamento do sistema alfabético (MORAIS, 2019). Priorizar nesta etapa da educação a utilização de jogos de rimas, aliterações

---

<sup>1</sup> Graduada do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - BA, carolinaabritto26@gmail.com;

<sup>2</sup> Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosário (AR), claudionor.silva@uesb.edu.br.



entre outros, permite, assim, que as crianças brinquem e descubram como as palavras são formadas.

Com base na literatura, verificou-se que se faz necessário promover o desenvolvimento da consciência fonológica desde a educação infantil, primando nesta etapa da escolarização pela utilização de jogos que vão estimular a habilidade fonológica de maneira lúdica e atrativa. E assim, as crianças terão facilidade no processo de aprendizado da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A importância dada para os sons da fala, e que esses sons poderiam ser notados e segmentados surgiu no início dos anos 1970. A partir deste momento, várias pesquisas começaram a se desenvolver para compreender as relações entre consciência fonológica e alfabetização. A identificação da relevância do processamento fonológico, para a aquisição da escrita, é um grande ganho para o sucesso da alfabetização. Mas, afinal o que é a consciência fonológica? Qual a sua importância no processo de aprendizado da leitura e da escrita?

Para um indivíduo aprender a ler e a escrever, e conseqüentemente tornar-se um leitor e escritor de textos competente, o mesmo necessita desenvolver a consciência metalinguística. (SOARES, 2016), que é compreendida

[...] não apenas como capacidade de ouvir a língua, analisar seus “sons” e relacioná-los com marcas gráficas, mas entendida também como capacidade de refletir sobre texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais (SOARES, 2016, p. 124)

Desta forma, a habilidade metalinguística seria a reflexão consciente da manipulação da estrutura da língua, que não se manifesta espontaneamente na criança. Antes, ela deve possuir conhecimentos linguísticos que possibilitem o desenvolvimento desta habilidade. E esse desenvolvimento se dá por meio de um continuum, isto é, se desenvolve por um processo gradativo de complexidade (ALMEIDA, 2018). Ou seja, desde muito cedo as crianças podem



perceber que as palavras são compostas por pedacinhos, e ainda apresentar sensibilidade às rimas das palavras que mais têm contato, como as das cantigas de rodas e histórias infantis.

De acordo com Diuk (2012), as crianças menores podem perceber que as palavras rimam, reconhecer que duas palavras começam com a mesma sílaba ou podem contar o número de sílabas em uma palavra e eventualmente começar a identificar sons isolados, como o som inicial de uma palavra. Esta última habilidade é precisamente um dos precursores mais importantes da leitura e escrita de palavras. Por isso, a consciência fonológica é considerada um dos pilares do aprendizado do sistema de escrita.

Esta sensibilidade fonológica possui diferentes níveis de complexidade que necessitam do tempo de maturação da criança para que a aprendizagem de cada nível aconteça. Por isso, a aquisição das habilidades que envolvem a consciência fonológica é um processo gradativo (Almeida, 2018). De acordo com Ribeiro (2011, p. 103),

A consciência fonológica pode ser observada já em crianças com idade de 3 anos, no que diz respeito à detecção de rimas, e em crianças com idade de 4 anos, no que se refere à segmentação de palavras em sílabas. Na idade que varia entre 3-4 anos, a criança se mostra sensível às regras fonológicas de sua língua. Aos 6 anos, idade que geralmente corresponde ao período em que se cursa a 1ª série do ensino fundamental, a criança já apresenta o domínio da consciência fonêmica e o domínio quase total da segmentação silábica. A partir dos 6 anos de idade, espera-se que haja o desenvolvimento da consciência fonológica em todos os níveis (RIBEIRO, 2011, p. 102).

Com o exemplo supracitado, é possível reforçar a ideia de que o desenvolvimento das habilidades fonológicas seja gradual e ocorre devido ao grau de maturidade e ao nível de aprendizagem das crianças. Vale ressaltar que nem sempre aos 6 anos as crianças apresentarão domínio da consciência fonêmica assim como, dos demais níveis de consciência fonológica, pois é nesta faixa etária que elas estão ingressando no ciclo de alfabetização. Vale lembrar que muitas crianças na educação infantil não tiveram a oportunidade de vivenciar propostas de atividades que levassem a promoção da consciência fonológica, realidade que muitas das vezes prevalece nas redes públicas de ensino. (ALMEIDA, 2018)



Habitualmente considera-se a existência de três níveis nos quais se desenvolve a consciência fonológica: o das sílabas, o das unidades intrassilábicas e o fonêmico (Herrera & Defior, 2005; Sim-Sim, 2006 apud Paulino, 2009, p. 13). Acrescenta-se a consciência da palavra ou consciência lexical. Nesse sentido, constata-se, por meio da literatura que o desenvolvimento da consciência fonológica se dá de forma progressiva, desde quando as crianças começam pela manipulação dos sons silábicos, depois das palavras e, por fim, das letras (seus sons) até que aprendam a ler e escrever. Assim, o surgimento e evolução da consciência fonológica é progressivamente dado até que as crianças prestem atenção aos elementos fonéticos da linguagem, para se conscientizarem de suas estruturas.

Tem-se considerado que a consciência fonológica seja importante para o aprendizado das habilidades de leitura e de escrita. Mas é preciso considerar também que, ao mesmo tempo, a aprendizagem da leitura e da escrita favorece para o desenvolvimento da consciência fonológica. Em sendo assim, a aprendizagem da leitura se expande com o desenvolvimento da consciência fonológica e a consciência fonológica é favorecida pelo desenvolvimento da leitura.

Por outro lado, não podemos conceber, como fazem estudiosos de diferentes países, que a consciência fonológica seja a “panaceia dos problemas da alfabetização” ou a “chave explicativa para todo o processo de aprendizagem da escrita alfabética”. (MORAIS, 2019, p. 223). Enfim, necessitamos reconhecer a importância do trabalho pedagógico em que professor e as crianças vivenciam momentos de reflexão fonológica. É certo que o trabalho cognitivo que a criança precisa trilhar para compreender como o alfabeto funciona não se limita às habilidades fonológicas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa de Moraes (2019) e de Moraes, Albuquerque e Brandão (2016) envolveu dois grupos de crianças que estavam no último ano da educação infantil e, naquele período tinham 5 anos. O acompanhamento durou todo o ano letivo, em uma escola pública da cidade de Recife. As professoras das turmas em questão adotavam maneiras bem distintas de introduzir as crianças no universo dos gêneros textuais escritos e no sistema de escrita alfabética. Em cada turma, acompanhou-se 15 aulas completas de cada semestre, observando, assim, que existiam



três momentos (início, meio e fim do ano) na qual foi possível analisar os conhecimentos das crianças acerca do Sistema de Escrita Alfabético (SEA). (MORAIS, 2019)

Esses autores concluíram que a turma em que a professora desenvolveu atividades na qual as crianças puderam brincar com as palavras, refletiram sobre as partes sonoras que as compõem, obtiveram melhores resultados e ou avanços que as crianças da turma na qual a professora não desenvolveu esse tipo de atividade. (MORAIS, 2019).

Em outra pesquisa, Aquino (2007) analisou duas turmas do último ano da educação infantil, nas quais as professoras tinham práticas de ensino distintas, chegou-se aos mesmos resultados da pesquisa apresentada anteriormente. Isso evidencia a influência das práticas pedagógicas adotadas pelas professoras no processo de aquisição de algumas habilidades da consciência fonológica.

Desta maneira, a literatura já demonstra que o trabalho desenvolvido na educação infantil, através de um caráter lúdico, permite às crianças se desenvolverem através das interações e brincadeiras. Daí, a comprovação de que os jogos sejam um poderoso recurso para a promoção da consciência fonológica e, conseqüentemente para o aprendizado inicial da língua escrita. Vale ressaltar que o jogo por si só não promove o desenvolvimento do conhecimento que está sendo trabalhado.

Desta maneira, observa-se que os jogos são um bom recurso para a estimulação da consciência fonológica. O caráter lúdico desses instrumentos causa motivação e interesse das crianças pela proposta apresentada pelo professor. Um ponto importante a ser ressaltado é que se pode selecionar ou criar outros recursos além de jogos, atividades que explorem textos da tradição oral como: cantigas de rodas, parlendas, trava-línguas, cordéis, adivinhas e lengalengas, que também são fundamentais para a promoção da consciência fonológica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou abordar os principais pontos sobre o tema consciência fonológica na educação infantil. Com base na revisão de literatura, foi possível responder às indagações levantadas, constatando-se que a promoção de certas habilidades fonológicas por meio de jogos são de suma relevância para o processo de alfabetização.



Evidenciou-se ainda, que as práticas pedagógicas das professoras de educação infantil, que privilegiam o brincar, os jogos de consciência fonológica, são fatores responsáveis para que o processo de aquisição da língua escrita aconteça.

Considerando que nenhum conhecimento é finito recomenda-se um maior aprofundamento sobre este tema, além de que para as próximas pesquisas se aprofundem em atividades que trabalhem com textos da tradição oral por terem sentido lúdico e por apresentarem recursos viáveis para que as crianças comecem a compreender as propriedades do sistema de escrita alfabética.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. R. **Consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita.** Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Capítulo 3.

AQUINO, S. B. **Trabalho com consciência fonológica na Educação Infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças.** GT-10: Alfabetização, Leitura e Escrita. Recife, 2007.

DIUK, B. **El proceso de alfabetización inicial:** adquisición del sistema de escritura. Disponível em: <https://eibtuc.files.wordpress.com/2012/06/beatriz-diuk.pdf>, 2012. Acesso em 06 de out. de 2014.

MORAIS, A. G., ALBUQUERQUE, E. B. C., LEAL, T. F. **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Página 111.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PAULINO, J. I. B. **Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura.** Dissertação de Mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2009. Capítulos 1 e 2.



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



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

" POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL "

## O GUESSING GAME NA LEITURA DE FÁBULA NA ESCOLA

*Vera Wannmacher Pereira (PPGE/UDESC)*

*Caroline Bernardes Borges (PPGL/PUCRS)*

*Danielle Baretta (PPGL/PUCRS)*

*Dhaiele Santana Schmidt (PPGL/PUCRS)*

**Resumo:** Esta comunicação tem origem nas preocupações com o desempenho em compreensão leitora dos alunos, especialmente dos anos iniciais, conforme resultados de avaliações realizadas no próprio trabalho escolar e de avaliações orientadas por órgãos oficiais com essa responsabilidade. Nesse quadro, pesquisadores desenvolvem estudos com apoio em diferentes modelos teóricos e caminhos metodológicos para colaborar com o ensino escolar. Os autores desta comunicação têm também assim procedido, desenvolvendo processos e buscando resultados em torno de um tópico que está no eixo temático desta comunicação. Assim, é propósito deles socializar com os participantes deste Simpósio Temático o trabalho que vêm desenvolvendo. Assim, fazem primeiramente uma exposição sobre compreensão leitora e a estratégia de leitura denominada por Goodman (1976) como guessing game, sendo considerada em seu uso e na consciência desse uso (GOMBERT, 1992). A seguir, é apresentada uma sequência de atividades nessa dimensão, com base nas proposições de Adam (2008), utilizando uma fábula, com destino a alunos dos anos iniciais com condições satisfatórias em decodificação. Nas considerações finais, examinam as possibilidades de introdução desse trabalho nas escolas e de produtividade dadas as dificuldades de compreensão leitora dos alunos.

**Palavras-chave:** leitura; guessing game; fábula; escola.



## “QUERO SER YOUTUBER”: ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

*Viviane Caline de Souza Pinheiro (UFAL)*

*Adriana Cavalcanti dos Santos (UFAL)*

**Resumo:** Este trabalho tem a intenção de apresentar uma atividade realizada com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental anos iniciais durante uma intervenção desenvolvida em uma pesquisa de mestrado (PINHEIRO, 2021). Essa intervenção aconteceu com base na abordagem das metodologias ativas por meio do modelo de estações rotacionais, em que propôs a criação de um vídeo por grupos de alunos. Essa atividade, uma das estações rotacionais, objetivou oportunizar os alunos a produzirem um vídeo mediante seus critérios técnicos (produção de roteiro, gravação de vídeo em um dispositivo móvel, enquadramento, entre outros), tendo em vista o interesse e a motivação dos alunos em criar seus próprios conteúdos e explorarem o uso de recursos digitais. Para a fundamentação teórica, temos os seguintes autores: Soares (2016; 2020) e Colello (2021), para tratar no que concerne ao ensino de leitura e escrita, os apontamentos em torno de uma concepção de ensino que envolva o alfabetizar letrando; Rojo (2009; 2013) na discussão a respeito dos multiletramentos, entendendo que o conhecimento em torno da língua escrita é amplo considerando que as situações de comunicação na sociedade são permeadas por múltiplas linguagens; Kress e Van Leuween (1998), para dialogar acerca da multimodalidade a percebendo nos processos da elaboração do vídeo; Recuero (2009), nas reflexões em torno da rede social YouTube e suas possibilidades de diálogo com o ensino da língua escrita. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003). Desta pesquisa participaram 11 (onze) alunos organizados em grupos para a participação nas estações rotacionais (3 trios e 1 dupla). A atividade proposta orientava que o grupo de alunos produzisse um vídeo. Para essa produção, os participantes tinham à disposição um dispositivo móvel como recurso digital para a gravação. Os vídeos tinham por tema as abelhas, pois estavam trabalhando sobre o referido tema no projeto didático do bimestre. Os resultados da intervenção demonstraram que os alunos foram capazes de produzir o gênero vídeo a partir dos seus conhecimentos sobre a temática proposta; fizeram uso de diálogos de abertura e desfecho (bordões) demonstrando conhecimento sobre o gênero utilizado; além de apresentarem familiaridade com o dispositivo móvel na modalidade de gravação (filmaram na horizontal; paravam e continuavam a gravação; ajustavam o enquadramento); por fim, verificou-se que o trabalho com a produção de vídeos não só ampliou os multiletramentos dos alunos, como possibilitou vivenciar a leitura e a escrita em uma perspectiva multimodal de forma significativa.

**Palavras-chave:** alfabetização; leitura; escrita; tecnologia; recursos digitais.



## A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA TURMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

*Jéssica Ketlen Soares de Oliveira<sup>1</sup>*

*Ângela Maria Chuvas Naschold<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática o desenvolvimento de uma metodologia inovadora para a alfabetização, junto a uma turma de alunos da educação infantil, e tendo como recurso metodológico a leitura e a contação de narrativas literárias infantis. Parte-se do princípio da ludicidade, definida por Luckesi (2002) como uma experiência interna do sujeito que a vivencia, assim, acomodando uma aprendizagem através da imaginação e da fantasia proporcionada pela literatura.

Costumeiramente, utilizamos o termo lúdico na educação quando nos referimos a jogos e brincadeiras, mas podemos analisar que as atividades lúdicas vão muito além de um simples ato de brincar, é uma interiorização de plenitude daquele ato, um potente instrumento no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser utilizado em qualquer nível de educação, principalmente no ensino infantil, pois a forma como a criança interpreta o mundo é espontaneamente lúdica.

E, tendo já ciência do valor da ludicidade, como meio de ensino abordado em sala de aula, a literatura infantil é um excelente aporte metodológico, pois as histórias contadas envolvem as crianças em diversas situações novas e as leva a conhecer inúmeros locais, realidades e situações. E, assim, pode e deve ser trabalhada como forma de conhecimento de mundo.

E, ao iniciar a escolarização e o processo de alfabetização, para que a criança aprenda a ler Frank Smith apud Flores (2020) afirma que é necessário que, além de haver um leitor como

---

<sup>1</sup> Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ketlenoliver@gmail.com

<sup>2</sup> Professor Orientador: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, anaschold@gmail.com



guia, haja também material interessante que faça sentido para a criança. Então, é nesse período que mais se deve acentuar o trabalho da literatura como meio e ferramenta nesse processo de alfabetização, pois ela é utilizada de forma atrativa, inovadora e estimulante.

Esses mecanismos lúdicos têm uma maior relevância no presente período, considerando o momento pós-pandêmico da Covid-19 que o mundo enfrentou entre 2019 e 2021. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), divulgados em 2 de fevereiro de 2022, mostra que o Brasil tem 2,4 milhões de crianças na faixa etária de 6 e 7 anos que não sabem ler nem escrever, um crescimento de 66% se comparado ao ano de 2019, correspondente a um total de 40,8% de crianças nessa faixa etária.

Apesar de a pesquisa citada acima trazer uma realidade atual e de ser o mais alto índice em 10 anos, a Pnad contínua é realizada desde o ano de 2012 onde a porcentagem era de 28,2%, um índice já elevado, que mostra o quanto o Brasil necessita de métodos de alfabetização eficiente.

Soares (2004) evidencia que a aprendizagem da língua escrita tem sido objeto de pesquisa e estudo de várias ciências nas últimas décadas. Mas, é necessário que haja novas práticas de alfabetização, principalmente na educação infantil, já que ainda é muito disseminado que a idade de 6 anos é a correta para iniciar a alfabetização nas crianças. E isso se dá, em partes, ao início do ensino fundamental, que ocorre nessa faixa etária, e a obrigatoriedade da matrícula na escola. Porém, é importante mencionar que, desde 2013, com a Lei nº 12.796, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, por meio do art. 6º, modifica a idade obrigatória de 6 para 4 anos quando estabelece que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade”. Com isso, há a necessidade de realizar, também, a modificação nas metodologias de alfabetização realizadas, sempre com as mesmas atividades e as mesmas estratégias de ensino desenvolvidas há décadas e realizando um trabalho lúdico que considere a faixa etária das crianças e os seus processos cognitivos.

Essa necessidade de estudos e desenvolvimento de práticas da alfabetização na educação infantil é o que motivou o presente projeto. Destacando ainda o vínculo pessoal e profissional que a autora possui com o tema por estar incluída nesse contexto escolar como estagiária da turma de nível IV, ser estudante de pedagogia e possuir familiares nesta faixa etária, mas não



pertencente a turma em questão. Assim, buscamos responder quais os benefícios da utilização da literatura e como ela pode interferir no processo de alfabetização. Vale ressaltar que o modo de leitura realizado será a leitura compartilhada, que de acordo com Flores (2020), é o momento em que o adulto lê e a criança vê o adulto lê, o livro é o “foco da atenção convergente da criança e do adulto, sentados e aconchegados um ao outro, com o professor e o aluno sendo sujeitos ativos nesse processo.

Essa leitura compartilhada, dialogada, faz com que o aluno seja um sujeito ativo no processo de ensino, justamente pelo fato dele interferir diretamente durante toda a história, seja com respostas ou com fornecimento de hipóteses, mantendo-se, assim, mais atento as questões levantadas pelo professor. Acredita-se ser uma vantagem o uso da leitura compartilhada de forma diária como metodologia, por proporcionar a incorporação do letramento literário na perspectiva do lúdico, trabalhando a imaginação e a fantasia com o contato direto e o diálogo entre professor- alunos, criando vínculos afetivos tão importantes para o processo de ensinoaprendizagem.

Outro ponto importante, são as habilidades cognitivas, já que a leitura compartilhada desenvolve a construção do pensamento, pois, assim como cita Zucker apud Pereira (2020) em contexto de interação, a formulação de perguntas pelo adulto leitor tem sido considerada parte de um grupo de comportamentos-chave, indicados para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de linguagem e alfabetização de crianças pequenas. Além disso, também auxilia as crianças a desenvolverem a leitura compreensiva autônoma nos anos posteriores, partindo do princípio de ter a sua base bem formada e estruturada a partir da educação infantil.

Assim, o trabalho foi desenvolvido com o objetivo geral de desenvolver uma metodologia inovadora centrada na literatura infantil, em uma turma de nível IV da educação infantil, como apoio significativo ao processo de alfabetização inicial das crianças. E com os objetivos específicos de utilizar a leitura e a contação de literatura infantil de forma diária, na sala de aula da educação infantil de modo a promover o trabalho de conteúdos didáticos; trabalhar a consciência fonêmica de forma lúdica através de onomatopeias e histórias; E estimular a compreensão leitora através de diálogos e questionamentos após a leitura e a contação de histórias. Ademais, é possível trabalhar a interdisciplinaridade por meio da contação de histórias, pois em uma única história é possível trabalhar a contação numérica, as relações pessoais, os sentimentos, as relações geográficas, entre outros conteúdos. De modo que



é possível, através da mesma história, trabalhar todas as áreas do conhecimento na educação infantil.

E através desses aspectos de leitura compartilhada de livros literários é que se foi trabalhado ao longo de 10 semanas, onde após esse período foi possível observar que a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização de uma turma de educação infantil, praticada de forma diária trouxe inúmeros conhecimentos para os alunos, que ao serem iniciados no processo de alfabetização, com essa metodologia, agora conseguem reconhecer palavras simples, escrever de forma silábica e articular frases mais complexas em seus diálogos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura infantil permite que as crianças possam compreender melhor o mundo em que vivem, de forma divertida, ajudando a aumentar o vocabulário das crianças, seu desenvolvimento moral e contribuindo até com o desenvolvimento cognitivo, com o raciocínio lógico e com a imaginação; sendo assim, a contação de histórias é algo muito utilizado na educação infantil.

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Conforme Cardoso (2016) destaca, incluir a narração de histórias na rotina da educação infantil ajuda no desenvolvimento do trabalho do educador, pois auxilia na aprendizagem da criança, fazendo uso do lúdico no momento do ensino.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez se relacionar com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e,

simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 2002, p. 17).

Levando em conta esses aspectos da personalidade infantil e a sua subjetividade, Naschold (2019) cita que a educação infantil deve propiciar um ambiente escolar onde a cultura e a linguagem escrita estejam presentes, deixando que as crianças possam fazer suas interlocuções, experiências e escolhas, cada um no seu próprio tempo.

Deve haver o gosto do contador para despertar também nos ouvintes o prazer da história. Na educação infantil há diversos tipos de histórias, mas devem ter uma linguagem clara e objetiva, direcionada a essa faixa etária das crianças, segundo Coelho (1999). Nos contos de fadas (o “Era uma vez...”), as crianças entram em contato com a magia e o encanto e conhecem personagens fantásticos. Nas fábulas, conhecem um mundo de fantasia e da moral subentendida na narrativa. Há contos com repetições, sons e vozes de animais (CARDOSO, 2016, p. 7).

Nesta situação, o professor deve estar preparado e conhecer bem a história que irá trabalhar, não excluindo o livro, peça fundamental no momento da contação, que deve estar sempre à altura dos olhos das crianças, podendo ser substituído por outros objetos com a mesma finalidade e posição, tais como fantoches, palitoches, desenhos, entre outros, de modo que o aluno possa observar e fazer suas próprias hipóteses sobre aquilo que está vendo.

Assim, o livro passa a ser um objeto de informação e o professor é o mediador entre ele e seu aluno, estimulando a imaginação e o desenvolvimento da capacidade cognitiva, pois a história permanece nas ideias da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora (COELHO, 1999 apud CARDOSO, 2016, p.5).

Diante disso, é necessário compreender que o livro deve ser utilizado com uma função pedagógica, com uma história escolhida e conhecida com antecedência pelo educador e que ele seja trabalhado antes, durante e depois da leitura, para proporcionar, desse modo, a decodificação do código linguístico pelas crianças.

Entendendo que,



A leitura compartilhada é uma atividade aparentemente simples, que pode ser conduzida de forma intuitiva, mas que também pode ser preparada a fim de otimizar seus efeitos. Por outro lado, a leitura compartilhada integra um sistema complexo de relações sociocognitivas, como o direcionamento da atenção, a intencionalidade, a perspectiva assumida a partir dos usos da linguagem, entre outros aspectos. A leitura compartilhada, se for bem conduzida, tem grande impacto no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança e, mas particularmente, prepara-a para aprender a ler e a escrever com competência e autonomia (FLORES, 2020, p 23).

Assim sendo, é necessário que o professor/leitor possua questões já pré-estabelecidas, com antecedência, a partir da capa, e durante toda a história, atraindo, sempre, a atenção do ouvinte, atijando a sua curiosidade e desenvolvendo a sua capacidade cognitiva de desenvolver as respostas.

Na perspectiva da psicolinguística cognitiva, a leitura e a escrita são atividades cognitivas, ou seja, atividades de processamento de informação. O princípio fundamental do sistema de escrita é que as letras ou grupos de letras representam fonemas. Portanto, o primeiro objetivo do ensino de leitura é o de fazer a criança descobrir, por meios de exercícios apropriados, o princípio alfabético, isto é, o princípio de correspondência entre fonemas e grafemas (as unidades gráficas que correspondem aos fonemas). Esse princípio é produtivo, porque o seu conhecimento permite a leitura e a escrita de uma quantidade grande de palavras conhecidas e desconhecidas, a partir de um número limitado de fonemas e grafemas (MENGARDA, 2020, p. 55).

Convém lembrar que, além ser trabalhada de forma oral, a literatura pode e deve ser trabalhada como recurso que facilite o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sendo importante trabalhar os processos que a envolvem, a fala, alinhados interdisciplinarmente à leitura e à escrita, permitindo que as crianças desenvolvam de forma integrada os aspectos visuais e auditivos, de forma a facilitar o conhecimento do alfabeto, isto é, dos grafemas associado aos fonemas.

Apesar do processo de alfabetização ser complexo, aos seres humanos, pois não é algo naturalmente aprendido, Puliezi (2021) diz que é uma prática cultural que demanda uma



aprendizagem explícita, na qual o papel do professor é despertar a atenção consciente do aluno, para transformar os sons (fonemas) em letras (grafemas).

No que diz respeito à leitura compartilhada, nesse processo alfabético, o professor, ao contar ou ler a história, aponta no livro as imagens, os grafemas, as letras e a pronúncia dos seus sons, levando a criança a refletir sobre a estrutura sonora. Puliezi (2021) afirma que as crianças que conseguem entender que os fonemas representam os sons da fala, se alfabetizam muito mais rápido.

Ao utilizar recursos concretos como os livros, a contação dialogada de histórias, de jogos ou de outros meios lúdicos, mexendo com a imaginação dos alunos, a criança pequena- por intermédio da fantasia e da curiosidade- começa a compreender o mundo ao seu redor.

## **METODOLOGIA**

O trabalho foi desenvolvido em forma de pesquisa-ação que segundo Engel (2000) é desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. Sendo a maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. Em uma turma de Nível IV, contendo 13 alunos matriculados de ambos os sexos, na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 9 meses em uma escola privada, localizada no município de Caicó-RN.

Inicialmente, foi necessário realizar atividades de sondagem para poder identificar e registrar o nível de conhecimento e de compreensão que a turma se encontrava. Essas atividades foram feitas de forma individual, para que fosse possível obter um resultado mais próximo da realidade.

A atividade consistia em apresentar um quadro com as letras do alfabeto e pedir que os alunos falassem letra por letra; depois, que pintassem as letras que fazem parte do seu nome e, por fim, que escrevessem seu nome da forma que soubessem. Com isso, foi possível verificar que dez alunos não conheciam todas as letras do alfabeto e outros três conheciam todas as letras. Após a verificação dessas informações, a partir desse dia, foi incluído na rotina da rodinha<sup>3</sup>, de musicalização e de conversas, a música do alfabeto. Nela, as letras eram cantadas e mostradas, simultaneamente, às crianças.



Todas as atividades desenvolvidas foram inclusas na rotina escolar como parte da aula dos alunos, na seguinte sequência: após o momento de acolhida, na chegada dos alunos, é realizado a rodinha, em que é aproveitado esse momento para musicalização e conversas sobre o cotidiano das crianças. Nela, conversa-se e canta-se sobre os dias da semana, sobre o calendário, sobre como está o tempo naquele dia, é realizada a chamada musical e dialogado sobre assuntos diversos sugeridos pelos alunos. E, assim, aproveitando o momento de diálogos e a disposição das cadeiras em roda, já é apresentada a história a ser trabalhada no dia.

A leitura ou a contação das histórias literárias foram realizadas de forma dialogada com os alunos, de modo a direcionar o olhar da criança para as palavras escritas, mostrando-lhes o título, letra a letra, e dando relevância a palavras-chaves da história, como por exemplo o nome dos personagens.

Sempre após a contação das histórias, eram aplicadas atividades de fixação sobre aquilo que as histórias falavam, além de serem realizadas também atividades que verificavam, ao longo de todo o processo, o nível de compreensão textual e aprendizagem dos alunos. Algumas dessas atividades foram baseadas em testes do protocolo IDEIA (NASCHOLD, 2020).

Na primeira e segunda semana foi realizado a sondagem inicial e trabalhado a consciência alfabética, através da história a magia do alfabeto, e trabalhado o que são vogais e consoantes. Na terceira e quarta semana foi trabalhado a fábula o leão e o ratinho, e a fábula o leão e o mosquito, com atividades complementares sobre essas histórias, e a letra L, encerrando com o dia de limonada, sendo trabalhado o gênero receita.

Na quinta semana, e por dez dias, além de realizar a leitura dialogada, foi trabalhado o alfabeto de onomatopeias (PULIEZI 2021), que demonstra através dessas onomatopeias os sons das letras, onde além de trabalhar o som de forma oral, foi realizado a construção de textos curtos com os alunos, que mostrava o uso do som de cada letra. Sendo verificado com essa atividade que os alunos conseguiam compreender e aprender muito mais rápido os fonemas, fazendo a correlação com seus grafemas por terem tido esse contato com as onomatopeias e os textos curtos.

Na sexta semana foi trabalhado a história do *ÃO*, e na sétima o conto de João e Maria. Na oitava semana foram realizadas atividades de textos curtos do IDEIA (NASCHOLD, 2020) e na nona semana foi trabalhado o conto da *Chapeuzinho Vermelho*.

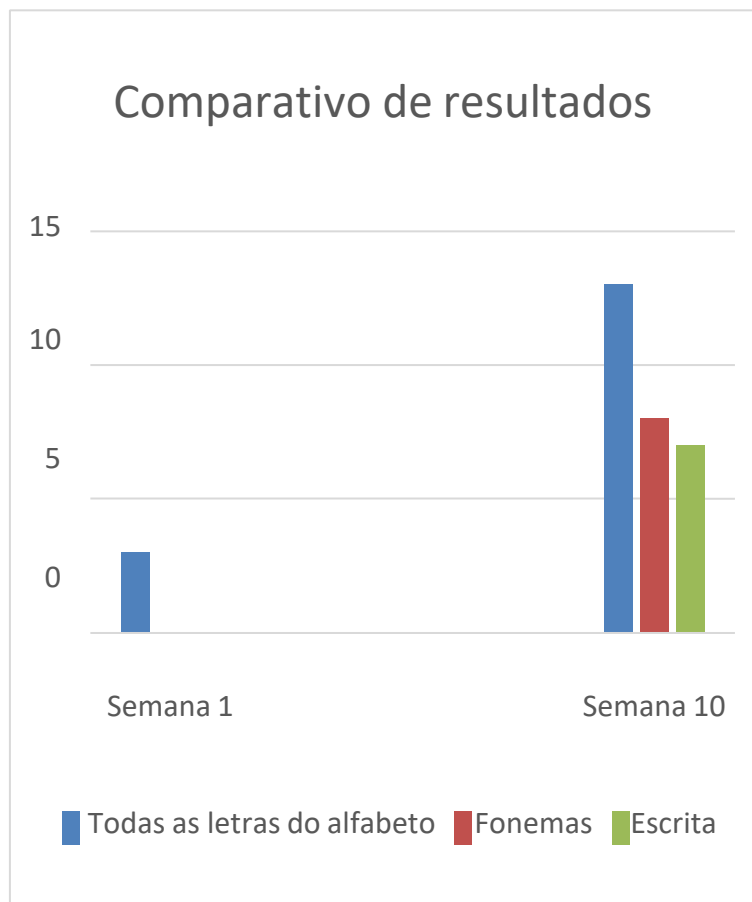
E na décima semana foram aplicadas atividades avaliativas, orais e escritas, para acompanhar o desenvolvimento da turma e realizar o comparativo dos resultados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia aplicada mostrou ser eficaz, pois, em um curto prazo de tempo, os alunos passaram a compreender o significado da leitura e da escrita, deixando de representar as suas escritas através de letras ou números aleatórios para representá-las pela escrita da sílaba por apenas uma letra e, em outros momentos, a sílaba inteira, sem ainda ter estudado as famílias silábicas, apenas compreendendo a função da escrita e conhecendo as letras correspondentes ao som expresso.

De modo que, na primeira semana, apenas 3 alunos conseguiam identificar todas as letras do alfabeto. Já na décima semana, todos os 13 alunos da turma conseguiam identificar todas as letras do alfabeto, 8 alunos conseguiam identificar todos os fonemas sem recursos visuais, e 7 alunos já estavam realizando escrita silábica com uma ou duas letras por sílaba, como mostra o gráfico abaixo:

**Gráfico 1:** comparativo de resultados.



Fonte: feito pela autora.

Vale ressaltar ainda, que além das 8 crianças que já conseguem falar todos os fonemas sem a utilização de recursos visuais, as demais crianças da turma conseguem identificar os fonemas com a utilização das onomatopeias. Além de haver 3 crianças que já conseguem realizar a leitura de palavras que foram trabalhadas com uso frequentes na contação das histórias. Tais como: vovó, lobo, leão.

Assim, a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização de uma turma de educação infantil, praticada de forma diária trouxe inúmeros conhecimentos para os alunos, que ao serem iniciados no processo de alfabetização, com essa metodologia, agora conseguem reconhecer palavras simples, escrever de forma silábica e articular frases mais complexas em seus diálogos.

Além de ser notória a melhoria do vocabulário expresso por esses alunos e as suas oralidades, em que todos conseguem, agora, se expressar de forma compreensiva e articulada.



O uso do alfabeto fonológico de forma cantada e por meio de onomatopeias complementou o conhecimento oral que os alunos estavam adquirindo, trabalhando a leitura e a escrita de forma lúdica, prazerosa para os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de guiar o aluno no processo de alfabetização, partindo da literatura infantil e da consciência fonológica, é que o trabalho foi desenvolvido, pois esse processo de alfabetização é a etapa mais importante da educação, já que é ele que servirá como instrumento para todo o ensino futuro. E, por ser algo que não é natural do ser humano, mas, sim, cultural, é preciso um ensino sistemático e explícito, mas não monótono.

Nesse sentido, ser um processo sistemático não implica ser algo de uma única ação, de um mesmo método de ensino, com repetições cansativas da família silábica, em que a criança, muitas vezes, não consegue entender o porquê  $F+A=FA$  e não  $EFEA$ . O professor precisa conduzir o aluno pelo caminho do processo de alfabetização, mostrando-lhe o que significa a escrita, quais são os grafemas e seus fonemas.

Dessa maneira, alguém, finalmente, pode aprender a ler quando passa a compreender que letras e combinações delas forma palavras, palavras essas que expressam, de forma escrita, aquilo que falamos.

A leitura e a contação de histórias literárias diariamente na sala de aula mostraram-se ser em excelente aporte metodológico, sendo utilizado como base geradora para todo o ensino explícito das aulas, devido ao seu alto poder atrativo. Sendo observado, ao logo dos dias, que trabalhar algo que saiu de dentro do livro e foi colocado na sua realidade trazia mais entusiasmo para os alunos. Sendo possível incluir uma história literária para cada conteúdo a ser trabalhado na sala de aula, em que, além de haver incontáveis histórias já publicadas, ainda é possível realizar a criação de novas para desenvolver algum tema específico.



## REFERÊNCIAS

**A MAGIA DO ALFABETO.** Rolândia PR, 28 mar. 2022.

Disponível em:

[http://servicos.rolandia.pr.gov.br/educacao/wpcontent/uploads/aulas\\_online/literatura/A-Magia-do-Alfabeto.pdf](http://servicos.rolandia.pr.gov.br/educacao/wpcontent/uploads/aulas_online/literatura/A-Magia-do-Alfabeto.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** Editora Scipione, 1989.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** Editora Paz e Terra, 2002.

CARDOSO, A. L. S; FARIA, MA de. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 7, n. 1, 2016.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** Educar em Revista, p. 181-191, 2000.

FLÔRES, O. C; GABRIEL, R. **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares.** Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciência-Editora UFSM, 2020.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Ludicidade: o que é mesmo isso,** p. 22-60, 2002.

MENGARDA, E. J. **Linguagem e Cognição: Enfoque psicolinguístico para compreender e superar as dificuldades em leitura e escrita.** Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciência Editora UFSM, 2020.

NASCHOLD, A. C. et al. **As neurociências da leitura e a educação infantil.** Palavras- revista em linha, v. 2, n. 2, p. 81-96, 2019.

NASCHOLD, A. C. **Protocolo de aplicação ideia: instrumento diagnóstico das etapas iniciais da alfabetização /** Ângela Chuvás Naschold. 2.ed – Natal, RN: EDUFRN, 2020.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

PEREIRA, A. E.; GABRIEL, R; JUSTICE, L. M. **O Papel da Formulação de Questões Durante a Leitura Compartilhada de Livros na Educação Infantil.** Ilha do Desterro, v. 72, p. 201-221, 2020.

PULIEZI, S. **Onomatopeias: desenvolvendo a consciência fonêmica de forma lúdica.** 1. ed. Ribeirão Preto, SP: Livro eletrônico, organização Samantha Oliveira, E-book. 67 p. 2021.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização.** Presença pedagógica, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.





## LEITURA DE LITERATURA COMO ESTÍMULO A PRODUÇÃO ESCRITA EM BLOG ELETRÔNICO

*Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues<sup>1</sup>*

*Maria do Socorro Lopes da Silva<sup>2</sup>*

*Cícero Henrique Rodrigues<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da educação básica é garantir a alfabetização dos alunos que frequentam a escola, de modo que eles sejam capazes de ler e escrever. Entretanto, só essas habilidades não são suficientes para atuar em uma sociedade que está em constante mudança. Se faz necessário a formação de sujeitos letrados, proficientes na leitura e na escrita, capazes de ler e interpretar e de se posicionar sobre o lido através da linguagem oral e escrita. Um dos caminhos para possibilitar essa formação é através do trabalho com o texto literário.

Compreendemos a literatura como arte da palavra, “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000, p.27). Ao ser uma forma de linguagem que expressa determinada experiência humana, permite que o ouvinte/leitor se identifique com os diversos enredos e personagens. Tal experiência, possibilita estabelecer uma relação texto-vida, em que fatos fictícios podem se relacionar com as experiências de vida dos ouvintes leitores.

Nessa direção, “quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional” (YUNES, 2003, p.10). Esse envolvimento do leitor com a obra permite que ele estabeleça relações com o texto e dialogue sobre ele, atribuindo sentido ao que lê, apresentando ideias e posicionamentos que articulam aspectos da ficção com as suas experiências de vida.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso em Educação da Universidade Estadual do Ceará UECE, [dalianenascimento@yahoo.com.br](mailto:dalianenascimento@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutoranda do Curso em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, [socorrolopes.mi@gmail.com](mailto:socorrolopes.mi@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduado pelo Curso de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, [chenriquerodrigues87@gmail.com](mailto:chenriquerodrigues87@gmail.com).



Tal envolvimento com a obra, contribui para que o leitor se expresse através da linguagem oral e escrita de forma criativa e crítica se distanciando de uma proposta de trabalho como a leitura meramente instrumental e esvaziada de sentido.

Pensando na necessidade de formação de aprendizes proficientes na leitura e na escrita e o potencial que o texto literário possui em envolver o leitor com a obra a ponto de estabelecer relação texto-vida, visamos neste trabalho analisar a contribuição da leitura de literatura para estimular uma produção de escrita crítica e argumentativa de crianças em blog eletrônico. Entendemos por escrita crítica e argumentativa, aquela em que é expresso uma opinião, ideia e hipótese sobre um dado assunto.

O trabalho assume uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, em que foram realizadas sete sessões de leitura e mediação com o livro *Bolsa Amarela* (BOJUNGA, 2005) com aprendizes do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Natal/RN. As sessões foram planejadas e implementadas conforme a experiência de leitura por andaime: Pré-leitura, leitura e pós-leitura (GRAVES; GRAVES, 1995). A pré-leitura, se dedicou ao levantamento de previsões a respeito sobre o que ia acontecer na história, garantindo o vínculo do ouvinte leitor com a leitura a ser realizada; já a leitura foi realizada de forma oral pela mediadora de leitura e acompanhada pelos aprendizes a partir de exemplares do livro físico; por fim, na pós-leitura realizamos uma atividade de discussão sobre o capítulo lido e em seguida a produção de comentários sobre a história no blog de leitura.

Considerando as três etapas de realização das sessões de leitura e mediação, este trabalho irá se dedicar a analisar a atividade desenvolvida na pós-leitura, que se refere a produção de comentários escritos pelos aprendizes em um blog eletrônico, que aqui iremos nomear como blog de leitura.

## **O BLOG NA AULA DE LEITURA DE LITERATURA**

De acordo com Senra e Batista (2011), o blog é uma página da WEB que permite o acréscimo de informações chamadas de artigos ou posts, que pode ser utilizado como ferramenta de apoio à aprendizagem por ser um espaço de criação coletiva que aproxima professores e aprendizes. Essa ferramenta possibilita uma interatividade através de postagens



que estimulam a expressão de ideias registradas em forma de comentários, promovendo muitas vezes um grande diálogo virtual.

Pensando nisso, o blog foi criado para ser utilizado durante as sessões de mediação de leitura, com o objetivo de proporcionar aos aprendizes, não só discutir sobre a história lida, mas escrever sobre ela de forma reflexiva, oferecendo mais tempo para pensar sobre o lido e o vivido na ficção, principalmente ao registrar e avaliar o seu pensamento escrito, sem ser necessário responder de forma imediata, como ocorre durante a discussão.

A nossa intenção em utilizar o blog não era de criar um espaço de escrita íntima do leitor. Pelo contrário, o objetivo é que ele pudesse compartilhar com seus pares suas opiniões sobre o lido e o vivido durante as sessões de mediação. Queremos saber o que o aprendiz pensa quando se propõe a compartilhar seu pensamento com o outro. Deste modo, escolher outro tipo de instrumento como um diário, memorial de leitura ou portfólio culminaria com a perda da referência que tanto priorizamos no blog: a referência do destinatário e a função da escrita: Escrevo para quem? Para comunicar o quê? Por quê? O blog apresenta ao leitor um destinatário e uma finalidade para sua escrita. Não se trata de uma escrita apenas para se obter um registro, um dado. Trata-se de uma escrita que possui uma finalidade e que o próprio leitor tem consciência disso. Shittine (2004, p. 165) destaca bem o nosso objetivo no uso do blog ao mencionar que:

Em primeiro lugar esqueça o blog como diário pessoal! Isso foi o que a mídia mais falou até agora, porém é aquilo que os blogueiros mais rejeitam: O rótulo de diário! O encanto do blog é ter a sua própria publicação, dar a sua opinião, palpite, pitaco etc.

Por considerar que o blog reserva “ao leitor um lugar no texto lido, ao completar possíveis lacunas” (RETTENMAIER, 2009, p. 81) através de uma escrita significativa que tem a finalidade de comunicar algo para alguém, escolhemos esse recurso como atividade de pós-leitura como uma forma de motivar a escrita pelo uso da tecnologia em sala de aula. Rettenmaier (2009) adverte que a escola tem sido lenta no que diz respeito a integrar as ferramentas de aprendizagem da era digital em seu cotidiano, a exemplo do blog.

O blog de leitura intitulado “Nos Bosques da Ficção”, tem a finalidade de os aprendizes realizarem comentários a partir de perguntas postadas pela professora sobre a sessão de leitura realizada. Para os aprendizes acessem o blog foi criada uma conta de e-mail e senha, a qual



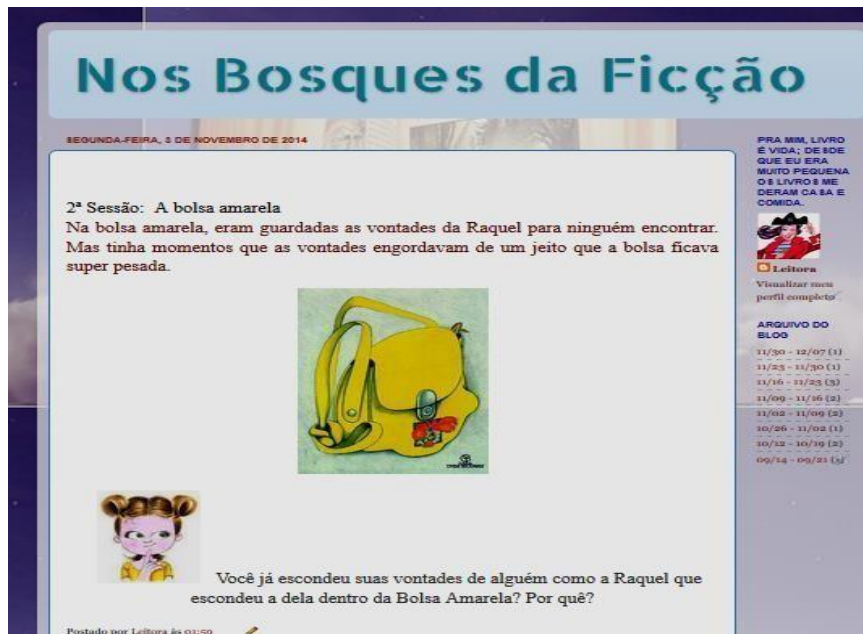
8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

possuía como imagem de ícone um personagem. A iniciativa de colocar os ícones dos aprendizes foi com o objetivo de facilitar a identificação entre as falas postadas, uma vez que iríamos ter na página do blog muito texto escrito/postado. Vejamos a estrutura do blog:



**Imagem 1** – Estrutura da postagem no blog Nos Bosques da Ficção.

Com o propósito de motivar a participação dos aprendizes criamos para o blog a personagem “Analê”. Essa personagem se apresentava como uma criança que gostava muito de ler histórias e sempre tinha uma pergunta para fazer sobre elas. A personagem cumpria o objetivo de fazer perguntas a respeito dos episódios lidos nas sessões de mediação para que os aprendizes respondessem. Cada postagem era estruturada da seguinte forma: número e nome da sessão; introdução da pergunta; imagem que ilustra algo sobre a história e a imagem da personagem provocadora (Analê) com a pergunta a ser respondida.

Propusemos utilizar o blog como recurso pedagógico e intencional, para o registro de comentários significativos sobre a recepção estética do leitor ao estabelecer relações entre literatura e vida.

## O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE O LIDO NO BLOG?



Conforme mencionado após o momento de leitura e discussão sobre a história, os aprendizes eram motivados a registrar por escrito no blog, um pensamento, posicionamento, ideia sobre a história lida, sempre motivado por um questionamento. Vejamos no quadro abaixo como se apresenta a estrutura da postagem motivadora a partir da leitura do capítulo “As Vontades” do livro A Bolsa Amarela de Lygia Bojunga.

### Quadro 1 – Postagem no Blog de Leitura

Como o André e a Lorelai escreviam cartas para ajudar a Raquel a resolver seus problemas. Imagine que você também conversa com a Raquel através de cartas e deixe um recado dando um conselho para ela resolver seu problema.

É hora de ajudar a Raquel!

Como poderíamos ajudar a Raquel a esconder as suas vontades? O que você diria para ela fazer?

(01) **Karem:** a Raquel deveria guarda mais as vontades dela e minha sugestão e que escreva as suas historia e não ligue para o que sua irmã diz.

(02) **Juliana:** eu comcordo com vc Karem (03) **Isabela:** a Raquel deveria seguir seus sonhos e a minha sugestão é que ala não desista de ser escritora e que não de atenção para o que a sua familia diz

(04) **Pedro:** guardar essas ideias pra ela mesma e não contar pra nem um adulto e nem um adolescente assim ela não vai passar vergonha

(05) **Gigi:** ela não deveria ligar pro que os outros dizem e cotinua escrevendo

(06) **Ariel:** eu fala para ela escoder as suas vontades no sel coderigo seureto (07) **Luiz:** a raquel deveria guarda mais as vontades sugestão

(08) **Elen Raquel:** ela deveria ter um esconderijo secreto para guarda todas suas cartas e se a irmã dela visse uma das cartas delas em casa ela não ligasse e se eu fosse você eu preferia escolher as meninas do que os meninos ok Raquel oi raquel meu nome tam bem é Elen Raquel ok e guardes suas vontades em um lugar secreto ok Raquel tenha um bom diaa



Com a leitura das postagens realizadas pelos aprendizes, podemos observar a partir da sequência de respostas, que todos os aprendizes se posicionam dando sua opinião e sugestão a respeito do que a personagem deve fazer. Inicialmente, destacamos que a estrutura da postagem motivadora e o tipo de pergunta realizada, leva os aprendizes a recordarem a história lida e pensarem sobre ela, mobilizando-os a refletirem sobre informações que ultrapassam a fronteira do livro e levam a se posicionarem sobre a história. O que nos revela, o resultado de um trabalho com a leitura literária que promove o encontro do leitor com o texto de forma significativa, em que é possível perceber que além do processo cognitivo estabelecido durante a leitura em que há a conversão de palavras em elementos de significação, é possível perceber que se estabelece uma relação afetiva do leitor com a obra. De acordo com Jouve (2002, p. 19):

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós, admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse.

É possível ver traços dessa afetividade estabelecida com o texto através do modo como os aprendizes se expressam na escrita, como por exemplo ao mencionarem: “ela não deveria ligar”, “ela deveria seguir seus sonhos”. Petit (2009, p.83) menciona que “os leitores se sentem vinculados aos outros – aos personagens, ao autor, aos que leram o livro, que leem juntos ou o farão um dia –, descobrindo que dividem as mesmas emoções, as mesmas confusões”. O fato dos aprendizes se identificarem com os conflitos vividos pela personagem, muitas vezes vividos por eles, contribui para um envolvimento afetivo do leitor com a obra literária. Assim, quando demonstram que se importam com a situação da personagem revelam o seu envolvimento com a narrativa, causado pela relação afetiva estabelecida na leitura e mobilizada através da pergunta no blog.

Um outro aspecto a ser destacado é que a pergunta no blog além de estimular os aprendizes a pensarem sobre o lido, também possibilitou-os a pensar sobre o escrito. Isso pode



ser visto na postagem de Juliana, em que ela responde ao comentário de Karem, dizendo que concorda com o seu posicionamento. É relevante destacarmos esse movimento de leitura, pensamento reflexivo e escrita que se estabelece, pois para Juliana poder responder que concorda, ela precisa ter conhecimento da história lida, ter entendido o que solicitava a pergunta no blog e ter lido o comentário postado, para assim, poder fazer o seu comentário se referindo a postagem de Karem.

Vemos um trabalho com a leitura e escrita, que permite aos aprendizes uma autonomia de pensamento e escrita sobre o que é lido em sala de aula. É essa atitude que esperamos no processo de alfabetização e letramento, que os aprendizes à medida que se apropriem do sistema alfabético, assumam a condição de letrados. Para Magda Soares (2014, p.72) o “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Juliana ao responder que concorda, ela não se limita a responder a pergunta do blog, ela faz uso das habilidades de leitura e escrita que possui para comentar de forma diferente das dos demais colegas.

Mais um aspecto que nos chama atenção e que vai além do solicitado na pergunta do blog, é o comentário de Elen Raquel, que ao apresentar o seu conselho, ela escreve uma mensagem para a personagem Raquel, como se a personagem pudesse ter acesso ao blog, assim como ela e os colegas de turma tem. Percebemos que Elen Raquel, compreende a função do blog como um veículo de comunicação e da escrita como forma de registro, que comunica e transmite uma informação a um determinado destinatário. Na postagem, a escrita além de representar o som em símbolos escritos/digitais ela expressa ideias e organiza o pensamento em língua escrita.

Podemos afirmar que os comentários elaborados pelos aprendizes a partir da leitura do texto literário, possibilitaram o exercício de uma escrita como experiência. De acordo com Kramer, (2012, p.67), a escrita como experiência “traz a possibilidade de pensar o que se fez e viveu, ampliando o raio de ação e reflexão”, permitindo ir além de uma prática de escrita instrumental, funcional, repetitiva, mecânica e sem sentido. Assim, argumentamos que a leitura de literatura aliada a uma mediação que estimule a reflexão e o pensamento crítico do



ouvinte/leitor, possibilita aos aprendizes se posicionarem sobre o lido através da linguagem oral e escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto concluímos que o trabalho com leitura de literatura favorece o envolvimento do leitor com a obra através do processo de identificação, que permite ao leitor se projetar na narrativa e experimentar as diferentes situações. Essa experiência estética vivida pelo leitor é oportunizada pela própria natureza do texto literário, mas precisa ser mobilizada e potencializada, por uma forma de mediação que favoreça o elo entre o leitor e a obra.

Neste trabalho vimos que os aprendizes estabelecem um envolvimento emocional com a personagem que contribui para que eles formulem ideias a respeito da obra expressas por meio da escrita em um blog de leitura. O blog como ferramenta pedagógica oportunizou os aprendizes a registrarem suas ideias e posicionamentos sobre o lido favorecendo a produção de uma escrita significativa que possui um destinatário – os próprios aprendizes que tinham acesso às postagens de seus pares em tempo real.

Assim, argumentamos que a leitura de literatura estimula o ouvinte/leitor a se posicionar e tecer ideias sobre o lido, que podem repercutir em uma escrita expressiva, criativa e crítica. Nesta direção, investir na leitura de literatura e formas de mediação que venham a explorar o texto literário a exemplo do blog, deve ser presença constante nas rotinas de sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BOJUNGA, L. **A Bolsa Amarela**. 33. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo, SP: Moderna, 2000.

GRAVES, M. F.; Graves, Bonnie. **The scaffolded reading experience**: a flexible framework for text, Reading. v. 29, n. 1, p. 29-34. Apr.1995.

JOUBE, V. **A Leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

KRAMER, S. **Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação da escrita.** In: YUNES, E. (Orgs). A experiência da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 57-72.

RETTENMAIER, M. (Hiper) **Mediação Leitora:** do blog ao livro. In: SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. Mediação de Leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SCHITTINE, D. **Blog: comunicação e escrita íntima na internet.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SENRA, M. N. B; BATISTA, H. A. **O uso do blog como ferramenta pedagógica nas aulas de língua portuguesa.** Revista Diálogo e Interação. Paraná, v. 5. ago.2011. Disponível em: <http://www.facrei.edu.br/gc/anexos/diartigos69.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PETIT, Michele. A arte de ler ou como resistir à adversidade. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

YUNES, E. **A experiência da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.



## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SUA PROPOSTA DE ENSINO O ENSINO MÉDIO

*Adilma Gomes da Silva Machado<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

Este resumo expandido tem como objetivo contribuir com os estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o que esse documento vem nos apresentar a respeito da proposta das Competências Gerais da Educação Básica do Ensino Médio, pois inicialmente, consideramos que a BNCC é um documento normativo, o qual rege o processo de ensino e aprendizado das instituições públicas e particulares do Brasil.

Esta pesquisa é do tipo investigativo, pois é uma pesquisa de cunho qualitativo, segundo Minayo (1996, p.101), “[...] a investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos”. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa é relevante para que possamos refletir, quanto educadores, no contexto social em que estamos inseridos, que é a comunidade escolar e, o que diz a BNCC, o qual vai fazer parte do corpus desta pesquisa, no que se refere às Competências Gerais da Educação Básica do Ensino Médio. Nesta pesquisa, teremos como fundamentos: a Base Nacional Comum Curricular, 2017, a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, LE GOFF, 1997 e MINAYO, M. C. de S. 1996.

A metodologia a ser trabalhada nesta pesquisa é analisar, discutir e refletir o que a BNCC aborda a respeito do desenvolvimento humano dos estudantes do Ensino Médio, articulando as análises com embasamentos teóricos que possam nos auxiliar sobre as contribuições desse documento que rege toda a modalidade do ensino básico, mas aqui nesta pesquisa estamos trabalhando com o Ensino Médio.

### METODOLOGIA

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Pós-graduação em Linguística e Ensino, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [adilmalibrasp@email.com](mailto:adilmalibrasp@email.com)



Consideramos este trabalho do tipo investigativo, pois é uma pesquisa de cunho qualitativo e, essa vem a ser realizada por meio de uma análise documental em que iremos utilizar a BNCC como ferramenta para essa pesquisa. Assim, o motivo que nos levou a essa pesquisa qualitativa foi para compreendermos de forma mais clara o que a BNCC nos traz a respeito dos currículos que compõem o Ensino Médio.

Com isso, percebemos que é fundamental analisarmos a BNCC, para uma melhor compreensão do objeto deste estudo. Portanto, ao analisarmos esse documento que é parte importante do sistema educacional brasileiro, passamos a estudar, nesse caso, um documento da educação, em que consideramos fazer parte de um projeto social, segundo Le Goff (1997):

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa, (LE GOFF, 1997, p. 538).

Com isso, podemos perceber que o autor Le Goff, considera um documento como algo que faz parte da história de um povo, de uma sociedade e, assim, é a BNCC, um documento importante para a educação e para a sociedade brasileira, só basta nos apropriar desse material riquíssimo de informações e orientações, como fonte de pesquisa, análise, discussões, reflexões, entre outros, e que os resultados das pesquisas venham contribuir com o processo educacional brasileiro.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017 p.7). Assim, podemos perceber que a BNCC vem abordando temáticas a fim de contribuir com o processo da educação dos nossos estudantes, em que a mesma discorre ao longo do seu texto sobre a importância da formação integral humana.



Portanto, ao refletirmos acerca do Ensino Médio, podemos perceber o quão importante essa etapa é para a formação dos nossos jovens, pois consideramos essa etapa do Ensino Médio em que muitas das vezes seja uma fase marcante para os estudantes, pois definirá o seu futuro acadêmico como também o profissional. De acordo com a LDB de 1996 no artigo 35:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
  - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
  - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
  - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996).

Nesse mesmo sentido a BNCC continua a nos orientar a respeito do processo de formação para os jovens, vejamos:

[...] assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2017, p. 463).

Podemos perceber que a escola é um lugar de oportunidades, em que deve proporcionar para os estudantes do Ensino Médio um conhecimento amplo, para que essa venha contribuir nas suas escolhas futuras. Por isso, a importância de investirmos em metodologias voltadas para atividades em que o aluno possa participar de forma ativa, a partir de análise, discussões, reflexões, entre outros, só assim, nosso fazer pedagógico contribuirá para um futuro desses jovens, com pessoas mais éticas e com ações assertivas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a BNCC (2017, p. 463)), podemos perceber que “na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB”. É uma



estrutura para se trabalhar nos três anos do Ensino Médio, podendo dessa forma, que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias para o sua formação integral humana.



Fonte: BRASIL (2017, p.32)

Apesar de sabermos que a BNCC (2018) é um documento que aborda aspectos importantes para a formação dos jovens, o sistema educacional ainda requer uma dedicação por parte dos profissionais do Ensino Médio para que os registros da BNCC se transformem em ações concretas. Vejamos o quadro abaixo:



Fonte: BRASIL (2017, p.469)

A partir do quadro acima, que representa a organização da BNCC referente às Competências Gerais da Educação Básica do Ensino Médio, podemos observar que suas competências gerais (representada pelo quadro laranja) direcionam as áreas do conhecimento e os componentes curriculares que estão dentro dessas áreas (Linguagens e suas Tecnologias - 1º quadro; Matemática e suas Tecnologias - 2º quadro; Ciências da Natureza e suas Tecnologias - 3º quadro; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - 4º quadro; podemos contar ainda com a Formação Técnica e Profissional - 5º quadro).

Esses componentes curriculares (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional), mais a frente, ela nos apresenta um conjunto de habilidades que consideramos relevantes para que os estudantes possam desenvolver as competências específicas necessárias para a sua formação integral.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tipo de pesquisa adotado neste resumo expandido, foi uma pesquisa qualitativa e investigação, com a intenção de compreendermos a proposta da BNCC para o Ensino Médio. Nossos objetivos foram refletir a partir das abordagens da BNCC no tocante ao Ensino Médio, como forma de contribuir com as práticas pedagógicas de sala de aula. Dessa forma, esta pesquisa nos mostrou caminhos possíveis a percorrer, proporcionando reflexões para futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:  
Acesso em: 24/07/2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 20/07/2022.

LE GOFF, J. **Documento-monumento**. In: Enciclopédia Einaudi. Memória–História, Portugal: Imprensa Nacional Casa Da Moeda: 1997, v. 1.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

## PORTFÓLIOS DIDÁTICOS E ATIVIDADES LINGUÍSTICAS DE RECICLAGEM NEURONAL COMO SUPORTE DA ALFABETIZAÇÃO EM UMA PESQUISA TRANSLACIONAL



*Ruanna Maria Borges de Araujo do Nascimento<sup>1</sup>*

*Andre Luis Santos de Pinho<sup>2</sup>*

*Ângela Maria Chuvas Naschold<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Por estarmos vivenciando um momento delicado de pós-pandemia, em que todos precisam de ajuda, se faz necessário que os professores entendam que “estamos em uma nova época histórica, uma nova ordem global, em que as velhas formas não estão mortas, mas as novas ainda não estão inteiramente formadas” (SAVIANI, 2011, p. 118). É preciso um esforço intencional para que as novas formas anunciadas durante a pandemia se concretizem na prática. Sobretudo, o momento requer abertura e receptividade por parte dos professores para compreenderem novas formas surgidas, por exemplo: conhecer e compreender como acontece o processo de aprendizagem da leitura e escrita no cérebro das crianças que estão em processo de alfabetização, para, a partir desses novos conhecimentos adquiridos, ensinar os alunos utilizando materiais linguísticos pedagógicos que incorporem tais conhecimentos.

Todos nós sabemos que o processo de alfabetização tem um papel essencial na vida das pessoas. Alfabetizar vai além de ensinar a ler, escrever e compreender textos, frases e palavras. O ser humano precisa desta aquisição de habilidades para contribuir na vida social, cultural, econômica e política. Naschold *et al.* (2015) afirmam que

Alfabetizar não se restringe ao simples domínio da relação grafema/fonema, letra/som e suas variações linguísticas, mas engloba a aquisição de um amplo domínio de habilidades necessárias à alfabetização plena, conceito que definimos ser alcançado

quando o alfabetizando, além de dominar a referida correspondência, entende o que lê e consegue utilizar esse conhecimento em sua vida individual e social.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN). Caicó (RN) Brasil <maria.ruanna2011@hotmail.com>;

<sup>2</sup> Doutor em Engenharia Industrial - University of Wisconsin - Madison (2003). Atualmente, é professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>3</sup> Doutora em Educação (UFRGS). Professorado Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Caicó (RN). Brasil. [anaschold@gmail.com](mailto:anaschold@gmail.com)





No que diz respeito a esse processo, os estudantes sempre precisarão de alguém para levar o conhecimento até eles. Quando os alunos têm essa ajuda, conseguem avançar sem muitas dificuldades; porém, quando não há contribuição de alguém para instruí-los, o aprendizado fica dificultado, fazendo com que a criança fique pelo caminho e desista de aprender. Vygotsky (1988), acerca do desenvolvimento da criança e da mediação necessária para que a aprendizagem ocorra, diz que

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VYGOTSKY, 1988, p. 113).

Sob essa ótica, compreendemos o importante papel de mediador exercido pelo docente, o que não se restringe a apenas corrigir os erros da criança, realizar atividades ou repassar conteúdos; mais do que isso, retoma o erro junto com o aluno para que ele possa caminhar por si no futuro.

Com a pandemia de Covid-19, as escolas tiveram que fechar ou reduzir suas atividades presenciais, e, com isso, houve bastante perdas na educação, principalmente nas escolas públicas. A maior parte dessas escolas adotou o ensino remoto, mas muitas crianças ficaram sem acesso a essa modalidade de ensino, por não terem acesso a ela; suas condições materiais e financeiras não lhes possibilitavam acessar os equipamentos necessários ao trabalho remoto. Além disso, não dispunham de alguém para instruí-las durante as atividades realizadas fora do ambiente escolar.

Na atual situação em que nos encontramos, não há como voltar para a sala de aula com os mesmos pensamentos, práticas e metodologias que eram adotadas antes da pandemia. Será necessário diagnosticar, repensar, planejar, para que uma nova prática possa chegar à realidade das escolas. “Uma prática educativa que se pauta na aprendizagem significativa explicita o objetivo didático para a criança e a motiva a alcançá-lo de maneira voluntária e intencional, não precisando de subterfúgios para se efetivar”. (LIMA, 2008, p.27). É o que faz com que o aluno tenha vontade de aprender por meio de atividades que, embora lúdicas, prazerosas e divertidas, tenham também uma clara intencionalidade de ensino, para que essa prática seja significativa,



tanto em intencionalidade estética quanto em intencionalidade do ensino explícito da língua materna, e possa contribuir com todos os estudantes, especialmente aqueles que tiveram mais perdas.

Considerando os argumentos apresentados, a justificativa para este estudo surgiu durante o Estágio IV do Curso de Pedagogia - CERES/CAICÓ, realizado no segundo semestre de 2021, no segundo ano da pandemia de Covid-19. O estudo foi efetivado em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública, com crianças que, na época, tinham a idade média de nove anos. A partir da intervenção realizada no estágio, que, em função da pandemia, foi desenvolvida sob a forma remota, verificou-se que muitas das crianças da turma se encontravam nas etapas iniciais da leitura e da escrita.

A oportunidade de, por intermédio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizarmos uma pesquisa aplicada com a turma de estágio abriu a possibilidade de desenvolvermos um trabalho de pesquisa aplicada intencionalmente planejada, com vistas ao avanço da leitura e da escrita.

Diante da problemática, definimos como objetivo deste estudo desenvolver as habilidades da leitura e escrita das crianças por meio de atividades didáticas linguístico-pedagógicas inovadoras, de acordo com os seguintes objetivos específicos: (1) realizar um diagnóstico da leitura e da escrita das crianças envolvidas na pesquisa; (2) desenvolver um trabalho que considere as recentes teorizações da educação, da linguística e especialmente das Neurociências (conforme seu processamento no cérebro), no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita; e (3) incentivar as crianças a adquirirem o hábito de ler, tendo como modelo o trabalho com narrativas infantis.

Neste contexto, apresenta-se a seguinte problemática: considerando as dificuldades constatadas no processo de alfabetização durante o estágio, em que medida os Portfólios Didáticos de Tipos e Gêneros Textuais, acompanhados do Kit da Reciclagem Neuronal, podem contribuir para o avanço da alfabetização dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental envolvidos no trabalho?

Considerando a problemática, a pesquisa teve como suporte a utilização dos materiais lúdicos e metodologias alfabetizadoras disponibilizados pelas pesquisas realizadas em laboratório experimental do Leitura + Neurociências na Educação Integral (NASCHOLD, 2015, 2022), destacando-se o Kit da Reciclagem Neuronal, composto por jogos e atividades lúdicas, e os



Portfólios Didáticos de Tipos e Gêneros Textuais, que foram aplicados conforme um planejamento interdisciplinar (FREIRE, 2007, 2014).

Para a concretização do trabalho, utilizou-se a pesquisa translacional, que “consiste em acelerar a transferência de resultados da pesquisa básica para aplicada na área da educação” (LENT, 2017), ampliando conhecimentos e estudos sobre as formas mais eficientes de ensinar e de aplicá-las na sala de aula. Um dos aspectos importantes do trabalho está relacionado às recentes teorizações das Neurociências no que se refere à leitura.

Os dados estatísticos coletados revelaram alcances com significâncias estatísticas relevantes, fato que corroborou a eficácia das estratégias pedagógicas desenvolvidas com base nos pressupostos teóricos de Freire (1979, 1997, 2007, 2014), Habermas (1992), Dehaene (2012), Gombert (1992, 2003), Naschold (2015,2016, 2017A, 2017B, 2022) Naschold et al. (2015), Maluf (2015), Morais (2013), Vygotsky (1991), Sopelete & Carrijo (2013) e Ribeiro et al. (2022, 2022), que, entre outros, compuseram a teia do trabalho.

## **METODOLOGIA**

Primeiramente, foi realizado o pré-teste, com o intuito de avaliar as habilidades da leitura e escrita dos alunos. Foram utilizados, sob a forma de Pré-Teste, três dos testes que compõem o Instrumento Diagnóstico das Etapas Iniciais da Alfabetização (IDEIA) (NASCHOLD, 2020) são eles: Teste das Letras, Fonemas, Palavras e Frase, Teste de Leitura de Palavras e Frase e o Teste de Escrita de Palavras e Frase.

Para o desenvolvimento do trabalho, foram utilizados os materiais do Kit de Reciclagem Neuronal (NASCHOLD, 2022). Naschold esclarece aos que utilizam ou irão utilizar o Kit da Reciclagem Neuronal que os “conhecimentos adquiridos por você em sua trajetória acadêmica e profissional, bem como os interesses e necessidades de crianças que vivem em uma comunidade, que lhes dá suporte e lhes possibilita o exercício do desenvolvimento de suas potencialidades” (NASCHOLD, 2022, p.26). Para utilizar tal material, é necessário um planejamento interdisciplinar, desencadeado a partir de uma história infantil contada por meio dos objetos metafóricos.

Para a intervenção com as nove crianças que se encontravam, em relação ao todo da turma, nas etapas iniciais da leitura e da escrita, foi elaborado um planejamento de curto prazo



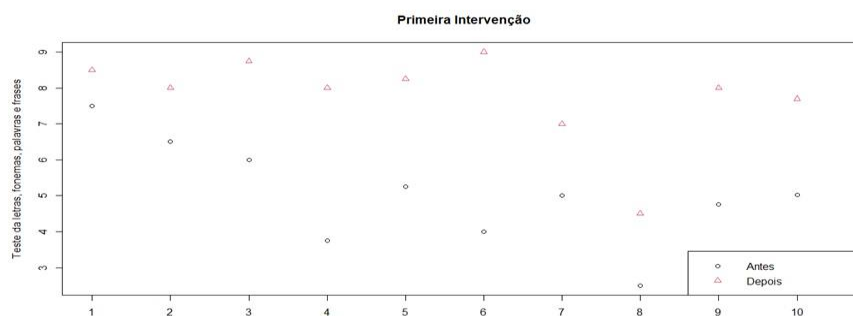
(sete dias). No primeiro dia, foi realizada a contação da história *Gato que pulava em sapato* com objetos metafóricos. Conforme Naschold (2015, p.275), “as metáforas são elementos essenciais na compreensão leitora. Sejam as figuras de linguagem, as conceituais ou as corporificadas, não se constituindo em simples elementos enriquecedores do texto, mas, especialmente como

Durante os quatro dias seguintes, foram trabalhados o quadro imantado e as formas das letras grandes, para ensinar às crianças as palavras geradoras que iniciavam com as letras AEIOU. Também foi trabalhada a música AEIOU, do grupo Triii, e, junto à música, foi trabalhado o formato das vogais por meio do corpo humano. Além disso, foram integradas atividades sensoriais que estimularam rapidamente a aprendizagem da letra, como a “caixa de areia”, “fazer a letra no ar com a mão”, “pintura da letra” e “preenchimento das vogais com barbante e farinha”.

Após cinco dias, foram trabalhadas as consoantes J e S, uma a cada dia. A escolha delas ocorreu por serem as consoantes constrictivas mais fáceis de pronunciar e de identificar auditivamente (NASCHOLD, 2022). Assim sendo, todos os dias, tivemos uma atividade lúdica, como o “bingo das vogais”, o “bingo da palavra geradora”, o “bingo dos sons”, o “caça ao tesouro”, “batata que passa-passa”.

Ao final da intervenção de sete dias, foi realizado o Pós-Teste, como apresentado nas figuras a seguir.

**Figura 1:** Análise do Teste das Letras, Fonemas, Palavras e Frases (Teste 1)



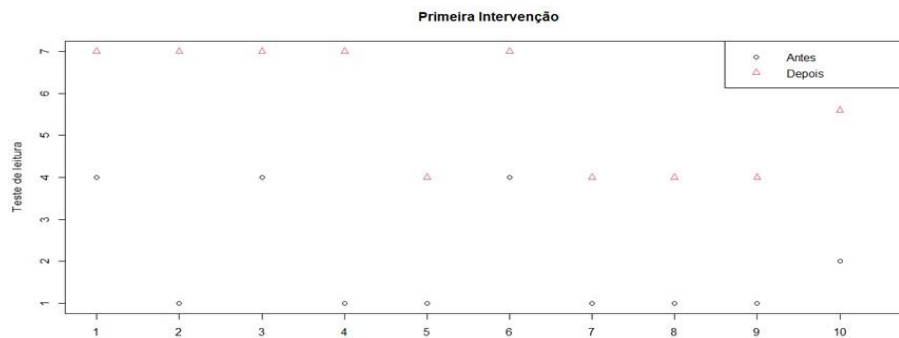
Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Na Figura 1, é possível ver que o desempenho *depois* é superior ao momento *antes*, para todas as crianças. As crianças são diferentes entre si, como é perceptível na Figura 1. O teste estatístico T pareado para as médias apresenta diferença de desempenho para um nível de



significância de 0,05. Os valores do teste foram  $t = -7,1142$ ; graus de liberdade = 9;  $p\text{-value} = 5,579e-05$ .

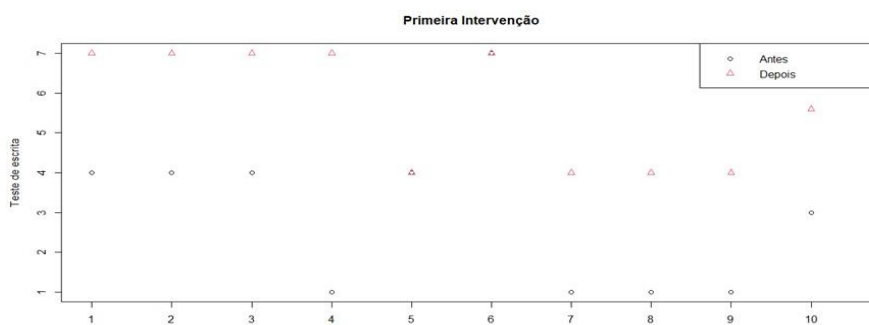
**Figura 2:** Análise do Teste de Leitura de Palavras e Frase (Teste 2)



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Com base na *Figura 2*, nitidamente *depois* tem um resultado superior ao *antes*, para todas as crianças. Existem dois grupos majoritários na turma, em relação ao desempenho *antes* e *depois*. O teste estatístico T pareado para as médias apresenta diferença de desempenho para um nível de significância de 0,05. Os valores do teste foram  $t = 9,2785$ ; graus de liberdade = 9;  $p\text{-value} = 6,65e-06$ .

**Figura 3:** Análise do Teste de Escrita de Palavras e Frase (teste 3)



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Com base na *Figura 3*, os resultados *depois* são superiores ao *antes*. O teste estatístico T pareado para as médias apresenta diferença de desempenho para um nível de significância de 0,05. Os valores do teste foram  $t = 4,9486$ ; graus de liberdade = 9;  $p\text{-value} = 0,0007928$ .

Partindo dos resultados da primeira intervenção, foi possível deixar a turma mais harmoniosa e integrada em termos de conhecimentos linguísticos, sendo então organizado o planejamento das atividades com toda a turma de 24 alunos.



Iniciou-se a intervenção com a turma completa a partir da obra *O gato que pulava em sapato*, de Fernanda Lopes de Almeida, e foram desenvolvidas diversas atividades. A intervenção começou no dia 09/05/2022 e aconteceu no espaço escolar durante 20 dias, sendo cada aula com 2h30min de duração, e o término da intervenção ocorreu no dia 03/06/2022. Toda segunda-feira, era realizada a contação da história de diferentes maneiras: primeiramente, com os objetos metafóricos, capa de contação e fichas das palavras geradoras, como também a contação pelo livro, que foi usado em *slides* projetados em Data Show. Junto com a contação e a leitura da história, foram encadeadas outras atividades, destacando as do portfólio didático do livro *Gato que pulava em sapato* (NASCHOLD, 2017a). O portfólio, além de ensinar a leitura e a escrita, propõe que as crianças recortem, colem, montem, desenhem, pintem, escrevam as letras, sílabas e palavras. Vale ressaltar que essas atividades desenvolvem habilidades grafofonológicas, morfossintáticas, semânticas e pragmáticas da leitura de maneira contextualizada.

Na continuidade das atividades, foram trabalhadas as palavras geradoras da história, conforme o método utilizado por Freire (1987) na alfabetização de adultos. Para a escolha das palavras, Naschold (2022) explica que, “além do contexto linguístico, deve ser considerado o mundo da vida das crianças (HABERMAS, 1992), portanto, o que tem significado para elas.”

Sobre a escolha das palavras, é importante mencionar que “as palavras são, então, selecionadas com base no trabalho dialogado e participativo de uma narrativa infantil. Tais palavras, uma vez escolhidas, são apresentadas às crianças repetidas vezes, de variadas formas, em diferentes atividades e momentos do processo de ensino.” (NASCHOLD, 2022, p.13).

Durante 15 dias, as palavras foram trabalhadas no quadro imantado, utilizando-se o Alfabeto Móvel das Formas das Letras Grandes. As palavras geradoras escolhidas foram as seguintes, nesta ordem: AMADA, EMOTIVA, IMITAVA, ÓTIMA, UFA, FUGIA, VIDA, SAPATO, ZELOSA, JANELA, LUXO, ROSA, MIMI, PULAVA e DONA.

Além disso, todos os dias, as palavras eram apresentadas de uma maneira diferente, como também eram retomadas as letras e sílabas que vinham sendo trabalhadas nos dias anteriores, pois a repetição diferenciada ensina. A esse respeito, Ribeiro *et al.* (2020, p.15) afirmam que, “embora a repetição seja importante para a aprendizagem, as variações e a surpresa também desempenham um papel fundamental”.



A atividade da ficha das palavras servia para lembrar o que havia sido estudado, já que as crianças desenhavam, montavam a palavra, definiam a quantidade de sílabas e montavam uma nova palavra. Salienta-se que essa atividade requer atenção, além de trabalhar o reconhecimento das letras, seus sons, o aprimoramento do vocabulário e o conhecimento de novas estratégias para formar novas palavras.

Outras atividades que foram implementadas para auxiliar na intervenção didática foram o “Bingo das Letras do Alfabeto” e o “Portfólio da Amarelinha da Leitura do *Gato que Pulava em Sapato*” (NASCHOLD, 2017b), em uma sequência de atividades livres a serem desenvolvidas em ambiente livre e aberto/fora da sala de aula.

Já no trabalho com o Portfólio da Amarelinha da Leitura do *Gato que pulava em sapato*, foi recontada a história por meio de *slides*, seguindo-se uma Roda de Conversa sobre as regras do jogo. Em seguida, os alunos foram para o pátio para vivenciar a brincadeira coletivamente, sendo desafiados a utilizarem as diferentes linguagens – corporal, gestual, oral e escrita – de maneira divertida e lúdica. Aos materiais alfabetizadores oriundos da pesquisa realizada em laboratório experimental, foram incorporadas atividades advindas da experiência da aplicadora do presente estudo, como a contação da história dos *Monstros das Cores*, a “Dinâmica das Emoções”, o “Jogo da Cabra-Cega Estoura Balões”, o “Ditado Estourado” e o trabalho com outros Tipos e Gêneros Textuais, tais como, convite, poesia e lista.

Foram trabalhados também os diferentes gêneros textuais, como a poesia da música “A história de uma gata”, de Chico de Buarque; a lista de palavras, que era feita todos os dias com as sílabas da palavra que estava sendo estudada; e o convite, tendo cada aluno elaborado seu próprio convite para o aniversário do Gato Mimi. Foi possível perceber que a música e a poesia ajudam as crianças a memorizarem o som dos fonemas por meio da aliteração, que consiste na repetição de fonemas parecidos ou idênticos no início ou final das palavras. O intuito da lista de palavras é proporcionar aos alunos o reconhecimento das características das palavras, possibilitar a reflexão quando escrevem com suas hipóteses, fazê-los analisar a palavra e refletir sobre sua formação para ampliar os conhecimentos.

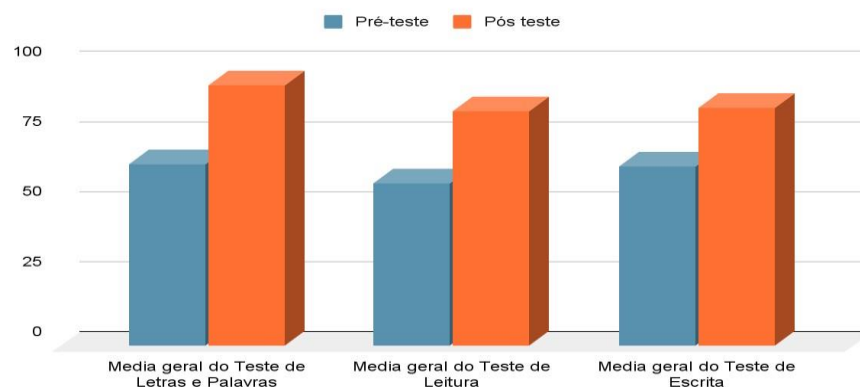
Por fim, o último dia foi encerrado com o aniversário do Gato Mimi, da história *O gato que pulava em sapato*. Apresentações dessa história foram feitas de diferentes modos para as outras turmas. Evidencia-se que a contação da história, realizada pelos alunos, proporciona momentos de interações e trocas de aprendizagens entre os educandos. O objetivo dessa



atividade foi estimular a imaginação, envolver os alunos no mundo mágico das narrativas e despertar o interesse pela leitura e escrita.

A partir da segunda intervenção, utilizaram-se os três testes linguísticos do IDEIA para avaliar os resultados do trabalho. O Gráfico 1, abaixo, apresenta a comparação da média geral antes da realização da intervenção e após a sua realização.

**Gráfico 1:** Resultado da média geral de todos os Testes Linguísticos



Fonte: Elaboração Própria (2022)

Ficou claro, no Gráfico 1, que os resultados dos pós-testes apresentaram uma melhora nos desempenhos das crianças, em comparação com os resultados dos pré-testes, a partir das intervenções realizadas. Dessa forma, reconheceram-se os privilégios dos portfólios didáticos e dos materiais lúdicos como ferramentas para a construção do conhecimento linguístico no processo de alfabetização. Reforça-se, pois, a utilização destas atividades lingüisticopedagógicas para que as crianças possam adquirir as habilidades da leitura e escrita no processo de alfabetização e desenvolver o hábito da leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a intervenção realizada com os nove alunos que se encontravam nas etapas iniciais da alfabetização foi de suma importância para que as crianças conseguissem acelerar a leitura e escrita e integrar-se de forma mais igualitária, harmoniosa e participativa ao trabalho didático da turma.

Outra constatação importante refere-se ao trabalho interdisciplinar, planejado e desenvolvido segundo os pressupostos teóricos da educação, da Psicolinguística e das





Neurociências, tendo como elo desencadeador as palavras geradoras de Freire (1979, 1997, 2007, 2014) e a consideração dos aspectos fonológicos para a escolha das palavras. Isso foi fundamental para o envolvimento ativo das crianças e a efetivação de avanços concretos na alfabetização. O planejamento utilizando os Portfólios Didáticos e atividades lúdicas trouxe inúmeros benefícios para o desenvolvimento escolar, social e moral das crianças. Os portfólios e os materiais utilizados garantem que os alunos aprendam a ler e escrever, mas, para que o aprendizado aconteça de maneira satisfatória e eficiente, é preciso que o educador compreenda que deve procurar atividades desafiadoras, sempre partindo do mais simples (as partes das letras) para o mais complexo (textos), integrando um planejamento didático e analisando e refletindo sobre esse ensino.

## REFERÊNCIAS

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler.** Tradução de Leonor Scliar-Cabral. – Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Paz e Terra. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Editora Paz e Terra, 2014.

NASCHOLD, A. C; **Manual de Orientação Kit 2:Atividades grafo fonológicas, morfossintáticas, semânticas e pragmáticas integradas.** 1ª.ed.Natal:Edufrn, 2015.v.1

NASCHOLD, A. C.; PEREIRA, A.; GUARESI, R.; PEREIRA, V. H. **Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces.** Natal: Edufrn, 2015.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL”

NASCHOLD, A. C. **Protocolo de aplicação ideia: instrumento diagnóstico das etapas iniciais da alfabetização.** – Natal: Edufrn, 2016.

NASCHOLD, A. C. **Portfólio Didático do livro Gato que pulava em sapato** (ALMEIDA, 2008). 2017 a.

NASCHOLD. A. C. **Jogo-Portfólio da Amarelinha da Leitura do livro Gato que pulava em sapato** (ALMEIDA, 2008). 2017.

NASCHOLD, A. C; MELO, A. M. R. (Org.). **Projeto Leitura + Neurociências: uma experiência inovadora de alfabetização.** 1ª.ed. Natal: Edufrn, 2017.v.1.390p.

NASCHOLD, A. C. **Manual de Aplicação - Kit da Reciclagem Neuronal: Atividades gráficas e fonológicas integradas às morfológicas, semânticas, sintáticas, pragmáticas, textuais e contextuais. “LEIA: LEITURA + NEUROCIÊNCIAS!”:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Natal: 2022. Mimeo

RIBEIRO, S .et al. **Ideas for a school of the future.** In: Victor Hugo C. de Albuquerque; Alkinoos Athanasiou; Sidarta Ribeiro. (Org.). *Neurotechnology Methods, advances and applications.* 1ed.London: The Institution of Engineering and Technology, 2020, v. 1, p. 247266.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZORZETTO, R. Roberto Lent: especialista em conexões, 2017. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/roberto-lent-especialista-em-conexoes/>. Acesso em: 20 jun. 2022.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”



## A LEITURA DE CONTOS DE FADA: ENSINANDO VALORES ÉTICOS

*Márcia Lima Xavier<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

A Literatura Infanto-Juvenil propicia à criança e ao adolescente a oportunidade de vivenciar conflitos de um mundo distante, mas que estão presentes no mundo real. Separados entre o bem e o mal, representados por príncipes, fadas e também por monstros, lobos e bruxas apavorantes, os contos de fadas encantam as crianças e os adultos desde a sua criação, que data da época medieval. Contudo a sua função não para por aí, pois além do entretenimento, transmitem ainda valores e costumes e ajudam a elaborar a própria vida através de situações conflitantes e fantásticas. A sala de aula é um espaço onde encontramos conflitos que envolvem diretamente questões de valores éticos e às vezes não sabemos como resolvê-los, deixando que o problema se torne mais amplo. É exatamente nesse espaço de sala de aula que o professor pode lançar mão da Literatura Infanto-Juvenil com maior frequência, em prol de uma aprendizagem significativa relacionada diretamente aos valores éticos.

Sendo assim, nesse trabalho pretende-se compreender a importância da leitura dos contos de fadas para aprendizagem dos valores éticos e sugerir aos professores uma proposta de atividade para os anos iniciais do ensino fundamental, que permita em sala de aula, a interdisciplinaridade, baseada na cultura *maker* como método de aprendizagem.

Os contos de fada podem ser um recurso para o professor de o ensino fundamental tornar os educandos capazes de resolver conflitos, aprender a ser solidários, cooperar, respeitar as diferenças e as ideias, sentimentos e opiniões dos outros. Nesse sentido, concordamos com Nelly Novaes Coelho (1991), quando diz que as narrativas seduzem o homem de forma

---

<sup>1</sup> Professora do Sistema Municipal de Educação de Jequié-BA, Graduada de Pedagogia pela UESB, Mestra em Ensino pela Universidade do Sudoeste da Bahia- UESB; Graduada em Letras pela UESB; Professora do Sistema Municipal de Educação de Jequié-BA; Membro do grupo de pesquisa Formação do Professor Alfabetizador - PROALFA-UESB; e-mail: xaviermarcia841@gmail.com.



simbólica ou real, direta ou indiretamente, falando da vida ou da condição humana, seja em relação aos deuses ou limitada ao homem.

## **METODOLOGIA**

Para desenvolver este estudo, foi feito um levantamento bibliográfico com o objetivo de levantar textos para fundamentar a pesquisa e elaborar uma proposta de atividade pedagógica para o ensino de valores éticos nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da leitura de contos de fada.

De acordo com Mascaro (2015, p.37):

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, como livros de leitura corrente, livros de referência e publicações periódicas (jornais e revistas). Segundo o autor os periódicos constituem o meio mais importante para a comunicação científica, uma vez que possibilitam a comunicação formal dos resultados pesquisados e a manutenção do padrão de qualidade na pesquisa científica.

A pesquisa social requer envolvimento por parte do/a pesquisador/a e das pessoas envolvidas na situação investigada. E, entendendo a pesquisa como atividade básica para a construção e indagação da realidade, compreende-se que ela alimenta a atividade de ensino e se atualiza frente à realidade do mundo. Segundo Demo (1985), pesquisa é uma ação científica que permite evidenciar determinada realidade, contudo

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A Literatura Infanto-Juvenil expressa as experiências humanas e tem como objetivo um público muito específico e difícil de agradar. O público-alvo da literatura infanto-juvenil são leitores em formação, crianças, pré-adolescentes e jovens em idade escolar. Como sabemos, as crianças e jovens são extremamente críticos e verdadeiros. Dentro de sua espontaneidade, eles não vacilam ao elogiar ou criticar um novo livro.

De acordo com Carvalho:



Todos conhecemos o valor educativo e mesmo terapêutico da Arte, na vida da criança, seja a Literatura, o Teatro, o Desenho, qualquer expressão artística com função recreativa. O que é preciso que haja adequação. O importante na Literatura é interessar a criança, sob todos os aspectos: intelectual, emocional, social ou ambiental, psicológico, etc. (1985: 48)

Um dos maiores instrumentos de conscientização das crianças e adolescente, um grupo ainda imaturo, mas evidentemente esperto, para perceber os problemas do mundo moderno a Literatura Infanto-Juvenil mexe com suas emoções e sentimentos; e atua diretamente na formação de conceitos. Um bom livro pode interagir diretamente na assimilação do conhecimento e na construção da afetividade, elementos essenciais para a formação e desenvolvimento do ser humano e sua promoção social.

Segundo D'Ávila (1961), a literatura infanto-juvenil é muito polêmica, pois implica interesses econômicos, sociais, morais, religiosos e políticos e não é um assunto que se resolva apenas na criação de bibliotecas para crianças. Para ele a literatura é um instrumento de educação que quanto às finalidades acessórias ou secundárias, podem entre outras: despertar o amor pelos livros e pela leitura; formar hábitos de vida espiritual e concorrer para formação do gosto estético.

Para Arroyo (1968), apesar das mudanças nas formas, no veículo de comunicação, entre outros, a literatura infantil no seu peso específico, é sempre o mesmo e invariável. O autor diz que a único critério para aferir a literatura infantil é o gosto da criança. Ele fala também da importância de Charles Perrault, que para ele não foi apenas um criador e sim um escritor que rompeu com o preconceito em torno da cultura popular e em torno da criança, fala também, dos irmãos Grimm que dominaram as crianças de todo o mundo e de Hans Christian Andersen, para ele um escritor universal pela projeção dos seus personagens, entre outros.

Além do papel significativo que a literatura pode desempenhar como instrumento de possíveis progressos para a formação linguística dos alunos, também pode oferecer à apresentação de novas possibilidades existenciais sócio-políticas e educacionais, estas impossíveis de serem oferecidas pelas instituições.

O estudo analítico de produções literárias voltadas às crianças segundo Cadermatori (1987) iniciou um processo de consideração adequado ao lugar que personagens e conflitos, existentes nas histórias infanto-juvenis, ocupam no imaginário de crianças e pré-adolescentes,



estabelecendo um fator de equilíbrio emocional na criança. Diversos trabalhos têm revelado a importância da literatura na vida infantil. E após um longo período de acertos e desacertos no campo educacional, a atenção volta-se para o ensino básico e a ação pedagógica, tendendo a privilegiar o livro como componente essencial ao crescimento intelectual e à afirmação cultural das crianças.

Sabemos que na Literatura Escrita, alguns autores, inclusive brasileiros, são, preferencialmente, abordados em vista da enorme contribuição que oferecem ao contexto literário, nos últimos cinquenta anos, no país. Entre eles, Monteiro Lobato mantém-se em destaque, pois tem habitado o imaginário de crianças por várias gerações, podendo suas histórias ser adaptadas em qualquer tempo ou situação, pois provocam a imaginação e a reflexão sobre as pequenas e as grandes coisas da vida.

No entanto, a riqueza das tradições por via oral precede os livros e, muitas vezes os substituíram. Por mais que a Literatura Escrita tenha surgido, ela não ocupou todos os espaços da Literatura Oral. Ela continua presente em muitas das manifestações como as canções e cantigas de mães, avós, criadas, nas falas de jogos, nas palestras, nas adivinhas com que as próprias crianças brincam.

Conforme Marisa Lajolo é de fundamental importância, que se compreenda que a literatura infanto-juvenil só se tornou uma necessidade quando a sociedade necessitou dela para aperfeiçoar e expandir, as lições de moral e bons costumes que, através de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender.

De acordo com Saraiva (2001) a literatura infantil permite ao professor apresentar o universo mágico da literatura como base para a alfabetização, pois além de motivar a criança no processo de aprendizagem, contribui para a construção da subjetividade na mesma.

Nesse sentido, compreendemos que o ensino de literatura infanto-juvenil no ensino fundamental pode contribuir de forma eficaz no processo de aprendizagem na sala de aula, pois a partir de diversas leituras o professor pode lançar mão de várias atividades, como discussões, representações, debates e daí desenvolver outras atividades que possibilitem o uso da leitura, da escrita e da oralidade, fazendo com que a criança e/ou adolescente aprenda de forma prazerosa e significativa.



Os contos de fada exercem papéis fundamentais no espaço escolar, pois através de suas histórias fantásticas o professor pode utilizá-lo como recurso para discussão sobre valores éticos necessários para vida em sociedade, dessa forma colabora com a formação da criança.

## Os contos de fada

*“... longe de serem vistos como algo superado ou mero entretenimento infantil, precisam urgentemente ser redescobertos como fonte de conhecimento e de vida..”*

*Nelly Novaes Coelho*

Conhecemos o fascínio das crianças pelas histórias de fadas, príncipes e princesas, bruxas, magos, madrastas, duendes e animais que voam, falam etc. Muitas vezes, nós mesmos, adultos, sentimos esse encantamento que os contos oferecem e nem sempre sabemos explicar por quê. Aliando essas preocupações com a emergência dos múltiplos valores que a literatura infantil encerra, é importante revitalizar a capacidade de fabular, mergulhar na atmosfera do fantasioso, para melhor compreender as próprias lembranças de histórias contadas, ouvidas e lidas em nossa infância. Sobretudo por acreditarmos que, recuperando o passado, compreendendo-o, é possível escrever uma outra história, mais conscientemente vivida e pensada. Strôngoli (1990) afirmava que o educador que usa a lembrança de suas experiências infantis ou juvenis penetra, rapidamente e com prazer, em texto escrito para a infância ou a juventude e, identificando-se com sua temática e forma de expressão, chega facilmente ao trajeto do educando.

Vera Teixeira Aguiar (in: Abramovich, 1989) explica que os contos de fadas partem de um problema que sempre está vinculado à realidade, desenvolvem-se no plano da fantasia e têm seus desfechos voltando ao real. Essa estrutura do conto de fadas demonstra que os autores aceitam a imaginação da criança, mas quer mostrá-la que o mundo real existe e precisa ser encarado. Segundo Nelly Novaes (1991), é possível destacarmos duas formas de divulgação dessas narrativas: *conto de fadas & contos maravilhosos*. Os Contos de fadas com argumentos desenvolvidos na magia de reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço, etc. Tem como eixo gerador um problema que existe. Já os contos maravilhosos, se desenvolvem no dia-a-dia da magia, tem





como eixo gerador um problema social. São narrativas que expressam atitudes humanas bastante diferentes.

É possível percebermos que os contos clássicos funcionam como instrumento para que a criança descubra e reconheça seus sentimentos. A fantasia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento emocional da criança. É através deles que a criança desenvolve seus sentimentos, e aprende a lidar com suas emoções. Isso nos leva a entender que há significados mais profundos nos contos de fadas do que os que apreendemos na vida adulta.

Um conto de fada deve não só entreter e despertar a curiosidade, mas enriquecer a vida de quem a recebe, deve também estimular sua imaginação, ajudá-lo a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções, estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer suas dificuldades, e ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que o perturbam. Abramovich (1989) diz que os contos de fadas falam de medos, amor, da dificuldade de ser criança, de carências, da auto descoberta, perdas e buscas e etc. Chalita (2003) elenca alguns contos com enfoques em valores: Sherazade e o valor do amor, Hércules e o valor do trabalho, Cinderela e o valor da humildade, O patinho feio e o valor do respeito, entre outros.

Segundo a psicanálise, os significados simbólicos dos contos clássicos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional. Diz Bettelheim (1980: 16):

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento - separar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral - a criança necessita entender o que se está passando dentro de seu eu inconsciente. Ela pode atingir essa compreensão, e com isto a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza e conteúdo de seu inconsciente, mas familiarizando-se com ele através de devaneios prolongados - ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da estória em resposta a pressões inconscientes. Com isto, a criança adéqua o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir verdadeiramente por si só. Ajuda mais importante: a forma e estrutura dos contos de fadas sugerem imagens



à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida.

Diante de tudo o que foi dito é inegável a importância dos contos de fada para aprendizagem de valores éticos no âmbito escolar. Mas, para isso, o professor precisa estar atento às pistas que são dadas pelos alunos em sala de aula e agir com inteligência.

#### A literatura e valores éticos

Podemos no decorrer de nossas a vida aprender conhecimentos como valores humanos – fundamentos morais e espirituais da consciência humana. A vivência dos valores alicerça o caráter e reflete-se na conduta humana como uma conquista espiritual da personalidade. Os valores éticos essenciais para a constituição do ser humano unem-se a literatura para alcançar a compreensão de tão fundamentais valores à formação ética humana através das histórias contadas ao longo do tempo. Segundo Bettelheim, (*apud* CEZARETTI, 1989: 24), que analisa as histórias mais conhecidas, todos os problemas e ansiedades infantis, como a necessidade do amor, do medo e do desamparo, da rejeição e da morte, são colocados nos contos em lugares fora do tempo e do espaço, mas muito reais para crianças. A solução geralmente encontrada na história e quase sempre leva a um final feliz, indica a forma de se construir um relacionamento satisfatório com as pessoas ao redor.

A leitura e a reflexão sobre as obras de alguns autores ofereceram uma rica fonte de aprendizagem para os valores que, acreditamos serem essenciais para as crianças. A fé, a coragem, a honestidade, a verdade, a solidariedade, a prudência, o companheirismo, entre muitos outros que parecem esquecidos em um contexto no qual a violência, o individualismo, a pobreza, a indiferença e a desesperança parecem ganhar espaço na vida das pessoas.

Nesse contexto percebemos a importância da literatura na vida dos educandos, pois a ética é uma aprendizagem que pode torná-los capazes de resolver conflitos por meio do diálogo; a ser solidários e a cooperar; manifestar suas ideias, sentimentos e opiniões e ouvir e respeitar as ideias, sentimentos e opiniões dos outros. O uso de contos de fada para aprendizagem dos valores éticos é um excelente recurso da literatura, que o educador pode utilizar para trabalhar de variadas formas no espaço escolar, seja através da leitura, da dramatização, da música e etc. Isso vai depender da criatividade e do interesse do profissional envolvido.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma proposta para ser analisada e vivenciada

Com o objetivo de valorizar a literatura infanto-juvenil como fonte de aprendizagem, através da ludicidade, da diversidade de informações e desenvolvimento da leitura, oralidade e criatividade das crianças por meio de seus questionamentos e suas imaginações, propomos uma atividade que a partir do conto “A bela e a fera”, pretendemos propiciar ao aluno(a) a oportunidade de falar e compreender o significado dos valores éticos, numa perspectiva interdisciplinar, baseada na cultura *maker*, pois possibilita adequar as metodologias ativas ao espaço de sala de aula, agrega teoria à prática, desenvolve a autonomia dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e incentiva o trabalho colaborativo.

Após a leitura compartilhada do conto, todos em círculo a partir do recurso de um dado deverão elencar os valores éticos e não éticos que cada personagem da história apresenta no decorrer do enredo. Esses valores serão discutidos de acordo o ponto de vista de cada um, se concorda ou não realmente haver percebido os referidos valores nos determinados personagens. Dando prosseguimento a dinâmica o educador deverá chamar a turma para uma discussão a respeito do valor moral que cada valor ético ou não ético apresentados pelos personagens têm, e qual a importância de tê-los ou não para a sociedade em que vivemos atualmente.

Ao encerrar a discussão o educador deverá propor a turma que elabore uma nova história com os mesmos personagens, porém modificando as características psicológicas de cada um, enfatizando os valores éticos como elementos principais para o fechamento do enredo. Essa produção de texto pode ser feita com o intuito de repassá-lo para outras turmas, a fim de levantar outras discussões pertinentes. Essas histórias a depender da faixa etária das crianças, podendo ser desenho, montagem de gravuras, combinando o trabalho coletivo colaborativo de equipes ou trios, ou ainda, de acordo com a formação da professora ou professor pode ser uma “gamificação”. Nessa construção entra o trabalho interdisciplinar com noções de espaço, tempo, geográfico, históricos, que certamente terá que ser orientado.

Esta atividade pode ser desenvolvida em classes do ensino fundamental I, mas não quer dizer que não possa ser adaptada para as classes do ensino fundamental II. É importante salientar que



o sucesso ou não desta atividade depende da maneira como o(a) professor(a) vai orientar e mediar as crianças e isso requer experiência e muito conhecimento didático-pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da leitura em qualquer modalidade temos a oportunidade de experimentar novos conhecimentos ou até mesmo aprimorarmos, ou desconstruirmos os que já temos. A literatura infanto-juvenil amplia a oportunidade de alcançarmos esses conhecimentos, dando a chance de viajarmos por caminhos diversos da nossa imaginação.

A literatura infanto-juvenil na prática pedagógica em sala de aula pode ser um valioso recurso para que os alunos vivenciem através das mais diversas leituras, seja compartilhada, individual, oral, silenciosa, os valores éticos fundamentais para a convivência em sociedade, interagindo uns com outros, trocando informações, dessa forma, buscando dá ênfase ao conteúdo do texto e fazendo da leitura um momento descontraído e interessante. A riqueza de situações produzidas por esta forma metodológica só é equiparada à riqueza de situações em que tanto a criança, quanto o(a) professor(a) são desafiados em seu dia-a-dia. Dessa maneira, temos uma “rotina” diferente, aonde nada vem pronto do professor, mas tudo é problematizado de forma a estimular os alunos a pensar, e ter coragem de expressar seus pensamentos, sem o medo de errar, pois o erro, neste processo, é de suma importância para o desenvolvimento do raciocínio e da reflexão. A proposta sugerida neste artigo propõe incentivar os(as) professores(as) para que a partir da leitura de contos de fada planejem momentos que possam favorecer o autoconhecimento de todos, a interdisciplinaridade e uma educação baseada em metodologias ativas.

É imprescindível para isso que os profissionais da educação objetivem em sala de aula promover uma aprendizagem que não esteja pautada apenas em conteúdos programáticos, mas em propiciar à criança a oportunidade de obter uma formação para a vida. Sendo assim, não há por que negar a manutenção dos contos de fada na sala de aula. Bem trabalhadas em todos os seus aspectos, essas narrativas fantásticas podem exercer o seu fascínio tanto na mente das crianças quanto na dos adultos, concorrendo assim, com meios de comunicação mais modernos e sofisticados. Podem ainda contribuir para a abertura de um canal profundo de diálogo, visando a consequente emancipação da personalidade dessas crianças, proporcionando-lhes conhecer



melhor seus próprios sentimentos e impulsos, e na medida em que se desenvolvem como pessoas, trabalhá-los.

A necessidade que se caracteriza no contexto mundial e particularmente, no âmbito da sala de aula, exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que possam despertar nas crianças valores humanos, pois acreditamos que para construirmos uma sociedade melhor, mais justa e menos violenta, o nosso papel como educadores é fundamental, uma vez que temos a possibilidade de resgatar no dia-a-dia escolar, valores éticos essenciais para estarmos em consonância com o mundo globalizado.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil : gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

BECKER, C. D. **História da literatura infantil brasileira**. In: SARAIVA, Juracy Assman (org.). *Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Aetmed Editora, 2001.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise nos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, B.V. **A Literatura Infantil: visão histórica e crítica**. 4ª Ed. São Paulo: Global, 1985.

CAVALCANTE, M. **Interdisciplinaridade: um avanço na educação**. NOVA ESCOLA, Publicado em 07 de Março | 2018. Disponível em: <https://nova-escolaproducao.s3.amazonaws.com/7KdFw8eEDCEaKjhpfAAQUSRvK5SkkqkWSkH8PqXBhU6kZmMcnxGe6qYBGkxr/interdisciplinaridade-um-avanco-na-educacao>. Acesso em: 20 de jan de 2020.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

CEZARETTI, M. E. **Nem só de fantasias vivem os contos de fadas.** Família Cristã. São Paulo, p. 24-26, maio 1989.

COELHO, N. N. **O conto de fadas.** São Paulo Ática, 1991.

D'ÁVILA, A. **Literatura Infanto-Juvenil.** São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola.** 10ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LEAL, T. F. (org.). **Letramento e Alfabetização: Pensando prática pedagógica.** IN: Brasil, Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Leograf, 2006.

MORAN, J. **Metodologias Ativas para Educação Online.** I SEMINÁRIO VIRTUAL DA UESB – Conferência de abertura UESB-OFICIAL ´. (2h, 32 min e 22 seg). Jequié, 2020.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iL0STFU8zm0> Acesso em: 11 ago 2020

STRÔNGOLI, M. T. **Quem conta um conto aumenta um ponto... na motivação do aluno para a leitura.** In: Leitura: teoria e prática: revista semestral da ALB, Campinas, ano 9, n. 15, junho de 1990.



## BRINCAR DE LER: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO PRESENTES NAS PLATAFORMAS DIGITAIS

*Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne (UNICENTRO)*

*Michelle Floriani (UNICENTRO)*

**Resumo:** A leitura do mundo precede a leitura da palavra, da mesma forma que o ato de ler palavras implica continuamente em uma releitura do mundo. O letramento, proporcionado pelo lúdico, traz grandes benefícios cognitivos, emocionais e sociais para os educandos em processo de escolarização. O brincar favorece o aprender, o fazer, o conhecer, e auxilia no desenvolvimento da autonomia, na criatividade e no pensamento. Nesse contexto, a tecnologia é uma grande aliada para o processo educacional e está presente no cotidiano da maioria dos educadores, os quais recorrem às plataformas digitais como forma de aprimorar suas práticas. Partindo desses pressupostos, levantamos a problemática: o que as plataformas digitais oferecem para o docente como práticas de letramento para os primeiros anos do ensino fundamental? Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar os vídeos publicados na plataforma youtube, discutindo as sugestões de práticas para o processo de leitura existentes no contexto do letramento. Para tanto, esse estudo é uma pesquisa exploratória, com análise qualitativa. Para filtrar os vídeos, foram utilizados como descritores: (a) “práticas para brincar de ler”; e (b) “atividades de letramento no ensino fundamental”, assim como foram ordenados por seu número de visualizações e selecionados os dez primeiros vídeos. Nossa tessitura insere-se no campo das discussões sobre alfabetização e letramento, tendo como principais fontes teóricas Freire (1996), Soares (2007), Kramer (2019), Corsino (2003), entre outros. Como resultados, foram apresentadas poucas práticas de letramento para auxiliar o professor em sala de aula. Das práticas encontradas, destacamos: a “Palavra secreta”, onde a educadora coloca várias palavras escondidas no quadro com ações práticas como piscar, sorrir, cantar, etc, assim, conforme as crianças vão lendo a palavra, ela precisa realizar a ação escrita, demonstrando que as palavras fazem parte das nossas ações; atividade “Responde ou passa?” em que a professora coloca algumas perguntas em envelopes sobre temáticas que fazem parte da realidade do educando e ele precisa adivinhar a que palavra a pergunta está se referindo (por exemplo: o que a galinha come? Milho, a palavra seria, nesse caso, milho); e a proposta de “Oficina de Leitura”, em que os próprios educandos levariam textos que são significativos para eles, como receita do bolo da avó, poema que a mãe escreveu quando era criança, entre outros, e todos os dias o educador disponibilizaria um tempo da aula para compartilharem os textos, fazerem comparações, perguntas, lerem uns para os outros. Em contrapartida, observando os vídeos, percebemos que a maioria tratava da leitura e interpretação de livros infantis, ou que buscavam explicar a diferença entre alfabetizar e letrar, mas sem trazer atividades práticas. Também, foram sugeridos alguns jogos online, mas com foco na decodificação de palavras. Conclui-se que, as práticas que influenciam o processo de leitura de forma dinâmica e contextualizada são escassas, priorizando-se o método e o conteúdo como formas convencionais para alfabetizar. Em alguns jogos apresentados, há sugestão de que a construção seja feita pela criança, de modo que a interação entre pares e educadores favoreça o diálogo, o significado e o contexto. Porém, o que sugerem os comentários nos vídeos é que o material seja elaborado pelo professor e levado às crianças, deixando muitas vezes de lado a criatividade e a criação por parte dos educandos. Faz-se

necessário a criação de novos canais com propostas que incluam o processo de leitura não como mera decodificação, mas como leitura do mundo que incluam o brincar.

**Palavras-chave:** letramento; leitura; brincar; práticas pedagógicas; youtube.





## A MUSICALIZAÇÃO E O ESTÍMULO À LEITURA: UMA PARCERIA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

*Maria Laura Bezerra Dantas<sup>1</sup>*

*Ângela Chuvas Naschold<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

A música é uma das linguagens mais presentes ao longo da vida dos seres humanos. Ela está presente na sociedade em diversos ambientes que frequentamos, seja nas praças, nos restaurantes, nas casas, no caminho para o trabalho e nos centros religiosos. Com isso, o contato da criança com a música ocorre antes mesmo da sua chegada ao mundo, pois ainda no ventre materno, o bebê já é embalado por um ambiente sonoro e ao nascer quando ele entra em contato com o mundo externo essa experiência vai se fortalecendo por meio das canções de ninar, ao descobrir os sons que o seu próprio corpo produz, entre outras vivências.

No espaço escolar, a música se faz presente desde a Educação Infantil através das canções e cantigas de rodas, utilizadas na acolhida, na hora do lanche e da despedida com a função de marcar o tempo. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que ela está mais presente nas datas comemorativas, como Dia das Mães, festejos juninos e 07 de setembro. Desse modo, percebe-se que a música na escola, na maioria das vezes, ainda é utilizada apenas de forma recreativa, não aliada diretamente à prática pedagógica.

A musicalização infantil tal como é percebida no presente trabalho se manifesta de uma forma abrangente. Ela não tem o intuito de formar grandes músicos, mas está concebida para permitir que as crianças tenham uma experiência de contato íntimo com o fazer, experimentar e ouvir música de forma espontânea. Desse modo, o trabalho com a musicalização visa permitir

que as crianças desenvolvam diversas áreas como a socialização, a oralidade, a memória, o ritmo, a atenção, entre outras capacidades.

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN). Caicó (RN). Brasil; mabezerra35@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Caicó (RN). Brasil; anaschold@gmail.com.



Nesse sentido, a inquietação para pesquisar essa temática se deu através de experiências no estágio obrigatório IV do Curso de Pedagogia da UFRN, do Campus Caicó, onde foi possível perceber que as crianças do Ensino Fundamental possuem muitas dificuldades para ler e não se sentem motivadas a praticar esse hábito. Após esse estágio, com as vivências no projeto de Musicalização Infantil chamado “Musicando”, desenvolvido por mim no ano de 2021, tornou-se evidente que a música contribui de forma positiva para a socialização, oralidade e por ela tornar o ambiente mais alegre e dinâmico, acaba se convertendo em uma grande ferramenta para o processo de ensino aprendizagem. Com isso, se apresenta a seguinte questão de pesquisa: “É possível utilizar a música como recurso didático na sala de aula para estimular a prática da leitura?”

A leitura literária é uma prática indispensável para o aprendizado das crianças, porque contribui para o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade, do senso crítico, além da habilidade da escrita. O contato com a música e a exploração desta nos permite afirmar que ela é uma ferramenta enriquecedora do conhecimento de mundo da criança e atua como estímulo da atenção, criatividade e imaginação. Foi evidenciado que as crianças menos estimuladas são menos leitoras, por isso a relevância deste trabalho se dá na necessidade de encontrar meios que contribuam para que as crianças tenham o gosto pela leitura e acredita-se que a música seja uma grande aliada para que esse estímulo aconteça, não só pelo fato de a arte tornar tudo mais prazeroso, mas também por contribuir nas diversas áreas do desenvolvimento infantil.

Por meio deste trabalho, foi realizada uma intervenção didática e interdisciplinar com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental na cidade de Carnaúba dos Dantas, tendo a música como ferramenta interdisciplinar (CORREIA, 2010) no desenvolvimento da sensibilização musical e da formação leitora. Nesse sentido, para desenvolver tais conteúdos, a intervenção possuiu como suporte a história “O caso do bolinho”, da escritora Tatiana Belinky e a parlenda “Corre cutia”, uma parlenda popular do Brasil.

Logo, a pesquisa desenvolveu-se através dos seguintes passos: (1) Diagnóstico Inicial, (2) Planejamento; (3) Execução; (4) Avaliação. Assim, buscou-se despertar nos alunos envolvidos no trabalho o gosto pela música e pela leitura através do aprimoramento da percepção auditiva e da expressão corporal por meio de brincadeiras utilizando parlenda e história cantada. Ademais, procurou-se colher no desenvolvimento do trabalho com a música subsídios que ajudem a compreender o processo de formação do leitor.



No presente artigo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica seguida da pesquisa de campo (PRODANOV & FREITAS, 2013). Com relação a bibliografia, fez-se o uso de materiais já publicados, destacando artigos científicos e monografias. A pesquisa de campo foi parte fundamental deste estudo sob a forma de uma intervenção didática interdisciplinar levada a efeito na turma escolhida para a coleta dos dados.

Neste contexto, a pesquisa está dividida em sete partes: (1) na primeira fala-se de forma geral sobre a musicalização e qual o seu papel; (2) na segunda aborda as contribuições da música no espaço escolar no que se refere o processo de ensino aprendizagem; (3) a terceira seção discute a música, parlendas e histórias cantadas como diferentes formas para estimular a leitura; (4) a quarta parte trata sobre a formação leitora e a importância de estimular tal prática; (5) na quinta apresentamos as análises iniciais da pesquisa através do teste do IDEIA (NASCHOLD, 2020), além do desenvolvimento da intervenção didática interdisciplinar; (6) na sexta parte apresentamos os resultados finais da pesquisa; (7) sendo por fim apresentadas as considerações finais.

## **MEDODOLOGIA**

Inicialmente, foi aplicado o pré-teste do IDEIA (NASCHOLD, 2020) que teve como finalidade identificar os conhecimentos prévios dos alunos com relação aos seus saberes sobre as letras do alfabeto e a relação fonemas/grafemas, bem como acerca das etapas em que se encontravam no que se refere à leitura. Após o resultado do teste, foi planejado uma intervenção didática interdisciplinar de acordo com os resultados do pré-teste.

A intervenção didática ocorreu durante oito dias em uma turma de 3º ano do ensino fundamental composta por 17 crianças. Os encontros se organizaram de acordo com os planejamentos das aulas do projeto musicando seguindo uma sequência que incluía o acolhimento, atividade de locomoção, trabalhos que desenvolvessem a audição, canções e atividades para estimular a leitura e atividades para desenvolver o ritmo.

O planejamento foi desenvolvido no sentido de trabalhar a musicalização e a leitura através da utilização de músicas, parlendas e histórias cantadas e sonorizadas. Desse modo, foi utilizada como principais recursos na intervenção a história “O caso do bolinho” da escritora Tatiana Belinky e a parlenda “Corre cutia” brincadeira popular brasileira. Durante a



intervenção, as crianças ouviram a história contada com materiais metafóricos como ouviram de forma cantada através da canção de Fortuna, onde puderam trabalhar a história em diferentes possibilidades. Com a parlenda, os alunos brincaram em roda além de trabalharem as rimas e a leitura do texto escrito.

Em todas as aulas foram trabalhados os seguimentos musicais como os parâmetros sons, ritmos, elaboração de instrumentos musicais recicláveis, além de composições musicais através de diferentes atividades com instrumentos musicais, proporcionando a livre expressão das diferentes formas de fazer arte, realizando atividades que envolvessem a música em um sentido mais amplo, que seria os sons. Todas as atividades foram desenvolvidas de forma interdisciplinar, a medida que trabalhávamos a música estimulávamos a leitura apresentando uma forma lúdica e inovadora de uma nova metodologia pedagógica.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A inclinação para o desenvolvimento do presente trabalho origina-se do projeto “Musicando” de minha autoria desenvolvido no ano de 2021 o qual teve a finalidade de trabalhar a musicalização infantil associada à prática pedagógica. Em razão da vivência desde a infância com as diversas artes, todas as minhas práticas pedagógicas desenvolvidas, até o presente momento, estiveram relacionadas também às experiências artísticas, incluindo a música.

Em seu âmago o projeto Musicando não visa criar grandes músicos, mas principalmente, através da musicalização, despertar nas crianças a sua sensibilidade, bem como a percepção auditiva e o gosto pela música através de brincadeiras, parlendas, histórias cantadas e da expressão corporal, entre outros elementos que fazem parte do universo musical, além de associar a música aos diversos conteúdos pedagógicos. Nesta direção, Melo (2011) nos diz que:

Musicalizar não se resume em ensinar a execução de um instrumento ou a teoria musical para a criança. Mas sim em inseri-la no mundo da música, fazendo-a experimentar diversas sensações através do ouvir e produzir música, levando-a ao conhecimento dos termos musicais corretos, possibilitando o manuseio de instrumentos musicais e permitindo a livre expressão musical. Em termos específicos, é tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao



mesmo tempo, respostas de índole musical. Em termos práticos, é a pré-escola da música. (MELO, FABIANA, 2011, p. 115).

Nesse sentido, a musicalização infantil ocupa o lugar do que seriam os primeiros passos da criança no mundo da música, permitindo que ela experimente de forma livre esses contatos iniciais com os sons, o ouvir e o expressar-se. Desse modo, não existe um enfoque direcionado à teoria musical em si, pois objetiva primordialmente permitir que os alunos experimentem as diferentes formas do “fazer música” de forma a considerar a natural potencialidade, bem como a sensibilidade dos seres humanos para tal.

A música no espaço escolar, possui a capacidade de modificar e ampliar tal espaço. Porém, torna-se notório que, em uma grande parte, a música tem ocupado um espaço limitado nas escolas, pois não existe uma finalidade pedagógica ao utilizá-la. Ela está associada apenas a uma forma recreativa e de diversão, deixando de lado o que realmente os alunos poderiam vivenciar, como aprender conteúdos pedagógicos relevantes tendo a música como elo interdisciplinar do trabalho através da realização de experiências musicais especialmente planejadas.

À vista disso, além de poder tornar o ambiente mais alegre, lúdico e agradável, a música se torna uma grande ferramenta pedagógica para ser utilizada em sala de aula, uma vez que ela permite sua aplicação de diferentes maneiras e nos diversos conteúdos escolares. Ou seja, a música possui um grande poder interdisciplinar. Segundo Correia (2010):

A música pode e deve ser utilizada em vários momentos do processo de ensino aprendizagem, sendo um instrumento imprescindível na busca do conhecimento, sendo organizado sempre de maneira lúdica, criativa, emotiva e cognitiva. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino (CORREIA, 2010, p. 139).

Portanto, a música é essa ferramenta que necessita estar inserida nos espaços escolares dentro do processo de ensino aprendizagem. A sua grande capacidade de colaborar e permitir sua utilização de diferentes formas e nos diferentes conteúdos, concebe à música esse grande poder pedagógico.



Com relação à parlenda, Zamprinho e Coelho mostram que essa palavra significa “falar muito”. Ela é um gênero textual discursivo que traz a presença de rimas, ritmo, além de versos e humor. “São textos curtos, que podem apresentar um início, mas sem meio e final, além de permitir uma compreensão e memorização mais fácil para o leitor.” As autoras atestam que:

As parlendas é um gênero textual que por conta de suas características podem estimular a participação dos estudantes nas práticas de leitura e escrita. A informalidade, a linguagem verbal, visual, o jogo das palavras e imagens presentes nestes textos podem estabelecer a comunicação entre os conhecimentos dos estudantes, já existentes através da disseminação da cultura social e familiar, passada das gerações mais antigas para as gerações atuais (ZAMPRONHO; COELHO; 2021).

Assim, as parlendas permitem que as crianças se envolvam na leitura pelo fato de ela trazer esses jogos com palavras, tornando a leitura divertida e permitindo que os alunos brinquem enquanto aprendem. Além disso, as parlendas trazem um significado maior por serem um artefato cultural que está inserido na vida das crianças desde muito cedo, nas cantigas de ninar e de roda (SOARES; RUBIO, 2012). Ou seja, elas sempre estiveram presentes na vida dos alunos.

As histórias também podem ser utilizadas com a ajuda da música, a partir do momento que buscamos sonorizá-las, seja através de objetos, canções ou até mesmo a voz e o próprio corpo. “O faz de conta deve estar sempre presente, e fazer música é, de uma maneira ou de outra, ouvir, inventar e contar histórias.” (BRITO, 2003, p. 161 apud WERLE, 2011, p. 90). Por isso, observamos que existe uma ligação muito forte entre a música e a contação de histórias, ambas são mundos que permitem que às crianças possuam liberdade para se expressarem. A música é uma linguagem que nos permite a comunicação e o desenvolvimento social da linguagem tanto de forma individual como coletiva. Quando cantamos numa audição pública e nossa voz ecoa no ambiente, tanto escutamos a nós mesmos, como todos os demais interativamente nos escutam

A leitura possibilita que a criança conheça o mundo e desenvolva a sua autonomia. Como diz Arana e Klebis (2015) “O ato de ler faz com que o indivíduo leitor tenha respostas para o mundo e para o que está acontecendo ao seu redor [...], a criança que é estimulada a ler



desde pequena ela com certeza será um adulto questionador e crítico.” Ou seja, a leitura permite que as crianças passem a ter uma nova visão do mundo.

O processo para a aprendizagem da leitura envolve tanto o objeto a ser conhecido (nesse caso a letra escrita), como o sujeito da aprendizagem, que seria o aluno. Como diz Marinotti (2004):

Ensinar a ler e escrever é, em parte, colocar o comportamento do aprendiz sob controle das variáveis relevantes do código escrito. Este código, como a maioria dos estímulos com que a criança se depara, possui inúmeras propriedades – alguns relevantes, do ponto de vista do ler e escrever, outras irrelevantes. O progresso da criança em seu processo de alfabetização evidencia mudanças graduais e contínuas no controle exercido pelas diferentes propriedades dos símbolos gráficos: dimensões irrelevantes perdem a capacidade de controlar as respostas do aprendiz ao mesmo tempo em que as dimensões relevantes vão fortalecendo seu controle. (MARINOTTI, 2004, p. 170).

Assim como a música, o ato de ler torna-se interdisciplinar pelo fato da criança necessitar de diversas competências para que ele ocorra. A BNCC mostra a leitura em uma finalidade mais ampla, “dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama), [...] ao som (música), que acompanha e co-significa em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p.72). Desse modo, torna-se inegável a correlação entre leitura e música, possibilitando o trabalho interdisciplinar entre ambas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

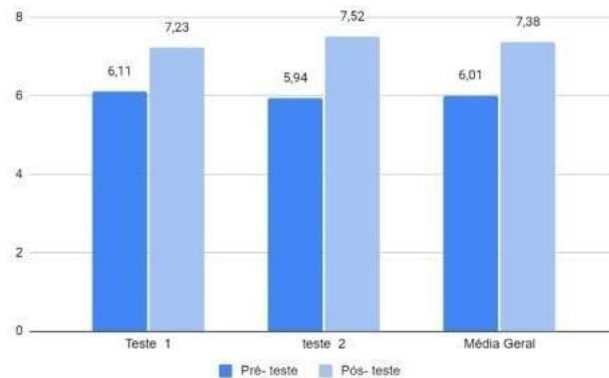
Logo após a intervenção didática interdisciplinar (CORREIA, 2010), com o objetivo de identificar os resultados da pesquisa, foram executados os dois testes do IDEIA como forma de pós-teste.

De acordo com os resultados, tornou-se notório que a pesquisa obteve benefícios para a aprendizagem dos alunos, todos avançaram com exceção de 2 crianças, a que já estava nas etapas mais avançadas e a criança que havia obtido no pré-teste os resultados menos elevados. Assim buscamos analisar de forma geral os resultados dos testes por meio de um gráfico.



Deste modo, foi produzido um gráfico de acordo com os resultados de cada pré e pós-teste para verificar os resultados após a aplicação da intervenção didática interdisciplinar, em que foram postos os seguintes resultados:

**Gráfico 1 - Comparação geral dos dois testes do IDEIA**



Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com o gráfico, as crianças apresentaram resultados de avanços nos dois testes realizados. No pré-teste 1 tinham como média geral 6,11 e após a intervenção passaram a atingir a média 7,23. Logo, no pré-teste 2 obtiveram a pontuação 5,94 e ao final da pesquisa, conquistaram a média 7,52 marcando uma quantidade elevada no resultado. Em síntese, na média geral passaram de 6,01 para 7,38 concluindo assim os resultados finais desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa permitiu a utilização da música como recurso didático interdisciplinar (CORREIA, 2010) para o estímulo à leitura, aliada às histórias cantadas e a utilização de parlendas. Através do diagnóstico inicial com o auxílio do pré-teste do IDEIA (NASCHOLD, 2020), foi possível identificar quais eram as dificuldades das crianças e assim preparar o planejamento de acordo com o resultado que o teste havia apresentado. Após a execução da intervenção didática interdisciplinar foi possível avaliar como positivos os resultados alcançados.

A intervenção didática interdisciplinar (CORREIA, 2010) com os alunos da turma do 3º ano se deu de forma positiva permitindo que as crianças vivenciassem a sensibilizaçãomusical através dos sons dos instrumentos, do fazer, sentir e dançar as músicas, permitindo trabalhar o





estímulo à leitura por meio das letras das canções, parlendas, além do trabalho dos fonemas que contribuiu para que essa leitura se tornasse mais concreta. Tornou-se claro que essa formação leitora é um caminho intenso e que necessita ser cada vez mais estudado e compreendido, e deve ser inserido no mundo das crianças. Só assim, gradativamente nossas escolas passarão cada vez mais a formar pessoas críticas e engajadas na construção de um mundo melhor.

Este estudo apresenta como a música pode ser utilizada de diferentes formas dentro da sala de aula e o quanto ela pode contribuir para o processo de ensino aprendizagem, principalmente estando inserida no trabalho interdisciplinar. Portanto, fica evidente a importância de estudos que tragam a música como recurso pedagógico, para além da visão recreativa, como usualmente tem ocorrido. Além disso, mostra a importância e urgência de que os alunos vivenciem dentro das escolas essa experiência com a música e que os professores possam conhecer cada vez as suas contribuições para a efetivação da educação integral (MOLL, 2012) de nossas crianças.

## REFÊRENCIAS

ARANA, A; KLEBIS, A. **A Importância do Incentivo à Leitura para o Processo de Formação do Aluno.** Educere, XII Congresso Nacional de Educação, v. 18, n. 1, p. 18, out. 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de educação fundamental, 1997.

CORREIA, M. A. **A função didático-pedagógica da linguagem musical:** uma possibilidade na educação. Educar em Revista, Curitiba, v. 26, n. 36, p. 127-145, 2010.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

COUTO, E. P.; SANTOS, J. R. **Planejamento Interdisciplinar: uma ação docente na construção do conhecimento acadêmico.** Vozes dos Vales, Brasil, n. 14, p. 01-16, out, 2018.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia.** Edições Loyola, São Paulo, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.  
\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FORTUNA OFICIAL. **TIC TIC TATI – O Caso do Bolinho [ao vivo] | Fortuna.** Youtube, 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/KnVUpOHHcvE>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

LEAL, R. C. M. da F. **A música na Educação Infantil. Instituto A Vez do mestre,** Rio de Janeiro, p. 15, 2011. Disponível em: <[http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/graduacao/P00351.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/graduacao/P00351.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MARINOTTI, M. **Processos Comportamentais envolvidos na aprendizagem da Leitura e da Escrita.** In: Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes – Org. Maria Martha C. Hubner e Miriam Marinotti. 1º ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004, p. 168-183.

MARQUES, S. S. N. **Música e Neurociências da Leitura: Uma parceria interdisciplinar na alfabetização inicial de crianças.** 2020. Monografia (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2020.

MELO, F. C. M. **Lúdico e Musicalização na Educação Infantil. Indaial:** Uniasselvi, 2011.

MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45. p. 91-110. Jul/set. 2012. Disponível em:



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

<<https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: Acesso em: 20 jun. 2022.

NASCHOLD, A. C.. **Protocolo de aplicação ideia:** instrumento diagnóstico das etapas iniciais da alfabetização. – Natal: Edufrn, 2020.

PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Loyola, 1990.

PESTUN, M; OMOTE, L; BARRETO, D; MATSUO, T. **Estimulação da Consciência Fonológica na Educação Infantil:** Prevenção de Dificuldades na Escrita. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, v. 14, n° 1, p. 95-104, jan. de 2010.

LAMBERT, R.. **Acompanhamento com copo e colher “O martelo” - Elvira Drummond Descobrimo Sons 1 Livro 7.** Youtube, 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/Ha8E704vqA>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SOARES, M. A; RUBIO, J. de A. S. **A Utilização da Música no Processo de Alfabetização.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 10-12, 2012. Disponível em: <http://www.facsoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n12012/Maura.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

WERLE, K. **Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas.** Música na Educação Básica, v. 3, n. 3, p. 84-95, 2011.

ZAMPRONHO, J; COELHO, G. **Possibilidades de Letramento para o Desenvolvimento da Leitura e da Escrita:** um estudo a partir das parlendas. 2021.



## **O ENSINO DE LITERATURA E A PANDEMIA DO COVID 19: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DE DOCENTES DAS ESCOLAS NUCLEADAS DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

*Grazielle Muniz de Jesus<sup>1</sup>  
Isabel Cristina de Jesus Brandão<sup>2</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

Ensinar no século XXI tem se mostrado um desafio significativo. Todas as transformações políticas, sociais, culturais, econômicas e tecnológicas influenciam de forma bastante intensa os processos de ensino nesse século. Além disso, vivenciamos no Brasil, desde de 2020, a pandemia causada pelo vírus COVID-19, que nos obrigou a ficar em casa, manter distanciamento social, ficar longe das escolas, dos trabalhos, de familiares e amigos. Nesse mesmo contexto, surgiram novas prioridades e mudanças necessárias para adaptação a esse novo “normal” com o qual nos deparamos.

Na Educação essas diferenças e consequências não foram menos difíceis de lidar. Milhares de alunos ficaram fora das salas de aula, necessário devido ao isolamento social, e centenas de escolas públicas e particulares fecharam as suas portas como forma de contenção do Covid-19. Esse cenário demonstrou mais uma vez as problemáticas e as desigualdades que permeiam as escolas do Brasil.

Cabe ressaltar que esse processo foi muito mais lento e difícil nas escolas públicas e mais ainda em comunidades rurais e escolas localizadas em bairros de baixa renda, a minoria dessas instituições conseguiram efetivar o ensino de forma remota. Além disso, faz-se importante enfatizar que a escola é um espaço de acolhimento e de políticas sociais, e esses

---

<sup>1</sup> Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade Norte do Paraná, Pós Graduada em Gestão Educacional e Docência no Ensino Superior pela Faculdade Focus, [grazielle.muniz49@gmail.com](mailto:grazielle.muniz49@gmail.com);

<sup>2</sup> Profa. Dra. da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Infâncias e Educação Infantil (GPEIEI-CNPQ-UESB, [icjbrandao2014@gmail.com](mailto:icjbrandao2014@gmail.com);



alunos ficaram desassistidos, a exemplo disso identifica-se a alimentação escolar, que é uma política pública de segurança alimentar e que também foi prejudicada e acentuou as diferenças e necessidades sociais de uma parte da população.

No ponto de vista pedagógico, foi necessária uma ressignificação de metodologias e curricular já que o atraso no calendário letivo propôs novas necessidades curriculares e na forma de ensinar. Com o retorno presencial, os prejuízos se acentuaram e a necessidade de um plano de recuperação faz-se de maneira emergencial. Nesse sentido é possível questionar, os danos causados a alunos da rede de ensino pública serão os mesmos e proporcional aos dos alunos de escolas particulares? Esses alunos tem condições iguais de educação? Os perfis familiares são os mesmos?

Essas perguntas são importantes para entendermos o porquê da necessidade de políticas públicas eficientes e direcionadas ao público mais prejudicado nesses processos sociais e educativos. Promover acesso à educação igualitária e de qualidade é um dever do Estado e um direito fundamental de toda a população brasileira.

Pensar os processos de ensino durante essas grandes mudanças se faz com urgência. A escola é um espaço onde as bases para a formação do indivíduo são desenvolvidas e a literatura se coloca como uma ferramenta fundamental para a construção desses conhecimentos considerando que “os estudos literários proporcionam a percepção do real, a consciência em relação ao outro, o exercício da mente, o conhecimento da língua, além de promover a leitura de mundo e a consciência em relação ao outro em vários níveis” (COELHO, 2000,16).

Portanto, há a necessidade da valorização dos estudos literários em todas as etapas de ensino, além disso o professor deve se atentar à relevância da literatura também como objeto metodológico, no estímulo à leitura e escrita, além do valor social, possibilitando que a literatura esteja diretamente associada às condições de alfabetização e letramento do educando, além de priorizar o valor prático dessas atividades literárias.

A escolha pelo tema se deu a partir de vivências pessoais dentro do meu ambiente de trabalho onde percebi que muitos dos livros literários disponíveis na escola eram pouco utilizados, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental. No entanto, considerando a importância do processo de alfabetização e letramento associadas às vivências leitoras necessárias para um aluno do ensino fundamental, questionei-me: Como foi realizado o ensino



da literatura para crianças 1º ano do ensino fundamental nos dois primeiros anos de pandemia, considerando o espaço da escola pública e rural, no município de Vitória da Conquista?

Nesse sentido, o objetivo principal dessa pesquisa é analisar como foi realizado o ensino da literatura para crianças 1º ano do ensino fundamental nos dois primeiros anos de pandemia, nas escolas nucleadas, no município de Vitória da Conquista. E como objetivos específicos: analisar quais as metodologias de ensino adotadas para trabalhar com literatura; identificar os desafios enfrentados pelas professoras no contexto de pandemia para realizar o trabalho com literatura; identificar quais obras literárias foram utilizadas; conhecer os mecanismos utilizados a fim de viabilizar as atividades remotas.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa traz uma abordagem qualitativa que se dedica nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Esta pesquisa traz uma abordagem qualitativa que se dedica às ciências sociais, em um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”. (MINAYO, 2001, p. 21)

Para atender ao objetivo desse trabalho, foi realizada, inicialmente, uma revisão bibliográfica que é parte constitutiva desse processo. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado de questionário aos professores da rede pública de ensino de Vitória da Conquista, na qual se fez possível a análise de dados e resultados da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada no período de abril a novembro de 2022. A unidade de análise da presente pesquisa foi as Escolas Nucleadas, que se configuram como uma base de apoio que abarca 23 escolas ativas, todas localizadas em diversas comunidades rurais no município de Vitória da Conquista, que está localizado na região Sudoeste do Estado da Bahia e Nordeste do Brasil. Foram convidadas a participar dessa pesquisa 14 professoras regentes do 1º ano do ensino fundamental. O levantamento de conteúdo para análise ocorreu por meio de questionário.



O questionário foi encaminhado, via grupo de *WhatsApp*, pela coordenadora designada das escolas; juntamente a ele, foi enviado um informativo com os requisitos para responder este formulário. Tais requisitos consistiram, basicamente, em: ser professor de escola pública, na zona rural de Vitória da Conquista, atuando em turmas de 1º (primeiro) ano do ensino fundamental. Este questionário foi encaminhado em setembro de 2021, quando o município ainda não havia retomado as aulas presenciais.

A unidade de análise da presente pesquisa é as Escolas Nucleadas que se configura como um círculo que contém 23 escolas ativas todas localizadas em diversas comunidades do município de Vitória da Conquista. Participaram desta pesquisa 14 professoras regentes do 1º ano do ensino fundamental. Foi utilizado questionário, uma vez que permite a obtenção de informações, dados ou características de forma generalizada de um determinado grupo de pessoas, através de formulário online pelo *google forms*.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Nos dias atuais, uma das problemáticas com que mais se identifica o ensino público e privado diz respeito às práticas voltadas a leitura e produção textual, promovendo uma discussão em torno da alfabetização e letramento. O espaço escolar reflete a sociedade e suas contradições, sendo palco de conflitos e desigualdades múltiplas e sobrepostas. Contudo, priorizar e potencializar as possibilidades existentes tem como objetivo desenvolver mecanismos educativos no horizonte da emancipação, como defende Paulo Freire (2006, p. 11) “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

O ato de contar história pode ser considerado como um processo de humanização pois é possível conhecer nossas próprias histórias e dinamizam os nossos pensamentos de mundo. É com base nesse pressuposto que a literatura infantil surge no final do século XVII e início do século XVIII como adaptações dos contos populares orais. Segundo Coelho (2000) “a literatura infantil é um fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra”, assim, a literatura é considerada como um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial, social e cultural.



Porém a literatura infantil surge com uma intencionalidade histórica onde os livros eram manuais de como as crianças deveriam se comportar para tornarem-se adultos civilizados, assim seria um instrumento de educação moralizante e não uma manifestação artística. É nessa perspectiva que Regina Zilberman (1985) reafirma que o incentivo inicial para a produção da literatura infanto-juvenil era estritamente pedagógico.

Segundo Zilberman (1999), a literatura infanto-juvenil no Brasil teve início no final do século XIX e início do século XX, nas produções desse período se fazem presentes traduções de textos estrangeiros, obras retiradas do folclore brasileiro e também produções dirigidas ao uso da escola. Nessas obras se destacam os Autores Figueiredo Pimentel (1984) com contos das carochinhas e Olavo Bilac (1904) com os contos pátrios e poesias infantis. Monteiro Lobato (1882-1948) rompe com esse tipo de literatura pedagógica onde foca as suas obras na preocupação com o divertimento e em educar para a plena liberdade e promover o livre arbítrio, assim formando leitores.

A partir desse momento, a literatura destinada às crianças irá trazer características fictícias através de fábulas, parábolas e contos de fadas dando ênfase às experiências dos leitores promovendo um gosto maior através do divertimento dessas histórias. Segundo Zilberman (2003, p.82):

[...] solidifica-se um universo mítico na literatura infantil, procedente da fixação de um espaço e de modelos predominantes de personagens, recorrentes ao longo do tempo e que se projetam nas fases subsequentes. Foi onde a criatividade se mostrou mais forte.

Assim, percebe-se que a literatura infantil, de um lado vista pelo olhar de um adulto se manifesta como uma ferramenta de dominação e em contrapartida a partir do interesse da criança, transforma-se como uma oportunidade de conhecimento de mundo, acesso ao real e ampliação do seu domínio linguístico.

Cabe ressaltar que os livros infantis sempre foram escritos na intenção de apresentar realidades e motivações, ou seja a intencionalidade primordial dessas obras é expressar o conhecimento de mundo mostrando o nível humanizador da literatura através das propostas de sentido possibilitando que os leitores possam reconhecer-se e ler-se nesses mundos simbólicos criados





a partir de narrativas. Além disso a literatura dá acesso a uma parte da herança cultural desde a contação de histórias até a formulação de livros que retratam a realidade.

No entanto, o que vemos hoje em muitas escolas é a literatura em função da gramática e da pedagogia moralizante, afastando o exercício de liberdade em diferentes níveis e essa função precipitada do uso da literatura nas escolas irá atingir diretamente a formação leitora dos indivíduos, pois muitas dessas crianças só tem o contato com livros nas escolas. Quando se desvia a real função da literatura nas escolas que é como arte literária, promotora da percepção da língua, provocadora de experiências e saberes múltiplos sobre o mundo, tiramos dessas crianças a oportunidade de experiências com os livros que implicará diretamente na leitura com prazer.

Nessa perspectiva, o papel dos professores como mediadores dessa significação da literatura nos espaços escolares é imprescindível, pois precisam fornecer a oportunidade de um contato permanente com os livros já que em muitas realidades isso não é possível em outros espaços, mesmo que ainda não dominem as representações de escrita. Segundo Martins (1984, p.34): “a função do educador não seria precisamente ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem.” Destaco também a importância de considerar um aprendizado baseado em experiências divertidas, principalmente com crianças de faixa etária menor, onde aprendem melhor brincando.

Lajolo destaca que:

[...] a literatura é também uma importantíssima fonte de conhecimentos, porque através dos livros aprendemos muito sobre o mundo que nos rodeia. É sempre mais fácil aprender quando nos divertimos, e a literatura pode fazer estas duas coisas: divertir e ensinar. (LAJOLO, 2005, p. 62)

A instituição escolar como parte fundamental da formação leitora do aluno deve dispor de uma estrutura de qualidade com livros novos e atuais, bibliotecas estruturadas para que promovam o acesso à leitura de maneira célebre e pacífica. Conforme Freire (2008) defende: “A compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca”. No entanto, devemos nos atentar que nem sempre o contexto social das escolas irá favorecer as experiências necessárias no processo de ensino das habilidades literárias.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro dado a ser destacado é que todas as participantes desta pesquisa são mulheres, e por isso me remeto a elas como professoras, no feminino. Este dado nos chama a atenção a todo um processo histórico que transcorre o ensino de crianças no Brasil. O olhar para a docência feminina demonstra toda uma trajetória de um país machista e patriarcalista, que só aceitou a mulher no mercado de trabalho mediante profissões que se assemelhavam às atividades relacionadas ao cuidado, àquilo que era exercido em seus próprios lares.

No entanto, com a expansão dos grupos escolares, o surgimento da Escola Normal e as exigências do capitalismo, o magistério apareceu como uma necessidade para a sociedade, mas era tratado apenas como uma vocação para mulheres. Estudar na Escola Normal era uma alternativa oportuna, pois a instrução recebida era autorizada pelo sexo masculino, já dizia Almeida (1998, p.73),

[...] de forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução [...]. Assim as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, era importante que exercessem uma profissão — o magistério — e colaborassem na formação de diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina.

Nesta pesquisa, as professoras foram identificadas por representação gráfica de A à N, associadas às escolas, que serão enumeradas de 1 a 14. Essa forma foi adotada por uma solicitação das próprias participantes, a fim de preservar suas identidades. As faixas etárias das professoras variam entre 23 e 60 anos. Quanto à formação das discentes, identifica-se que a maioria tem formação superior em Pedagogia, e somente uma professora tem formação em Letras Vernáculas.

Quanto ao tempo de experiência em sala de aula, percebe-se que há uma grande variedade. Do total, 06 (seis) professoras têm até 01 (um) ano de docência, 04 (quatro) têm até 10 anos, e 04 (quatro) contam mais de 10 anos em sala de aula.

Dentro da perspectiva da práxis, foi considerada a metodologia, o material e a existência de uma didática voltada ao ensino de Literatura para as crianças do 1º ano do ensino



fundamental. As professoras foram questionadas sobre o conceito de literatura. Dentre as respostas fornecidas, destacamos as das professoras A e B:

*“São textos de diferentes gêneros e formas de escritas onde à possibilidades de introduzir vários temas e formas de escrita.” (PROFESSORA A)*

*“Uso da linguagem escrita e não escrita. Artes e Imagens.” (PROFESSORA B)*

Considero que, antes de qualquer coisa, a literatura (incluindo a literatura infantil) é uma arte, mas, curiosamente, ela não se enquadra no inventário das demais artes, ao nível da educação artística. Phùng e Fendler destacam que:

As artes delineadas no relatório da OCDE incluem música, artes visuais, teatro, dança e multi-artes. [...] A literatura, uma forma de arte distinta que trabalha com palavras, não é geralmente citada entre as artes da educação artística. A literatura pertence às “artes da linguagem”, que é tradicionalmente considerado um domínio diferente na estrutura do currículo escolar, talvez pelo significado tradicional das palavras como meio de expressão (PHÙNG; FENDLER, 2015, p. 177, tradução nossa).

Neste sentido, percebe-se um olhar de que a literatura se constitui como um fenômeno artístico para as professoras. Esse olhar estimula a criatividade e considera uma abordagem mais metódica do ensino da literatura infantil, evidenciando uma educação que englobe as capacidades intelectuais, físicas e criativas e que permita interações mais dinâmicas e profícuas entre educação, literatura, cultura e arte.

Embora todas as professoras participantes da pesquisa tenham trabalhado com literatura durante o ensino remoto, percebe-se que nem todos os alunos tiveram acesso a livros literários durante os primeiros anos da pandemia. Quando questionadas se os alunos tiveram acesso aos livros, constata-se que a maioria das turmas não tiveram acesso nenhum ao livro ou tiveram somente em partes, mesmo quando os recursos utilizados integraram, também, materiais virtuais e físicos.



Entre os autores mais utilizados pelas professoras estão Monteiro Lobato, Irmãos Grimm, Ruth Rocha, Ziraldo, Antoine de Saint, Clarice Lispector e Adriana Carranca. Os títulos se concentram, em sua maioria, em clássicos e a grande minoria em títulos menos populares.

Quanto às estratégias utilizadas para conseguir efetivar a proposta de ensino de literatura para os alunos do 1º ano do ensino fundamental nas escolas do campo, as professoras desenvolveram atividades múltiplas direcionadas, promovendo leitura oral e visual, projetos de leitura e trocas de experiências entre os alunos. Constatou-se que essas estratégias foram desenvolvidas a partir da realidade e buscando aproveitar as vantagens que, de acordo com as professoras, o ensino remoto pode promover, como a pluralidade, o acesso aos livros sem precisar, necessariamente, comprá-los, projetos midiáticos, uso da tecnologia em favor do despertar o interesse dos alunos para a literatura.

Os desafios destacados se encontram em comum acordo à todas as professoras. Podem ser resumidos em falta de acesso de alguns alunos à internet, a computadores ou celulares, manter a interação (e o interesse) de forma contínua, sem o contato pessoal, incentivar a participação dos responsáveis no processo de aprendizagem, verificar a eficácia dos recursos de maneira mais significativa, além de conseguir trabalhar o físico e o virtual sem que uma habilidade comprometa a outra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos refletir, com esta pesquisa, sobre as conjunturas desafiadoras com as quais as professoras se depararam durante a pandemia do COVID-19, que as levaram a reinventar a sua prática docente e a refletir sobre a real aplicabilidade do ensino de literatura. Este contexto demonstrou ainda mais a necessidade da valorização do livro literário nos espaços escolares, em diferentes formatos, explorando as novas possibilidades de acesso a todos os alunos. Além disso, evidenciou a necessidade de despertar uma visão democrática do ensino em toda a sua dimensão.

Percebe-se que ainda faltam muitos recursos que ajudem a inclusão desses alunos, que garantam o acesso às ferramentas tecnológicas, o acesso à internet, para que se reduzam as desigualdades sociais que refletem no ensino, especialmente daqueles que moram longe dos centros urbanos.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundações Editoras da UNESP, 1998
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- CAMPOS, M. I. B.. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho d'Água, 1999.
- CANDIDO, A.. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 1988.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.
- MARTINS, C; POPKEWITZ, T. **The “Eventualizing” of Arts Education**. **Sisyphus Journal of Education**, Lisboa: Universidade de Lisboa, v. 3, n. 1, p. 7-17, dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/7727>. Acesso em: 10 de Set. 2021.
- MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola**. *Via Atlântica, [S. l.]*, n. 14, p. 11-22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 2 dez. 2020.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



## A VISITA DO ROBÔ L.I.NEU NA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA SESC – MACAÍBA/RN

*Josefa Lucila Felix Moreira (UFRN)*

**Resumo:** Este trabalho apresenta como tema a sequência didática intitulada “A visita do robô L.I.NEU na turma do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola SESC – Macaíba/ RN” realizada no 1º semestre de 2022. O trabalho objetivou despertar o prazer da leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo dos alunos. A atividade que teve como mediadores do conhecimento os materiais do projeto Leitura + Neurociências: interfaces da Educação Integral (NASCHOLD, 2015) iniciou com a aplicação do Instrumento Diagnóstico das Etapas Iniciais da alfabetização, o IDEIA (NASCHOLD, 2016). Participaram do trabalho uma turma composta por 25 alunos situados na faixa etária entre 6 e 7 anos. A atividade foi realizada logo após o período de tarefas letivas realizadas sob a forma online em razão da pandemia de Covid-19. Para conduzir o retorno às atividades presenciais foi utilizado, de maneira contextualizada, lúdica e de forma a tornar as crianças protagonistas de sua aprendizagem, o livro L.I.NEU e o enigma das letras (NASCHOLD, PEREIRA 2016), bem como os materiais alfabetizadores do projeto Leitura + Neurociências: interfaces na Educação Integral (NASCHOLD, 2015), sendo que L.I.NEU foi introduzido na sala de aula sob a forma de um boneco feito de feltro, que como aluno matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental passa a aprender junto com as crianças as formas das letras, associadas aos fonemas, às sílabas e aos morfemas presentes nas palavras da história do livro infantil utilizado para desencadear o trabalho. Nessa senda, as crianças se propuseram a apresentar para L.I.NEU que as letras possuem sons, formas e nomes. Para criar um ambiente propício ao desenvolvimento da sequência didática foram utilizados alguns dos materiais inovadores do projeto Leitura + Neurociências tais como o: Portfólio Didático da História do L.I.NEU, Alfabeto Móvel das Partes de Letras (Grande), Alfabeto Móvel das Partes de Letras (Pequeno), Dado das Formas das Letras, bem como foram seguidas as orientações presentes no Manual Orientador do Kit 2 (NASCHOLD, 2015). Durante o processo de realização da sequência didática além dos recursos citados, utilizamos também uma mesa de luz, adquirida em loja de recursos pedagógicos, que consiste numa caixa retangular de madeira pinus com tampa de acrílico transparente de 50x40x12cm dotada de uma instalação elétrica fonte de luz colorida e controle remoto, na mesa de luz foram exploradas atividades complementares tais como: formação letras, de sílabas e de palavras, bem como a escrita dos nomes de cada criança. No desenvolvimento das atividades as crianças demonstram vivo interesse, revelando ao final das atividades efetiva aprendizagem da leitura e da escrita superando assim as expectativas criadas em torno do planejamento inicialmente elaborado.

**Palavras-chave:** robô; lúdico; alfabetização.

## O CONTEXTO PANDÊMICO E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

*Juliane Dutra da Rosa Silvano (UDESC)*

*Nakita Ani Guckert Marquez (UDESC)*

*Grazielle Franciosi da Silva (UDESC)*

**Resumo:** Os desafios impostos pela pandemia da COVID-19 no contexto educacional têm levado a transformações curriculares resultantes das necessidades de adaptação ao atual cenário. O meio digital ganhou um novo sentido e o controle social ainda mais força (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020). Especificamente no que se refere à etapa da alfabetização, a qualidade da aprendizagem ficou significativamente comprometida no ensino não presencial. O presente trabalho teve por objetivo discutir de que maneira pode-se assegurar o direito de aprendizagem da leitura e da escrita às crianças, jovens, adultos e idosos brasileiros e desenvolver práticas pedagógicas que promovam um processo de ensino e de aprendizagem baseado nos eixos propostos pela BNCC (2017) no atual momento e nos que estão por vir. Isso se deu por meio de levantamento de produções, dados de pesquisas nacionais e internacionais e documentos legais, com reflexão sobre seus resultados e propostas. Os resultados apontam, primeiramente, para a necessidade de respeito às especificidades dos sujeitos envolvidos neste “novo normal”, com suas diferentes realidades e condições. Além disso, é essencial compreender o papel e o lugar de cada um desses sujeitos no fazer pedagógico, entendendo especialmente a função do docente e da escola, além do papel primordial do poder público neste momento de crise. Por fim, é importante considerar os atrasos possíveis em relação ao processo de alfabetização, tendo em vista o fazer pedagógico atípico ao qual os estudantes foram submetidos. Só assim poderemos possibilitar condições justas de alfabetização em nossos sistemas educacionais.

**Palavras-chave:** Educação; Pandemia; COVID-19; Alfabetização





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## O TRIPÉ DA ALFABETIZAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DURANTE A VIGÊNCIA DO ENSINO REMOTO

*Ariadne Andrin de Souza (UFRGS)*

**Resumo:** O presente trabalho foi desenvolvido durante a Disciplina de Alfabetização e Letramento do Curso de Pedagogia da UFRGS – Litoral Norte. Através do estudo desenvolvido e artigo publicado pela Professora Dra. Ana Paula Rigatti Scherer na Revista de Estudos Linguísticos da Universidade de Porto em 2020, foram identificados os três pontos fundamentais para a alfabetização de crianças. Considerando os conceitos apontados no mencionado estudo, foram desenvolvidas sugestões de atividades para serem aplicadas já com alunos da Educação Infantil com o objetivo de desenvolver os três pilares fundamentais da Alfabetização: a consciência fonológica, o princípio alfabético e o letramento. O objetivo geral deste estudo foi analisar a aplicabilidade dos três eixos norteadores na realização de atividades que consolidam a alfabetização. Os objetivos específicos foram o estabelecimento e criação de planos didáticos que contemplem as três habilidades, sugestões de atividades práticas para a aplicação em sala de aula de maneira criativa. A metodologia utilizada para a aplicação destes conceitos foi a aplicação prática deste estudo através de realização das atividades elencadas (e similares) junto a uma criança de 6 anos (filho da autora do trabalho), devidamente matriculada em Escola de Educação Infantil na modalidade Ensino Remoto. Os desafios apresentados pelo distanciamento e as dificuldades da realização de atividades presenciais durante o período pandêmico foram considerados. A aplicabilidade do “Tripé da Alfabetização”, bem como sua eficácia, foram verificados durante esta experimentação e facilitaram o contato do aluno com grafemas e fonemas, resultando na alfabetização e letramento deste. Concluiu-se através deste trabalho que os elementos e passos destacados no Tripé da Alfabetização podem ser plenamente aplicados também durante o ensino remoto, facilitando o contato com os símbolos alfabéticos, seus respectivos sons e essa associação, potencializando os resultados da alfabetização e letramento da criança, mesmo afastado do ensino presencial.

**Palavras-chave:** Ensino remoto. Tripé da Alfabetização. Atividades. Educação Infantil



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO ATRAVÉS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA<sup>1</sup>

*Karolayne da Silva Santos<sup>2</sup>*  
*Nandyara Souza Santos Sampaio<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), Núcleo de Pedagogia, com área prioritária na Alfabetização, oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB visa o desenvolvimento da formação inicial dos/as futuros/as professores/as e a formação continuada que atuam na educação básica e na educação superior. Devido a pandemia da COVID 19, os residentes tiveram a oportunidade de vivenciar a docência na educação básica por meio de uma nova abordagem pedagógica: o ensino remoto.

Esse relato, por meio de uma metodologia descritiva, expressa as inquietações de professoras em formação que buscam ampliar seus repertórios acadêmico através dos estudos teóricos proporcionados pelo Programa Residência Pedagógica e das vivências na escolacampo Centro Educacional Senador João Calmon, localizada no município de Jequié-BA.

Sabemos que os alunos da escola pública foram prejudicados com o fechamento das escolas e ainda não se pode calcular, ao certo, os prejuízos causados à educação por conta do

---

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado do Programa de Residência Pedagógica - CAPES vinculado a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

<sup>2</sup> Graduanda em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB Campus Jequié, atua como residente bolsista do núcleo do Programa de Residência Pedagógica, do curso de pedagogia da UESB de Jequié, área prioritária Alfabetização, na condição de residente no Centro Educacional Senador João Calmon, [201720591@uesb.edu.br](mailto:201720591@uesb.edu.br)

<sup>3</sup> Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (campus de Jequié), na qual leciona as disciplinas Alfabetização II e Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Coordena a linha de pesquisa “Formação de Professores Alfabetizadores e Aspectos Epistemológicos da Aprendizagem da Língua Escrita” (PROALFA) do Grupo de Pesquisa GEFORPECC. É coordenadora de núcleo do Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia, área prioritária Alfabetização, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (campus de Jequié); [nandyara.souza@uesb.edu.br](mailto:nandyara.souza@uesb.edu.br); [proalfajq@uesb.edu.br](mailto:proalfajq@uesb.edu.br)



fechamento das escolas e da perda do vínculo professor-aluno. As tentativas de diminuir os prejuízos causados pelo afastamento social, têm sido observadas por meio do ensino remoto. Apostilamento, vídeo chamadas pelo WhatsApp, vídeos, músicas e materiais didáticos contendo alfabeto móvel, folha de numerais, jogos de matemática e receitas culinárias foram instrumentos educacionais oferecidos no processo de alfabetização. Como residentes, pretendemos ajudar a escola na qual estamos atuando para mitigar esses danos. Mesmo que à distância, temos utilizado as interfaces digitais como metodologia para contribuir com a aprendizagem dos estudantes, apoiadas a um trabalho pedagógico ordenado.

## **METODOLOGIA**

O Centro Educacional Senador João Calmon, escola-campo das atividades do PRP – núcleo de Pedagogia (área prioritária Alfabetização) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié, é uma instituição pública que fica localizada no município de Jequié-Ba. A instituição tem como coordenadora a professora Sandra Figueiredo, que também é preceptora do nosso grupo de residentes. Nesse espaço podemos vivenciar a docência de uma forma construtiva e colaborativa, no contexto da pandemia da COVID-19, as aulas estão sendo remotas e algumas turmas trabalham com atividades xerocopiadas. Tais opções existem para que a maioria dos alunos sejam alcançados e não se sintam excluídos, já que nem todas as crianças possuem recursos para participar das aulas online. A atuação dos residentes do PRP neste cenário tem se dado por meio de grupos no whatsapp e pelo Google meet, que é o principal meio para os encontros e estudos virtuais, esse momento fortalece as discussões teóricas promovidas nas reuniões gerais.

O grupo que atua no Centro Educacional Senador João Calmon é composto por dez estudantes de Pedagogia, residentes do PRP. No início do processo junto à instituição, essas estudantes tiveram a oportunidade de participar de eventos que lhes permitiram conhecer o funcionamento da escola, desde a gestão, até a entrega do bloco de atividades. Exemplo disso foram as reuniões da Atividade Complementar (AC) que acontecem semanalmente, oportunidade em que as professoras fazem o planejamento pedagógico.

Os residentes também participam ativamente do momento de planejamento e elaboração das atividades xerocopiadas que estão sendo estruturadas com base no método



sociolinguístico. O referido método, que propõe uma sistematização do trabalho docente partindo da realidade do aluno – através de uma palavra ou tema gerador – traz a leitura de diferentes suportes de textos para a sala de aula, desenvolve o diálogo e atividades linguísticas de análise e síntese, seguidas de atividades dos níveis silábico e alfabético (MENDONÇA e MENDONÇA, 2007).

## REFERENCIAL TEÓRICO

A educação entrou em colapso quando as instituições de ensino foram fechadas em março de 2020 por conta da pandemia da Covid 19. Os impactos desse fechamento na aprendizagem foram sentidos por todos os alunos, da educação básica à educação superior. Nesse tempo de incertezas e sensação de improdutividade acadêmica, surgiu o Programa Residência Pedagógica (PRP) como uma alternativa para os residentes e preceptores continuarem estudando e pesquisando as questões educacionais da educação básica. O primeiro módulo da residência teve início em 19 de novembro de 2020 remotamente.

Ao longo dos encontros tivemos como foco das discussões a alfabetização e tudo que a rodeia; os métodos, os índices de analfabetismo que antes da pandemia já eram grandes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo que em 2018 a taxa de analfabetismo estava em 6,8% , o que equivale a 11 milhões de pessoas que não tem domínio da leitura e escrita. A pesquisa ainda revela que a maior parte dos analfabetos são pretos e pardos, que residem na região nordeste do país, o que explicita as desigualdades na área da educação e que o analfabetismo está inteiramente ligado aos condicionantes sociais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

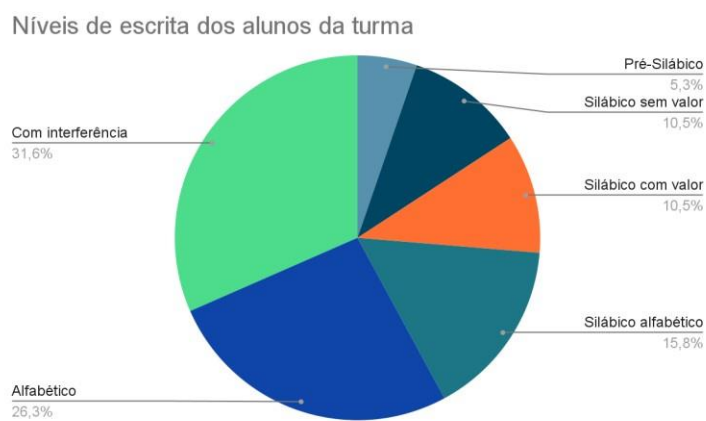
As atividades desenvolvidas pela escola e corpo docente eram entregues quinzenalmente aos alunos e retornavam para a escola, ao fim da quinzena, para que a avaliação fosse feita pelos professores por meio da análise dos níveis de leitura e de escrita das crianças. Mendonça e Mendonça (2011) mostram que a construção das habilidades de leitura e de escrita segue um percurso semelhante ao realizado pela humanidade até chegar ao sistema alfabético. Esse processo mostra que o aluno tentará responder a duas questões: o que a escrita representa e o



modo de construção desta representação. Sendo assim, o alfabetizando irá percorrer um caminho que passará pelos níveis pré-silábico, silábico e alfabético.

Neste sentido, o diagnóstico dos níveis de leitura e de escrita foi realizado em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, resultando nos seguintes dados:

### GRÁFICO 1: Níveis de escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental do CESJC.



**Fonte:** Dados recolhidos e analisados pelas residentes e preceptora do Programa de Residência Pedagógica, núcleo de Pedagogia, área prioritária Alfabetização da UESB de Jequié, em março de 2021.

Com base nos dados acima, em uma turma de 19 alunos, apenas cinco deles estão no nível alfabético. Nesse nível o aprendiz analisa na palavra suas vogais e consoantes. Acredita que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons. Já estão alfabetizados, porém terão conflitos sérios, ao comparar sua escrita alfabética e espontânea com a escrita ortográfica, em que se fala de um jeito e se escreve de outro, Mendonça e Mendonça (2011). Observa-se, também, que nessa turma ainda se encontra uma criança no nível pré-silábico, enquanto as outras estão entre os níveis silábicos com e sem valor sonoro e silábico alfabético. A pesquisa ainda mostra que as atividades de seis crianças não foram realizadas por elas.

O auxílio dos responsáveis é necessário no processo de alfabetização, sobretudo agora que estão estudando em casa. Mas é preciso conscientizar as famílias de que os alunos são capazes de realizar as tarefas, já que contam com o suporte do professor alfabetizador. Essa intervenção, se caracteriza como uma das imensas dificuldades existentes no ensino remoto. De maneira geral os desafios são grandes para alfabetizar as crianças a distância, mas não se pode



perder a esperança de que o vírus será contido e as escolas voltarão a funcionar presencialmente. Enquanto isso, é preciso continuar lutando pelos estudantes da escola pública, uma vez que, para nós, cada criança alfabetizada é uma grande conquista, tratando de uma questão de justiça social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro módulo da residência pedagógica mostrou que o ensino remoto é cheio de lacunas tanto para nós residentes, quanto para os alunos do ensino fundamental. Contudo, é necessário, pois apesar das limitações existentes, este é o único meio capaz e seguro de continuar com o ensino em meio a pandemia. Dentro das limitações do momento, nota-se que conseguimos vivenciar e experimentar as duas faces do ensino remoto, estando no lugar dos estudantes e dos docentes, o que nos permite compreender melhor as dificuldades para aprender, como também para transmitir conhecimento.

Apesar das complicações que se apresentaram ao longo do caminho e todos os desafios que nos deparamos, o Programa de Residência Pedagógica é uma oportunidade única para os professores em formação. Ocupar esse espaço é um privilégio, pois é uma oportunidade de articular a teoria aprendida com os professores formadores da Universidade, com a prática desenvolvida pelos professores preceptores (ambos docentes experientes) e por nós (professores iniciantes). O auxílio prestado aos educandos do CESJC proporcionou um grande diferencial em nossa formação: conhecer o funcionamento da escola básica; ampliar o repertório teórico e acadêmico; perceber a importância do processo de alfabetização e a urgente necessidade de uma educação para autonomia e emancipação social, além de se reconhecer como professores que se formam durante o desenvolvimento da prática, com medos e angústias de não estar fazendo o suficiente, mas com o imenso desejo de contribuir para a melhoria da educação.

## REFERÊNCIAS

**IBGE**- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2019. Disponível em:



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

" POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL "

<

**brasil/populacao/18317educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,havia%20 sido%206%2C8%25.>".** Acesso em: 19 de

outubro de 2021.

MENDONÇA, O. S. e MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética** em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDONÇA, O.S e MENDONÇA, O.C. Psicogênese da Língua Escrita: Contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em:

<<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em: 19 de outubro de 2021.



## PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: ALGUMAS REFLEXÕES

*Claudionor Alves da Silva<sup>1</sup>*

*Beatriz Moreira Silva<sup>2</sup>*

*Giselle Sousa Lima<sup>3</sup>*

*Lizandra Pereira da Silva<sup>4</sup>*

### INTRODUÇÃO

Saber ler e escrever segue sendo um pilar fundamental para o exercício da cidadania, pois não só é uma das ferramentas indispensáveis para obter propósitos educativos como uma condição para a vida cultural. Desse modo, a leitura e a escrita requerem esforço e dedicação, dinamismo e entusiasmo. Todo o processo para o desenvolvimento da habilidade de leitura parte do processo e alfabetização. A alfabetização, nesse aspecto, é definida como a habilidade de comunicar-se por meio de símbolos e códigos que permitem a estruturação do pensamento. É desse processo que depende para prosseguir nos anos consecutivos de escolarização.

Além da decodificação de letras, de palavras e de frases, a alfabetização implica na participação social e análise crítica de tal participação. Em seu aspecto político, estar alfabetizado contribui para a libertação da pobreza tanto mental quanto econômica, pois estar alfabetizado torna o sujeito mais crítico e reflexivo, com competências para elaborar e defender suas ideias. Por isso, a ideia de a alfabetização não poder ser reduzida à instrução das pessoas que não sabem ler e escrever.

Conforme Freire (2005), a alfabetização é muito mais que saber ler e escrever, é a habilidade de ler o mundo. Além de referir-se ao saber ler e escrever, a alfabetização refere-se ao desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e compreensão de um texto, que implica a

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosário (AR), claudionor.silva@uesb.edu.br.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), beatrizmoreira.vc@gmail.com.

<sup>3</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), giselle.limaa@gmail.com.

<sup>4</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), lizandra.ps2017.2@gmail.com





interpretação e expressão crítica da realidade social, política e econômica do meio em que se vive. É nessa concepção freireana que a alfabetização é compreendida como um meio libertário, de emancipação e autonomia rumo à dignidade humana e ao exercício dos direitos de forma plena. Isso faz pensar na urgência de um compromisso com o financiamento da educação pública e de qualidade para fazer valer o previsto na constituição: o direito humano à educação de fato e concreto para todas as pessoas.

Daí a temática acerca da leitura e da escrita nos convoca a tecer reflexões e os motivos não faltam para isso, dada a sua relevância social. Tratar, pois, do ensino da leitura e da escrita no Brasil é tratar de um problema emergente, que vem sendo denunciado e anunciado há mais de meio século e ainda hoje não se tem concretamente solucionado. Não se tem implementadas políticas de Estado para esse fim, mas programas de governo e, como tal, temporárias e, às vezes, contraditórias em relação aos aspectos ideológicos.

O que nos convoca a refletir sobre a leitura e a escrita são os avanços nos estudos da linguagem que, conseqüentemente, têm apontado para novas perspectivas nas práticas de ensino da leitura e da escrita, a partir dos anos de 1980. Daí, nos parece um paradoxo pelo fato de permanecerem, segundo a literatura, os problemas relacionados ao ensino da linguagem escrita, o que nos leva a questionar: como tem sido desenvolvidas as práticas de leitura e escrita no contexto da sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental? Com base nisso, o objetivo deste trabalho é apresentar algumas reflexões acerca das práticas de leitura e escrita desenvolvidas no contexto da sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-exploratória. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas, observação *in loco* e análise de material didático-pedagógico. Por meio da revisão, procurou-se melhor explorar o fenômeno investigado, de modo que pudesse reconhecer suas diversas facetas. Os estudos descritivos e exploratórios permitem, assim, ter uma visão mais ampla acerca do fenômeno.

As entrevistas foram realizadas com as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, no intuito de encontrar respostas que auxiliassem melhores condições de compreender o problema apresentado. Por sua vez, a observação *in loco* também se fez



necessária, o que contribuiu para perceber as convergências e divergências entre o dito e feito, além de verificar, de fato, como as práticas são concretamente desenvolvidas. A análise de atividades pedagógicas desenvolvidas foi extremamente necessária para a complementação da análise das práticas das professoras.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Ao nosso ver, os estudos acerca do interacionismo linguístico parecem suficientes para a superação dos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita, fundamentados no empirismo e que valorizam a mecânica do ler e do escrever. Conforme esse modelo, a concepção de leitura não ultrapassa os limites da repetição dos sons e a escrita como mera cópia de palavras e frases, na maioria das vezes, isoladas de um contexto imediato de uso da língua. Nessa prática tradicional, importa muito mais a técnica, o como se ensina, sem se ocupar e se preocupar com o como se aprende o sujeito que aprende.

O enfoque do interacionismo linguístico provém do sociointeracionismo de Vygotsky, para quem a linguagem e a cognição se articulam e constituem entre si. Nessa perspectiva, a linguagem emerge no contexto das práticas sociais como um instrumento constitutivo da psique humana (SMOLKA, 1993). Esta pode ser a diferença entre o interacionismo de Vygotsky e o interacionismo linguístico proposto por Geraldi (1984, 1996).

Para ele, o discurso em sua materialidade social ou textual representa a unidade básica da linguística, não as palavras, daí a necessidade de alfabetizar por meio desse recurso – o discurso. Segundo Geraldi (1996), as interações sociais requerem não só o reconhecimento do outro, mas também a sua compreensão.

Nesse sentido, a escola deve ser o lugar apropriado para que os alunos se coloquem como interlocutores e não simplesmente como usuários de um código estranho. Segundo este enfoque, a razão pela qual a maioria dos estudantes passam anos na escola, aprendem a ler e a escrever, porém não conseguem fazer uso do conhecimento na sociedade, é porque não se apropriam da leitura e da escrita de forma significativa.

Quando se trata das unidades de ensino da língua (oralidade, leitura e escrita), investigadores como Antunes (2003) e Geraldi (1984) consideram que a concepção da linguagem seja essencial para a definição do objeto de ensino da língua por parte do professor.



Ao longo da história dos estudos da linguagem, identificam-se três concepções distintas acerca desta: 1. a linguagem como expressão do pensamento; 2. a linguagem como instrumento de comunicação e 3. a linguagem como forma de interação social. Geraldi (1996) e outros criticam as duas primeiras concepções, que resultam em dois objetos antagônicos de ensino da linguagem. Para Geraldi (1996), o objetivo é desenvolver no estudante as habilidades de expressão e compreensão de mensagens.

Desse modo, as aulas de linguagem, mais especificamente de leitura e escrita, devem ser planejadas pelo professor visando o desenvolvimento de atividades que partam do pressuposto de que sua aula seja fundamentada em uma práxis pedagógica, de modo que questione “Os alunos aprendem para quê?” (GERALDI, 1984, p.73). Diante disso, fundamentar a aula, elaborar materiais que incentivem a interpretação, possibilita que o aluno extrapole a interpretação do texto e torne a leitura prazerosa, além de fonte de conhecimento. Enfim, é preciso fugir da artificialidade e do mecanicismo do uso da linguagem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados preliminares, por ora apresentados neste trabalho, revelam que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula permanecem mecânicas e consideram o aprendiz como um receptor/reprodutor do conhecimento transmitido pelo professor, o detentor do conhecimento. Este, por sua vez, pelo menos no contexto em que se desenvolveu esta pesquisa, tem sempre como referência o livro didático, material exclusivo para o ensino dos conteúdos curriculares. Por meio da imagem 01, podemos perceber o artificialismo presente no cotidiano das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da linguagem.

### **Imagem 01**



ESCOLA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
PROF: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_  
NOME: \_\_\_\_\_

**Trecho do poema: O CAPITÃO SEM FIM**

No mar tem um navio;  
no navio, um capitão.  
O capitão desce a escada,  
a escada vai ao porão.  
No porão, tem uma caixa  
- caixinha, e não caixão.  
Dentro dela tem um anel  
de um mágico do Japão [...]

CAPARELLI, Sérgio. In: Vera Aguiar (coord.), Simone Assunção, *Sissa Jacoby*.  
Poesia fora da estante (trecho). Porto Alegre: Projeto, 1998.

**Questões**

1. Pinte de AZUL os artigos presentes no poema acima.

2. Complete as palavras com o artigo adequado:

a) <input type="radio"/> O capitão	<u>Um</u> capitão
b) <input type="checkbox"/> __ escada	__ escada
c) <input type="checkbox"/> __ anel	__ anel
d) <input type="checkbox"/> __ caixa	__ caixa

3. Agora, complete o quadro com atenção:

Artigo definido	Artigo indefinido
<u>O</u> sapato	<u>Uma</u> caixa
<u>A</u> caneta	<u>Um</u> porão
__ armário	__ borracha
__ cadeira	__ navio
__ sorvete	__ aluno
__ meia	__ brinquedo
__ caderno	__ porta

Observamos que o texto, nesse caso, não teve como objetivo a leitura, a compreensão tampouco a interpretação, mas o estudo da estrutura gramatical, que foi “artigo” e suas classificações (definido e indefinido). Convém compreendermos, antes dessa análise, que Geraldini (1984), ao delinear as unidades básicas do ensino de Português, considera três práticas necessárias para o trabalho pedagógico, quais sejam: a leitura de textos, a produção de textos e análise linguística. Tais práticas, segundo o autor, devem estar integradas ao processo de ensino-aprendizagem, com vistas à superação da artificialidade do uso da linguagem em sala de aula e o domínio efetivo da língua padrão.

Atividades como essa podem ser confundidas tanto com a prática de leitura de texto quanto com a de análise linguística. A prática de leitura de texto estaria atrelada ao fato de a atividade possuir um texto curto que, supostamente, será lido individual ou coletivamente por parte da professora e/ou dos alunos. Essa leitura, por sua vez, está objetivando o que seria a



análise da língua (conceito e classificação de artigo). Existe neste fenômeno um duplo equívoco: o de compreender “leitura de texto” qualquer escolha feita por aplicar pequenos textos como pretextos para o ensino da gramática e o de reduzir a análise da língua a memorizar regras gramaticais sem contextualização.

Tal atividade com o texto não considerou a leitura como um processo de interação entre o texto e o leitor. Nesse sentido, Soares (1991) aponta que o texto é uma interação construída ativamente com o leitor, sujeito sócio-histórico, tendo, assim, significados diferentes a partir da leitura e concepção de mundo daquele que o lê. Para que haja uma leitura significativa, com a compreensão plena do que o texto quer dizer, é preciso, de acordo com Corrêa (2012), examinar o texto e identificar suas ideias principais.

Consideramos, neste caso, em concordância com Geraldi (1984) que o incentivo à leitura de textos em sala de aula deverá acontecer de forma genuína, visando a fruição e o prazer de ler em detrimento de práticas que demandem e objetivam exigências posteriores, como ressalta o autor em sugestões de atividades práticas para o desenvolvimento da leitura: “O que, na minha opinião, não se deve fazer é tornar o ato de ler um martírio para o aluno - que ao final da leitura terá que preencher fichas, roteiro ou coisas parecidas” (GERALDI, 1984, p. 49). Igualmente acontece quando o aluno saberá que aquela leitura será destinada a extrair conteúdos conceituais gramaticais e que terá seu foco voltado à essas percepções, como é o caso da atividade em questão analisada.

Da mesma forma também é indicado pelos Parâmetros Nacionais Curriculares que atividades de análise da língua sejam contextualizadas para, enfim, serem refletidas.

Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro “O que você quis dizer com isso?”, ou “Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?”, ou ainda “Na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma” (BRASIL, 1997, p. 30)

De acordo com Geraldi (1984), a análise linguística após uma escrita realizada pelos alunos, fundamentará a aula dada pelo professor, pois o ensino da gramática partirá dos erros encontrados na produção dos textos produzidos, ou seja, ‘partir do erro para a autocorreção’.

Prática semelhante, podemos constatar na atividade, conforme ilustração na sequência.



## Imagem 02

ESCOLA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
PROF: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_  
NOME: \_\_\_\_\_

**Atividade de Português**

1. Leia o texto abaixo e circule os adjetivos:

**Os bichinhos lá de casa**

Lá na varanda de casa,  
dentro de uma cesta vermelhinha  
está um gatinho preto,  
um cachorro peludo  
e uma pata fofinha.  
O gatinho tem um gorro colorido,  
o cachorro, um colete branco,  
e a pata, um laço florido.  
Só falta um coelho fofão  
que gosta de dar cambalhotas  
e de fazer confusão!

2. Copie os adjetivos que você circulouse no texto e os substantivos a que eles se referem.

Substantivo	Adjetivo
Cesta	vermelhinha

3. Escreva uma característica para cada substantivo.

a) A mamãe é \_\_\_\_\_  
b) A escola é \_\_\_\_\_  
c) Eu sou muito \_\_\_\_\_

Nesse caso, é apenas uma atividade cuja finalidade é encontrar os adjetivos presentes no texto. Com isso, percebemos que não há intenção do professor em desenvolver a interpretação do texto, como não o fez. O objetivo da atividade se limitou a exigir que o aluno resolvesse as questões de acordo com o solicitado. Geraldi (1984) aponta essa atividade como uma “artificialidade da linguagem”, na qual o professor foca no estudo das classes de palavra. Nenhuma atenção foi dada ao texto enquanto meio de veiculação de mensagens e ideias ao qual podemos atribuir sentidos.

Conforme o que constatamos, as práticas de leitura e escrita permanecem mecânicas, as quais valorizam o artificialismo no tratamento do ensino da linguagem. Percebemos desse modo, que o ensino, no que se refere à linguagem, valoriza a mecânica da leitura e da escrita; desenvolve atividades que se preocupam mais com o ensino da gramática do que com os usos reais da linguagem; considera apenas a língua padrão, como se todos os alunos fizessem uso dessa modalidade de uso da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



O nosso propósito neste trabalho foi analisar, a partir de dados preliminares, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses dados foram construídos no contexto de uma pesquisa em andamento, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Alfabetização inicial, leitura e escrita. A base teórica que fundamenta nossa análise refere-se ao interacionismo linguístico desenvolvido por Geraldi (1984 e 1996).

Com base no que constatamos, podemos afirmar que, no contexto da sala de aula, as práticas de leitura e escrita são mecânicas ou quase inexistentes, uma vez que muito se valoriza o artificialismo da linguagem, de modo que o texto é usado exclusivamente para o trabalho com a gramática da língua. Nessa perspectiva, o aprendiz é visto como um ser receptor e reproduzidor do conhecimento pronto e acabado.

Diante disso, acreditamos que a escola poderia ter como tarefa a de desenvolver atividades diversas com os mais variados gêneros de textos de modo que todos os alunos passassem a ter o conhecimento e domínio das diversas funções da linguagem, das diversas modalidades de fala e de escrita. De acordo com Dias (2001, p. 25) nossa tarefa, como educadores, seria abordar os mais variados tipos de textos em sala de aula, analisando as semelhanças e diferenças, a estrutura textual de cada um, o vocabulário utilizado, buscando incentivar a leitura, a interpretação e a produção pelos próprios alunos dos mais variados portadores de textos existentes e utilizados em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília. 1997.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

CORRÊA, Juliana de Oliveira. Prática de leitura em sala de aula. **Evidência**, Araxá, v. 8, n. 8, p. 157-164, 2012.

DIAS, R. H. **Alfabetização e Letramento**: um estudo com docentes alfabetizadoras acerca de novos enfoques teóricos. Disponível em: <<https://secure.upf.br/pdf7>>. Acesso em 05, ago., 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, João Wanderley (org), et al. **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1984. \_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza. **A leitura na fase inicial da escrita**: a alfabetização como um processo discursivo. Campinas, São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Magda Becker. **As condições sociais da leitura**: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da, (org). **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1991, p. 18-29.

## **RELAÇÃO ENTRE FREQUÊNCIA DAS PALAVRAS E LEITURA ORAL**





*Ducirlândia Ferraz de Souza<sup>1</sup>*  
*Cristiane Vieira Costa Abreu<sup>2</sup>*  
*Glêide Santos Macedo<sup>3</sup>*  
*Luise Rebouças Leite Leal dos Santos<sup>4</sup>*  
*Ronei Guaresi<sup>5</sup>*

## INTRODUÇÃO

A leitura envolve um processo cognitivo complexo por meio do qual símbolos escritos são transformados em sons da fala. Em outras palavras, o ato de ler recupera a fala num processo de decodificação que resulta no reestabelecimento, pelo menos proximamente, do sentido pretendido por quem escreveu. Para Coltheart (2013), ler é transformar o que está escrito em fala ou em significado. A leitura é, portanto, resultado de uma conversão de estímulos visuais em representação fonológica.

A compreensão do conceito cognitivo de leitura passa pelo conhecimento e pelo entendimento do processamento e da natureza do sistema que a envolve. Dessa forma, exploramos os processos cognitivos envolvidos na leitura e focamos na natureza do sistema em questão, em especial um fenômeno específico dessa natureza, a frequência de ocorrência das palavras, aspecto linguístico analisado neste estudo, e sua possível influência na leitura oral.

Entre as variáveis linguísticas relacionadas à palavra e seu possível impacto na conversão grafofonêmica destaca-se nas pesquisas a frequência (p. ex., COLTHEART et al., 1993; PINHEIRO, 1996; PINHEIRO e PARENTE, 1999; COLTHEART et al., 2001; CAPOVILLA, CAPOVILLA e MACEDO, 2001; GODOY, 2005). Frequência, entendida neste estudo, refere-se ao “número de vezes que as palavras escritas pertencentes ao vocabulário de uma língua ocorrem dentro de faixas etárias específicas” (PINHEIRO, 1996,

---

<sup>1</sup> Pós-Graduanda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), [duci-ferraz@hotmail.com](mailto:duci-ferraz@hotmail.com);

<sup>2</sup> Psicopedagoga clínica, mestre e doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), [crisvc10@gmail.com](mailto:crisvc10@gmail.com);

<sup>3</sup> Pós-Graduanda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), [gleide.macedo@gmail.com](mailto:gleide.macedo@gmail.com);

<sup>4</sup> Pós-Graduanda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), [luiseleal500@gmail.com](mailto:luiseleal500@gmail.com);

<sup>5</sup> Professor titular do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), [roneiguaresi@uesb.edu.br](mailto:roneiguaresi@uesb.edu.br).



p. 4). Então, de acordo ao número de ocorrências, as palavras podem ser mais ou menos frequentes no cotidiano de cada pessoa e podem variar ao longo da escolarização, da faixa etária, da língua, da cultura e do ambiente.

O presente estudo<sup>6</sup> objetivou avaliar o efeito da frequência das palavras na leitura oral de escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de verificar um possível efeito da frequência na conversão grafofonêmica, particularmente na variável tempo. Esse é um recorte do estudo de mestrado que envolve a avaliação da frequência, ainda, na acurácia de conversão, tanto de palavras isoladas quanto no texto.

A questão que se colocou neste estudo é o quão a frequência das palavras interfere na leitura oral nos diferentes níveis de proficiência leitora de escolares dos anos iniciais, fenômeno que conta com boa documentação científica em relação às palavras isoladas (p. ex., PINHEIRO, 1996; GODOY, 2005; SALLES, 2005; SALLES e PARENTE, 2007; PINHEIRO, LÚCIO e SILVA, 2008; LÚCIO et al., 2012), em detrimento de palavras no texto. Levando em conta a complexidade inerente da temática, elegeu-se correlacionar estas variáveis: frequência e tempo de conversão.

Entre as motivações desta investigação, destacamos o fato de que, na revisão de literatura empreendida, os estudos avaliam essencialmente o efeito da frequência levando em conta a leitura de palavras isoladas, todavia, entendemos que para um mapeamento mais fidedigno é cientificamente importante comparar os resultados das leituras de palavras frequentes e não frequentes dentro de textos.

Para a avaliação da leitura oral e das palavras mais ou menos frequentes, adaptamos um instrumento desenvolvido por Abreu (2019). Do referido estudo, escolheram-se seis palavras regulares, seis irregulares e seis pseudopalavras na categoria palavras isoladas. Para a avaliação das palavras no texto foram escolhidas 14 palavras, totalizando 32 palavras. Para chegar ao ranking da frequência de ocorrência das palavras os próprios participantes foram consultados, como está detalhado na descrição metodológica a seguir. Posto isso, participaram do estudo 51 estudantes do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, com idades entre 7 e 9 anos, de uma escola pública.

---

<sup>6</sup> Este artigo é resultado de estudo em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística pelo PPGLin/UESB



O corpus da pesquisa foi constituído por áudios da leitura oral das palavras: regulares, irregulares e pseudopalavras, tanto em formato de lista, isoladas, quanto no texto. No primeiro momento, gravamos a leitura das palavras isoladas; no segundo momento, gravamos a leitura do texto e, no terceiro momento, os escolares informaram quais palavras são frequentes e quais não são. Os dados obtidos foram agrupados e organizados em tabelas e analisados, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, por meio do tratamento comparativo, descritivo e explicativo.

Os resultados foram avaliados e discutidos à luz do modelo psicolinguístico da Dupla-Rota. Coltheart (2013) afirma que, em geral, há relativo consenso teórico em relação ao complexo processamento da leitura: sejam teorias conexionistas (entre os quais SEIDENBERG e McCLELLAND, 1989; PLAUT, 2013) ou não conexionistas (entre eles COLTHEART et al., 1993). Dentro desse sistema, para transformar escrita em fala, existem dois procedimentos distintos, são as duas rotas de reconhecimento da palavra impressa à fala. Ambos iniciam com o sistema de análise visual da palavra escrita, dos aspectos micro ao macro ou vice-versa, cuja função é identificar progressivamente grafemas, sílabas, prefixos, sufixos e radicais das palavras, bem como a posição que cada componente ocupa na estrutura do vocábulo, seguido do agrupamento necessário desses componentes para a recuperação da fala. Portanto, o reconhecimento das palavras é a base da leitura e, conseqüentemente, todos os demais processos dependerão dele (ELLIS, 1995).

O Modelo da Dupla-Rota propõe que a leitura de palavras envolve três componentes que formam o léxico no cérebro: o fonológico (léxico ortográfico), a pronúncia (léxico fonológico) e o significado (sistema semântico) (PLAUT, 2013; COLTHEART, 2006; SOARES, 2017). Tais componentes não impossibilitam a leitura de palavras desconhecidas ou mesmo de pseudopalavras, as quais não existem no léxico cerebral. Nesse caso, o da leitura de palavras desconhecidas ou pseudopalavras ou até de palavras pouco familiares, o acesso ao significado *a priori* não é possível, o que é um indício da necessária existência da rota fonológica. Por outro lado, o fato de o leitor, quando com certo nível de proficiência, conseguir acessar o significado da palavra lida é indício da existência de uma rota alternativa, que chamamos aqui de lexical. Logo, parece-nos evidente a existência de duas rotas para leitura em voz alta: uma que ocorre por meio do processamento visual direto, rota lexical, e outra pelo processo de mediação fonológica, em que não há o acesso ao léxico cerebral, chamada de rota fonológica. Esse



processo, para Coltheart (2006, p. 8, tradução nossa), é conhecido como “a teoria da Dupla-Rota da leitura em voz alta porque envolve duas rotas da escrita para a fala<sup>7</sup>”.

Os três componentes podem ser acionados de diferentes formas durante a leitura. Após o processamento do estímulo visual do material impresso que ocorre através do sistema de análise visual, a leitura pode ocorrer pela rota fonológica, que consiste na conversão grafofonêmica ou pela rota lexical, isto é, pela ativação do léxico cerebral, para então ser pronunciada, considerando a leitura em voz alta (ELLIS, 1995).

Para Dehaene (2012, p. 53), “a maior parte dos modelos de leitura postula que duas vias de tratamento da informação coexistem e se completam”. Neste caso, a leitura tende a utilizar a via fonológica, mediante a decodificação dos grafemas em fonemas e deduz uma pronúncia (caso a palavra esteja de acordo as regularidades da língua) para subsequente análise do significado. Esse fenômeno ocorre quando leitores estão em estágio inicial de proficiência ou quando leitores proficientes deparam-se com uma palavra desconhecida ou rara. Inversamente, os leitores proficientes quando confrontados com palavras frequentes ou irregulares utilizam a via direta, devido ao conhecimento já consolidado, a qual acessam, desde o início, a palavra e o significado no léxico ortográfico cerebral e, em seguida, a pronúncia (DEHAENE, 2012).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 53845821.3.0000.0055 de 28/04/2022.

A pesquisa objetivou avaliar o efeito da frequência das palavras na leitura oral de escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de verificar um possível efeito da frequência na conversão grafofonêmica, particularmente na variável tempo de conversão.

Participaram do estudo 51 estudantes do Ensino Fundamental — 2º, 3º e 4º anos — com idades entre 7 e 9 anos, de ambos os sexos, do turno matutino, de uma escola pública do município de Vitória da Conquista, BA. Dentre os cinco critérios de inclusão atendidos destacamos o da competência para a realização da leitura autônoma dos instrumentos de estudo,

---

<sup>7</sup> *This basic idea is known as the dual route theory of reading aloud because it involves two routes from print to speech”.*



isto é, a capacidade de ler sem auxílio, ainda que com dificuldade. Portanto, os dados dos escolares que não conseguiram ler as palavras isoladas não foram considerados para este estudo<sup>8</sup>.

Para avaliação das variáveis utilizamos alguns dos instrumentos de avaliação disponíveis na dissertação de mestrado de Cristiane Vieira Costa Abreu, sob orientação do Prof. Dr. Ronei Guaresi. Levando em conta a quantidade dos grafemas foram eleitas algumas palavras e pseudopalavras de cada uma destas categorias: com até quatro grafemas (PAI, UVA, GIZ, MESA, BOS e URTO), entre cinco a sete grafemas (LEITE, TOMATE, ARTIGO, PAÇOCA, BAFATA e DICABRO) e com oito ou mais grafemas (CRIATURA, LIMONADA, SAXOFONE, PROXIMIDADE, FOFADONE e BELIFADEIRA). Ainda, essas palavras obedeceram a outro critério: a regularidade. Então, escolhemos seis palavras de três categorias do referido instrumento: as regulares (PAI, UVA, LEITE, TOMATE, CRIATURA e LIMONADA), as irregulares (GIZ, MESA, ARTIGO, PAÇOCA, SAXOFONE e PROXIMIDADE) e as pseudopalavras (URTO, BOS, BAFATA, DICABRO, FOFADONE e BELIFADEIRA).

Os escolares foram submetidos também à leitura de um pequeno texto, intitulado “O Sonho de Maria” (DIAS, MORAIS e OLIVEIRA, 1995), pois trata-se de um texto que apresenta as três categorias que avaliamos nesta pesquisa: palavras regulares (AVE, DIA, ENCANTAMENTO, FADA, FORMIGUINHAS, MENINA, PALAVRAS, POMBINHA), palavras irregulares (ASA, DESEJO, PASSARINHOS e PESSOAS) e pseudopalavras (CAMARÁ e CAMURU). As palavras, portanto, lidas pelos participantes e gravadas totalizaram 32 palavras.

A avaliação da variável dependente, média de conversão grafofonêmica, foi possível por meio da gravação da leitura oral das palavras regulares, irregulares e pseudopalavras. As palavras isoladas foram apresentadas em folha de papel sulfite (duas por folha), fonte *arial*, letra maiúscula, tamanho 54, encadernadas e com formato de calendário de mesa. O texto foi narrativo, com 17 linhas, oito parágrafos, 623 caracteres com espaços, 519 caracteres sem

---

<sup>8</sup> Os dados dos escolares dos diversos anos não foram aproveitados para este estudo em função do critério de exclusão a que chamamos de autonomia para a leitura. Isso provavelmente se deve ao fato de a pandemia provocada pela covid-19 impactar significativamente na Educação, pois as aulas foram suspensas e muitas crianças não tiveram acesso ao ensino remoto para que houvesse um ensino com bom aproveitamento. Ver mais em Guaresi et al. 2022.



espaços e 112 palavras incluindo o título. Ainda, o instrumento foi apresentado em fonte *arial*, letra maiúscula, tamanho 14, com espaçamento dois entre linhas, impresso em cor preta em papel sulfite e encadernado. O levantamento dos dados da variável em questão resumiu-se em cronometrar o tempo em segundos da leitura das palavras e pseudopalavras realizada por cada escolar.

Já a variável independente, nível de frequência de ocorrência das palavras em estudo, deu-se a partir das combinações, duas a duas, com as palavras regulares e as palavras irregulares. Cada uma das palavras foi pareada com todas as outras e as respostas permitiram-nos chegar a um ranking de frequência das palavras pelos participantes do estudo. Dessa forma, diante de apresentação das palavras de duas a duas, a partir da pergunta dos pesquisadores (*qual delas você ouve mais, fala mais e vê mais no seu dia a dia, ou seja, em sua casa, na escola, na igreja ou brincando com seus amigos?*), os escolares indicaram qual palavra das duplas de palavras apresentadas era mais frequente no seu cotidiano.

Tal ranking de frequência permitiu-nos identificar quais palavras eram as mais frequentes e as menos frequentes para os participantes do estudo. Os dados obtidos com os instrumentos supracitados foram organizados em uma planilha, feita no programa *Microsoft Office Excel*, para na sequência serem tratados estatisticamente no *Statistical Package for the Social Science (SPSS)*.<sup>9</sup>

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De posse dos resultados de frequência indicados pelos participantes organizamos as palavras em ordem das mais frequente às menos frequentes. Ao dividirmos o conjunto de 24 palavras em três conjuntos, observamos que as oito mais frequentes foram: *palavras, tomate, pai, uva, passarinhos, pessoas, pombinha e mesa*. No conjunto do meio constatamos as seguintes palavras: *dia, menina, paçoca, encantamento, giz, leite, limonada e desejo*. As oito palavras menos frequentes para os nossos participantes foram: *formiguinhas, proximidade, fada, ave, criatura, asa, saxofone e artigo*.

---

<sup>9</sup> É um software para análise que possibilita a utilização de dados em diversos formatos para gerar relatórios, elaborar gráficos, conduzir análises estatísticas e calcular estatísticas descritivas.

Para chegarmos aos dados quantitativos para o tratamento estatístico, em função do número diferente de grafemas das palavras, optou-se pela média de conversão grafofonêmica das palavras. Para isso, o tempo total de leitura de cada palavra foi dividido pela quantidade de grafemas constitutivo de cada palavra, ou de cada conjunto de palavras.

Abaixo consta a tabela com a descrição estatística das médias de conversão.

**Tabela 1** — Descrição estatística das médias de conversão grafofonêmica por todos os participantes dos estudos

Média	0.205
Erro padrão	0.007
Mediana	0.194
Desvio padrão	0.049
Intervalo	0.201
Mínimo	0.125
Máximo	0.326
Soma	10.464
Contagem	51
Nível de confiança (95.0%)	0.0139

Fonte: Os autores (2022)

A média de conversão dos participantes do estudo foi de 0,205 segundos, ou seja, em média os participantes deste estudo converteram quase 5 grafemas por segundo. Como igualmente esperávamos, houve variabilidade importante o que favorece nossa busca por responder a questão de pesquisa. O intervalo na média de conversão foi de 0,201 segundos entre o participante que converteu com mais (0,125) ou menos rapidez (0,326).

Considerando as médias por turmas, observamos uma média bastante próxima quando comparados o 2º (0,211) e o 3º ano (0,217), enquanto a média do 4º ano (0,188) é substancialmente inferior a das turmas do 2º e do 3º ano. Efetivamente, os leitores do 4º ano leram mais rapidamente se comparados as demais turmas.

Chamou-nos a atenção os dados referentes ao intervalo entre as médias mínimas e máximas: 0,169 para o 2º ano; 0,188 para o 3º ano e 0,134 para o quarto ano. Esses intervalos, quando se leva em conta as médias de conversão, mostra que há variabilidade importante entre



os tempos de conversão grafofonêmica das três turmas. Ou seja, em todas as turmas há leitores com fluência leitora bastante diferentes. Diante disso, julgamos o critério mais seguro para avaliação da fluência leitora, não a turma, mas a proficiência leitora.

Para iniciar a comparação entre palavras frequentes e não frequentes, tomamos como referência inicialmente as médias de todos os nossos participantes. Para avaliação da outra variável, a frequência, tomamos como referência o ranking das 24 palavras avaliadas. Comparamos a conversão grafofonêmica dos nossos participantes com as oito palavras mais frequentes e as oito palavras menos frequentes, formando dois grupos cuja diferença foi avaliada no SPSS.

Inicialmente, procedemos à descrição comparativa dos dois grupos: o das palavras frequentes (*palavras, tomate, pai, uva, passarinhos, pessoas, pombinha e mesa*) e o das palavras não frequentes (*formiguinhas, proximidade, fada, ave, criatura, asa, saxofone e artigo*).

**Tabela 2** — Estatística descritiva acerca da comparação entre a conversão grafofonêmica de palavras frequentes e não frequentes por todos os participantes do estudo

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
MCPF*	51	.107	.336	.165	.043	.002
MCPnãoF**	51	.118	.372	.212	.061	.004
Valid N (listwise)	51					

Fonte: Os autores (2022)

\*MCPF: médias de conversão de palavras frequentes

\*\* MCPnãoF: médias de conversão de palavras não frequentes

Na Tabela 2, acima, levando em conta os 51 participantes avaliados, observamos que as palavras frequentes foram lidas mais rapidamente (0,165) que palavras não frequentes (0,212).





Os valores mínimo e máximo do grupo MCPF foram .107 e .336, respectivamente. No grupo MCPnãoF os valores foram .118 e .372, respectivamente.

Em seguida, quisemos saber se a diferença matemática entre os resultados observados acima é uma diferença estatisticamente significativa. Ou seja, se há diferença entre as medidas, entre os resultados da leitura do grupo de palavras frequentes e das palavras não frequentes. Para isso fizemos uso de recursos estatísticos para comparação de duas amostras dependentes.

São amostras dependentes porque o mesmo grupo que leu as palavras frequentes também leu as palavras menos frequentes. Duas amostras podem ser consideradas dependentes se cada um dos membros de uma amostra é também membro da outra amostra. Tal característica de comparação estatística também é chamada de amostras emparelhadas.

Diante das características dos dados acima informados, tomamos como hipótese nula que a diferença entre as variáveis é zero. A outra hipótese é de que haverá diferença se o resultado é diferente de zero num índice de confiabilidade de 95%. Logo, tomamos como referência para avaliar o valor de  $p$ , sendo que se menor de 0,05 ( $p < 0,05$ ) a hipótese nula é confirmada e se maior de 0,05 ( $p > 0,05$ ) a diferença entre os resultados é confirmada.

Para isso utilizamos, no SPSS, o Teste T de amostras emparelhadas. Como se pode ver na Tabela 3, a um nível de significância de alta confiabilidade (0,000), considerando os 51 participantes, o coeficiente de correlação foi alto, 0,859<sup>10</sup>, o que é esperado em testes pareados já que, no nosso estudo, os mesmos indivíduos que leram o grupo de palavras frequentes, também leram o grupo de palavras não frequentes.

**Tabela 3** — Comparação estatística entre a leitura dos participantes das palavras frequentes e não frequentes, considerando amostras emparelhadas

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	MCPF & MCPnãoF	51	.859	.000
		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	MCPF - MCPnãoF	-	50	.000
		10.304		

<sup>10</sup> As correlações são consideradas altas, segundo Dancey e Reidy (2019) quando acima de 0,6.



---

Fonte: Os autores (2022)

Conforme é possível ver na Tabela 3, o valor de  $p$  (0,000) foi bem menor que 0,05, o que nos permite afirmar que a diferença acima observada nas médias de conversão grafofonêmica entre os dois grupos de palavras foi estatisticamente significativa. Ou seja, nossa variável nula foi rejeitada e nossa hipótese de que houve diferença foi confirmada.

Interpretando esses resultados, as palavras frequentes foram lidas estatisticamente mais rápidas quando comparadas com palavras não frequentes. Os nossos resultados estão de acordo com Pinheiro (1996); Coltheart et al. (2001); Salles e Parente (2007).

Igualmente, os nossos resultados podem ser explicados pelo Modelo da Dupla-Rota da seguinte forma: o fato de as palavras frequentes serem lidas mais rapidamente provavelmente se deve porque o leitor tem uma tendência de ler palavras frequentes pela rota lexical.

Por outro lado, as palavras menos frequentes são lidas, preferencialmente pela rota fonológica, a qual demanda mais processamento cognitivo para chegar à forma oral da palavra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo avaliou o efeito da frequência das palavras na leitura oral de escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, particularmente a variável tempo de conversão. Os resultados encontrados mostram que palavras frequentes foram lidas mais rapidamente que palavras não frequentes. A diferença na leitura dos grupos de palavras foi estatisticamente significativa (valor de  $p$  0,000). Muito provavelmente, de acordo com o Modelo da Dupla-Rota, palavras frequentes são convertidas mais rapidamente porque houve maior tendência de utilização da rota lexical. Por outro lado, palavras menos frequentes tendem a ser convertidas pela rota fonológica, a qual demanda mais processamento cognitivo para chegar à forma oral da palavra.

Neste estudo avaliamos a influência da frequência no tempo de conversão, todavia, resta avaliar, ainda, se a frequência influencia a acurácia de conversão. Ademais, se a frequência se relaciona com outras variáveis como: idade, sexo, tempo de escolaridade; extensão da palavra e nível de regularidade. Por fim, há influência da frequência na comparação entre leitura de palavras isoladas e no texto.



## REFERÊNCIAS

ABREU, C. V. C. **Acurácia e entonação na relação entre fluência e compreensão leitora em escolares do 4º ano do ensino fundamental**. 2019. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S; MACEDO, E. C. Rota perilexical em leitura em voz alta: tempo de reação, duração e segmentação na pronúncia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 409-427, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/Zy5KHzWvcQxRy5Q54tprf9B/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em: 7 ago. 2022.

COLTHEART M. Dual route and connectionist models of reading: an overview. **London Review of Education**, v. 4, n. 1, p. 5-17, march, 2006. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/248933009\\_Dual\\_route\\_and\\_connectionist\\_models\\_of\\_reading\\_An\\_overview](https://www.researchgate.net/publication/248933009_Dual_route_and_connectionist_models_of_reading_An_overview)>. Acesso em: 15 jul. 2022.

COLTHEART, M. et al. DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. **Psychological Review**, Washington, DC, v. 108, n. 1, p. 204-256, 2001. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/12117986\\_DRC\\_A\\_Dual\\_Route\\_Cascaded\\_model\\_of\\_visual\\_word\\_recognition\\_and\\_reading\\_aloud](https://www.researchgate.net/publication/12117986_DRC_A_Dual_Route_Cascaded_model_of_visual_word_recognition_and_reading_aloud)>. Acesso em: 31 jul. 2022.

COLTHEART, M. et al. **Models of Reading Aloud: Dual-Route and Parallel-Distributed Processing Approaches**. *Psychological Review*, v. 100, n. 4, p.:589-608, october, 1993. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/232488725\\_Models\\_of\\_Reading\\_Aloud\\_DualRoute\\_and\\_Parallel-Distributed-Processing\\_Approaches](https://www.researchgate.net/publication/232488725_Models_of_Reading_Aloud_DualRoute_and_Parallel-Distributed-Processing_Approaches)>. Acesso em: 10 jul. 2022.



COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, Margaret J; HULME, Charles (Orgs.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013, p. 24-41.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. 7. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, M. G. B., Morais, E. P. M. & Oliveira, M. C. N. P. (1995). **Dificuldades na compreensão de textos**: Uma tentativa de remediação. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 47(4), 13-24.

ELLIS, Andrew W. **Leitura, escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. Tradução de Dayse Batista. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: Influência da consciência fonológica e do método de alfabetização**. 2005. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103092/224765.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GUARESI, R. et al. O desenvolvimento inicial em leitura e escrita em tempos de distanciamento social. In: PEREIRA, Vera W; SCHERER, Ana Paula R; GABRIEL, Rosângela; GUARESI, Ronei (Orgs.). **Ensino e aprendizado da leitura e da escrita**: Contribuições interdisciplinares. Vitória da Conquista: Fonema e Grafema, 2022, p. 635-676.

LÚCIO, P.S. et al. Construção de uma Tarefa de Leitura em Voz Alta de Palavras: Análise Psicométrica dos Itens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 662-670, 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/prc/a/QQ6Wmfcmwr8ccwxdsNgjJXN/?lang=pt>>. Acesso em: 7 ago. 2022.



PINHEIRO, A. M. V. *Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º grau*. São Paulo: Associação Brasileira de Dislexia – ABD, 1996. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/301324171\\_Contagem\\_de\\_Frequencia\\_de\\_Ocorrencia\\_de\\_Palavras\\_Expostas\\_a\\_criancas\\_na\\_faixa\\_pre-escolar\\_e\\_series\\_iniciais\\_do\\_1\\_grau](https://www.researchgate.net/publication/301324171_Contagem_de_Frequencia_de_Ocorrencia_de_Palavras_Expostas_a_criancas_na_faixa_pre-escolar_e_series_iniciais_do_1_grau)>. Acesso em: 6 ago. 2022.

PINHEIRO, A. M. V.; PARENTE, M. A. M. P. Estudo de caso de um paciente com dislexia periférica e as implicações dessa condição nos processamentos centrais. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**, v. 11, n. 1, p. 115-123, mar. 1999. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/299438136\\_Estudo\\_de\\_caso\\_de\\_um\\_paciente\\_com\\_dislexia\\_periferica\\_e\\_as\\_implicacoes\\_dessa\\_condicao\\_nos\\_processamentos\\_centrais\\_Study\\_of\\_case\\_of\\_a\\_patient\\_with\\_peripheral\\_dyslexia](https://www.researchgate.net/publication/299438136_Estudo_de_caso_de_um_paciente_com_dislexia_periferica_e_as_implicacoes_dessa_condicao_nos_processamentos_centrais_Study_of_case_of_a_patient_with_peripheral_dyslexia)>. Acesso em: 7 ago. 2022.

PINHEIRO, A.M.V.; Lúcio, P.S; Silva, D.M.R. (2008). O efeito de regularidade grafemafonema e fonema-grafema na leitura em voz alta de palavras isoladas. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.10, n. 2, p. 16-20, dez. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872008000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872008000200002)>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PLAUT, D. C. Abordagens conexionistas à leitura. In: SNOWLING, Margaret J; HULME, Charles (Orgs.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 42-56.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 220-228, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/g6D37ZCtrLY6wXbLMqNb3pP/?lang=pt>>. Acesso em: 15 nov. 2021.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

SALLES, J. F. de. **Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série:** abordagem neuropsicológica cognitiva. 2005. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em:<<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4197>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SEIDENBERG, M. S.; MCCLELLAND, J. L. A distributed, developmental model of word recognition and naming. **Psychological Review**,v. 96, n.4, p. 523–568, 1989. Disponível em<<https://stanford.edu/~jlmcc/papers/SeidenbergMcC89.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos** / Magda Soares. – 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Editora Contexto, 2017.



## A ESCRITA INFANTIL: UMA ANÁLISE À LUZ DA PSICOGÊNESE

*Maria Eduarda de França Tavares<sup>1</sup>*

*Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Viera<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Os estudos de Mortatti (2006, 2010) demonstram que o processo histórico da alfabetização, com avanços e rupturas nas disputas dos métodos mais eficazes, através dos quais se buscava a melhor forma para ensinar a ler e escrever, assim sendo, “em cada momento histórico, em cada *novo* sentido da alfabetização se tornou hegemônico” (MORTATTI, 2010, p. 44). Com a desmetodização do ensino, marcado pelas contribuições do construtivismo, surgem novas perspectivas acerca da aprendizagem da língua materna, “implicando conhecer como a criança aprende a ler e a escrever; elas vieram justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas em alfabetização” (MORTATTI, 2010, p. 44).

De modo revolucionário, a alfabetização brasileira a partir dos anos de 1980, muda de paradigma com ênfase na maneira como a criança se alfabetiza. Através das pesquisas desenvolvidas pela estudiosa argentina, Emília Ferreiro, juntamente com Ana Teberosky, a psicogênese da língua escrita explica o processo de aprender a ler e a escrever, criticando práticas e concepções mecanicistas e tradicionais, que se perpetuaram ao longo da história.

Dessa forma, a psicogênese da língua escrita tem como base o processo de construção da escrita com foco na criança enquanto protagonista do seu próprio conhecimento.

[...] além dos métodos, manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.11).

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. [eduardatavares@alu.uern.br](mailto:eduardatavares@alu.uern.br)

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. [antoniamaira@uern.br](mailto:antoniamaira@uern.br)



Logo, as palavras das autoras nos propõem a refletir a alfabetização como um processo na qual a criança se desenvolve cognitivamente até conseguir estruturar a linguagem falada e escrita, construindo seu próprio conhecimento, o qual aprende-se fazendo, construindo hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética.

Ferreiro e Teberosky (1985) evidenciam que as crianças podem formular hipóteses ou ideias próprias antes mesmo de lerem e escreverem convencionalmente e, que essas hipóteses, demonstram como o sujeito constrói seus conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabético. Com isso, baseando-se na psicogênese, o processo evolutivo de desenvolvimento da escrita se dar em níveis de escrita: Nível 1 e Nível 2 -pré-silábico, Nível 3- silábico, Nível 4- silábico-alfabético e Nível 5 – alfabético.

Assim, os níveis da escrita partem de um momento inicial em que a criança considera escrever a mesma coisa que desenhar até chegar ao nível que já entende que as letras representam som e fazem a relação grafofonêmica, no nível alfabético. Desse modo, vale ressaltar que os níveis da escrita não são modelos engessados em uma determinada idade e nível de escolaridade, pois as crianças enquanto seres humanos, apresentam suas próprias singularidades, características intelectuais e desenvolvimento.

Diante desse breve levantamento teórico, ressalta-se que o presente resumo expandido é resultado dos estudos realizados na disciplina de Alfabetização e Letramento, componente curricular do 4º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), no semestre 2021.2, ministrado pela professora doutora Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira, coautora da pesquisa. O trabalho justifica-se pela necessidade de ampliar os estudos acerca do processo de alfabetização. Com isso, tem-se como objetivo analisar e refletir o processo de aquisição da escrita da criança à luz da Psicogênese.

O estudo foi realizado embasado no método qualitativo (MARCONI; LAKATOS, 2008), através de uma pesquisa bibliográfica e de estudo de caso, pois visa analisar uma determinada situação e descrever a complexidade do fato. Como instrumento para coleta de dados, utiliza-se a aplicação de um teste de sondagem de níveis de alfabetização com duas crianças de 4 e 5 anos.

A estrutura deste resumo está dividida em seções, consistindo nesta introdução, momento em que apresentamos brevemente uma revisão da literatura e objetivo da pesquisa, seguindo pela metodologia na qual é detalhado o processo da aplicação dos testes de





lectoescrita, bem como, as características das crianças sujeitos da pesquisa. Em seguida, nos resultados e discussões, é apresentada a análise dos dados, pautada nas características e hipóteses de escrita, com fortes sinais de que as crianças, possivelmente, estão no nível 1 - pré-silábico e no nível 2 - silábico-alfabético, repetitivamente. Nos apontamentos conclusivos reiteramos a importância de estudar e refletir como a criança aprende, partindo da perspectiva de que a mesma possui a autonomia para poder experimentar, escrevendo livremente, sem enquadrá-la em um padrão ou método de alfabetização, mas proporcionando a sua liberdade enquanto sujeito cognoscente.

## **METODOLOGIA**

Tendo em vista a organização, esta pesquisa se institui com um percurso metodológico traçado cuidadosamente através de uma abordagem qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 2008) e bibliográfica, apoiada na leitura de referenciais teóricos sobre os processos de aquisição da escrita da criança, à luz da Psicogênese da língua escrita, com base em autores como: Campelo (2015), Coutinho (2005), ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (1985) e Piccolli; Camini (2012). Com base nisso, a pesquisa também se caracteriza como estudo de caso, dentro os quais um dos propósitos desse tipo de pesquisa é “formular hipóteses ou desenvolver teorias” (GIL, 2002, p. 54).

A atividade de lectoescrita, representando “uma forma de crescimento, de maturidade, de tornar-se independente” (PAIN, 1983) foi realizada com duas crianças moradoras da cidade de Apodi-RN. Os testes foram aplicados e analisados separadamente. Vale ressaltar que, inicialmente, foi realizado um levantamento com a mãe e a tia das crianças, para se obter mais informações a respeito do perfil social e educacional.

A primeira criança chama-se Anny, é uma menina de quatro (4) anos de idade e atualmente encontra-se no nível Pré I da educação infantil de uma creche pública. Segundo a sua genitora, a criança é “carinhosa, sensível e organizada”, frequentou um ambiente escolar pela primeira vez em março de 2022, fato decorrente do surto de corona vírus, SARS-CoV-2 ,que teve início em 2019, posteriormente tornando-se uma pandemia no ano de 2020. Durante as aulas remotas da escola, ela não as acompanhou e as atividades impressas disponibilizadas pela professora também não foram feitas.



O local de realização do teste foi na própria residência da criança, em um espaço tranquilo e sem interferências de familiares. Inicialmente, brincamos um pouco de casinha, de boneca até chegar na “brincadeira de escrever”. Utilizando uma folha de ofício e lápis grafite, Anny não descartou a possibilidade de utilizar canetas coloridas, deixando-as à sua vista.

A segunda criança é um menino de cinco (5) anos de idade chamado Lucas, estuda na rede pública de ensino, no Pré I da educação infantil. Trata-se de um garoto, nas palavras da tia, “amoroso, sensível e dedicado” que frequentou o ambiente escolar presencialmente pela primeira vez também no início do ano de 2022, embora tenha acompanhado as aulas remotas no ano de 2021, de forma regular.

Com Lucas, o teste não foi realizado diretamente com a pesquisadora, devido ao mesmo ser tímido, então precisou-se da ajuda da tia, a partir de orientações acerca da atividade, para mediar a lectoescrita. Dessa forma, foi realizada a filmagem do momento de modo que a análise foi feita sem nenhuma dificuldade. Os materiais utilizados pela criança foram uma folha de ofício, lápis grafite e borracha. O teste também foi realizado em sua residência, de forma a proporcionar conforto para a mesma.

É imprescindível destacar que os testes foram realizados deixando as crianças escreverem espontaneamente, priorizando o protagonismo, sem ajuda de adultos ou outras crianças. As palavras utilizadas em ambos testes são do grupo de alimentos (pão, café, macarrão, banana, pirulito, mel), seguindo a ordem monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo e ainda, foi solicitado que as crianças criassem e escrevessem uma frase utilizando uma das palavras supracitadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Acatar a perspectiva da criança enquanto ser singular, que pensa e que é autônoma e inseri-la no contexto de alfabetização, torna-se imprescindível. Então, proporcionar momentos de escrita espontânea é indispensável para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas pela criança.

Segundo Campelo (2015), é reconhecido que para que, de fato, tenhamos o resultado do desenvolvimento da escrita, não se pode impedir que a criança escreva livremente, nem tão

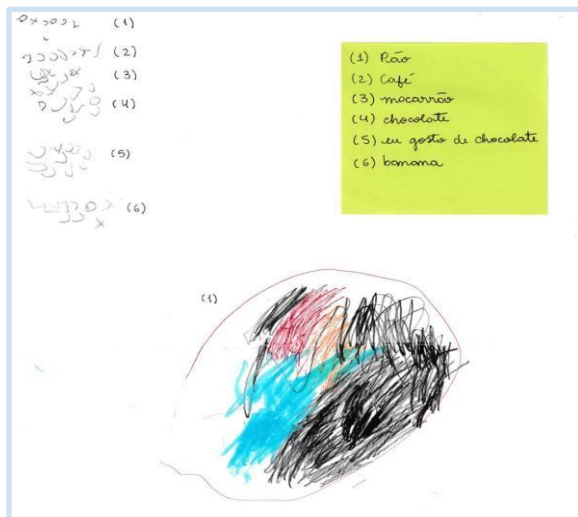


pouco interferir e/ou auxiliar nesse processo. Nesse sentido, cabe ao docente acompanhar os aspectos cognitivos para chegar à compreensão simbólica da escrita que a criança se encontra.

Assim sendo, compreendemos que “a Produção Espontânea é aquela que não é resultado de uma cópia - imediata/atual ou posterior; portanto, a Escrita ou Produção Espontânea é aquela em que o alfabetizando escreve como sabe, escreve do seu jeito, o que não significa escrever de qualquer jeito” (CAMPELO, 2015, p. 197). Tal manifestação escrita manifesta o conhecimento produzido pela criança acerca do sistema de escrita alfabético.

As crianças, de acordo com Teberosky e Colomer (2003) apud Coutinho (2005, p. 50) formulam ideias e hipóteses antes de aprenderem a ler e a escrever de fato e, que dessa forma, elas atribuem significados diferentes aos símbolos da escrita, por isso é importante solicitar a escrita de palavras, pedindo-as que leiam após escreverem. Para compreendermos melhor sobre esse processo apresentados a análise dos testes realizados.

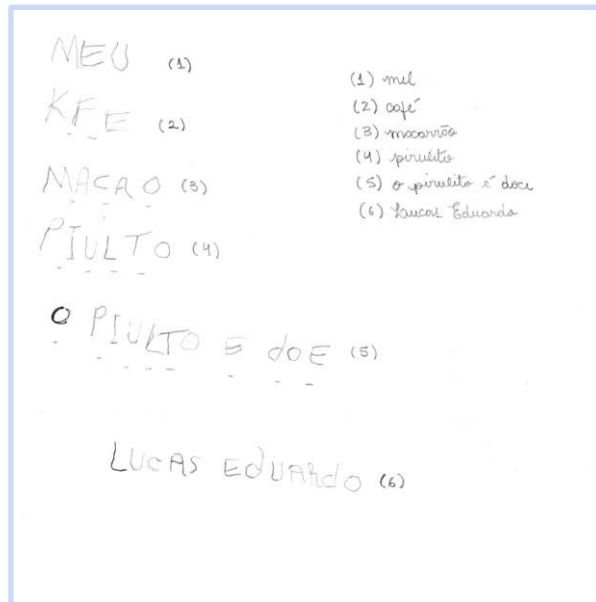
**Figura 1:** *Teste de Lectoescrita - Anny*



Fonte: Arquivo pessoal



**Figura 2:** *Teste de Lectoescrita- Lucas*



Fonte: Arquivo pessoal

Analisando a figura 1, acerca dos aspectos gráficos, percebe-se que Anny utilizou bem o espaço esquerdo superior da folha, escrevendo no sentido esquerda-direita, cima-baixo, de forma bastante organizada. É percebido que os grafismos apresentam traços leves, repetitivos, linhas fragmentadas e onduladas em todas as palavras que foram citadas para que ela escrevesse, como bem observa Ferreiro (1985, p.10) “As primeiras escritas infantis aparecem [...] como linhas onduladas ou quebradas (zigue-zague), contínuas ou fragmentadas ou [...] como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou bolinhas).”

Do ponto de vista construtivo, a distinção entre o modo de representação icônico e não icônico se faz pouca no caso de Anny (figura 1), pois ao escrever a palavra *pão* (1), ela pediu para desenhar e desenhou (1), logo, sua escrita apresenta aspectos do domínio icônico “as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos” (FERREIRO, 1985, p. 10), sendo assim, considerando escrever e desenhar como sendo a mesma coisa e não conseguindo “perceber que o que a escrita representa (nota) no papel são os sons da fala” (COUTINHO, 2005, p. 53), de modo que quando pedido para ela ler apontando as palavras, Anny indicou sem exatidão, de forma globalizada.

Portanto, de acordo com as análises, é notório que Anny encontra-se no nível 1 Présilábico, uma vez que Ferreiro e Teberosky (1985) apud Santos (2014, p. 10) expõe



características gerais dessa fase, como a presença de grafismos em linhas fragmentadas e bolinhas somada à presença do desenho, além do fato da criança ter realizado uma leitura global quando solicitado para ler indicando com o dedo. Assim, “As hipóteses elaboradas pela criança seguem uma ordem de evolução em que, a princípio, não se estabelece uma relação entre as formas gráficas da escrita e os significantes das palavras (hipótese pré-silábica)” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003 apud COUTINHO, 2005, p. 50). Percebe-se passos iniciais dessa evolução quando a criança pergunta: “*Posso escrever banana? Eu gosto de banana*” e ao escrever banana (6), não desenhou, como aconteceu também nas representações (2), (3), (4) e (5), fato que pode vir a indicar um avanço para o nível 2, Pré-silábico, quando começa a desvincular a escrita das imagens.

Analisando a figura 2, diferentemente de Anny, notamos que Lucas apresenta em sua escrita a representação de letras bem definidas, sem a presença de desenhos e/ou garatujas.

Ao escrever na margem esquerda superior da folha, no sentido esquerda-direita, cimabaixo, notamos que seus aspectos gráficos apresentam organização e distribuição das formas, bem como boa qualidade do traço e, em seus aspectos construtivos, o mesmo está no período da “fonetização da escrita (que se inicia no período silábico e culmina no período alfabético)” (FERREIRO, 1985, p. 10).

Ao observarmos as palavras, é notório que o garoto Lucas já consegue relacionar grafemas e fonemas nas palavras, embora ainda oscile entre grafar unidades menores que a sílaba, como na palavra (4) pirulito, ao escrever “piulto”, marcando com o dedo as sílabas “*piu-l-to*” esquecendo-se do “R” e do “I”. A mesma coisa acontece nas palavras (2) café, (3) macarrão e na frase (5), essa última precisamente nas palavras “pirulito” e “doce”. Dessa forma, observamos que ele “[...] nem sempre escreve marcando todas as unidades menores que as sílabas, como em CGORO (que representava CACHORRO), sendo essa a principal característica dos silábicos-alfabéticos” (COUTINHO, 2005, p. 61).

Além disso, é notado que o garoto escreve as palavras (1) mel e (2) café respectivamente como “meu” e “kfe”, a partir do som da letra “U” provavelmente em desconhecimento do som da letra “L” e, no que se refere à letra “K”, em substituição da sílaba “CA” possivelmente pelo fato da semelhança do som. Porém, percebe-se que ele oscila nessa questão, uma vez que utiliza a sílaba “CA” adequadamente na palavra (3) macarrão, ao escrever e marcar a palavra como



“ma-ca-o”. Esse fato caracteriza-se como mais uma das hipóteses do nível silábico-alfabético, pois “embora ele escreva com preocupação em relacionar fonemas e grafemas, ainda se confunde no que se refere ao som de determinadas letras, e é provavelmente por isso que ele “erra” [...]” (COUTINHO, 2005, p. 61).

Ao classificarmos a escrita de Lucas no nível silábico-alfabético “passagem da hipótese silábica para a alfabética” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 33), percebemos que a sua escrita está muito próxima da escrita alfabética, uma vez que os desafios são muito parecidos, entretanto, diferenciando-se pois enquanto na escrita silábica-alfabética as preocupações maiores são de marcar as unidades menores que as sílabas e perceber os sons da fala e grafá-los, de acordo com Coutinho (2005, p. 62) no nível alfabético a preocupação se dá principalmente em escrever de forma ortograficamente correta.

Com isso, tanto Anny quanto Lucas, apontam resultados exitosos para a classificação do nível que se encontram a partir da sua lectoescrita, estando Anny (figura 1) possivelmente no nível 1, pré-silábico e Lucas (figura 2) supostamente no nível 4, silábico-alfabético, na qual ambos apresentam características gerais e pessoais que conferem essas constatações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender é algo inerente ao ser humano, de modo que já estamos aprendendo antes de sermos inseridos em um ambiente escolar. Deixar a criança escrever livremente, através de estímulos de escrita espontânea, contribui consideravelmente para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Tais práticas na escola permitem que o professor identifique os níveis de escrita e realize intervenções sistemáticas no seu planejamento.

Analisar a escrita de um sujeito não compreende apenas classificá-lo enquanto alfabetizado ou não alfabetizado. Possibilita, antes de tudo, uma percepção de que ele é cognoscente, pensa, reflete e constrói suas hipóteses sobre o sistema de escrita. Logo, precisase quebrar paradigmas e práticas pedagógicas que envolvem a criança e a escrita num processo vazio, mecanicista e moldador.

Pesquisas como essa são importantes, pois abrangem os estudos e a reflexão de como a criança aprende a ler e a escrever, assim, nos instigando a negar práticas de reprodução e visões ultrapassadas da alfabetização e do letramento, que são contrárias à essência e a autonomia da



criança. Contudo, reconhecemos os limites dessa pesquisa, tendo em vista o caráter ainda sucinto de sua análise.

Contatamos, então, que a aquisição da escrita não ocorre necessariamente em uma idade padrão ou com o uso de um modelo “X” de material/método de alfabetização. Ao docente cabe enxergar a criança como produtora do seu conhecimento e organizar estratégias didáticas que permitam o desenvolvimento evolutivo dos conceitos sobre a escrita.

## REFERÊNCIAS

CAMPELO, M. **Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização.** *Revista educação em questão.* Revista Educação em questão. Natal, v. 53, n. 39, p. 186-2017, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8801/6271>. Acesso em: 28 mar. 2022.

COUTINHO, M. **Psicogênese da língua escrita: o que é? como intervir em cada uma das hipóteses? uma conversa entre professores.** In: COUTINHO, Marília *et al.* **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 168.

FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização.** São Paulo: Departamento de Pesquisas Educacionais, Centro de Pesquisas e Estudos Avançados do Instituto Politécnico, México, 1985.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GIL, A. C, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antonio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MORTATTI, M.R.L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Seminário Alfabetização e letramento em debate. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasil, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?lang=pt&format=pdf>

PAIN, S. **Dificuldades de Aprendizagem**. Editora Waac. 1983.

PICCOLI, L; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre. Edelbra, 2012.

SANTOS, S. **Apontamentos sobre a aprendizagem da lectoescrita**. 2014. 21 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Departamento de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em:

[http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4353/1/PDF%20-](http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4353/1/PDF%20-%20Samara%20Albuquerque%20dos%20Santos.pdf)

[%20Samara%20Albuquerque%20dos%20Santos.pdf](http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4353/1/PDF%20-%20Samara%20Albuquerque%20dos%20Santos.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.





## PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA NO PÓS DISTANCIAMENTO SOCIAL

*Claudionor Alves da Silva<sup>1</sup>*  
*Ana Claudia Mendes Novais<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

No ano de 2020, o mundo se deparou com uma situação imprevisível e devastadora, em decorrência do surgimento do novo Corona vírus, altamente contagioso e com risco de vida, causador da infecção denominada Covid-19. O avanço do contato em todo o mundo levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar a COVID-19 como uma Pandemia. Em função disso, muitos países adotaram medidas de distanciamento social para conter a redução da transmissão da doença. Entre essas mudanças, está o fechamento das escolas e várias outras transformações sociais. A COVID-19 passou a ser vista como responsável por uma das maiores crises de saúde já enfrentadas no mundo, o que alterou bruscamente hábitos e costumes tanto individuais quanto coletivos e gerou um novo sentido à interação da vida na sociedade.

Cabe destacar, no entanto, que muitos dos processos afetados pela Pandemia não eram novos, porém, começaram a vivenciar diferentes desafios. Trata-se, por exemplo, do setor educacional que, desde sempre, no Brasil, acostumado a poucas e lentas mudanças, teve que se reorganizar e reajustar, sem sequer, ter tempo para refletir sobre o nível de mudanças necessárias para enfrentar essa emergência.

O setor educacional foi, assim, um dos setores da mais afetados pela Pandemia. Na tentativa de minimizar os danos causados pela suspensão das atividades educativas presenciais, foram implementadas atividades educativas remotas. Tais atividades se desenvolveram por meio de estratégias que utilizavam recursos virtuais, mas, como se pode constatar dada às questões econômicas, sociais e outros fatores, essas atividades não alcançaram todas as crianças. Nesse sentido, convém destacar que, mais uma vez, as crianças pobres, a maioria do país, foram as mais atingidas, considerando o não acesso aos recursos virtuais.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosário (UNR), claudionor.silva@uesb.edu.br  
<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), mendesnovais07@gmail.com



Mesmo assim, sem nenhum tipo de reflexão e ou discussão acerca da exclusão da maioria das crianças, por parte dos sistemas de ensino e, conseqüente, dos gestores e professores, "novas" metodologias ou novos modos de ensino foram adotados e os professores tiveram de se adaptar a essa nova realidade e migraram das salas de aula convencionais para as telas e ou aplicativos digitais. A pandemia intensificou a certeza de que todos precisam ser alfabetizados, inclusive digitalmente.

Independente da Pandemia, são as crianças pobres, estudantes da escola pública, que constitui a grande maioria dos estudantes brasileiros. Desde os anos de 1940, quando foi divulgado o resultado do primeiro censo escolar, revela o fracasso da escola em ensinar a leitura e a escrita a essas crianças. Entre os anos de 1940 e 1997, segundo o censo, apenas cerca de 50% das crianças aprendiam a ler e a escrever na primeira série. As avaliações, em larga escala, realizadas por órgãos governamentais e não governamentais revelam que muitas crianças não aprendem a ler e a escrever até o quinto ano do ensino fundamental.

Bom ressaltar que este trabalho se insere no contexto de uma pesquisa em andamento, intitulada Alfabetização, Leitura e Escrita: concepções, práticas pedagógicas e formação docente, no qual apresentamos dados preliminares motivados pelo seguinte questionamento: como têm sido desenvolvidas as práticas de ensino da leitura e da escrita no processo inicial de alfabetização, após o retorno das atividades presenciais? Daí, o objetivo deste trabalho é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização no pós período de distanciamento social.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-exploratória por considerar que os estudos descritivos e exploratórios permitem obter uma visão geral do fenômeno. Os dados vêm sendo construídos por meio de análise documental, entrevistas e observação. Neste trabalho em particular, os dados referem-se aos construídos por meio da observação *in loco* de uma classe do 1º ano do ensino fundamental. A observação ocorreu entre os meses de julho e agosto, três (3) dias por semana, durante o turno matutino, em uma escola pública municipal.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**



As primeiras pesquisas desenvolvidas no campo da alfabetização inicial no contexto da educação brasileira datam dos anos 1980, muitas delas influenciadas pelos estudos recém divulgados sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 1970. Tais estudos, considerados por Morais (2012) como uma revolução na alfabetização, desmontou todas as explicações construídas durante décadas para justificar o fracasso das crianças brasileiras, em relação ao aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Entre as contribuições da psicogênese, para o processo de alfabetização, Morais (2012) aponta a substituição das cartilhas por textos reais, livros de histórias, revistas, panfletos, enfim, pelos diversos portadores de textos; passou a considerar a criança como sujeito do processo de construção do conhecimento e o/a professora como mediador/a. Esses estudos apontam que a perspectiva psicogenética representou uma espécie de renascimento da alfabetização, ou seja, a possibilidade de reverter o quadro do fracasso escolar, na época, traduzido como evasão e reprovação nos primeiros anos de escolarização.

Para Ferreiro (2000), a aprendizagem da escrita se dá mediante um ensino sistematizado e não basta que a criança manipule os diversos livros ou qualquer outro material de escrita para que ela se aproprie do sistema de escrita alfabética. Deixar que as crianças, sem orientação, diante dos diversos materiais de escrita não permite que elas aprendam a ler e a escrever.

[...] um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado de novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito. (MORAIS, 2012, p.53)

Importante destacar os trabalhos de Cagliari (1998, 2012), Lemle (1993) entre outros que têm o foco na linguística e sua aplicação ao processo de alfabetização, por considerar a alfabetização como um processo meramente linguístico. Esses trabalhos são considerados como fundamentais para a formação das professoras alfabetizadoras. Lemle (1993) destaca as capacidades básicas para a alfabetização: dominar a ideia de símbolo; discriminar as formas das



letras; discriminar os sons da fala; ter consciência da unidade palavra e organizar a página escrita.

Numa perspectiva histórica e também política, não há como não mencionar os trabalhos de Mortatti (2006) que, ao analisar os diversos momentos históricos do processo de alfabetização, desde o início do período republicano, a autora destaca a questão da querela dos métodos, que sempre tiveram seu espaço de disputa no contexto educacional. Para Mortatti (2006), essa história se caracteriza como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança (permanências e rupturas), num contexto de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido para a alfabetização.

Para Faria e Sales (2012), a criança é sujeito sócio-histórico, cidadão de direitos e, simultaneamente, um ser da natureza que tem especificidades no seu desenvolvimento, determinadas pela interação entre os aspectos biológicos e culturais, que geram necessidades também específicas. A atitude positiva do professor tem impacto direto na alfabetização de seus alunos. Subestimar os alunos é uma das atitudes que o professor não pode ter. Ao agir dessa forma, o docente ignora todo o conhecimento previamente construído por eles.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

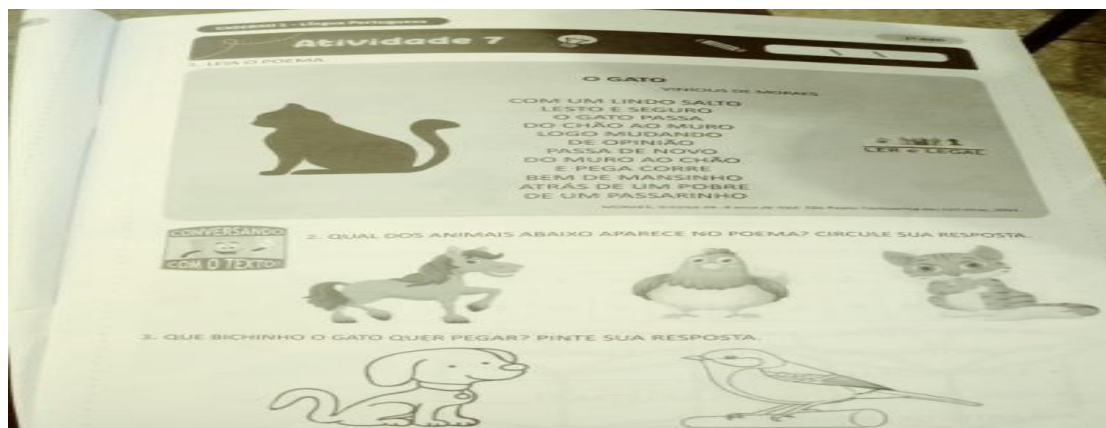
Como resultado, constatamos que, após o retorno das atividades presenciais, a escola não se ocupou em desenvolver estratégias com vistas à redução das lacunas causadas pelo distanciamento social, o que, ao nosso ver, é uma falha, considerando a permanência de quase dois anos sem atividades educacionais presenciais e conseqüentemente, sem interação com o objeto de conhecimento, no caso específico, o sistema de escrita e as atividades de leitura e escrita.

No período de observação, constatou-se que tais atividades são desenvolvidas de forma descontextualizada, colocando os alunos na condição de receptores de conteúdos, sem consideração dos conhecimentos prévios. E mais, o livro didático é o principal instrumento pedagógico, seguido de outras atividades xerocopiadas. As leituras, no entanto, não são realizadas no sentido de extrair ou atribuir sentido aos textos, não há exercícios de compreensão, pois as atividades com o texto permanecem no nível da tradução, isto é, por meio de perguntas cujas respostas estão explícitas no texto.



Na figura 01 (extraída do livro didático de Português do primeiro ano, é uma ilustração, semelhante a todas as demais atividades de leitura do material didático utilizado), fica explícito o uso de exercício padrão que minimiza a potencialidade do educando, trazendo para ele a resposta pronta, sem interpretação, sem nenhuma iniciativa de debate acerca do conteúdo do texto.

**Figura 01**



O trabalho com o texto se reduz a duas atividades, que não se tratam de interpretação e compreensão, mas à mera decodificação mecânica. Não são exploradas as palavras do texto, as ideias, a mensagem nem estratégias de leitura adequadas ao tipo de texto. Limitar o estudo de um texto, como esse, ao objetivo de trabalhar a sonorização da letra “G”, parece ser pouco viável para o processo de alfabetização.

Práticas dessa natureza concebem a alfabetização como uma habilidade puramente mecânica. Nessa perspectiva, o aprendizado da língua se restringe ao aprendizado de suas estruturas e o processo de alfabetização limita-se apenas a decodificar e codificar. Com base na recorrência dessa prática, Kleiman (2000) denuncia que a leitura tem um lugar cada vez menor

no cotidiano brasileiro, há uma pobreza em relação ao material escrito que se utiliza no ambiente de letramento e da precariedade da formação dos professores.

A oralidade, em nenhum momento, foi explorada, nem em relação a esse texto, nem em relação às outras atividades durante o período de observação. Conforme Marques e Alves (2012, p. 721/722), “A oralidade, assim como a leitura e a escrita, são eixos temáticos que corroboram para que o estudante desenvolva certas habilidades, e estão presentes em todas as fases do

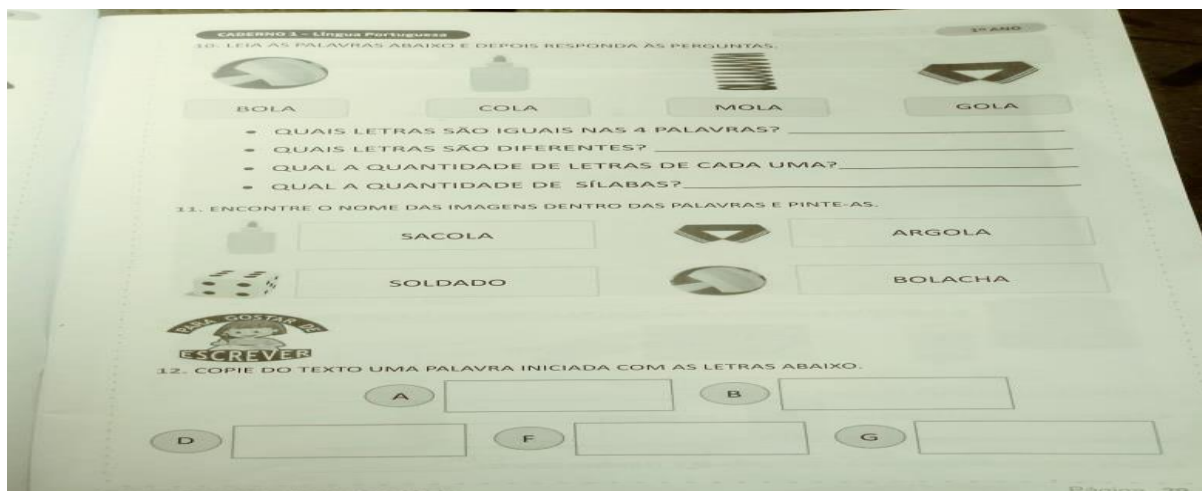


ensino”. Partindo desse pressuposto, é fundamental a familiarização do aluno com o desenvolvimento dessas competências, desde o processo de alfabetização inicial, pois isso contribuirá para que ele melhor as use ao longo de sua vida. O ensino da oralidade significa, desse modo, a possibilidade de acesso aos usos diversos da linguagem

[...] tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1997, p. 67- 68).

O gênero textual apresentado pela professora é uma porta aberta para trabalhar a consciência fonológica. Morais (2012) destaca que desde pequenas as crianças brincam com as palavras fazendo reflexões fonológicas. E uma das formas que pode trabalhar a consciência fonológica é por meio dos poemas, por ser um gênero que contém rimas. A consciência fonológica é uma atividade preditora para o aprendizado da leitura e da escrita.

**Figura 02**



Na atividade 2, também retirada do livro didático, aparecem no item 10 quatro palavras: BOLA, COLA, MOLA e GOLA com a proposição de o alfabetizando descobrir quais letras são iguais/diferentes nessas palavras, quantas sílabas e qual a quantidade de letras em cada uma delas. No entanto, em nenhum momento da aula se observou leitura, estudo, significado, ou seja, a atividade foi desenvolvida, destituída de um contexto significativo.



No exercício seguinte, solicita-se que o aluno encontre o nome das imagens dentro de outras palavras e as pinte. Curiosamente, as palavras a serem encontradas são as mesmas palavras estudadas na atividade anterior. A terceira atividade, ao solicitar a cópia de palavras do texto, com a indicação da letra inicial das palavras que devem ser escritas/copiadas, Para a resolução de tal atividade, basta ao aluno identificar a letra inicial da palavra.

Conforme o que observamos, trata-se de uma prática de escrita artificial e inexpressiva. Ao retirar do texto a palavra e copiá-la, de forma isolada, ela se desvincula de um contexto comunicativo, pois se tornam vazias de significado. Segundo Antunes (2003), esse tipo de exercício afasta os alunos daquilo que eles fazem quando interagem com os outros, que é construir frases ou textos significativos.

Essa prática concebe a alfabetização como aquisição do código e contraria a abordagem construtivista e interacionista, em relação ao ensino da linguagem, para quem a leitura é um processo cognitivo e perceptivo. Assim sendo, a prática da leitura condensa tanto as informações do texto, como as informações trazidas pelo leitor. E mais, a construção dos sentidos de um texto ocorre por meio da interação entre leitor e texto. Para Solé (1998) o modelo interacionista de leitura é o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

Em situações de ensino e aprendizagem, a linguagem não deve ser vista como um repertório de palavras prontas e acabadas para serem aprendidas através de exercícios de repetição. A linguagem deve ser vista em seu funcionamento discursivo (tal como se usa), e isto requer levar em conta outros fenômenos além da gramática que compõem a linguagem (ANGELO, ZANINI e MENEGASSI, 2004).

Podemos constatar que as práticas pedagógicas desenvolvidas são opostas à abordagem construtivista e interacionista e em tais práticas prevalece um tratamento da linguagem como algo estático, o que se distancia das práticas reais de uso da linguagem que, por sua vez, são dinâmicas. Portanto, conforme as orientações construtivistas, as práticas de ensino da linguagem deveriam considerar seus contextos de uso no processo de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





Ao organizarmos este trabalho, fruto de uma pesquisa em andamento, o que nos motivou foi verificar como têm sido desenvolvidas as práticas de ensino da leitura e da escrita no processo inicial de alfabetização, no retorno das atividades presenciais após o período de distanciamento social. Aqui apresentamos preliminarmente uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização. Tomamos como base teórica, a abordagem construtivista e interacionista para compreensão do processo de alfabetização.

A pesquisa mostrou que, no contexto da sala de aula, as práticas desenvolvidas continuam não preocupadas com a formação de um sujeito crítico e construtor de seu próprio conhecimento, pois considera o aluno como um objeto receptor e reproduzidor do conhecimento pronto e acabado. As práticas de ensino da leitura e da escrita, a leitura é vista como mera decodificação e a escrita apenas como cópia mecânica.

Podemos constatar, desse modo, que prevalece a abordagem tradicional de ensino da leitura e da escrita. Como consequência, o conhecimento prévio dos alunos é ignorado no contexto da sala de aula, porque os alunos são vistos como aqueles que nada sabem até que a professora ensine determinado conteúdo e devem permanecer calados e atentos ao que a professora fala e ordena, em silêncio.

E mais, não houve mudanças de propostas de ensino para o atendimento das crianças no retorno das atividades após o período de distanciamento social, imposto pela Pandemia da Covid19. Assim, a escola não considerou as mudanças pelas quais as crianças passaram durante todo esse período. Ao se comportar dessa forma, podemos denunciar que a escola, mesmo estando no século XXI, parece estar atuando, seguindo o modelo da escola ou de educação do século XIX.

Precisamos, portanto, de uma alfabetização para o século XXI, que atenda às necessidades reais das crianças para atuar ativamente na sociedade atual, pautada pelos usos da leitura e da escrita como práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

ANGELO, C. M. P.; ZANINI, M. & MENEGASSI, R. J. *O ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva interacionista*. UNILETRAS 26, Dezembro., 2004.





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

ANTUNES, I. **Clase de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília. 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 9 ed. São Paulo: Scipione, São Paulo, SP: Série: Pensamento e Ação no Magistério, 1998. Fátima S. e Vitória F. Editora Ática, 2012, 2ª edição.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2000.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MARQUES, L. T. dos A. e ALVES, F. I. B. M. A Importância da Oralidade no Processo de Alfabetização com Enfoque na Contação de História. In: Id on **Line Rev. Psic.** V.15, N. 57, p. 720-728, Outubro/2021. Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em 15 de junho de 2022.

MENDONÇA, O. S. e MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editores melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 17 de agosto de 2013.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



## ALFABETIZAÇÃO INICIAL EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

*Ronei Guaresi<sup>1</sup>*

*Cristiane Vieira Costa Abreu<sup>2</sup>*

*Ducirlândia Ferraz de Souza<sup>3</sup>*

*Lucimaurio Palles da Silva<sup>4</sup>*

### INTRODUÇÃO

A cada dia a ciência evolui para maior esclarecimento em como as pessoas leem, bem como essa habilidade se desenvolve e se consolida. Esse conjunto de conhecimentos, chamado por alguns pesquisadores como a *ciência da leitura* (Snowling, Hulme, 2013), impacta a apresentação do ensino do sistema de escrita nas séries iniciais do ensino formal e lança luzes a questões caras à alfabetização, como se se deve ensinar direta e explicitamente as correspondências entre fala e escrita às crianças; o que do sistema de escrita pode (e/ou deve) ser inicialmente apresentado; se se deve dar ênfase às práticas sociais de leitura e escrita ou antes disso é necessário que a criança saiba decodificar, entre outras.

Tais questões emergem de disputas, por vezes mais ideológicas que científicas, inclusive no Brasil. Todavia, neste texto, não pretendemos nem responder cabalmente às questões acima descritas e nem entrar em discussões de cunho ideológico<sup>5</sup>. Interessa-nos, aqui, buscar evidências científicas acerca de boas práticas de ensino tanto para as classes iniciais, quanto para elementos que possam lançar luzes ao ensino e ao aprendizado no contexto do ensino

---

<sup>1</sup> Professor e pesquisador titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: [roneiguaresi@uesb.edu.br](mailto:roneiguaresi@uesb.edu.br);

<sup>2</sup> Psicopedagoga clínica, mestre e doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: [crisvc10@gmail.com](mailto:crisvc10@gmail.com);

<sup>3</sup> Mestranda em Linguística, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: [duciferraz@hotmail.com](mailto:duciferraz@hotmail.com);

<sup>4</sup> Neuropsicólogo clínico, mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: [lucimauropalles@gmail.com](mailto:lucimauropalles@gmail.com)

<sup>5</sup> Ao leitor que está interessado sobre essa discussão recomendamos três publicações, não necessariamente convergentes entre si: a) Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos de Magda Soares (2004); b) Alfabetização: a questão dos métodos de Magda Soares (2017) e c) A desmistificação do método global de Leonor Scliar-Cabral (2013).



remoto. Igualmente interessa-nos, por meio do entendimento do momento extraordinário por que passamos, prospectar as melhores práticas possíveis para a alfabetização e, quiçá, recuperar eventuais perdas.

Para além das dificuldades inerentes ao sistema de escrita e das boas práticas para apresentação adequada desse sistema às crianças, o que representa um grande desafio atualmente no Brasil, houve o advento da pandemia Covid-19 no mundo, e muito mais severamente no Brasil. Interessou-nos para este estudo avaliar o impacto do advento na Pandemia no contexto da alfabetização e, sobretudo, avaliar o impacto no desempenho inicial em leitura e escrita.

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada sobre um surto de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, localizada na República Popular da China. No dia 7 de janeiro de 2020, apenas uma semana após o alerta, a China confirmou a identificação de um novo tipo de coronavírus (Paho/Who, 2020).

Já no Brasil, segundo o Ministério da Saúde (MS), o primeiro infectado foi diagnosticado no dia 26 de fevereiro de 2020. Um morador da cidade de São Paulo, de 61 anos, que esteve na região da Lombardia, norte da Itália. Nesse mesmo mês, surgiram outros casos suspeitos em diferentes estados brasileiros. Com menos de 30 dias que o primeiro caso foi confirmado, o Ministério da Saúde publicou a portaria de nº 454, em 20 de março de 2020, informando que o Brasil passou a ter transmissão comunitária da covid-19. Com isso, as orientações que até então eram apenas para alguns estados e capitais passaram a valer em todo território brasileiro com intuito de reduzir a transmissibilidade e possibilitar atendimento adequado aos casos leves e graves.

A partir de então, o vírus responsável por essa pandemia alastrou-se por todo o território nacional e a população foi tomada por medo, ansiedade e questionamentos, pois empregos foram ameaçados, projetos postergados, viagens canceladas, comércios, cinemas, academias, igrejas, universidades, escolas entre tantos outros estabelecimentos foram fechados. A principal medida para a contenção do vírus foi o distanciamento social.

As escolas também fecharam em março de 2020. E, diante do cenário atípico, escolas das redes pública e privada de educação básica passaram a realizar atividades à distância. A legislação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) admite que em situações emergências os sistemas de ensino estaduais e municipais, sob coordenação das secretarias de



Educação e pelos conselhos estaduais e municipais de Educação, podem autorizar a execução de atividades a distância nas modalidades: ensino fundamental; ensino médio; educação profissional técnica de nível médio; educação especial, educação de jovens e adultos.

Até o presente momento, setembro de 2021, segundo o Sistema do Ministério da Saúde, o coronavírus já vitimou quase 600 mil pessoas no Brasil. Apesar de não ser nosso foco neste estudo, é provável que a pandemia também impacte a saúde mental dos escolares. Os autores do documento Guia de Saúde Mental Pós-Pandemia (2021) dividiram as consequências da pandemia em quatro ondas. A última delas destaca o aumento de transtornos mentais e de traumas psicológicos decorrentes diretos e indiretos da pandemia, como: problemas psiquiátricos, doenças mentais, problemas econômicos e *burnout*.

O documento acrescenta que os sintomas psíquicos e os transtornos mentais podem ocorrer por diferentes fatores, tais como, a ação do vírus no sistema nervoso central, as experiências relacionadas à infecção ou a morte de pessoas queridas, o estresse originado pela alteração da rotina pessoal e profissional, consequências econômicas e ainda a suspensão de tratamento.

## O ESTUDO

### *A gestão: descrição das estratégias didático-pedagógicas e análise*

Para entendermos o impacto que significou o advento da pandemia COVID-19 na dinâmica da gestão municipal de ensino do referido município, entrevistou-se a coordenadora pedagógica, a Sra. Eridan de Sousa Jardim Moreira. De acordo com ela, as aulas foram suspensas no dia 18 de março de 2020, quando houve orientação das autoridades sanitárias, e chancelada pelo governador da Bahia, pelo prefeito da cidade e pelo Conselho Municipal de Educação, para suspensão das atividades presenciais. Os escolares do matutino estavam em sala de aula e foram informados pessoalmente por professores e gestores, enquanto os escolares matriculados no turno oposto foram apenas notificados.

Em algumas escolas, buscou-se atualizar os números de telefones, porque nem todos tinham, naquele momento, essa informação na matrícula. De acordo com a coordenadora, os



contatos eram para, entre outras coisas, orientar a população sobre o que, de fato, estava acontecendo na vida social dos municípios.

O dia 18 de março representava apenas o 13º dia letivo do ano de 2020 e seguiu-se sem saber o que fazer por um mês. A coordenadora, assim como quase todos nós, disse alimentar a expectativa de volta iminente às aulas, contudo, com o aumento de casos e óbitos, a volta presencial já perdura por 15 meses, muito além do esperado inicialmente. Essa parada total inicialmente deveu-se, entre outros aspectos, à falta de informações, entre outros fatores, sobre como ocorria a transmissão do vírus. Quando as autoridades começaram a defender que era relativamente seguro a adoção de estratégias como distanciamento social, higienização das mãos e, principalmente, uso de máscara, houve a decisão de retorno às atividades de gestão com número reduzido de servidores.

De acordo com a profissional entrevistada, a partir de julho começou-se a consultar diretores, professores e colaboradores e cogitou-se a adoção de plataforma para ensino remoto, apesar da resistência de alguns servidores da educação municipal. A iniciativa de orientação pedagógica por meio de grupos de *whatsapp* revelou que uma parcela expressiva dos escolares não tinha acesso à internet, nem computador e, em alguns casos, nem celular. Em visitas técnicas constatou-se que, em algumas famílias, havia apenas um telefone para cinco escolares, o que igualmente dificultava a adoção de ensino remoto.

Uma estratégia analisada no município foi a adoção de atividades impressas e, por meio de logística de transporte levar aos alunos a apostila a responder e, ao mesmo tempo, buscar a apostila respondida, entretanto, chegou-se à conclusão de que era muito oneroso para o município a impressão para todos os escolares da rede.

Logo, mesmo com alguma resistência, decidiu-se pela adoção de uma plataforma para ensino remoto, o AVA, Ambiente Virtual de Aprendizagem. É um sistema que só possibilita as aulas assíncronas, o que se adequou às características do município já que durante o dia, os pais, os quais são quem possuem telefone celular com acesso à internet, trabalham e retornam à noite, momento em que os filhos podem realizar as atividades escolares de modo assíncrono.

O sistema passou a ser adotado em fevereiro de 2021, quase um ano após a interrupção das aulas presenciais. Os servidores públicos da rede inicialmente empenharam-se no aprendizado da nova ferramenta tecnológica. Para a coordenadora pedagógica, houve grande esforço para a implementação e efetivação do sistema: providenciar computadores aos



professores que não possuíam, ensinar a utilização do sistema, etc. Há casos de famílias no município que ainda não dispõem de acesso à energia elétrica, entre as razões para isso está a baixa densidade demográfica.

Logo em seguida, observou-se que percentual importante dos escolares começaram a participar das atividades, porém, especialmente em função da impossibilidade de acesso de outro percentual significativo, a gestão optou por reproduzir as atividades em material impresso a quem manifestava interesse por essa estratégia diante da impossibilidade de acesso ao remoto. Por mais que houve esforço de buscar alunos que não acessavam o sistema, por meio de visitas de técnicos da rede municipal de ensino, observou-se que houve percentual significativo de escolares que não acessaram o sistema durante todo o ano letivo de 2020. Dos escolares matriculados na rede, 1195 deles acessaram pelo menos uma vez o sistema adotado, o que corresponde a 63,1%, enquanto 700 escolares matriculados nunca acessaram o sistema ao longo do ano letivo de 2020, o que corresponde a 36,9%.

O fato de os escolares terem acessado alguma vez o sistema não necessariamente é uma garantia de que houve realização e entrega de atividades escolares, pois, em alguns casos, é necessário baixar atividades, responder, fotografar e enviar para o sistema. Isso implica ter um dispositivo com as condições para realizar esse processo e, de acordo com a profissional da rede ouvida, nem todas as famílias tinham as condições necessárias e suficientes para realização das tarefas.

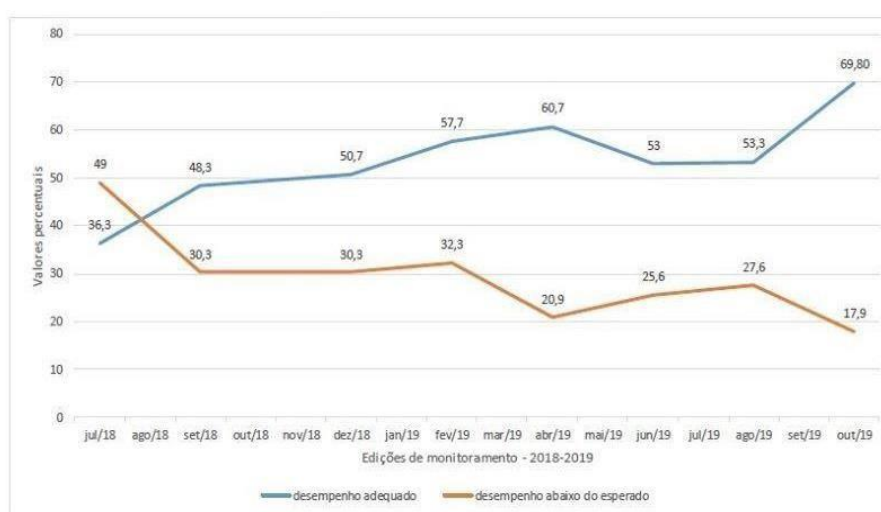
#### *Escolares: descrição do desempenho em leitura e escrita de grupo amostral e análise*

Historicizando brevemente o Programa de Monitoramento e Intervenção no ciclo de alfabetização em rede municipal de ensino, desde meados de 2018, como resultado de parceria entre o Município de Ribeirão do Largo e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), ocorre o monitoramento do aprendizado inicial da leitura e da escrita nas classes do ciclo de alfabetização por meio de projeto de extensão universitária.

Há aplicação regular de um teste padronizado de leitura, escrita e compreensão, esta avaliada apenas nos 2º e 3º anos. Quando do término do processamento dos resultados havia visita técnica ao município para condução de programa de formação continuada dos professores

do ciclo de alfabetização. Como é possível ver na Fig. 3, os resultados alcançados eram, até então, animadores e, a nosso ver, eram indicadores de escolhas acertadas.

**Figura 3** – Resultado do monitoramento de escolares matriculados no ciclo de alfabetização expressos em percentuais.



Fonte: Relatório de projeto de extensão do ano de 2019.

Em meados de 2018, havia 49% dos escolares com o aprendizado muito abaixo do esperado para o tempo de instrução, em outubro de 2019 esse percentual fora reduzido para 17,9%. Em meados de 2018, observamos 36,3% dos escolares com aprendizado dentro do esperado para o tempo de instrução, em outubro de 2019 esse percentual aumentou para 69,8%.

Com o advento da pandemia, o referido programa foi interrompido. Agora, transcorrido mais de 18 meses da interrupção das aulas presenciais, ocorreu-nos avaliar novamente os escolares, na época, matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental.

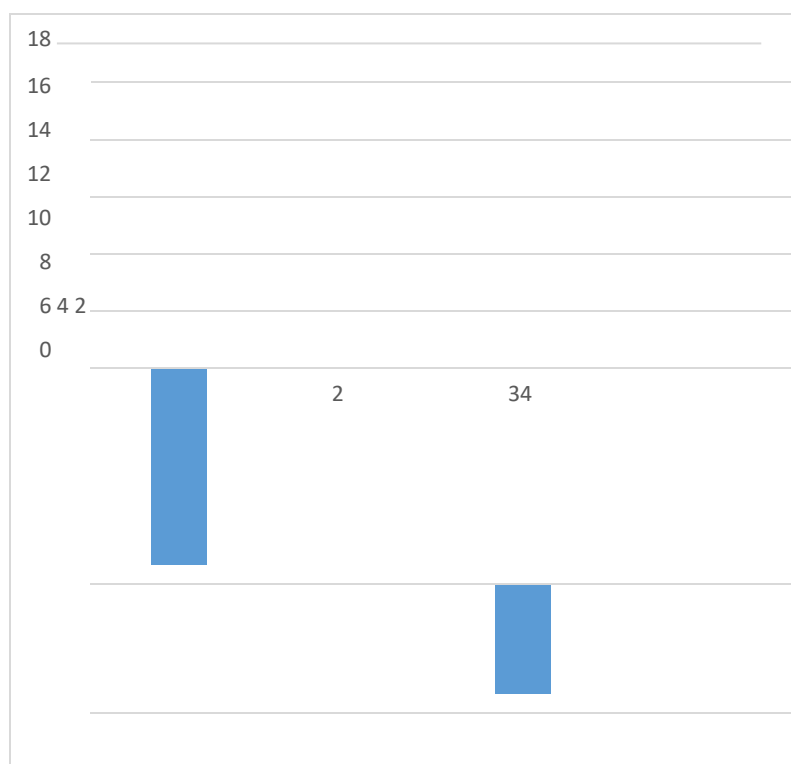
Na maior escola da sede do município, os pais foram contatados e, aos poucos, sendo mantidos todos os protocolos orientados pela Vigilância Sanitária, os alunos que aceitaram responderam ao teste padronizado utilizado para o monitoramento do aprendizado.

Na Fig. 4 é possível visualizar os resultados. Dos 44 escolares matriculados no 1º ano em 2019, 16 não responderam ao teste. Cinco continuaram com o desempenho máximo de 80 pontos; nove melhoraram o desempenho em 2021 comparado a 2019 e 14 apresentaram regressão no desempenho nessa mesma comparação.



Numa análise mais detalhada sobre quem progrediu e quem regrediu, observou-se que sete dos nove escolares que obtiveram acima de 55 pontos de um total de 80 possíveis em 2019 apresentaram uma tendência de avanço. Da mesma forma, quem obteve à época 80 pontos, ou seja, a pontuação máxima, não esqueceu do que aprendera.

**Figura 4** – Comparação no desempenho de escolares no 1º ano em 2019 e no 3º ano em 2021 no tocante ao conhecimento das correspondências entre fala e escrita.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Legenda:

- 1 Escolares do 3º ano que melhoraram o desempenho em relação a outubro de 2019 (9)
- 2 Escolares do 3º ano que regrediram no desempenho em relação a outubro de 2019 (14)
- 3 Escolares que continuaram o desempenho máximo de 80 pontos (5)
- 4 Escolares que não foram avaliados (16)

Por outro lado, nove dos 14 que obtiveram desempenho abaixo dos 40 pontos em outubro de 2019 apresentaram uma tendência de regressão. Ao que parece, os escolares que,



mesmo com alguns percalços, conseguiam decodificar em outubro de 2019, de alguma forma, não perderam o referido conhecimento talvez por continuarem, em casa, exercitando a leitura de materiais disponíveis. Por outro lado, os que conseguiam decodificar menos da metade dos elementos do sistema de escrita, apresentaram uma tendência de esquecerem aquilo que haviam aprendido, talvez por não terem oportunidade de reforçar esse conhecimento.

Outra questão a que nos detivemos diz respeito às características do nível de aprendizado no processo de alfabetização dos escolares que, em 2021, ingressaram no 3º ano. Do total de 28 escolares avaliados, 13 escolares conseguiram, mesmo com algum esforço, decodificar com autonomia. Ou seja, conseguem estabelecer a relação esperada entre grafemas e fonemas; entretanto, 15 escolares, embora reconheçam o valor sonoro de alguns elementos, não conseguiram decodificar com autonomia.

Esse aspecto, embora sendo apenas uma amostra da população escolar do município, mostra que o docente alfabetizador deverá, após o diagnóstico particularizado, reiniciar os trabalhos apresentando ou rerepresentando as correspondências entre fala e escrita a esses escolares, pois com a interrupção das aulas presenciais, mesmo com a adoção de recursos para ensino remoto, não houve aprendizado para a maioria dos escolares, pelo contrário, houve esquecimento, o que aumentou ainda mais a heterogeneidade em sala de aula no tocante ao domínio do sistema de escrita da Língua Portuguesa como língua materna.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do exposto acima, é possível fazer constatações e recomendações. Em relação à primeira, os dados levantados permitem concluir que, de maneira geral, o advento da COVID19 acentuou um problema existente no Brasil: o analfabetismo ou a alfabetização fora do tempo esperado para tanto. De acordo com a BNCC, espera-se que o escolar decodifique no final do 2º ano do Ensino Fundamental I, todavia, o observado neste estudo é de que a maioria dos alunos do 3º ano não consegue decodificar com autonomia, o que mostra que o problema preocupante da alfabetização fora do tempo esperado foi acentuado com o advento da pandemia.

Além desse aspecto, observamos grande variabilidade nos resultados nos testes aplicados: observamos aumento nos resultados de alguns alunos e diminuição nos escores de outros, sendo estes a grande maioria. Num olhar mais detalhado, os escolares que apresentaram



resultados maiores do que no período pré-pandemia são, em geral, escolares advindos da zona urbana e de famílias com as condições necessárias e suficientes para a ocorrência do ensino remoto. Os índices de acesso ao sistema de ensino remoto foram proporcionais às condições socioeconômicas da região, ou seja, quanto mais pobre a região em que a escola está localizada, maior o percentual de escolares sem registro de acesso ao sistema.

Os dados levantados nos permitem concluir que o impacto do advento da pandemia na alfabetização foi mais importante nas populações mais pobres. Em outras palavras, aquilo que era historicamente um problema na educação básica brasileira, a diferença na formação escolares entre ricos e pobres, ficou ainda mais evidente com o advento da pandemia COVID-19.

Diante desse cenário preocupante para a alfabetização brasileira e, ainda, diante do reinício das atividades presenciais, parece-nos oportuno, com base na literatura científica sobre o assunto, fazermos recomendações, tanto a professores e gestão escolar, quanto às práticas pedagógicas:

a) constituição de uma força tarefa para buscar crianças evadidas. Como se pôde ver na Fig. 2, mais de 36% dos alunos matriculados não acessaram ao sistema. É bem provável que, no retorno das aulas presenciais, percentual significativo deles não retornem espontaneamente para a escola, em especial os matriculados nas classes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Como recomendação geral, sugerimos a constituição de uma força tarefa, estabelecida por iniciativa da gestão municipal de educação, para fazerem visitas aos domicílios e consequente garantia da obrigatoriedade do ensino básico originalmente dos 7 aos 14 anos e, a partir de 2009, dos 7 aos 17 anos, de acordo com o Art. 208: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; (Redação dada pela Emenda Constitucional no 59, de 2009) (BRASIL, Constituição Federal, artigo 208, Inciso I).

b) adoção de programas de ensino com objetos de ensino e/ou competências suficientemente delimitadas para cada ano escolar;

c) provimento de estrutura física para o exercício pedagógico para cada área de conhecimento, isso envolve, como recomendaremos adiante, oferta suficiente e variada de livros e ambientes para prática diária de leitura;



d) além de assegurar a relação formação acadêmica e atuação profissional, estabelecimento de programa de formação continuada de professores para cada área de conhecimento, em que se explore tanto o conhecimento científico acumulado na área quanto a capacitação para uso de técnicas, procedimentos e instrumentos de ensino. Claro deve estar o achado de estudos científicos que sugerem a atuação do professor como elemento mais crítico que o currículo e a metodologia (SNOW e JUEL, 2013).

e) impera proceder a um diagnóstico criterioso para, ao longo do processo, monitorar o aprendizado do alunado (BRASIL, 2007). O monitoramento permite ao mesmo tempo 1) avaliar a efetividade das práticas adotadas para eventual mudança pedagógica e 2) planejar tanto o objeto linguístico a ser ensinado quanto às melhores práticas a serem adotadas (GUARESI, PALLES, ABREU, 2020). Em geral, as redes municipais que monitoram o desempenho dos alunos obtêm resultados melhores das que não adotam. O ideal é que se adotem mecanismos de avaliação tanto internos quanto externos. Avaliação anuais ou bianuais, como é o caso da Prova Brasil, embora importantes, pouco servem para avaliar a adoção de práticas específicas e particularizadas de ensino, pois somente ocorre a cada dois anos;

f) capacitação de profissionais para o fim específico de identificação precoce de escolares com dificuldades de aprendizagem, bem como para os encaminhamentos apropriados para cada caso. Claro deve estar que cabe à gestão escolar a administração apropriada para cada caso: avaliações internas e, eventualmente, externas para cada caso; inserção de escolares com dificuldade de aprendizado em grupos de apoio e/ou de reforço escolar. A literatura dispõe de instrumentos para rastreio das dificuldades e proceder a possíveis encaminhamentos (PALLES e GUARESI, 2019);

g) na medida do possível, envolver a família, não propriamente no ensino, mas no acompanhamento de atividades escolares e no compartilhamento de informações dos resultados dos processos de ensino e avaliação do aprendizado;

h) efetivação de práticas diárias de leitura, podendo ser tanto silenciosas quanto orais, tanto pelo professor quanto pelo aluno, haja vista os benefícios imensuráveis advindos dessa prática. No tocante a isso, o objetivo docente ser inicialmente o de levar o aluno a conhecer as correspondências entre grafemas e fonemas, posteriormente, elevar a taxa de conversão de grafemas em fonemas na ordem aproximada de dez por segundo, apesar de



indícios de compreensão serem observados na taxa de quatro grafemas por segundo (ABREU, GUARESI, 2019);

No caso específico das classes de alfabetização, além das recomendações acima:

i) adoção de práticas pedagógicas que contemplem o ensino direto, explícito e ordenado do sistema de escrita, inclusive das correspondências das menores unidades da língua, ou seja, as correspondências entre grafemas e fonemas. Claro deve ficar que, embora a dificuldade que isso possa representar (SNOWLING e HULME, 2013), o ensino sistematizado do sistema de escrita como o recomendado acima pode ocorrer em contexto de letramento (SOARES, 2004); j) centrar o ensino nos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento proficiente das competências de ler, escrever e calcular. Ao que nos parece, a formação escolar de qualidade está estreitamente atrelada àquilo que é de mais fundamental: ler, escrever e calcular. Muitas competências relacionadas na BNCC implicam o domínio proficiente dessas habilidades mais fundamentais.

Os dados levantados e discutidos neste estudo mostram que é inegável o impacto negativo da pandemia COVID-19 na educação brasileira, inclusive na alfabetização. Momentos turbulentos, ao mesmo tempo que promovem insegurança, podem suscitar reflexão e estabelecimento de uma nova ordem, no caso, quiçá, novas e mais profícuas práticas na alfabetização, o que resultará numa alfabetização dentro do tempo esperado para isso, e, ainda, com maior equidade.

## REFERÊNCIAS

ABREU, C. V. C.; GUARESI, R. Tempo de leitura e acurácia na conversão grafofonêmica na relação entre fluência e compreensão leitora. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v.13, n. 44, p. 333346, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/laboratorio/Downloads/1616-6050-1-PB.pdf. Acesso em 27 ago. 2021.

BRASIL / PISA. **Relatório Nacional PISA 2012: Resultados brasileiros.** Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf).



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura.

**Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. p. 54.

GUARESI, R.; PALLES, L.; ABREU, C. V. C. **Técnicas de avaliação do aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização inicial** [Livro Eletrônico]. Vitória da Conquista: Fonema e Grafema, 2020. Disponível em: <http://www.fonemaegrafema.com.br/detalhes.php?title=tecnicas-de-avaliacao-dodesenvolvimento-inicial-da-leitura-e-da-escrita>. Acesso em 27 ago. 2021.

PAHO/WHO – Pan American Health Organization/World Health Organization. **PLISA Health Information Platform for the Americas**. Brasília, DF: PAHO/WHO, 2020.

Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 31 ago. 2021.

PALLES, L.; GUARESI, R. Proposta de instrumento para rastreio de dificuldades de aprendizagem em alunos das séries iniciais. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, v. 6, n. 1, p. 68–76, 2019. Disponível em:

<https://www.linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/127>. Acesso em 27 ago. 2021.

SCLIAR-CABRAL, L. A desmistificação do método global. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 6-11, jan./mar. 2013.

SNOWLING, M.; HULME, C (org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.



SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**: v. 7, n. 29, fevereiro de 2004, Artmed Editora.



## A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA COMO UM PREDITOR NA APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E ESCRITA: BREVE REVISÃO DE LITERATURA

*Luise Rebouças Leite Leal dos Santos<sup>1</sup>*

*Ducirlândia Ferraz de Souza<sup>2</sup>*

*Glêide Santos Macedo<sup>3</sup>*

*Ronei Guaresi<sup>4</sup>*

*Lucimauro Palles da Silva<sup>5</sup>*

*Maria Luiza Ferraz França<sup>6</sup>*

### INTRODUÇÃO

Para Dehaene (2012), leitura e escrita são produtos culturais complexos e sofisticados, logo, como tal, a escrita é um dos elementos culturais a ser aprendida, principalmente, no espaço escolar, enquanto instituição com função social de perpetuar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Ao contrário da linguagem oral que faz parte da natureza humana, aprender ler e escrever, segundo Carvalho (2000), implica ensino formal, instrução, pelo qual o sistema de escrita deve ser apresentado ao escolar de forma estruturada conduzindo o escolar a conhecer o princípio alfabético. A modalidade escrita, nesse aspecto, requer, entre muitas outras, o domínio de competências como a consciência fonológica e o conhecimento das correspondências letrasom,

---

<sup>1</sup> Pós-Graduanda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), [luisseleal500@gmail.com](mailto:luisseleal500@gmail.com);

<sup>2</sup> Pós-Graduanda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), [duci-ferraz@hotmail.com](mailto:duci-ferraz@hotmail.com);

<sup>3</sup> Pós-Graduanda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), [gleide.macedo@gmail.com](mailto:gleide.macedo@gmail.com);

<sup>4</sup> Professor titular do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), [roneiguaresi@uesb.edu.br](mailto:roneiguaresi@uesb.edu.br)

<sup>5</sup> Neuropsicólogo clínico, mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: [lucimauropalles@gmail.com](mailto:lucimauropalles@gmail.com).

<sup>6</sup> Pós-Graduanda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, [marialuizaffranca@gmail.com](mailto:marialuizaffranca@gmail.com); [2022a0023@uesb.edu.br](mailto:2022a0023@uesb.edu.br);





podendo assim dizer que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é favorecida pelo ensino explícito das relações entre fala e escrita.

Por ser uma competência com farta documentação para a área da alfabetização, neste estudo exploraremos a Consciência Fonológica como preditor na aprendizagem inicial da leitura e da escrita (GERMANO, PINHEIRO e CAPELLINI, 2009; SNOWLING, 2004; CASTRO, 2002; MARTINS, 2010; PINHEIRO, GERMANO; CAPELLINI, 2011).

A consciência fonológica é entendida como [...] “habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem, compreendendo que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas” (BYRNE e FIELDING-BARNSLEY, 1989). Sendo assim, seu desempenho exerce um efeito importante sobre a competência de leitura e escrita em escolares no período inicial do aprendizado dessas competências, uma vez que essa habilidade metalinguística permite segmentar a estrutura fonológica das palavras e transformar essa sequência de sons em segmento de letras na produção escrita.

Autores como Cardoso-Martins (1995), Capovilla & Capovilla (2000) e Guaresi (2017), por meio de suas pesquisas apresentam a consciência fonológica como um preditor da aprendizagem inicial da leitura e da escrita por considerarem essa habilidade metalinguística como a preditora dos melhores resultados nessa aquisição.

De acordo com Snowling (2004, p. 17):

(...)ainda que muitas crianças pequenas comecem lendo palavras inteiras pelo reconhecimento visual, elas precisam aprender como as letras nas palavras impressas representam os sons das palavras faladas, se quiserem ser leitores flexíveis.

O autor enfatiza a importância da aprendizagem inicial da leitura e da escrita por meio de um processamento fonológico, considerando de grande relevância a consciência fonológica para aquisição dessas habilidades.

Diante o exposto, o presente estudo tem como objetivo avaliar a consciência fonológica como um preditor na aprendizagem inicial da leitura e escrita. Dessa forma, este estudo motivase por encontrar resposta a seguinte questão: A consciência fonológica é preditora da aprendizagem inicial de leitura e escrita?



Inicialmente, hipotetiza-se que a consciência fonológica se correlaciona positivamente como preditora da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, estando dessa forma, alinhada à ampla gama de estudos documentados que encontraram a consciência fonológica como preditora tanto da competência de leitura quanto de escrita.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se constitui no principal pilar do desenvolvimento científico. Tem por objetivo a resolução de problemas a partir da utilização de um método científico. Dada a complexidade do real e a diversidade da ciência, os fatos ou fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, podem ser analisados de formas variadas e com distintos graus de profundidade. Assim, a metodologia proposta para a orientação deste estudo será constituída de pesquisa bibliográfica, de acordo com a qual busca-se na documentação científica informações relevantes para entendimento das questões norteadoras da pesquisa proposta. De acordo com André e Ludcke (1991, p. 38) são considerados documentos: “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação”.

Para Barros (2010, p.78) e Fonseca (2002, p.32) essa investigação é feita a partir do levantamento da documentação científica sobre a temática e permite ao pesquisador obter conhecimento catalogado em editoras, bibliotecas, internet entre outras.

Portanto, a referida pesquisa realizada configura-se como um procedimento metodológico de estudo bibliográfico, no qual buscaram-se respostas para a questão problema apresentada, por meio de uma análise de publicações sobre a temática no portal periodicos.com da CAPES<sup>7</sup>.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nas duas últimas décadas, pesquisadores como Cardoso-Martins (1995a), Capovilla & Capovilla (2000a), Guaresi (2017) entre outros, se concentraram em estudos por meio de

---

<sup>7</sup> Aqui constam apenas alguns estudos em função do tempo e do espaço, mas que uma criteriosa revisão ocorrerá com a escrita da seção de revisão da dissertação de mestrado em andamento intitulada: A Avaliação da Consciência Fonológica como um preditor na Aprendizagem Inicial da Leitura e da Escrita.



pesquisas empíricas no esforço de avaliarem a consciência fonológica como potencial preditor da aprendizagem inicial da leitura e da escrita. As investigações nesta área apontam que o treinamento dessas habilidades fonológicas não só potencializam o processo de alfabetização, como são capazes de prevenir e tratar dificuldades de aprendizagem, sendo por esses estudiosos considerada como a melhor preditora da aprendizagem inicial da leitura e escrita.

Britto e equipe (2006) fizeram uma pesquisa em crianças no período da apropriação da linguagem escrita para avaliar a consciência fonológica por meio do Teste de Consciência Fonológica – CONFIAS (MOOJEN, 2013), tendo como objetivo comparar o desempenho da escrita de escolares que receberam estimulação ao nível da consciência fonológica com o grupo que não recebeu. Averiguou-se que as crianças que passaram pela intervenção em consciência fonológica apresentaram melhores resultados no desenvolvimento da escrita.

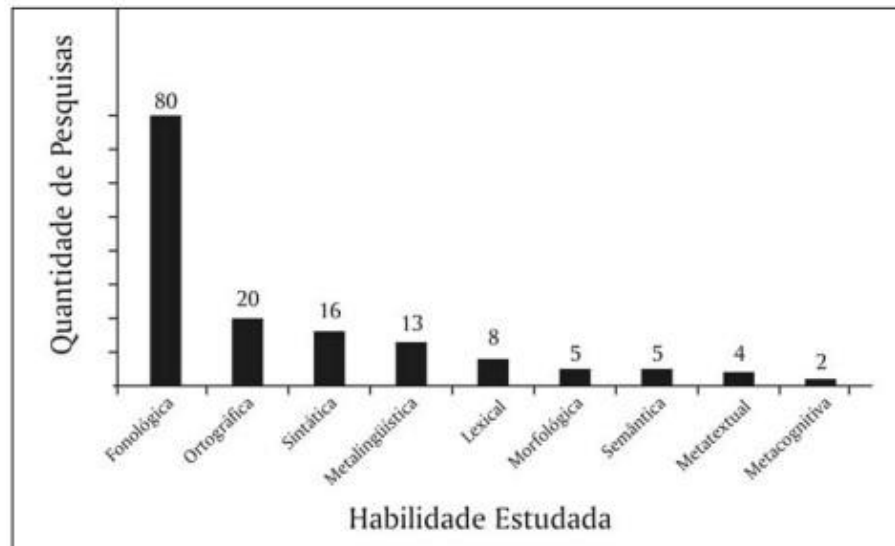
Capovilla e Dias (2008) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar as relações entre habilidades da linguagem oral, avaliadas na pré-escola, e competência de leitura, avaliada ao término da 1ª série com 27 crianças (M = 5 anos ao início do estudo), avaliadas na pré-escola em Prova de Consciência Fonológica por produção Oral (PCFO), Prova de Consciência Sintática (PCS), Teste de Discriminação Fonológica, Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras (TRPP), Teste Infantil de Nomeação, Teste de Conhecimento de Letras (TCL) e Teste de Vocabulário por Imagens Peabody; e avaliadas na 1ª série no Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras. Os resultados demonstraram que as habilidades de consciência fonológica, conhecimento de letras e a capacidade de memória fonológica de curto prazo explicaram até 47% da habilidade de competência de leitura um ano depois, corroborando as relações entre linguagem oral e leitura, e evidenciando a Consciência Fonológica como melhor preditora de sucesso da competência ulterior em leitura.

Barrera e Maluf (2003) também investigaram a influência das habilidades metalinguísticas de consciência fonológica, lexical e sintática na aquisição da linguagem escrita em crianças de 1ª série do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram melhor desempenho em leitura e em escrita ao final do ano letivo em crianças que iniciaram o processo de alfabetização com níveis superiores em habilidades metalinguísticas.

Parte dos estudos documentados no Brasil, segundo Maluf, Zanella, Pagnez (2006, p. 73), apontam a Consciência Fonológica como a variável mais estudada na aprendizagem da leitura, conforme mostra o gráfico abaixo.



**FIGURA 1** – Habilidades metalinguísticas investigadas nas teses/dissertações



Fonte: MALUF, ZANELLA, PAGNEZ, 2006, p. 73.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da breve revisão empreendida, observou-se um relativo consenso na literatura documentada sobre a potencialidade preditora de aprendizado da consciência fonológica, uma vez que identificou-se, nas pesquisas analisadas, a importância da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Todos os trabalhos, embora com enfoques particulares e distintos, revelaram resultados que comprovam melhores desempenhos em leitura e escrita atrelados com a estimulação de habilidades fonológicas, evidenciando que a consciência fonológica é uma ferramenta fundamental no processo de alfabetização, sendo considerada pelos autores (CARDOSO-MARTINS, 1995A; CAPOVILLA & CAPOVILLA 2000A; GUARESI, 2017) como a variável mais importante para prever, ensinar e intervir nos processos de aprendizagem.

## AGRADECIMENTOS



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

Ao apoio financeiro para o desenvolvimento desse trabalho oferecida pelo órgão de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1991.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. **Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do Ensino Fundamental**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 16, n.3, p. 491-502, 2003.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2010.

BRITTO, D. B. O, CASTRO, C. D, GOUVÊA, F. G., & SILVEIRA, O. S. (2006). **A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita**. *Revista Brasileira de Fonoaudiologia*, 11(3), 142-150

BYRNE, B.; FIELDING-BARNESLEY, R. **Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alpha-betic principle**. *Journal of Educational Psychology*, v 81(3), p313-321, 1989.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995a.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Efeitos do treino de consciência fonológica** ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA, UERJ, RJ, ANO 2, N.1, 1º SEMESTRE DE 2002 48 em crianças com baixo nível socioeconômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v.13, n.1, p.7-24, 2000a.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M.. **Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura.** Psic [online]. 2008, vol.9, n.2, pp. 135-144.

CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C.R.D.; CAPOVILLA, F.C. **Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita.** Psicol Teor Prat. 2004; 6(2):13-26.

CARVALHO, I. A. M.; ALVAREZ, R. M. A. **Aquisição da linguagem escrita: aspectos da consciência fonológica.** Revista Fono Atual, mar. 2000.

DEHANE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002

GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. C.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas fonológicas e silábicas. Rev. CEFAC, São Paulo, v. 11, n.2, 213-220, abr-jun, 2009.

GOODMAN, K. S. **The psycholinguistic nature of the reading process.** In K.S. Goodman (Ed.) The Psycholinguistic Nature of the Reading Process, Detroit, MI: Wayne State University Press, pp. 13-26, 1986

GUARESI, R. **Alfabetização e letramento: é possível qualificar o ensino de língua materna no Brasil?** / Ronei Guaresi-1 ed.- Curitiba, PR: CRV, 2017.

MARTINS, B. D. **Preditores de aprendizagem da leitura e da escrita: comparação entre dois testes de consciência fonológica utilizados em fase pré-escolar.** 2010. 78f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, 2010.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. **Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. Boletim de Psicologia.** V.LVI, n. 124, 2006, p. 67-92. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf>

PINHEIRO, F.H.; GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **Caracterização do desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em habilidades auditivas e fonológicas.** - Revista Tecer, v. 4, n. 6, maio, 2011.

SNOWLING M. J; STACKHOUSE & COLS (orgs). **Dislexia. Fala e linguagem: um manual do profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.



## VOCABULÁRIO E APRENDIZADO DA ESCRITA E DA LEITURA: UMA REVISÃO DA LITERATURA NOS ÚLTIMOS 5 ANOS

*Maria Luiza Ferraz França<sup>1</sup>*

*Ronei Guaresi<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Uma importante perspectiva teórica defende que o aprendizado da leitura não acontece de forma natural, instantânea, tampouco que seja simples (DEHAENE, 2012; SCLIARCABRAL, 1991; MORAIS, 2014). Entre as razões que justificam essa tese podem ser citadas: a) o fato de o sistema de escrita ser um produto cultura, uma invenção humana e b) a existência de um complexo feixe de variáveis linguísticas, cognitivas e psicossociais que fazem parte do processo de aprendizado da leitura e escrita. Como variáveis linguísticas, Piccolo e Fumagalli (2013) evidenciaram a importância do vocabulário no desempenho da leitura. Capovilla e Dias (2004) acrescentam que as habilidades de conhecimento de letras, consciência fonológica e memória fonológica de curto prazo. Ainda sobre as variáveis linguísticas, Seabra e Dias (2012) avaliaram uma série de variáveis linguísticas: consciência fonológica, consciência sintática, vocabulário, discriminação fonológica, nomeação, conhecimento de letras, reconhecimento de palavras isoladas, compreensão auditiva e de leitura, além de raciocínio não verbal. Em relação à perspectiva cognitiva, temos a memória como a variável que mais encontramos nos trabalhos. Swanson e Beebe-Frankenberger (2004) investigaram crianças em desenvolvimento típico e constataram que independente de medidas de habilidades fonológicas os escores encontrados nas tarefas de memória de trabalho foram preditores da leitura. Por exemplo, Seabra e Dias (2012) investigou a memória de trabalho auditiva e visual e o raciocínio não verbal. Já na perspectiva psicossocial, a literatura traz a importância da situação econômica, formação acadêmica dos pais, o número de pessoas no ambiente familiar, experiência em leitura e dificuldade de aprendizagem na família. Macedo, Andreucci e Montelli (2004) analisaram o

---

<sup>1</sup> Pós-Graduanda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, [marialuizaffranca@gmail.com](mailto:marialuizaffranca@gmail.com); [2022a0023@uesb.edu.br](mailto:2022a0023@uesb.edu.br);

<sup>2</sup> Professor titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, DELL, Campus de Vitória da Conquista. Email: [roneiguaresi@uesb.edu.br](mailto:roneiguaresi@uesb.edu.br).





resultado de intervenções psicopedagógicas no desempenho intelectual e em algumas funções cognitivas específicas em crianças provenientes de famílias de baixa renda. Já Costa, Cia e Barham (2007) compararam o envolvimento materno de crianças que vivem com a mãe e com ambos os pais e o desempenho acadêmico de crianças que vivem nesses dois contextos e relacionar a frequência de envolvimento materno com o desempenho acadêmico das crianças.

Nesse sentido, a compreensão de possíveis variáveis relacionadas à apropriação de um sistema de escrita faz-se necessária para mais bem compreender o processo de aprendizagem da leitura e escrita, bem como planejar possíveis intervenções que podem ser feitas, contribuindo para que as crianças tenham sucesso nas tarefas relacionadas à alfabetização. Oliveira, Guaresi e Viali (2019) reforçam que conhecer essas variáveis justifica-se tanto pedagógica quanto socialmente. O benefício pedagógico ocorre porque o estudo dessas variáveis fornece um conjunto de conhecimentos que viabilizarão a escolha de prática pedagógica distinta e ajustada às características linguísticas, cognitivas e sócio-históricas dos alunos. O impacto social encontra-se em, ao conhecermos as variáveis linguísticas e cognitivas relacionadas e preditoras do aprendizado inicial da leitura e escrita, tornar mais viável a prevenção, a identificação e intervenção, favorecendo o processo de aprendizagem da escrita e da leitura.

Diante da importância da identificação precoce das dificuldades de aprendizado de leitura e escrita através dos preditores de aprendizagem, e levando em consideração a amplitude do tema optou-se por delimitar e concentrar o objeto de pesquisa na variável linguística: Vocabulário. A produção verbal, segundo Silva e Alves (2021), se dá por um processo gradual, que começa em média por volta de 12 meses de idade. Entre os 22 e 36 meses de vida, há um aumento no ritmo de aquisição, caracterizado pela “explosão vocabular”, isto é, um aumento expressivo de vocabulário podendo atingir até 500 palavras em seu léxico (SILVA E ALVES, 2021 p.). Assim, a aquisição de vocabulário apresenta picos de desenvolvimento durante a infância e ocorre de forma natural até os 16 anos, período de intensa exposição escolar. Silva e Alves (2021), afirmam que por volta dos cinco anos de idade o vocabulário de uma criança começa a se assemelhar ao de um adulto, em relação ao número de palavras utilizadas em seu dia a dia, no entanto, isso não quer dizer que sejam iguais, pois a escolha das palavras utilizadas se difere. Essas informações se tornam relevantes para que seja possível ter parâmetros a serem considerados ao saber o que deve ser esperado em termos numéricos na produção de uma



criança. Um estudo feito na Universidade de Oxford por Duff, Reen, Plunkett e Nation (2015), avaliou vocabulário de trezentas crianças britânicas por relato dos pais no segundo ano de vida, entre dezesseis e vinte e quatro meses, essas crianças foram acompanhadas em média 5 anos depois, quando seu vocabulário, habilidades fonológicas e de leitura foram medidos. Os resultados mostraram que o vocabulário foi um preditor estatisticamente significativo de consciência fonológica, precisão de leitura e compreensão de leitura.

A documentação científica mostra que há fortes associações entre vocabulário infantil e habilidades de linguagem e alfabetização. o Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019, documento mais recente do Brasil como finalidade contribuir com as decisões nas políticas e práticas educacionais que afetam a alfabetização, corrobora a essa associação quando cita como um dos cinco componentes essenciais para a alfabetização o vocabulário. Os outros quatro elementos citados pelo PNA são: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral e a compreensão de textos. Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo fazer uma revisão dos estudos brasileiros a respeito do componente vocabulário no aprendizado da escrita e da leitura. Com objetivo de delinear as publicações mais recentes, escolhemos realizar a pesquisa baseada nos últimos cinco anos de publicação. Como objetivos específicos temos a) categorizar a produção brasileira recente sobre o vocabulário e a aquisição da leitura e da escrita; b) identificar as principais tendências dos estudos sobre o tema; c) identificar possíveis lacunas para o desenvolvimento do tema na produção brasileira.

## **METODOLOGIA**

Para a execução desta revisão foram adotados critérios que caracterizam uma revisão sistemática (RS) de literatura:

“Uma RS é uma investigação científica menos dispendiosa, é um artigo de investigação com métodos sistemáticos pré-definidos para identificar sistematicamente todos os documentos relevantes publicados e não publicados para uma questão de investigação, avalia a qualidade desses artigos, extrai os dados e sintetiza os resultados.” (DONATO e DONATO, 2019, p. 227).



A revisão foi seguindo as etapas do processo de revisão sistemática descrito por Donato e Donato (2019). 1. Formular uma questão de investigação; 2. Definir os critérios de inclusão e de exclusão; 3. Desenvolver uma estratégia de pesquisa e pesquisar a literatura – encontrar os estudos; 4. Seleção dos estudos; 5. Avaliação da qualidade dos estudos; 6. Extração dos dados; 7. Síntese dos dados e avaliação da qualidade da evidência;

A questão do investigação, como já foi dito é fazer uma revisão dos estudos brasileiros a respeito do componente vocabulário na aquisição da linguagem escrita. Seguindo as etapas proposta pro Donato e Donato (2019), estabelecemos os criterio de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão utilizados foram: a) presença espessa de vocabulário no texto; b) relação explícita entre vocabulário aquisição de linguagem, leitura e escrita. Os critérios de exclusão aplicados foram: a) artigos com restrição de acesso; b) estudos abordando disfunções, síndromes, transtornos e/ou deficiências. Como estrategia de pesquisa, terceiro etapa, foram eleitos os descritores de busca: Vocabulário, Leitura, Escrita, Alfabetização.

Para o mapeamento das referências disponíveis, etapa quatro, foi realizada busca na SciELO e no Portal de Periódicos CAPES. A busca de referências foi realizada em 10 de Junho de 2022. Os resultados foram limitados ao idioma português. O Quadro 1 apresenta os resultados a busca feita na SciELO e o Quadro 2 apresenta os resultados da busca feita no Periódicos CAPES.

**Quadro 1-** Resultados de busca no Periódicos SciELO.

Busca	Resultados	Resultados com os critérios: de Língua Portuguesa e Últimos 5 anos	Resultados com a exclusão de não artigos
Desenvolvimento de vocabulário	9	4	4

**Quadro 2 -** Resultados de busca no Periódicos CAPES

Busca	Resultados	Resultados com os critérios: de Língua Portuguesa e	Resultados com a exclusão de não artigos
-------	------------	---	--



		Últimos 5 anos	
Desenvolvimento de vocabulário	82	43	37

Como é possível observar nos Quadros 1e 2, a busca inicial revelou 41 referências, após foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão, através da leitura dos resumos dos textos que se encontravam disponíveis. O Quadro 3 mostra o número total de pesquisas que de fato foram utilizadas na revisão.

**Quadro 3-** Resultado das pesquisas usadas na revisão

Total de referências	Aplicação dos critérios de elegibilidade	Referências utilizadas na revisão crítica
37	5	5

A etapa cinco de avaliação da qualidade dos estudos, a etapa seis de extracção dos dados e a etapa sete de síntese dos dados e avaliação da qualidade da evidência serão apresentadas no tópico a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Bandini, Bandini e Neto (2017) fizeram um estudo cuja o objetivo foi investigar as correlações entre as habilidades de consciência fonológica, vocabulário, inteligência, atenção concentrada e leitura em crianças de baixo nível socioeconômico expostas a ambiente precário de ensino. Participaram 111 crianças de uma escola pública, pertencentes às classes socioeconômicas D e E. Os resultados indicaram correlações positivas entre as habilidades de vocabulário, inteligência, consciência fonológica e leitura. Verificou-se que as relações entre as variáveis em questão são mantidas, mesmo em populações de baixo nível socioeconômico, entretanto, o ambiente precário de ensino pode ser um fator limitante para a expansão da capacidade de leitura dos estudantes.



Castro e Barrera (2019) fizeram um estudo longitudinal que investigou se e quais habilidades de letramento emergente contribuem para as competências iniciais de leitura e escrita de uma amostra de 34 crianças brasileiras, alunas da rede pública de ensino. Ao final da Educação Infantil, as crianças foram submetidas a testes de consciência fonológica, compreensão oral, vocabulário e conhecimento das letras. No 1º ano do Ensino Fundamental, foram avaliadas as competências de escrita e leitura de palavras, bem como de compreensão em leitura dos participantes. Os dados foram analisados através de técnicas correlacionais e de análise de regressão. Os resultados mostraram que todas as habilidades de letramento emergente avaliadas apresentaram correlações positivas significativas com o desempenho nos testes de leitura e escrita, inclusive o vocabulário.

Silva e Alves (2021) fizeram uma comparação do desempenho em vocabulário para verificar a competência lexical de escolares com e sem dificuldades na alfabetização. 93 alunos do 1º ano do ensino fundamental, divididos em GI (50 escolares sem dificuldades) e GII (43 escolares com dificuldades na alfabetização). O Teste de Linguagem Infantil foi aplicado, com enfoque na área de vocabulário, analisado de acordo com aspectos de designação por vocábulo usual, não designação e processo de substituição. Como resultados houve desempenhos significantes na comparação entre os grupos em todos os campos conceituais analisados. Ou seja, alunos com dificuldades na alfabetização apresentaram maior dificuldade na designação por vocábulo usual e maior índice de erros por processos de substituição e não designação, o que revela um vocabulário deficitário quanto ao acesso lexical em comparação aos escolares sem dificuldades.

Coelho e Correa (2017) avaliaram acerca da compreensão de leitura demonstrando a contribuição de diversas habilidades metalinguísticas e cognitivas para seu desenvolvimento. O estudo buscou examinar quais habilidades metalinguísticas e cognitivas, avaliadas no início do ano letivo do segundo ano do Ensino Fundamental, poderiam ser associadas ao desenvolvimento da compreensão de leitura ao final do ano escolar. Foi avaliada a compreensão de leitura, nos tipos textuais narrativo e expositivo, e as seguintes habilidades: nomeação automatizada rápida, consciência fonológica no nível fonêmico, memória de trabalho, a habilidade verbal, consciência morfológica, precisão de leitura, de monitoramento da compreensão e vocabulário. Os resultados encontrados revelaram que a consciência fonêmica,



a nomeação seriada rápida para objetos e o monitoramento contribuíram para a compreensão de leitura de texto.

Dias, Bueno, Pontes e Mecca (2019) investigaram a relação de variáveis ambientais no nível socioeconômico, ambiente familiar e frequência à pré-escola com vocabulário em pré-escolares e desempenho posterior em leitura/escrita. Participaram 68 crianças com idade média 4,4 anos de uma escola pública de Educação Infantil e suas respectivas famílias. Utilizou-se o Teste de Vocabulário Auditivo; pais responderam a um questionário de identificação e à escala ABEP. Seis meses depois, o Teste de Leitura e Escrita foi aplicado. Houve melhor desempenho em vocabulário e em leitura/escrita com a progressão escolar e relação moderada entre essas variáveis. Escolaridade materna relacionou-se ao vocabulário e o tempo de frequência à pré-escola com a escrita. Aspectos específicos do ambiente familiar, como os estilos de interação e variedade de estimulação, associaram-se com vocabulário receptivo. O estudo colabora com a investigação sobre como variáveis do meio podem associar-se ao desenvolvimento linguístico infantil.

Diante disso é possível observar que a relação entre vocabulário e aquisição da leitura e da escrita. Foi possível observar na pesquisa mais ampla, antes da aplicação do critérios de inclusão e exclusão das referências analisadas, que existe uma robusta produção sobre o vocabulário, porém boa parte desta produção é voltada para a aquisição da fala ou compensação dessas habilidades em disfunções. Há pesquisas que relacionam o vocabulário com a aquisição da leitura e da escrita, porém em número bem menor e na maioria das vezes ligados a outros componentes essenciais da leitura como consciência fonológica, nomeação rápida e memória de trabalho. Com a inclusão do vocabulário como componente essencial para alfabetização na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) mostra a importância desse tema na produção nacional e como esse componente deve ser estudado. Uma revisão aumentando o período de tempo das produções e a inclusão de trabalhos em outras línguas seria uma interessante maneira de estabelecer uma visão mais ampla sobre o vocabulário e a aquisição da leitura e da escrita.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não trate de um grande número de artigos, consideramos que esta revisão de literatura cumpriu os objetivos propostos e, oferece uma análise e visão razoável sobre a produção mais recente da literatura acadêmica brasileira para o seu recorte temático. A conclusão que parece mais importante é a necessidade de expansão das pesquisas sobre aquisição da leitura e da escrita que se apoiem em pressupostos científicos sobre como se aprende a ler e a escrever, adotando instrumentos e técnicas que registrem o desempenho real e mensurável dos aprendizes, permitindo reprodutibilidade, avaliação de séries de resultados e comparação entre categorias semelhantes com outras pesquisas conduzidas sob os mesmos preceitos.

## AGRADECIMENTOS

Ao apoio financeiro para o desenvolvimento desse trabalho, oferecido pelo órgão de Fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia- FAPESB

## REFERÊNCIAS

BANDINI, H. H. M.; BANDINI, C. S. M.; NETO, A. R. **Relações entre leitura, vocabulário e consciência fonológica em crianças de baixa renda.** Paidéia Cadernos De Psicologia E Educação 27.68 (2017): 314-23.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, Sealf: 2019.

CAPOVILA, A; GUTSCHOW, C; CAPOVILLA, F. **Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita.** Psicologia. Teoria e prática. [online]. vol.6, n°2, 2004.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

CASTRO, D. A. S.; BARRERA, S. D. **Contribuição das Habilidades de Letramento Emergente para as Competências Iniciais de Leitura e Escrita.** Trends in Psychology [online]. 2019, v. 27, n. 2, p. 509-522. Disponível em: <<https://doi.org/10.9788/TP2019.2-15>>. Epub 13 June 2019. ISSN 2358-1883. <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-15>.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. **Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto.** PSICO, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 40-49, 2017.

COSTA, C. S. L. da; CIA, F. e BARHAM, E. J. **Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais.** Psicol. esc. educ. [online]. 2007, vol.11, n.2, pp. 339-351. ISSN 1413-8557.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 2012.

DIAS, N. M.; BUENO, J. O. dos S.; PONTES, J. M.; MECCA, T. P.. **Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: relação com variáveis ambientais.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, e178467, 2019.

DONATO, H.; DONATO, M. **Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática.** Acta Med, Lisboa, v. 32, n. 3, p. 227-235, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20344/amp.11923>. Acesso em: 22 junho 2022.

DUFF, F. J., REEN, G., PLUNKETT, K., & Nation, K. (2015). **Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes?.** Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 56(8), 848–856.

MACEDO, C. S, ANDREUCCI, L. C., & MONTELLI, T. de C. B. (2004). **Alterações cognitivas em escolares de classe sócio-econômica desfavorecida.** Arquivos de Neuropsiquiatria, 62(3-B), 852-857.





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

MORAIS, A. G. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

OLIVEIRA, E.; GUARESEI, R.; VIALI, L. **Análise de preditores linguísticos e cognitivos da aquisição e aprendizado inicial da leitura e escrita**. LN 2019, 6, 3-30.

PICCOLO, L. R.; FUMAGALLI, S. **Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura de crianças**. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 15(2), São Paulo, SP, maio-ago. 2013.

SANTOS, A. A. A. dos; JOLY, M. C. R. A. **Lendo histórias em família: influências sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita**. Psicol. esc. educ. [online]. 2020.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

SEABRA, A; DIAS, N. **Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades linguístico-mnemônicas predictoras**. Revista Neuropsicologia latinoamericana, Vol. 4, N°. 1, 2012.

SILVA, C. da e ALVES., P. do V. **Desempenho em vocabulário de escolares com e sem dificuldades na alfabetização**. Revista CEFAC [online]. 2021, v. 23, n.3 , e12020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0216/202123312020>>. Epub 12 Apr 2021. ISSN 1982-0216. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/202123312020>.

SWANSON, H; BEEBE-FRANKENBERGER, M. **The Relationship Between Working Memory and Mathematical Problem Solving in Children at Risk and Not at Risk for Serious Math Difficulties**. Journal of Educational Psychology, Vol. 96, No. 3, 2004.



## LINGUAGEM ORAL E APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA

*Glêide Santos Macedo<sup>1</sup>*  
*Ducirlândia Ferraz de Souza<sup>2</sup>*  
*Luise Rebouças Leite Leal<sup>3</sup>*  
*Lucimauro Palles da Silva<sup>4</sup>*  
*Ronei Guaresi<sup>5</sup>*

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe refletir, com base em breve literatura científica documentada sobre o assunto, sobre a linguagem oral e sua possível relação com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e, ainda, avaliar características da linguagem oral como potencial preditora de aprendizado. A fluência oral é um componente da linguagem e está vinculada à competência comunicativa oral que envolve as habilidades verbais, paraverbais e não-verbais usadas para comunicar em diferentes contextos (MONTEIRO, 2013, p.111). Sendo a fluência verbal uma habilidade que envolve a capacidade de armazenamento da memória de longo prazo, entende-se que a criança precisa, antes de falar, ouvir e armazenar as palavras, para posteriormente reproduzi-las. Desse modo, e a partir de estudos sobre a temática, há evidências de que o ambiente em que a criança está inserida desponta como um fator importante na aquisição para a posterior fluidez da linguagem oral desse sujeito.

Na área da Linguística, correntes teóricas variadas, inclusive o gerativismo, afirmam que o meio ambiente é um fator relevante na aquisição da linguagem. Independentemente da

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [gleide.macedo@gmail.com](mailto:gleide.macedo@gmail.com);

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [duci-ferraz@hotmail.com](mailto:duci-ferraz@hotmail.com);

<sup>3</sup> Mestranda do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [luisseal500@gmail.com](mailto:luisseal500@gmail.com);

<sup>4</sup> Doutorando do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [maupalles@gmail.com](mailto:maupalles@gmail.com);

<sup>5</sup> Professor Orientador da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [roneiguaresi@uesb.edu.br](mailto:roneiguaresi@uesb.edu.br).



aceitação ou não da hipótese de componentes inatos da linguagem, o ambiente sociocultural, onde a criança desenvolve suas relações de interação com seus semelhantes durante sua vida pré-escolar, é um fator a ser levado em consideração, pois, entre outros fatores, o ambiente de letramento a que a criança está exposta, bem como a interação com elementos linguísticos diversos, colaboram para a alfabetização bem sucedida no tempo esperado para isso (SOARES, 2017). As experiências por que passa a criança influenciam nas características da sua linguagem oral e, isso, igualmente, influencia para o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita (VIANA, 2002).

Estudiosos do campo da pedagogia corroboram com a ideia de que o ambiente influencia no aprendizado do escolar. Montessori (1987), por exemplo, com o modelo da “nova escola” preconiza que a criança esteja sempre envolvida com o meio que a cerca, reforçando sempre o campo sensorial com o ambiente para que ocorra um melhor aprendizado.

Estudiosa da fluência oral, Fernanda Viana (2002) aponta que os maus leitores apresentam déficits de linguagem, essencialmente no nível da sintaxe e do vocabulário. Desse modo, para a competência leitora, é necessário que, antes, haja um enriquecimento do vocabulário oral, e para que isso ocorra é preciso que a criança seja exposta a diversos estímulos linguísticos, inseridos pelo educando no ambiente escolar, ou no ambiente familiar.

Mattingly (1973) considera que o conhecimento activo e criador da fonologia, da semântica e da sintaxe apresenta uma evolução espontânea até aos 3 anos e que, a partir dessa idade, o interesse pela linguagem, mantém-se em muitas crianças, mas estagna noutras. Em nosso entender, a direção dessa evolução estará, de certo modo, dependente da estimulação (mais ou menos) do meio em que a criança vive (VIANA, 2002, p. 21).

Um ambiente adequado de ensino do sistema de escrita é igualmente importante para a alfabetização no tempo esperado para tanto, de acordo com o PISA (2018, p.1) “Cerca de 10% dos estudantes em desvantagem socioeconômica no Brasil obtiveram um desempenho em Leitura dentro do quarto superior (média da OCDE: 11%), o que indica que o baixo nível socioeconômico não é um fator decisivo”. Esses resultados do PISA mostram que um a cada 10 alunos em situação de defasagem socioeconômica está entre os 25% melhores desempenhos em leitura, o que significa que, um ambiente adequado de ensino pode compensar eventuais



impactos da situação socioeconômica desfavorecida, desde que haja políticas públicas adequadas que permitam uma equidade no ensino infantil das públicas brasileiras.

Desse modo, a gestão escolar, os professores e os agentes da educação brasileira em geral, munidos de conhecimentos necessários para identificar as variáveis preditoras de aprendizado, ao identificarem os escolares em grupo de risco para a dificuldade acentuada de aprendizado, poderão aplicar práticas pedagógicas adequadas para que eventuais alunos em grupo de risco superem essas dificuldades. Portanto, a pesquisa tem por objetivo investigar na literatura documentada sobre o assunto as relações entre linguagem oral e desempenho inicial em leitura e escrita e, ainda, se a linguagem oral pode ser considerada como um preditor de (in)sucesso na alfabetização. Indiretamente, tal avaliação poderá apontar caminhos para a importância ou não de fomentar o desenvolvimento da linguagem oral, sobretudo nas classes de educação infantil, importante momento da vida escolar das crianças para o desenvolvimento de competências basilares para a alfabetização.

A alfabetização, enquanto processo que envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas, deve ocorrer mediante procedimentos metodológicos e pedagógicos adequados que potencializem o aprendizado, contudo, para que a apropriação do sistema de escrita ocorra é necessário um escolar com as competências basilares para isso: como a consciência fonológica (Capovilla, Gutschow e Capovilla, 2004), vocabulário (Piccolo e Fumagalli, 2013), nomeação rápida (CARDOSO-MARTINS E PENNINGTON, 2001; VAN BERGEN, JONG, PLAKAS, MAASSEN E VAN DER LEIJ, 2011). Nesse bojo de competências este estudo envolve a possível relação entre linguagem oral de desenvolvimento inicial da leitura e da escrita.

Atividades que favoreçam o desenvolvimento dessas competências basilares, quando apresentadas de forma natural, por meio do professor da educação infantil, permitem que a criança se familiarize com elementos do sistema alfabético ao se inserirem em atividades lúdicas, nas quais são ensinados os traços, as linhas, os sons, o formato das letras, a maneira de como se lê um livro, a noção de como iniciar a leitura da esquerda para a direita, a numeração das páginas, as texturas, as figuras nas páginas, os atos de uma história. Tais atividades inseridas de forma orgânica pelo educador, contribuem para uma melhor evolução no processo de alfabetização. Há relativo consenso, entre pesquisadores da área, que o processo de aprendizado da leitura e da escrita não acontece de forma imediata (VIANA, 2002; GUARESI, 2017), pois



existem etapas que precisam ser devidamente trabalhadas, para se chegar à consolidação das competências da alfabetização: habilidade de compreensão; consciência fonológica; conhecimento das letras; e fluência verbal. Na literatura, estudos apontam para uma mudança no entendimento sobre as competências preditoras do aprendizado (VIANA, MONTEIRO, 2002 ). Saindo do enfoque nas competências perceptíveis e motoras,

A evidência experimental das últimas décadas (Vellutino,1977, Vellutino et al., 1972, 1996; Morais, 1994 entre outros) tem mostrado que os bons e os maus leitores não se diferenciam muito quanto ao domínio de competências de cariz perceptivo e motor, e que a maior facilidade no acesso à leitura e à escrita deriva, essencialmente, do maior ou menor domínio que as crianças têm da linguagem oral. O modelo clássico (neuroperceptível-motor) começa, então, a ser questionado. O principal argumento dos defensores do novo modelo (chamado de psicolinguístico) é baseado na premissa de que para dominar a língua escrita é preciso dominar a linguagem oral (VIANA, 2002, p.15).

Portanto, a linguagem oral deve ser tratada como habilidade que requer estímulos metodológicos adequados, tanto no ambiente familiar, e sobretudo no ambiente escolar nas classes de educação infantil, para que se alcance o êxito pretendido no aprendizado da leitura.

A justificativa da pesquisa se faz necessária, por dar enfoque à identificação das habilidades preditoras na educação infantil, com o objetivo final de identificar e sanar possíveis dificuldades que possam culminar no insucesso do aluno nas séries iniciais da alfabetização.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa trata-se de uma breve revisão de literatura, que inclui artigos científicos, livros físicos e online que abordam a temática da possível relação entre linguagem oral e desempenho inicial da leitura e da escrita.

Os artigos científicos foram encontrados em diferentes buscadores online, tais como: Scielo; Google academico; Webartigos. A seleção do material ocorreu com base no enfoque do assunto, delimitando ao objetivo dessa pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**



Sobre a temática foram identificados 05 estudos que investigaram a influência da variação linguística oral no processo de alfabetização:

Cruvinel; Alves (2013) - O artigo mostra a relevância da linguagem oral e escrita para a sociedade, sobretudo como uma função essencial no desenvolvimento da criança. A linguagem oral é importante para a internalização de condutas, atua também na constituição da memória, da imaginação e é ela que forma as bases para a memória.

Camila; Heleno (2006) - De modo geral, os resultados nos indicam que as crianças pré-escolares não utilizam estratégias de associação de palavras de modo ortográfico ou fonológico e sim semântico. Estes dados sugerem que os aparatos ortográficos e fonológicos não são inatos, talvez sendo dependentes de uma escolarização formal. Por fim, o estudo alcançou os objetivos dando um panorama geral de várias vertentes observadas no TFVS, bem como produzindo dados normativos para esta tarefa oral em crianças pré-escolares.

Brakling - O estudo discute as características distintas para os textos escritos e orais, produtos da atividade discursiva, mostrando a diferença entre linguagem oral e linguagem escrita. A autora discute sobre algumas metodologias e equívocos no ensino da linguagem oral nas escolas.

Moura; Simões (2013) - O estudo teve por objetivo analisar se as provas de FVS e FVF envolvem a mobilização de diferentes funções cognitivas, avaliar o efeito do gênero, da idade e o desempenho ao longo dos 60 segundos. O estudo avaliou que apesar de a literatura mais recente delimitar com maior precisão as dimensões avaliadas (funções executivas) e as estruturas neuroanatômicas envolvidas (lobo frontal e temporal), continua a ser necessário clarificar melhor o papel da linguagem e da memória, bem como as áreas cerebrais associadas às tarefas de fluência verbal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou explorar estudos que evidenciam ou não a linguagem oral como uma competência preditora de aprendizado, embasada em autores que estudam o tema. Os resultados encontrados corroboram para a necessidade de um aprofundamento do tema, uma vez que não há na literatura estudos conclusivos sobre o assunto que é tão pertinente para educação.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, A; GUTSCHOW, C; CAPOVILLA, F. **Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita.** *Psicol. teor. prat.* [online]. vol.6, nº2, p. 13-26. 2004.

CARDOSO-MARTINS, C; PENNINGTON, B. F. **Qual é a contribuição da nomeação seriada rápida para a habilidade de leitura e escrita? Evidências de crianças e adolescentes com e sem dificuldades de leitura.** *Psicologia: Reflexão e crítica*, 14(2), p. 387-397; 2001.

CRUVINEL, F. R; ALVES, G. M. **Como desenvolver a linguagem oral e escrita na educação infantil.** *Revista eletrônica científica de pedagogia*, Ano XI – Número 21 – Janeiro de 2013.

GUARESI, R.; **Alfabetização e letramento é possível qualificar o ensino de língua materna no Brasil?** 1. Ed. – Curitiba, 2017.

HELENO, C. T. **Fluência verbal semântica em pré-escolares: estratégias de associação.** Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. 172f. Orientador: Prof. Dr. Vitor Geraldi Haase. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA7NXJJ7/1/disserta\\_\\_o\\_mestrado\\_camila\\_heleno.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA7NXJJ7/1/disserta__o_mestrado_camila_heleno.pdf)>

MONTESSORI, M.; **A criança.** Rio de Janeiro. Editorial Nórdica Ltda, 186/87.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

MONTEIRO, C.; VIANA, F.; MOREIRA, E.; BASTOS, A. **Avaliação da competência comunicativa oral no ensino básico: um estudo exploratório.** Revista portuguesa de educação. 2013, CIEd. Universidade do Minho.

MOURA, O., SIMÕES, M. R., & PEREIRA, M. **Fluência verbal semântica e fonêmica em crianças: funções cognitivas e análise temporal.** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. *Avaliação Psicológica*, 2013, 12(2), pp. 167-177.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

SOARES, M.; **Alfabetização: a questão dos métodos** / Magda Soares. – 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Editora Contexto, 2017.

VIANA, F.; **Melhor falar para melhor ler**, um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6). 2 ed. Universidade do Minho, 2002.

## **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DE CASO**





*Claudionor Alves da Silva<sup>1</sup>*  
*Síria Carinhonha Pires da Silva<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Só no final do século XX que a educação no Brasil passa a ser entendida como um direito de todos, conforme estabelece a Constituição Federal, referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96. Esse referendo ocorreu, sobretudo, pela influência da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Apesar de a Declaração Universal dos Direitos Humanos ter afirmado em 1940 que “toda pessoa tem direito à Educação”, um dos motivos da realização de tal Conferência foi a existência de mais de 100 milhões de crianças, em todo o mundo, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não terem acesso ao ensino fundamental.

No caso do Brasil, desde 1940, quando foi realizado o primeiro censo, até o ano de 1990, apenas cerca de 50% das crianças aprendiam a ler e a escrever no final da primeira série (hoje primeiro ano do ensino fundamental). Desse ano para cá, as avaliações de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, desenvolvidas tanto por organismos governamentais como não-governamentais têm demonstrado que grande parte das crianças brasileiras não aprende a ler e a escrever até o quinto ano do Ensino Fundamental.

Pelo menos no Brasil, até meados de 1960 as crianças com deficiências eram impedidas de frequentar a escola comum de ensino regular, o que inviabiliza o seu processo de alfabetização, isto é, a educação de crianças com deficiência se processava em espaços segregados. Elas eram consideradas incapazes de aprender a ler e a escrever, portanto, não necessitavam de uma educação formal. No entanto, quatro anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, aconteceu a Declaração de Salamanca e, como consequência, a popularização do termo “Educação Inclusiva”, que defende a inclusão de todas as crianças na escola comum, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, educacionais, linguísticas, etc.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosário (AR), claudionor.silva@uesb.edu.br

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 201920209@uesb.edu.br.



A partir daí, todas as crianças, independente da deficiência, deveriam estar matriculadas na escola regular e a elas deveriam ser oferecidas todas as condições de aprendizagem, inclusive da leitura e da escrita. Nesse sentido, tratar a escola inclusiva como um espaço apenas para a socialização dos alunos não é mais aceitável, pois a escola precisa ser um espaço de construção de saberes, extensivo a todas as crianças.

A criança objeto desta investigação apresenta Síndrome de Down (SD), uma anomalia genética caracterizada por uma trissomia no par de cromossomos 21, que atinge cerca de uma criança entre 600 e 700 nascidas vivas e está ligada à deficiência intelectual. Por conta de tal anomalia, é comum algumas dificuldades, como limitações de memória de curto prazo, dificuldades no processamento auditivo e na coordenação motora fina. (PUESCHEL, 1997) A intensidade da deficiência intelectual, o atraso no desenvolvimento motor e a capacidade de adaptação na sociedade são únicos de cada criança com SD. Já o desenvolvimento físico e neuropsicológico vai depender das oportunidades apresentadas a ela ao longo da sua vida. A criança com SD pode apresentar dificuldade de aprender quando for exigido grande tempo em estado de atenção, além de apresentar dificuldade de generalização e do raciocínio abstrato.

Com base nessa exposição, essa pesquisa parte do seguinte questionamento: Como se dá o processo de alfabetização de crianças com necessidades educacionais específicas? Que estratégias pedagógicas podem ser usadas no processo de alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais? Selecionou-se, assim, como objetivos analisar o processo de alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais; identificar estratégias pedagógicas usadas no processo de alfabetização de crianças com necessidades específicas; verificar o percurso de construção da escrita por crianças com necessidades específicas.

Bom lembrar que este estudo se insere no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização Inicial, Leitura e Escrita cadastrado no Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq. Esclarece-se, portanto, que os dados produzidos até o momento de conclusão deste trabalho são preliminares, dado que continuamos com o desenvolvimento deste estudo.

O marco teórico para o desenvolvimento deste trabalho são os estudos psicogenéticos da língua escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro e seus colaboradores, tendo em vista que esses estudos a) descrevem o percurso de construção da escrita pela criança; b) representam uma revolução conceitual em relação ao ensino da língua; c) levam em consideração o sujeito que aprende e o como ele aprende.



## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e de caráter exploratório, por possibilitar comparações contextualizadas entre estudos existentes na área. Optou-se por um estudo de caso pela garantia de obtenção dos dados necessários para o referido estudo. O estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Caracteriza-se por ser um estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos (EISENHARDT, 1989; YIN, 2009). No decorrer desta pesquisa o aprofundamento de uma realidade específica é de suma importância. Neste sentido, foi realizada uma análise de dados por meio de observação direta das atividades do objeto estudado, o que possibilitou uma compreensão dos aspectos do contexto educacional vivenciado por crianças com necessidades educacionais especiais. Em relação a obtenção de dados, foi coletado amostras de escrita a partir de um acompanhamento individualizado de uma criança com o diagnóstico de Síndrome de Down e deficiência auditiva, de oito anos de idade. Este acompanhamento ocorreu desde o mês de junho de 2021 e os dados até o mês de julho de 2022. Como já informado, a análise se deu com base na psicogenética da língua escrita proposta por Ferreiro e colaboradores.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A escola tem formado sujeitos passivos e reprodutores dos sons da fala, tomando como certo que a adequada pronúncia e distinção destes sejam suficientes para o aprendizado da escrita, “[...] porém esta premissa se baseia em duas suposições, ambas falsas: que uma criança de 6 anos não sabe distinguir os fonemas de sua língua, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética da língua” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, 27). Se essa primeira premissa fosse verdadeira, durante o transcurso da aprendizagem da língua oral, a criança não seria capaz de perceber diferenças entre os fonemas nem distinguir oralmente pares de palavras como “mesa/peso”, o que ela claramente sabe fazer. E, se a segunda suposição fosse verdadeira,



a escrita seria uma simples transcrição fonética da linguagem oral, porém, nenhum sistema de escrita conhecido apresenta coincidência completa entre fala e escrita.

Baseado nessas premissas, o aprendizado da leitura e da escrita é visto como uma questão mecânica, artificial, adquirida por meio de técnicas que facilitam a decifração de letras, sílabas, palavras e textos. Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que a partir de métodos que valorizam esse artificialismo da linguagem, a escrita é entendida como a transcrição gráfica da linguagem oral e a leitura como a decodificação do que está escrito em sons. Quanto maior a correspondência som-letra, maior a eficácia do método, ainda que, conforme mencionamos anteriormente, em nenhum sistema de escrita há uma correspondência perfeita entre fala e escrita. Nesses casos, o que se faz é começar com a escrita de palavras cujas letras apresentam uma estreita coincidência com a pronúncia.

Entre as abordagens teórico-metodológica no debate atual sobre a alfabetização inicial, destacam-se os postulados da abordagem psicogenética, que representou, pelo menos no Brasil, uma revolução conceitual, considerando que suas propostas estão absolutamente distantes do convencionalmente estabelecido em termos de processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, as crianças são capazes de compreender a relação grafema-fonema, sem que seja necessária a existência do valor sonoro convencional. Por exemplo, se solicitar à criança a escrever “bola”, e chega a escrever BO, BL ou BA, está-se diante de uma leitura da própria da criança, pois existe uma estratégia de leitura que pode ser considerada silábica. E ainda, antes de realizarem a leitura convencional, as crianças realizam uma interpretação dos textos através de imagens, símbolos, etc., tudo isso a partir de uma interpretação baseada em hipóteses pessoais.

Conforme os pressupostos psicogenéticos, a leitura, a escrita e a linguagem são evidenciadas transversalmente desde a mais tenra idade. Na psicologia genética, a concepção de aprendizagem é entendida como um processo de construção do conhecimento e pressupõe que nem todos os processos de aprendizagem dependem de métodos; portanto, o método, como ação do meio, pode ajudar ou atrapalhar, mas não pode criar aprendizado no sujeito. Muito ao contrário do que se acredita, o sujeito começa a construir conhecimento muito antes de ingressar na escola, e isso não se refere apenas à leitura e à escrita, mas também a todos os acontecimentos e experiências que o sujeito incorpora.



Isso implica dizer que a criança desenvolve hipóteses sobre a linguagem escrita, ainda que não tenha a oportunidade de participar de situações comunicativas no dia a dia, ou que o diálogo não seja promovido, pois pode construí-las por meio de outros meios de comunicação. Isso significa, em termos práticos, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) que o ponto de partida de todo aprendizado é o próprio sujeito (definido de acordo com seus esquemas assimilativos disponíveis). Nesse sentido, a criança aprende com o mundo e também constrói seu próprio conhecimento em torno dele.

Mas, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa em crianças com deficiência, é necessário que o mediador observe como o aluno se desenvolve, quais são as suas facilidades e preferências e, a partir disso, focar em potencializar o seu aprendizado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

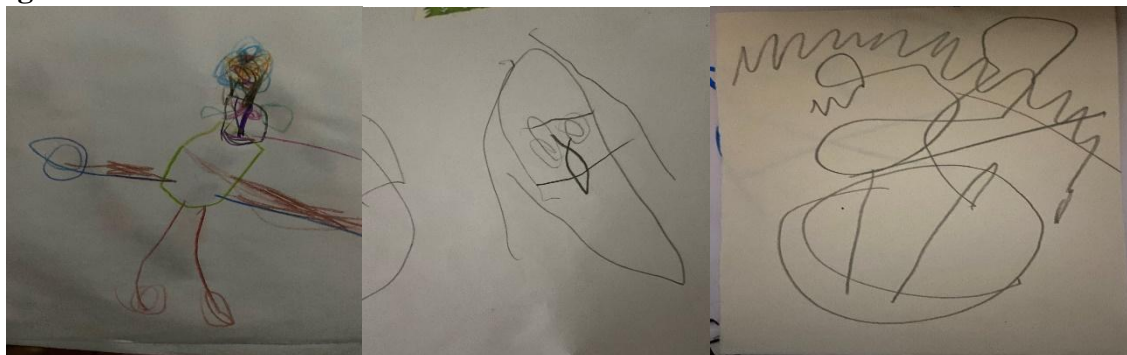
Yana é uma criança de oito anos de idade com Síndrome de Down e frequenta o primeiro ano do ensino Fundamental I em classe comum da escola regular. Passou pela educação infantil dos 4 aos 7 anos. Pelo menos 80% do ouvido esquerdo está comprometido e até então não faz uso de aparelhos auditivos. A criança não possui acompanhamento de um profissional fonoaudiólogo, mas de uma neuropsicopedagoga e uma graduanda em pedagogia. A comunicação feita por Yana é majoritariamente de forma gestual e mesmo que ela consiga ouvir e compreender algumas palavras, é importante que o diálogo com ela seja feito sempre próximo e de frente a ela, caso contrário, ela não consegue dar um retorno à pessoa com quem comunica. Yana consegue repetir algumas palavras, mas com disfluência na fala, grande dificuldade na memorização e no foco ao cumprir atividades propostas que trabalhem com a sua oralidade. O fato de Yana ter estado fora da escola por dois anos, por conta da Pandemia da Covid19, fez com que ela ficasse sem o contato com outras crianças e, por consequência, ela teve grandes dificuldades em lidar com o convívio com outras no retorno às atividades presenciais. No entanto, já foram observadas mudanças significativas ao longo do presente ano, como o seu processo de (re)integração na escola.

O vocabulário de Yana acaba sendo restrito por conta da sua audição comprometida. Não ter um acompanhamento regular com uma equipe multidisciplinar ativa torna a sua situação



ainda mais complexa. Já em seu processo de escrita, Yana consegue distinguir as vogais e escrevê-las em letra “bastão”, mas sempre com acompanhamento e incentivo, já em outros momentos ela imita o som de alguma vogal, mas acaba trocando o som de uma letra por outra, tanto na hora da fala como na hora da escrita, mostrando que ainda precisa entender a relação entre a oralidade e a escrita reconhecendo que existem regras de escrita. No entanto, antes de atingir esse nível, Yana passou também pela fase das garatujas, conforme mostram a gravura 01. Isso foi demonstrado ao solicitar uma determinada produção escrita. Nesse momento, ela se diverte ao desenhar figuras humanas e outros rabiscos, também conhecidos como garatujas.

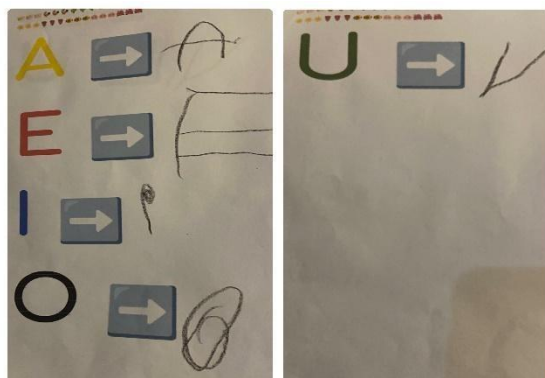
**Figura 01**



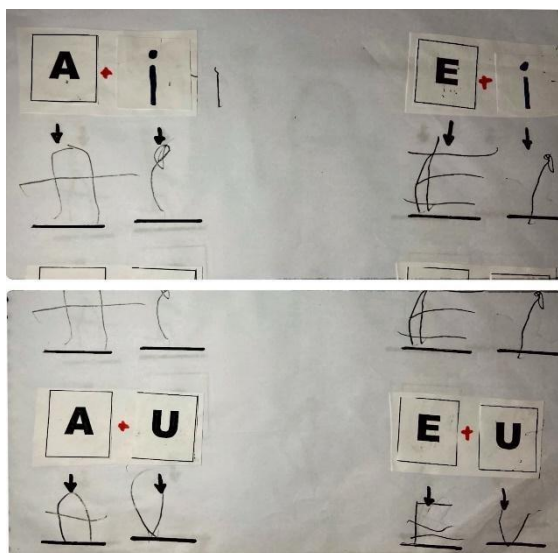
A figura 01 mostra, portanto, que Yana, nesse momento se encontra no nível da garatuja, o que permite afirmar que esse tipo de construção é semelhante à produção de crianças que não apresentam necessidades educacionais especiais. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até se apropriar da complexidade do sistema alfabético. Tais níveis se caracterizam por esquemas conceituais, são processos construtivos em que a criança leva em conta parte da informação recebida e introduz sempre algo subjetivo. Nesse momento, ela não estabeleceu ainda a função da escrita. Por isso, representa através de riscos e rabiscos.

Outro modelo de atividade explora o exercício da cópia, no qual se percebe o esforço para aproximar a sua escrita da letra em seu formato real, conforme na gravura 02 e gravura 03.

**Gravura 02**



### Gravura 03



Um tempo depois, percebeu-se avanços, quando Yana já aperfeiçoa os rabiscos na tentativa de escrever letras. As letras A, O e I por exemplo, passaram a ser grafadas por ela até nas paredes da casa, em papéis, quadros e outras superfícies. As letras que formam o seu nome também passaram a ser grafadas, demonstrando, assim, a identificação das letras do seu nome.

Por meio deste trabalho, percebe-se que o processo de desenvolvimento da escrita nas crianças com necessidades específicas coincide-se aos níveis descritos por Ferreiro e Teberosky (1999). O que diferencia, em relação às crianças com necessidades educacionais especiais é que essas dependem de adequações no processo de mediação, por parte do professor e da escola.

É no processo do brincar que o desenvolvimento da linguagem escrita de Yana é melhor observado, pois é neste momento que a repetição é usada a favor dela para a fixação dos





conhecimentos propostos. Nesses momentos, percebe-se que Yana também começa a inventar as suas próprias letras com base nas que já aprendeu e aponta para elas tentando dar nomes, mesmo não sendo condizente com a realidade. “A verdadeira escrita (...) seria a escrita espontânea: aquela que proporciona à criança pensar sobre as regras que constituem o sistema de escrita” (Picolli; Camini, 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados produzidos até o momento apresentaram evoluções no período de um ano de acompanhamento deste caso. É evidente a evolução da criança em relação ao aprendizado da escrita, e por isso, a necessidade dos profissionais (professores, neuropsicopedagogos) e outros profissionais que a acompanham buscarem sempre estratégias de ensino que proporcionem agilidade, compreensão e aperfeiçoamento do processo de escrita. Por isso, a importância de realizar adaptações curriculares para atender às necessidades educacionais da criança. Um dos objetivos propostos diz respeito à forma como os alunos com necessidades educacionais especiais aprendem o sistema de escrita alfabética. E foi possível observar a partir do caso específico que os conceitos e hipóteses sobre a linguagem escrita, pelo menos as duas fases iniciais foram construídos de forma similar às descritas por Ferreiro e Teberosky (1999). Neste caso, verificou-se ainda que a criança desenvolve estratégias para superar as suas principais dificuldades, como as limitações do seu processamento auditivo e memória a curto prazo.

## REFERÊNCIAS

Atividades Lúdicas Para O Desenvolvimento Da Linguagem Oral E Escrita Para Crianças E Adolescentes Com Síndrome De Down. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.24, n.4, p.535-550, Out.-Dez., 2018.

AZEVEDO M; MARQUES L. **Alfabetização Hoje**. 5.ed- São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL, **A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Caderno de Educação Especial. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2012.





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

DA SILVA A.; DE CASTRO A., BRANCO C. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física** /- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 67 p.

DÉA V., DUARTE E. **Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor**/ São Paulo: Phorte, 2009. 336p.: il.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ONATIVIA, A. C. **Alfabetização em três propostas: da teoria à prática** - São Paulo: Ática, 2009. 160p.

O Processo De Alfabetização Do Aluno Com Síndrome De Down Na Escola Inclusiva Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental - **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET** ISSN 2175-1773 – dezembro de 2015.

PICOLLI, L; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

PUESCHEL, S. (org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Trad. Lucia Helena Reily. 12. ed., Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

MORTATTI, M. FRADE, I. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** / Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). – Marília Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. 352p.

MOTA, A. B. **Alfabetização e letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental** / - Presidente Prudente: [s.n], 2011.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

MOURA, G. **ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN**: Um estudo de produções acadêmicas brasileiras – Araraquara, 2021. 156p. il., tabs

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca**. Necessidades Educativas Especiais. In: UNESCO. Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca: UNESCO, 1994.



## IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA FONOTÁTICA PARA TAREFAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

*Jéssica Caroline Souza Aguiar (ALL languages)*

*Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB/PPGLIN)*

*Itana Rodrigues Lopes do Nascimento (UESB/PPGLIN/CAPES)*

*Laís Rodrigues Silva Bockorni (UESB/PPGLIN/FAPESB)*

*Marcelo Meira Alves (UESB/PPGLIN)*

**Resumo:** Neste estudo, apresentamos conceitos básicos de fonotática e a importância deles para o uso das tarefas de consciência fonológica na alfabetização. Somente após o início da sua escolarização, as crianças começam a observar e a perceber os elementos sonoros das palavras (FREITAS, CARDOSO E SIQUARA, 2012) (FREITAS, CARDOSO E SIQUARA, 2012). Ademais, o domínio de consciência fonológica irá determinar o sucesso das crianças em idade escolar no que diz respeito à aprendizagem da leitura, afetando, inclusive, a proficiência desses indivíduos em idade adulta (LIBERMAN, RUBIN, DUQUES E CARLISE, 1985; MORAIS, CARY, ALEGRIA E BERTELSON, 1979; MARCEL, 1980; BYRNE E LEDEZ, 1983). Embora a literatura citada mencione a importância da consciência da relação grafema e som, não há menção de aspectos fonotáticos, que estão por trás das junções de grafemas. As línguas naturais são constituídas por padrões gramaticais que regem a sua estrutura organizacional, quer seja no nível fônico, morfológico ou sintático. No nível fônico, foco do presente estudo, um tipo de organização são os padrões fonotáticos que atuam como uma força reguladora sobre os segmentos permitidos em uma língua e a posição que esses podem ocupar dentro de uma sílaba. Algumas línguas de famílias linguísticas diferentes podem apresentar combinatórias fonotáticas em comum, embora isso seja mais comum em línguas que surgiram de uma mesma língua, por exemplo, o português e o espanhol que são ambos provenientes do latim. Entre as restrições que delimitam a ordem dos segmentos em uma dada língua está a escala de sonoridade, que prevê a seguinte organização dos constituintes silábicos: os segmentos menos sonoros ocupam as margens da sílaba e os mais sonoros o núcleo silábico (CAMARA JR, 2004; BASBØLL, 2005). No livro *Estrutura da Língua Portuguesa*, Câmara Jr. (2004, p. 53) define a sílaba como “[...] um movimento de ascensão, ou crescente, culminando num ápice (o centro silábico) e seguido de um movimento decrescente [...]”. Apesar de não estabelecer os níveis de sonoridades dos segmentos, o autor aponta para uma ordem de sonoridade que é obedecida pela estrutura silábica do português. Neste estudo, apresentamos uma maneira lúdica de explorar a percepção da escala de sonoridade com os alunos por meio do reconhecimento de formas geométricas (círculo e reta), de acordo com o Modelo de Sonoridade Silábica (MSS), desenvolvido por Basbøll (2005). Trata-se de uma proposta alternativa para a descrição e análise de fonotática que utiliza traços distintivos na sua organização sonora. Na nossa proposta, usaremos a correspondência fonema-grafema, mas, de acordo com o autor, definindo, primeiramente, qual seria o pico silábico prototípico, i.e. principal/central, e, a partir dessa definição, determinamos uma relação de implicatura entre os tipos de segmentos. Ademais, de maneira lúdica, para demonstrar essa relação, assim como o autor, fazemos o uso do conjunto de círculos concêntricos de Euler,



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

também conhecido por diagrama de Euler. Esse conjunto de círculos é um conjunto matemático utilizado para demonstrar a intersecção entre os elementos. Por fim, mostraremos na nossa exposição como essa adaptação pode ser utilizada na prática com crianças e adultos em estágio de alfabetização.

**Palavras-chave:** alfabetização, consciência fonológica, fonotática, fonologia.



## PARA ALÉM DA PALAVRA ESCRITA: O USO DE MARCADORES PROSÓDICOS LEXICAIS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – UMA PROPOSTA INTERVENTIVA

*Dádiva Dyane da Costa Prates Rodrigues (UESB)*

*Vera Pacheco (UESB)*

*Marian Oliveira (UESB)*

**Resumo:** A prosódia é um aspecto linguístico suprasegmental relevante na organização fonológica da língua. A prosódia também se mostra crucial em termos pragmáticos. Dada a grande importância que a prosódia exerce na língua, Pacheco (2008) defende que esse atributo da oralidade é registrado na escrita. De acordo com essa autora, nosso sistema de escrita possui recursos para registrar variações prosódicas e, dentre esses recursos, temos os Marcadores Prosódicos Lexicais – MPLs – que são palavras cuja carga semântica indica variações prosódicas específicas. O uso adequado desses marcadores é indício de certo domínio de escrita e fluência de leitura. A prática docente tem nos mostrado que nossos alunos no ensino fundamental apresentam pouca habilidade no uso desse recurso, o que lhes compromete a boa performance de leitura. Assim, temos como proposta interventiva um conjunto de oficinas que visam ao uso apropriado desses MPLs. Essas oficinas contarão com atividades que tratarão das implicações comunicativas e pragmáticas da presença desses MPLs no texto, bem como tratarão dos ajustes melódicos que esses marcadores exigem para uma leitura adequada. Nosso objetivo é avaliar a eficácia de se ensinar o correto uso dos MPLs no crescimento leitor de nossos alunos. Essas oficinas, juntamente com os testes diagnósticos – pré e pós-teste – nos ajudarão a responder a pergunta se o ensino sistematizado dos MPLs favorece um amadurecimento na capacidade leitora de nossos alunos. Nossa hipótese é de que trabalhar com MPLs de forma sistematizada em sala de aula é uma estratégia eficaz no processo de amadurecimento leitor de alunos do ensino fundamental. Nossas oficinas serão aplicadas a dois grupos de aluno do ensino fundamental de uma escola pública do interior da Bahia: um grupo controle e um grupo experimental. Ao segundo grupo será aplicada a atividade interventiva, ao primeiro grupo serão aplicadas tarefas de leitura e interpretação de texto sem trabalhar de forma sistematizada com os MPLs. As atividades diagnósticas pré e pós-teste serão aplicadas aos dois grupos. Um estudo comparativo dos resultados obtidos pelos dois grupos responderá a nossa pergunta.

**Palavras-chave:** marcadores prosódicos; leitura; escrita.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

" POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL "

## O PAPEL DO DITADO NO USO DO ACENTO GRÁFICO

*Flávia Camata de Oliveira Malaguth (UESB)*

*Vera Pacheco (UESB)*

*Marian Oliveira*

**Resumo:** A tonicidade silábica é um aspecto importante para o português e a sua percepção é extremamente importante para o ouvinte. Experimentos realizados por Pacheco, Nascimento e Oliveira (2021) mostram que, em sinal sonoro desprovido de uma sílaba mais proeminente, a percepção de tonicidade pelo ouvinte é guiada pela estrutura da sílaba. Isso evidencia que, quando o sinal sonoro tem a sílaba devidamente marcada, o ouvinte é capaz de identificá-la. Pautadas nesse raciocínio, desenvolvemos atividades com alunos do 7º e 9º do ensino fundamental de escola pública com vistas a responder a seguinte pergunta: o uso de ditado pode ajudar o aluno a reconhecer melhor a sílaba tônica da palavra? Nosso objetivo foi avaliar o papel do ditado no uso do acento gráfico por parte do aluno. Para isso, realizamos duas atividades: um ditado com palavras de diferentes tipos de tonicidade e uma tarefa de nomeação de figuras. Nossos resultados mostram que nas duas tarefas o aluno mostra deficiência em usar o acento gráfico, mas na tarefa de ditado a quantidade de erro é menor. Dessa forma, concluímos que somente o uso de ditado não é suficiente para levar o aluno a usar adequadamente o acento gráfico. Entendemos que o ensino de tonicidade deve contemplar estratégias de ensino que explorem a lógica que está subjacente no uso do acento gráfico na escrita do português como propõem Pacheco e Oliveira (2021) para quem o acento gráfico é um recurso usado para marcar a tonicidade que é exceção à pauta acentual da língua (PACHECO; OLIVEIRA, 2021) e não deve ser ignorada pelo escrevente, pois caso isso ocorra, há contextos em que a utilização incorreta do acento gráfico pode comprometer a comunicação.

**Palavras-chave:** tonicidade silábica; acento gráfico; ditado.



## VAMOS DE DICIONÁRIO? UMA PROPOSTA INTERVENTIVA DE USO DE DICIONÁRIO NA EJA PARA UMA ESCRITA PADRÃO OFICIAL

*Lucilane Amorim da Silva (UESB)*

*Vera Pacheco (UESB)*

*Marian Oliveira (UESB)*

**Resumo:** Textos produzidos por alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA – apresentam formas diferentes da ortografia oficial. Levantamento realizado por nós em uma escola pública do interior da Bahia mostra que dentre os diferentes tipos de divergência ortográfica a mais recorrente no texto desses alunos diz respeito às palavras cuja escrita é motivada pela memória etimológica. Assim, esses alunos apresentam grande dificuldade com as palavras em que não há uma relação biunívoca entre grafema e fonema. Dessa forma, percebemos que os alunos se confundem quando um fonema é representado por várias letras, como é o caso do fonema /s/ que pode ser representado pelas letras s, ss, c, xc, ç; ou quando dois fonemas diferentes podem ser representados pela mesma letra, a exemplo dos fonemas /g/ e /ʒ/ que podem ser representados pela mesma letra g, como em gato e gelo. Diante dessa constatação e objetivando encontrar uma estratégia que leve esses nossos alunos a terem suas escritas dentro da ortografia oficial, perguntamo-nos se ensinar nossos alunos da EJA a consultar dicionários pode contribuir na melhora da escrita desse público. Nossa hipótese é de que ensinar nossos alunos da EJA a usar de forma sistemática e consciente o dicionário os ajudará a dirimir suas dúvidas de ortografia e os ajudará a memorizar a escrita dessas palavras que trazem memória etimológica. Uma série de oficinas que estimulam nossos alunos a consulta do dicionário será proposta para alunos da EJA. Nossa expectativa é de que ao final dessa intervenção nossos alunos tenham memorizado mais palavras com a escrita oficial e tenham adquirido maior autonomia na consulta de dicionário.

**Palavras-chave:** dicionário; ortografia; escrita.



## LÍNGUA INGLESA, ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN À LUZ DA FONÉTICA E FONOLOGIA

*Gabriela Sousa Paiva (UESB)*

*Frances Luíza Nascimento Brandão (UESB)*

*Stephane Carvalho Alves (UESB)*

*Lucas Viana Alencar*

*Lucrécia de Aquino Santos*

*Priscila de Jesus Ribeiro*

*Maria Fernanda de Oliveira Silva (UESB)*

*Vera Pacheco (UESB)*

*Marian Oliveira (UESB)*

**Resumo:** Ao se politizar a noção de alfabetização para tratá-la não apenas como o aprendizado da escrita, mas, também, como legitimação da pessoa em sociedade, faz sentido que esse momento esteja correlacionado ao ensino de língua inglesa. No contexto global, o inglês não tem a função apenas de ser uma língua estrangeira (como o português também não o é só materna), mas, sim, uma língua franca capaz de oferecer oportunidades valiosas. Quanto à educação especial, então, crianças com deficiência devem ter o acesso a esse aprendizado e o corpo docente, em seu papel de orientá-los, deve compreender as necessidades adicionais que envolvem esse momento de aquisição da escrita em uma outra língua. No caso de crianças com síndrome de Down, por exemplo, alguns déficits na fala ocorrerão por conta dos seus músculos hipotônicos, ou seja, enfraquecidos (MUSTACCHI, 2009), o que pode afetar na escrita desses indivíduos. Um exemplo da consequência dessa condição citada é a questão da dessonorização de consoantes sonorizadas do português brasileiro e do inglês – fenômeno que acontece por conta do uso dos músculos das pregas vocais no momento de produção de som (HORA, 2014). Na escrita, por conta da produção “errada”, levantamos a hipótese de também haver uma troca. Para corroborar com esse raciocínio, o aparato teórico consta com autores que falam sobre a síndrome de Down, alfabetização, bilinguismo e fonética e fonologia como Kozma (2007), Mustacchi (2009), Freire (2011), Megale (2009), Hora (2014) e Souza (2017). A vigente pesquisa, nesse sentido, tem como objetivo comparar a ocorrência da dessonorização de consoantes do português brasileiro e do inglês na fala de crianças com T21 e, assim, investigar quais as possíveis influências desse fenômeno no processo de aquisição da escrita da língua inglesa no momento da alfabetização. Isto posto, dados muito promissores foram coletados através de aulas de inglês com participantes do Núcleo Saber Down da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus Vitória da Conquista. Em análise, os resultados da pesquisa são parciais, mas, mesmo assim, já demonstram a ocorrência da dessonorização tanto no português, como no inglês, a exemplo das palavras “dado” e “bye”, respectivamente faladas e escritas como “datu” e “pai”; e já indicam, destarte, que a influência da fala vai tocar a escrita em ambos idiomas.

**Palavras-chave:** alfabetização; língua inglesa; síndrome de Down.





## (DES)SONORIZAÇÃO E DESVIOS GRÁFICOS: A INFLUÊNCIA DA FONOLOGIA NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA PARA INDIVÍDUOS COM T21

*Maria Fernanda de Oliveira Silva<sup>1</sup>*

*Priscila de Jesus Ribeiro<sup>2</sup>*

*Lucrecia de Aquino Santos<sup>3</sup>*

*Lucas Viana Avelar<sup>4</sup>*

*Gabriela Sousa Paiva<sup>5</sup>*

*Frances Luiza Nascimento Brandão<sup>6</sup>*

*Stephane Carvalho Alves<sup>7</sup>*

*. Vera Pacheco<sup>8</sup>*

*Marian Oliveira<sup>9</sup>*

### INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da escrita é de grande complexidade, pois se realiza a partir de uma base linguística, ou seja, é necessário uma aquisição eficiente da língua(gem) para que aconteça uma realização produtiva da escrita, assim, conforme Koch (2010), são esperados desse “escritor” uma série de conhecimentos linguísticos de forma organizada. Logo, o uso de ferramentas discursivas e gráficas como forma de representação da língua e seus fenômenos requer algumas habilidades do sujeito em processo de aquisição desse aprendizado.

Desse modo, o indivíduo com síndrome de Down, pode enfrentar algumas dificuldades neste tão profundo período de letramento. Contudo, antes de nos adentrarmos nesses impasses, é válido definir, rapidamente, aquilo que entende-se por síndrome de Down. Também conhecida

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Letras da UESB, [202010750@uesb.edu.br](mailto:202010750@uesb.edu.br);

<sup>2</sup> Doutoranda pelo Curso de Letras da UESB, [coautor1@email.com](mailto:coautor1@email.com);

<sup>3</sup> Doutoranda pelo Curso de Letras da UESB, [lueducadora2011@hotmail.com](mailto:lueducadora2011@hotmail.com);

<sup>4</sup> Mestrando em Linguística do PPGLin, [lucasvianaalencar@gmail.com](mailto:lucasvianaalencar@gmail.com)

<sup>5</sup> Graduanda do Curso de Letras da UESB, [gabrielapaivav@gmail.com](mailto:gabrielapaivav@gmail.com)

<sup>6</sup> Graduanda do Curso de Letras da UESB,

<sup>7</sup> Graduanda do Curso de Letras da UESB,

<sup>8</sup> Professora Orientadora na UESB, [vera.pacheco@gmail.com](mailto:vera.pacheco@gmail.com);

<sup>9</sup> Professora Orientadora na UESB, [marian.oliveira@uesb.edu.br](mailto:marian.oliveira@uesb.edu.br);



por T21, tal condição genética é a mais constante do mundo e diz respeito à duplicação do cromossomo 21, resultando em 47 cromossomos em suas células, no lugar de 46, como é esperado em indivíduos típicos (KOZMA, 2007). Nesse mesmo íterim essa condição genética implica em algumas características, que podem acontecer em maior ou menor intensidade, em cada pessoa. Dentre estes traços, neste trabalho daremos maior ênfase à hipotonia muscular, que, como descreve Kozma (2007):

é a falta de tônus muscular, o que torna a pessoa com síndrome de Down mais flexível, com músculos mais fracos e movimentos mais lentos. Essas características influenciam negativamente na qualidade de movimentos dessas pessoas. A hipotonia é a grande causa do atraso no desenvolvimento físico dessas crianças, fazendo que se sentem, rolem, engatinhem e andem mais tarde (KOZMA, 2007, p. 34).

Sabemos então que a falta de tonicidade muscular interfere na coordenação motora, e portanto, na escrita de indivíduos com T21, o que pouco se fala, no entanto, é a interferência que esta característica pode apresentar na fala de algumas pessoas com tal condição. Isso se deve pois, em termos articulatórios, podemos dizer que a produção de um fone, que constitui a fala, se dá por meio da contração de vários músculos. E isso, é claro, inclui as pregas vocais - duas dobras de músculo que se encontram na laringe -, fato que pode influenciar no (des)vozeamento de algumas consoantes.

O grande problema é que no sistema fonético do português brasileiro, justamente, a vibração ou não vibração das pregas vocais, pode servir como um traço distintivo decisivo na diferenciação de inúmeras palavras, como por exemplo, os pares mínimos /'faka/ e /'vaka/ ou /'patu/ e /'batu/. Assim, conforme vemos em Chomsky e Hale (1968), um traço distintivo é uma característica inerente a um segmento, e por isso, a má articulação de alguns fonemas pode acarretar na mudança semântica de algumas palavras, dificultando o entendimento.

Desta forma, esta pesquisa busca compreender a influência dessas deficiências na fala do indivíduo com síndrome de Down, a fim de aperfeiçoar a sua escrita. Diante disso, esse processo se deu por meio de coleta de dados em atendimentos com dizeres não monitorados pelos falantes com T21 observados no grupo de pesquisa núcleo Saber Down. Tendo em vista que, como será mostrado mais adiante no trabalho, o indivíduo em processo de letramento deve



ter uma boa percepção da fala para então, alcançar maior produtividade na escrita, visto que ambos fenômenos estão ligados.

Portanto, levando em consideração que a escrita, é hoje, um meio de inclusão, é necessário buscar sempre maneiras de se aprimorar como professor, a fim de proporcionar uma educação significativa e de qualidade. E isso não deve ser exceção no ensino para pessoas atípicas, principalmente, tendo em vista que as limitações cognitivas fazem desse, um processo ainda mais necessário.

## **METODOLOGIA**

A coleta de dados ocorreu durante sessões de atendimentos com duração de cinquenta minutos cada, com crianças com T21, naturais de Vitória da Conquista. Os vídeos foram gravados com câmera Panasonic Semi- profissional full HD. A pesquisa ainda está em andamento, mas conta com notáveis achados e é realizada pelo Núcleo de Pesquisa Saber Down, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB.

Para a coleta de dados foi montado um corpus de palavras contendo as consoantes plosivas e fricativas, nos pares contrastivos surdos  $x$  sonoros, para identificação, nomeação e escrita. Cada palavra foi pronunciada três vezes.

Os dados foram analisados oitivamente, tendo dois juízes para a escuta dos áudios. Visamos identificar se a criança consegue manter o contraste surdo  $x$  sonoro das consoantes apresentadas tanto na fala quanto na escrita.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A escrita é um objeto simbólico. Ela não constitui uma transcrição fonética da fala, mas estabelece uma relação essencialmente fonêmica<sup>10</sup>, ou seja, o sistema alfabético da Língua Portuguesa corresponde a uma representação grafêmica distintiva, representando aquilo que é funcionalmente significativo na língua. No processo de aquisição de leitura e escrita, o

---

<sup>10</sup> KATO, Mary. No mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1986.



indivíduo precisa compreender a relação estabelecida entre fala e escrita, bem como o sistema de regras da escrita. Segundo Abaurre (1991):

em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história da sua relação com a linguagem. A contemplação da forma escrita da língua faz com que ele passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente (ABAURRE, 1991, p.39).

De acordo com a autora, no processo de aquisição da escrita, o indivíduo constrói reflexões sobre a fala estabelecendo relações entre os sons e suas representações gráficas. Para a compreensão do sistema alfabético, portanto, a criança precisa compreender a relação somletra e ser capaz de perceber as unidades que compõem as palavras faladas, visto que “as crianças de um modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala” (ABAURRE, 1988, p. 140).

Na Língua Portuguesa, a escrita alfabética é baseada nas relações entre sons e letras. Dessa forma, aprender a escrever significa apropriar-se do sistema alfabético. A descoberta entre as relações grafo-fonológicas só é possível através da reflexão e da manipulação dos sons da fala, portanto, a noção de fonema é fundamental para a compreensão do princípio alfabético (VANDER VELDEN e SIEGEL, 1995).

A habilidade em analisar a fala explicitamente em seus componentes fonológicos é chamada consciência fonológica, um subtipo da consciência linguística, sendo imensamente importante para compreender a mensagem escrita, uma vez que, para ler e escrever, é preciso realizar as correspondências grafo-fonológicas, analisar os signos semiológicos em fonemas e sintetizar os fonemas em signos semiológicos.<sup>11</sup>

Na Língua Portuguesa, existem letras (grafemas) com sons (fonemas) muito parecidos e que são denominados de pares mínimos. Alguns pares de fonemas se diferenciam pelo traço de sonoridade, ou seja, alguns segmentos são surdos e outros são sonoros. Os fonemas /p/, /t/,

---

<sup>11</sup> CIELO, Carla Aparecida. Habilidades em Consciência Fonológica em Crianças de 4 a 8 Anos de Idade. PróFono, Barueri, v.14, n.3, p. 301-312, set 2002.



/f/, /s/ e /k/ são considerados surdos já que não apresentam vibração das pregas vocais. Por sua vez, os fonemas /b/, /d/, /g/, /v/, /z/ e /g/ são realizados com vibração das pregas vocais, sendo considerados, portanto, como fonemas sonoros. As trocas surdas  $x$  sonoras no processo de escrita corresponde às substituições entre as letras que grafam as consoantes /b/, /d/, /g/, /v/, /z/, /j/ pelo conjunto de letras /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /ch/.

Para que o indivíduo perceba a diferença entre os sons é essencial o desenvolvimento das habilidades de discriminação auditiva. Entretanto, nos sujeitos com T21, são recorrentes as malformações dos ossículos da orelha média e o encurtamento das espirais cocleares. Por isso, estimulação correta dessa habilidade auxilia as crianças a perceberem a sutil diferença entre os pares mínimos dos sons da fala e consiga “extrair as características fonêmicas essenciais, separando-as das não distintivas, que não participam da diferenciação do significado do vocábulo” (Rodrigues, 1981). No processo de aquisição da escrita, a criança precisa analisar as unidades mínimas que constituem as palavras (fonemas) para, em seguida, associá-los às letras. A informação auditiva é, portanto, fundamental para o processo de aprendizagem.

Zorzi (2006, p. 11) ao realizar um estudo acerca da escrita ortográfica de crianças com dificuldades de aprendizagem as quais apresentavam trocas de segmentos surdos  $x$  sonoro afirma que foi possível constatar que uma grande parte das crianças investigadas cometeram essas trocas apesar de não apresentarem tal dificuldade em relação à fala, ou seja, são crianças que embora falem corretamente, não se dão conta de qual som empregam quando pronunciam as palavras. A autora aponta que

As crianças são capazes de pronunciar a palavra “combinar” corretamente, mas, na hora de escrevê-la empregarão p no lugar de b, produzindo compinar. Tais crianças também mostram-se aptas a fazer julgamentos, afirmando se palavras com estes fonemas foram pronunciadas de forma errônea ou correta. São também capazes de comparar pares de palavras apresentadas e julgar se são iguais ou diferentes, ou seja, não se detectam problemas quanto à chamada discriminação auditiva. Porém, tais habilidades não se mostram suficientes para garantir a grafia correta das palavras envolvendo letras que representam os pares de fonemas surdos e sonoros, quando estão escrevendo tais palavras. Zorzi (2006, p. 11).

A autora sugere que essas trocas podem ser ocasionadas pelo fato de as crianças, apesar de detectarem a presença da classe de fonemas surdos e sonoros, não conseguirem diferenciar



com precisão se o mesmo é sonoro ou não e ter noção de que há duas formas de escrever tais fonemas optando por uma delas.

A autora conclui que tais trocas diminuíram ao longo da escolaridade (a frequência de 1.3% no 2º. ano caiu para 0.4% no 5º. ano). No entanto, uma porcentagem de crianças cometeram erros desse tipo de maneira mais significativa, sendo um indicativo de que as dificuldades estariam na própria criança, já que não estariam conseguindo realizar uma distinção fonológica entre os sons surdos  $x$  sonoros produzidos por ela.

De acordo com a autora, “as alterações ortográficas envolvendo as trocas surdas  $x$  sonoras, quando ocorrem de uma maneira sistemática, não se justificam como uma dificuldade inerente à aprendizagem em função da complexidade das regras da escrita.” A autora conclui afirmando que esse tipo de erro ortográfico pode ser resultado dos padrões de articulação da criança sendo necessário uma intervenção de terapia de fala de forma a aperfeiçoar os padrões de produção envolvidos nas trocas.

Cagliari (1990) explica que as trocas surda  $x$  sonora devem-se ao fato das crianças serem ensinadas, em geral, em silêncio, ou seja, ao fato de não pronunciarem em voz alta as palavras que irão escrever, o que dificulta ou até impede que se dêem conta das diferenças dos sons que compõem as palavras. Desse modo, as crianças acabam por não terem pistas acústicas ou sonoras que auxiliem na detecção do tipo de fonema, surdo  $x$  sonoro, que está sendo produzido. O que pode explicar também, segundo o autor, o fato de as trocas serem na maioria das vezes um som sonoro pelo surdo.

Estudo realizado por Valente (1997) comparou crianças consideradas sem problemas de fala e que apresentavam trocas entre segmentos surdo  $x$  sonoros e crianças que não apresentavam tais trocas e nem problemas articulatórios. A autora colheu amostras de fala de ambos os grupos e submeteu-os a uma análise espectrográficas de forma a avaliar os segmentos sonoros produzidos por ambos os grupos, os resultados indicaram que diferentemente do que foi percebido a “ouvido nú”, as características dos sons produzidos entre os grupos apresentaram diferenças. O grupo que realizava as trocas, o fonema sonoro, foi pouco consistente em relação ao outro grupo que não apresentavam trocas sonoras.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa, mesmo que ainda em andamento, já conta com dados muito interessantes, que fornecem pistas para algumas possíveis motivações dessa (des)sonorização na fala e na escrita de algumas palavras. Tendo em vista que adotamos aqui, uma perspectiva que considera a escrita como uma prática baseada na fala (VANDER VELDEN e SIEGEL, 1995), percebemos que há momentos em que essa troca acontece mas isso não é uma regra, e é observado tanto no campo da fala quanto da escrita.

Uma das crianças investigadas produziu trocas entre as letras que representam fonemas sonoros por letras que representam fonemas surdos. Na amostra analisada não houve trocas de letras que representam os fonemas surdo por letras que representam o fonema sonoro. Dado que enquadra-se na pesquisa de Zorzi (2006), que, como vimos anteriormente, demonstrou em seus dados que a maior parte das crianças observadas desvozeavam, segmentos que deveriam ser sonoros, e apenas uma pequena parte vozeava segmentos surdos.

A tabela abaixo apresenta as palavras propostas para a pesquisa e as construções realizadas pelo aluno D1.

Palavra	Produção
Dado	“datu”
Dedo	“detu”
Dia	“tia”
Fogo	“fogo”
Cavalo	“cavalo”
Fada	“fada”
Avião	“vião”
Vela	“fela”
Vaca	“vaca”
Violão	“vião”
Folha	“folha”
Gato	“cato”

Quadro correspondente às trocas entre consoantes surdas e sonoras

Na produção da palavra “**dado**” e “**dedo**” a criança mantém a sonorização para a primeira sílaba **da**, **de**, no entanto, na segunda sílaba, **do**, há uma troca da letra **d** pela letra **t** ficando “**tu**”. O mesmo ocorre na palavra **dia**, observa-se uma alteração entre as letras **t** e **d**.



Nessas ocorrências, a criança troca a letra que representa o fonema sonoro /d/ pelo fonema surdo /t/. Já na palavra “fada”, não há troca das letras que representam os fonemas surdo x sonoro.

No par correspondente às letras **f** e **v**, a criança realiza uma troca na palavra “vela”, escrevendo “fela”, nas demais construções não há troca entre as letras, as palavras estão graficamente corretas.

Na palavra “violão”, há uma redução do número de sílabas, a criança escreveu a primeira sílaba completa **vi**, a segunda sílaba, **o**, não foi escrita, e a última sílaba ficou reduzida, a letra **l** desaparece, resultando a escrita “vião”.

No par /g/ , /k/, observa-se uma troca entre a letra que representa o fonema vozeado /g/ pela letra que representa o fonema surdo /k/, “cato”.

Os dados mostram que tanto as letras que representam os fonemas surdos quanto aquelas que representam o fonema sonoro aparecem nas construções. Conforme sugere Zorzi (2006), talvez a criança foi capaz de detectar a existência de dois tipos de letras, porém não conseguiu estabelecer uma distinção precisa entre essas classes de sons e acabou optando por uma delas como sendo uma possível construção para a representação de um mesmo fonema. O que pode se agravar no caso dos indivíduos com síndrome de Down.

Pois, como foi aqui tratado, a hipotonia muscular somado a maior propensão de malformação do sistema auditivo, podem comprometer o sistema fonoarticulatório, fato que dificulta a aquisição não só da fala, mas também da escrita desses sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a proposta de Cagliari (1990) segundo a qual as crianças devem falar em voz alta as palavras que irão escrever, a fim de terem pistas, acústicas ou sonoras, que as auxiliem na detecção de que tipo de fonema, é de fundamental importância que a pronúncia e a discriminação auditiva estejam preservadas para que assim a criança possa compreender a representação simbólica de cada letra do alfabeto.

Em vista disso, a intervenção pedagógica e a estimulação correta, são fundamentais para promover o desenvolvimento do aluno com T21. Em nossa pesquisa, percebe-se que o aluno





D1 utilizou tanto as letras que representam fonemas surdos quanto letras que representam os fonemas sonoros para a construção das palavras propostas nesta pesquisa. O que prova que a criança, ainda que com dificuldade em discernir esses fonemas, tem a consciência de que se tratam de dois sons diferentes.

Cabe a nós, professores, buscar estimular as habilidades já presentes em nossos alunos. Se sabemos que D1, entende que tratam-se de dois fonemas diferentes, como professores, não cabe a nós culpabilizar o aluno por essa troca, mas sim se valer de formas significativas e didáticas, com os nossos alunos, típicos ou não, novas maneiras de ler o mundo ao seu redor, pois hoje, a prática letrada é um dos primeiros passos para afirmar sua identidade e independência, tendo em vista que vivemos em um mundo onde a leitura e a escrita estão cada vez mais enraizadas nas nossas atividades cotidianas. Como evidência Paulo Freire (2003):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2003, p. 11).

Portanto, se (re)inventar, como educador em prol do desenvolvimento do aluno atípico, é mais que necessário, tendo em vista que é uma forma de inserir esse indivíduo ao corpo social, possibilitando assim uma aprendizagem que dialogue com as necessidades do estudante, promovendo oportunidades e expectativas para pessoas constantemente estigmatizadas na sociedade, “por maior equidade na formação inicial”<sup>12</sup>.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M B M.; **A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes**, 10/2011, VERBA VOLANT (UFPEL)Vol. 2, pp.167-200, Pelotas, RS, Brasil, 2011 [1988].

---

<sup>12</sup> Referência à temática da 10ª Jornada Nacional de Alfabetização e a 14ª Jornada de Alfabetização.



ABAURRE, M. B. **Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita.** Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: PUCRS, 1991.

CAGLIARI, L.C. - **Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola.** Em Ciclo Básico. Secretaria de Estado da Educação - São Paulo / Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1990.

Chomsky, N.; Halle, M. 1968. **The sound pattern of English.** New York: Harper & Row.

CIELO, C. A. **Habilidades em Consciência Fonológica em Crianças de 4 a 8 Anos de Idade.** Pró-Fono, Barueri, v.14, n.3, p. 301-312, set 2002.

FREIRE, P. et al. **A importância do ato de ler.** 2003.

KATO, M. No mundo da escrita. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOZMA, C. (2007). **O que é a síndrome de Down?.** In: Stray-Gundersen K. *Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores.* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. pp.16-17;28-32.

RODRIGUES, E. J. B. (1981). **Discriminação Auditiva: normas para avaliação de crianças de 5 a 9 anos.** São Paulo, Cortez.

ZORZI, J.L. **Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem.** In Maluf, M.I. (org.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade.* Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABPp, 2006, 144-162.

VALENTE, H.M.R. – **Análise da onda da fala em crianças com alterações na escrita quanto ao traço de sonoridade.** Tese de Mestrado. PUCSP, 1997.



## OS CONHECIMENTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

*Maria Margarete de Paiva<sup>1</sup>*

*Edson Carlos Romualdo<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da nossa tese de doutorado (PAIVA, 2021) sobre os conhecimentos fonético-fonológicos em cursos de licenciatura em Pedagogia do Brasil com conceitos 3, 4 e 5, com gratuidade, constantes no E-MEC, no ano de 2017, a fim de investigar se os cursos em questão (84 - sendo 14 a distância e 70 presenciais) ofertavam tais conhecimentos necessários à intervenção nas questões ortográficas da alfabetização. Os resultados revelaram que apenas dois cursos, com conceito 4, ofertados em uma universidade pública, apresentam conhecimentos fonético-fonológicos em suas ementas e referências. Outros 59 fazem alusão a tais conhecimentos e os demais não os apresentam.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar alguns processos fonológicos que podem ocorrer na escrita, a fim de mostrar a importância dos conhecimentos fonético-fonológicos nos cursos de licenciatura em Pedagogia, para que o futuro docente possa mediar a reflexão dos alunos sobre os próprios erros de escrita na fase de alfabetização.

À luz da teoria de Stampe (1973) - que considera processo fonológico como um processo mental que incide sobre a fala para substituir sons ou sequências de sons de difícil articulação por uma classe semelhante de som que apresente menor dificuldade de articulação - tecemos algumas considerações sobre a fonética a fonologia e sobre processos fonológicos.

A pesquisa realizada para a construção deste trabalho é de natureza básica avaliativa e de abordagem qualitativa. É, também, exploratória e tem caráter bibliográfico, de acordo com Nascimento e Sousa (2016).

Assim sendo, ao longo deste trabalho, apresentamos casos de processos fonológicos por apagamento ou supressão, além de uma revisão da literatura, com resultados de alguns estudos.

---

<sup>1</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PLE da Universidade Estadual de Maringá – PR. Professora da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, margarete\_paiva@hotmail.com;

<sup>2</sup> Doutor, Programa de Pós-Graduação em Letras – PLE da Universidade Estadual de Maringá – PR, e Cromualdo@uol.com.br.



Reconhecemos o erro de escrita como um processo produtivo que exige do docente conhecimentos fonético-fonológicos, para que o aluno não fique a mercê de escolhas dentre as possibilidades de escrita existentes.

## **METODOLOGIA**

Ao apresentarmos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, destacamos que, de acordo com Nascimento e Sousa (2016), a nossa pesquisa é de natureza básica avaliativa, por atribuir valor aos processos fonológicos, acrescentar mais conhecimento sobre esses fenômenos à ciência e evidenciar sua importância nos cursos de licenciatura em Pedagogia para a identificação e compreensão dos erros de escrita.

Telles (2002) afirma que, nas pesquisas sobre educação, a abordagem qualitativa encontra mais espaço devido a sua relação com o aspecto social e plural do alunado, o que exige interpretar e dar significado ao fenômeno em estudo. Desse modo, o estudo dos processos fonológicos revela sua relação com as questões fonético-fonológicas e com a diversidade linguística.

Optamos pela pesquisa exploratória, por propiciar uma maior aproximação com o objeto de pesquisa, tornando-o mais claro. Desse modo, o levantamento de pesquisas já realizadas nessa área, observando os objetivos e resultados alcançados, bem como os exemplos apresentados, ajudam-nos a compreender melhor o fenômeno estudado (NASCIMENTO; SOUSA, 2016).

O caráter bibliográfico é mostrado na revisão da literatura existente sobre a fonética e a fonologia e sobre os processos fonológicos. Nesse sentido, nos baseamos em livros e publicações periódicas, entre outros, pois, conforme Oliveira (2007, p. 69), “as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico”, o que garante um avanço nos estudos atuais e o preenchimento de lacunas neles deixadas.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Ao “abordar os conceitos de Fonética e de Fonologia para sinalizar a relevância dessas noções no campo da docência, em especial no processo de ensino e de aprendizagem da



linguagem”, Madureira e Silva (2017, p. 73) falam da necessidade de discutir o papel da docência no curso de Letras e explorar perspectivas científicas sobre a linguagem na Pedagogia, que requer conhecimentos fonético-fonológicos para discutir os erros de escrita (PAIVA, 2021).

[...] ‘os ‘erros’ observados na grafia dos alunos devem ser encarados como parte do processo de internalização do sistema. Em geral, esses ‘erros’ são perfeitamente previsíveis e decorrem, em boa parte, das próprias características do sistema gráfico [...] e da hipótese generalizante de que há correlações uniformes e biunívocas entre letras e sons [...]. (FARACO, 2010, p.55).

Assim sendo, erros de escrita de ordem fonético-fonológica podem ser fenômenos decorrentes de mudança na articulação de um fonema devido ao contexto fonológico (exemplo: harmonização vocálica – bebida/bibida), ao acréscimo de fonemas (exemplo: epêntese – pneu/pineu), à eliminação de fonemas (exemplo: síncope - árvore/árvre), à troca de posição do fonema ou do acento (exemplo: metátese - tábu/tauba e hiperbibasmo - rubrica/ rúbrica).

Desse modo, defendemos a necessidade de inclusão dos conhecimentos fonéticofonológicos na formação dos professores alfabetizadores, reconhecendo, conforme Fiorin (2010, p. 9), que a “fonética trabalha os sons propriamente ditos, como eles são produzidos, percebidos e que aspectos físicos estão envolvidos em sua produção. A fonologia opera com a função e organização desses sons em sistemas”.

A fonética, conforme De Paula (2011), pode ser estudada sob três aspectos diferentes: da fonética articulatória, que estuda a produção e a classificação dos sons e os órgãos envolvidos nesse processo; da fonética acústica, que estuda as propriedades físicas das ondas sonoras e a propagação do som do falante ao ouvinte; da fonética auditiva, que estuda a interpretação do som que chega ao ouvinte.

Com o entendimento de que todo evento de fala inicia no cérebro do falante e finda no cérebro do ouvinte (DE PAULA, 2011), é preciso considerar que cada som pronunciado exige um determinado comportamento do nosso aparelho fonador, que executa os movimentos já gravados em nossa mente com facilidade; mudar a pronúncia de uma palavra, significa executar movimentos diferentes que exigirão a adaptação dos articuladores ao novo processo cognitivo.

Nesse contexto, falar de aprendizagem da escrita exige discorrer sobre os sons da língua, conforme Roberto (2016): consoantes (com+soante) - som fraco, com obstrução na passagem



de ar - apoia-se na vogal ou soante; vogal - som forte, pois o ar que regressa dos pulmões não encontra nenhum obstáculo à sua passagem; semivogal - conforme Silva, T. C. (2005, p. 94), “não tem proeminência acentual” - não se evidencia como a vogal e precisa nela se apoiar.

Ao estudarmos a classificação das consoantes quanto à maneira (modo), ao lugar ou ponto de articulação e ao papel das cordas vocais, podemos perceber a proximidade dos sons. Alguns são produzidos no mesmo ponto de articulação e do mesmo modo, diferenciando-se apenas no papel das cordas vocais; isso faz com que, muitas vezes, na fala, e conseqüentemente na escrita, um segmento seja trocado por outro semelhante, o que não ocorre com um par distintivo, pois a troca acarreta mudança de significado, como em “**p**ata” e “**b**ata”.

Não menos importante é o entendimento dos parâmetros utilizados na descrição da articulação dos segmentos vocálicos. As vogais tônicas são mais sonoras e as vogais átonas, pretônicas ou postônicas, são menos sonoras, conforme Roberto (2016) e Silva, T. C. (2005).

Na palavra “**c**asa”, por exemplo, temos a primeira vogal tônica [a] e a segunda, postônica [ə].

A posição da língua, considerando a sua altura, sua anterioridade e posterioridade e o arredondamento dos lábios determinam a produção dos sons vocálicos. Nesse sentido, no português, a vogal oral tônica pode ser: baixa, média baixa, média alta e alta. Alguns autores utilizam os termos abertura e fechamento da boca; assim, temos os níveis: “fechada, meiofechada, meio-aberta, aberta”, conforme Silva, T. C. (2005, p. 66).

Quanto à anterioridade ou posterioridade, a vogal pode ser anterior, central ou posterior. Quanto ao arredondamento dos lábios, as vogais orais tônicas anteriores e central são menos arredondadas e as posteriores são arredondadas.

A classificação das vogais nasais é a mesma, contudo é preciso compreender a diferença entre a nasalização, relacionada à vogal produzida com o abaixamento do véu palatino e escoamento do ar pela cavidade nasal (marcada na escrita pelo til (~), pela letra *n* e, ainda, pela letra *m*) e a nasalidade que, segundo Silva, T. C. (2005, p.93), marca a variação dialetal, a exemplo de b[a]nana/b[ã]nana.

Com relação às semivogais, ou glides, Romualdo (2010) diz que são fonemas assilábicos, ou seja, não ocupam o centro da sílaba, formando: ditongos e tritongos. Nesse sentido, compreender a estrutura silábica facilita o entendimento do ditongo crescente e decrescente, do tritongo e do hiato, e da segmentação silábica em geral, além dos elementos prosódicos, como o acento.



Não pretendemos, aqui, esgotar a discussão sobre todas as possibilidades da língua em relação aos segmentos da estrutura silábica, mas mostrar o quanto esse conhecimento, que envolve a noção de sílaba, de peso silábico, a escala de sonoridade, o padrão silábico do português e as relações entre fonema e grafema, é importante para que o alfabetizador compreenda os fenômenos que ocorrem na fala e, normalmente, são encontrados na escrita.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

David Stampe, pioneiro na concepção de processos fonológicos, propõe a organização do componente fonológico através da investigação e explicação da naturalidade de processos e regras referentes às alterações fonológicas - os processos estão ligados ao falante e as regras à língua (CRISTÓFARO-SILVA; YEHA, 2009). Para Stampe (1973), processo fonológico é uma “[...] operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém, desprovida da propriedade difícil” (OTHERO, 2005).

Assim sendo, no processo de aprendizagem, diante de algum obstáculo a sua interação, considerando que a criança ainda está no nível de desenvolvimento real com relação a determinada sequência de sons, ela opera mentalmente uma sequência idêntica, porém mais fácil de ser realizada. Esse processo se aplica a qualquer indivíduo e a qualquer idade.

Othero (2005), tomando por base os estudos e exemplos de estudiosos, como Yavas; Hernandorena; Lamprecht (1991), estudou os processos fonológicos em entrevistas com crianças, dividindo esses processos em dois grupos: estruturação silábica e substituição. Os resultados da faixa etária de 1 a 6 anos de idade apontaram que a redução do encontro consonantal e a desonorização ocorreram até a faixa de 4 a 6 anos, apresentando, portanto, certa normalidade desses processos fonológicos até os 6 anos de idade.

Destacamos que esses processos são naturais e universais, mas não há consenso entre os estudiosos com relação à nomenclatura e à quantidade. Neste trabalho, seguiremos a de Roberto (2016), que apresenta quatro categorias de processos fonológicos: apagamento ou supressão, acréscimo, transposição e substituição. Neste recorte, entretanto, abordaremos os processos por



apagamento ou supressão, como o apagamento da vogal, apagamento da consoante, apagamento da semivogal e apagamento da sílaba:

### Processos fonológicos por apagamento ou supressão

Apagamento da vogal – Roberto (2016) diz que pode ocorrer no início da palavra, caracterizando a queda da sílaba e exemplifica: obrigado > brigado [bri.'ga.du]. Neste caso, a queda da sílaba ocorreu porque a primeira sílaba é constituída apenas de núcleo, entretanto há casos em que esse apagamento não constitui perda de sílaba.

Rolo e Mota (2012) investigaram o apagamento das átonas finais [ɪ] e [ʊ] em vocábulos paroxítonos na comunidade rural de Beco, município de Seabra, Bahia, à luz da teoria variacionista, comparando faixas etárias e o gênero/sexo. Os resultados mostraram que a consoante pré-vocálica oclusiva dento-alveolar [t] favorece o apagamento da vogal [ɪ] e a consoante oclusiva bilabial [p] favorece o apagamento da vogal [ʊ]. As autoras utilizaram o programa GOLDVARB<sup>3</sup> 2001 e o PRAAT<sup>4</sup>. Nas 8 entrevistas, foram 2537 ocorrências, sendo 575 (22%) de presença da vogal final e 1.962 (77%) de ausência. O processo de apagamento foi mais produtivo com relação ao gênero/sexo de falantes homens e com relação à faixa etária de mulheres idosas. Os contextos mais produtivos foram: tomate > [tu.'mat] e ele > ['el].

Apagamento da consoante - segundo Roberto (2016), pode ocorrer em diferentes posições, sendo mais comum em: líquidas na posição C<sub>2</sub> (redução do encontro consonantal); início de sílaba; e fricativa em coda silábica. São exemplos: dribble > dible ['di. blɪ]; bicicleta > biciketa [bi.si.'kɛ.tə]; barata > baata [bə.'a.tə]; velhinha > veinha [vɛ.'i.nə]<sup>5</sup>

Nos dois primeiros casos, há uma redução do encontro consonantal, de CCV para CV, sílaba simples. Nos dois últimos casos, CV passa a V e, como a sílaba anterior é uma sílaba aberta CV, forma-se um hiato. Para os casos de apagamentos de róticos e de fricativas em coda silábica, a autora apresenta os seguintes exemplos: pegar > pegá [pe.'ga]; garfo > gafo ['ga.fu]; mesmo > memo ['mɛ.mu]<sup>6</sup>. Os três casos caracterizam a redução do padrão CVC a CV.

<sup>3</sup> GOLDVARB - programa de quantificação dos dados, que gera pesos relativos entre cada fator linguístico e extralinguístico à variante, para análise sociolinguística

<sup>4</sup> PRAAT - software para análise da fala, observando a frequência, comprimento, intensidade etc.

<sup>5</sup> Exemplos de Roberto (2016, p.119).

<sup>6</sup> Exemplos de Roberto (idem, p.120).





Apagamento da semivogal - A redução do ditongo ou monotongação consiste no apagamento da semivogal, um fenômeno ocorrente na fala e na escrita e, em casos como os apresentados por Roberto (2016), altera o padrão CVC para CV: tomou > tomô [to.'mo]; roupa > ropa ['ro.pə]; queixo > quexo ['ke.fʊ]; loira > lora ['lo.rə]<sup>7</sup>.

A monotongação foi estudada por Silva, M. M. de P. (2003), sob a ótica da sociolinguística variacionista, na escrita de alunos de 5ª a 8ª série de uma escola pública municipal de Alagoas, com base em estudos de Camara Jr. (1970, p. 54), que diz: “os verdadeiros ditongos em português são os decrescentes”; e Bisol (1991), por assumir o ditongo, em português, como fonológico, ou pesado, com duas posições na estrutura silábica; ou ainda, como ditongo fonético, ou leve, de uma só posição, que tende à substituição por uma vogal. Os resultados mostraram que o contexto da semivogal [ɔ̃] teve 52,9% de ocorrências e da semivogal [ɪ], 47,1%. A sílaba tônica mostrou um maior resultado (41,2%). O sexo masculino foi mais produtivo (64,7%). O resultado da escolaridade teve uma ocorrência de 47% na 5ª série, com diminuição nas séries posteriores, até a falta de registro na 8ª série.

Na 5ª série, houve ocorrência de monotongação nos ditongos [aɪ]ônico (cereais > cerias) e pretônico (apaixonei > apaxonei), [iɔ̃]ônico (pastoril > pastori), [oɔ̃]ônico (soube > sobi), [eɪ] pretônico (Maceió > naceo), [ãɔ̃] postônico (amamentam > anamenta); na 6ª série, [oɔ̃]ônico (outros > otros) e [ẽɪ]ônico (também > tambe); na 7ª série, [ẽɪ] postônico (vendem > vende), [eɪ]ônico (fiquei > fique), [ãɔ̃] postônico (resolveram > resolvero), [oɔ̃] postônico (resolveram > resovero).

Apagamento da sílaba - Ocorre, segundo Roberto (2016), com sílabas átonas em diferentes posições, conforme o exemplo da autora: acabou > cabô [ka.'bo]; bicicleta > biketa [bi.'kɛ. tə]; fósforo > fosfo ['fɔ̃f.fɔ̃]<sup>8</sup>. Com relação à posição desses apagamentos no vocábulo, os processos podem ser classificados como aférese, síncope e apócope<sup>9</sup>.

- a. Aférese – quando o apagamento do fonema ocorre no início do vocábulo (está > tá ['ta]).
- b. Síncope – quando o apagamento do fonema ocorre no interior do vocábulo (xícara > xícra ['ʃi.krə]).
- c. Apócope – quando o apagamento do fonema ocorre no final do vocábulo (tomar > toma

<sup>7</sup> Exemplos de Roberto (idem, 120).

<sup>8</sup> Exemplos de Roberto (2016, p. 120).

<sup>9</sup> Os exemplos utilizados foram emprestados de Roberto (2016, p. 121).



[to.'ma]; lápis > laps ['lapʃ]).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos um breve estudo sobre processos fonológicos que podem ocorrer na escrita, por apagamento ou supressão da vogal, da consoante, da semivogal e da sílaba, para mostrar que, para a compreensão desses processos tão comuns na fase de alfabetização, são necessários conhecimentos fonético-fonológicos.

Os conhecimentos referenciados envolvem a compreensão da estrutura silábica e a articulação de seus segmentos, bem como do padrão silábico da língua portuguesa e a noção de peso silábico, escala de sonoridade e as relações entre fonema e grafema (simples e cruzadas), entre outros.

Desse modo, procuramos evidenciar que esses conhecimentos são imprescindíveis nos cursos de licenciatura em Pedagogia, para que os graduandos, futuros professores alfabetizadores, sejam capazes de mediar a reflexão dos alunos sobre os próprios erros ortográficos na fase de aquisição da escrita.

Reconhecemos a necessidade de novos estudos sobre os processos fonológicos, a exemplo dos processos por acréscimo, por transposição e por substituição, bem como o diálogo sobre os processos por apagamento ou supressão apresentados ao longo desse trabalho.

## REFERÊNCIAS

BISOL, L. O ditongo em português. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**, S.P., n. 11, 1991. p. 51-58.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.

CRISTÓFARO-SILVA, T; YEHA, H. C. **Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <http://fonologia.org>. ISBN 978-85-7758-135-1 Acesso em: 10 de maio de 2020.



DE PAULA, A. S. **Fonética Fundamental**. Princípios de fonética articulatória, acústica e auditiva. Maceió, Alagoas: EdUFAL, 2011.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a língua portuguesa).

FIORIN, J. L. (ORG.). **Introdução à linguística**. II. Princípios de análise. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

MADUREIRA, A. L. G; SILVA, F. O. da. Fonética e Fonologia na docência: contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem. **Educação em Foco**. Minas Gerais – UEM, ano 20, n. 31, mai/ago, 2017. p. 73-94. ISBN 2317-0093. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1262/1421>. Acesso em: 22 fev. 2019.

NASCIMENTO, F. P. do; SOUSA, F. L. L. **Metodologia da pesquisa científica**: teoria e prática. Brasília: Thesaurus Editora, 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OTHERO, G. de Á. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança**. ReVEL, v.3. n.5. 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

PAIVA, M. M. de. **Um panorama sobre os conhecimentos fonético-fonológicos na formação de professores alfabetizadores no Brasil**. Maringá, PR, 2021. Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.



ROLO, M. do C. S. T. de A; MOTA, J. A. Um estudo sociolinguístico sobre o apagamento de vogais finais em uma localidade rural da Bahia. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 311-334, jan. 2012. ISSN 2237-4876. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/11757>. Acesso em: 10 set. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n1p311>.

ROMUALDO, E. C. Elementos de fonologia, fonética e algumas questões relacionadas à alfabetização. In.: SANTOS, Annie Rose dos; ROMUALDO, Edson Carlos; RITTER, Lilian Cristina Buzato (organizadores). **Letramento e escrita**. Maringá: EDUEM, 2010.

SILVA, M. M. de Paiva. **O ditongo, variações na língua falada e representação na língua escrita de jovens adultos – monotongação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas, 2003.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology**. Tese de Doutorado, Universidade de Chicago, EUA, 1973.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**. vol. 5, n. 2. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas, 2002. p. 91-116.

TENANI, L. Considerações sobre a Relação entre Processos de Sândi e Ritmo. **Estudos da Linguagem**. Vitória da Conquista. n.3. Jun. de 2006. p. 105-122.

YAVAS, M; HERNANDORENA, C. L. M; LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



## OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO FRENTE A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO

*Jhonathan Martins da Costa<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

O positivismo ainda permeia de forma intrínseca a forma como compreendemos os homens, onde a sua natureza acaba por si próprio o reduzindo na sua capacidade de desenvolvimento de acordo com o seu ambiente. Na maioria das vezes tornando-se imperceptível suas relações sociais e de toda transformação social já ocorrida.

Compreender a criança com deficiência intelectual e os desafios de alfabetizá-la, busca quebrar os laços sociais discriminatórios já pré-estabelecidos, para isso estaremos aportados na Teoria Histórico-Cultural, pois através dela há possibilidades de criarmos um homem cultural onde por meio deste, possamos desenvolver sua aprendizagem na linguagem escrita através das mediações histórico-sociais vividas por ele.

A educação especial inclusiva alavancou uma nova proposta de trabalho pedagógico, de levar conhecimento de formas plurais para um corpo discente cada vez mais plural, assim garante-se o direito de todos a aprenderem promotora de um desenvolvimento dos processos complexos/superiores, a fim de construirmos um homem autor de sua própria história independentemente da deficiência que possa apresentar.

Durante sua trajetória escolar, alunos com deficiência intelectual devem serem inseridos em variadas atividades educativas intencionais, devendo provoca-los para a obtenção das habilidades para a linguagem escrita, possibilitando a estas crianças o acesso a cultura e conhecimento produzido pelos homens, esse domínio é de extrema importância devido a significação do objeto, da cultura e das questões sociais, estimulando as ações cognitivas.

A instituição de ensino escolar é essencial para o trabalho de alfabetização reconhecendo todos os alunos como sujeitos, inclusive estudantes com deficiência intelectual,

---

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia – FAVENI. Graduado em História pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Especialista em Educação Especial Inclusiva – INEC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre - UFAC, [jhonacreano@yahoo.com.br](mailto:jhonacreano@yahoo.com.br).



onde nem a condição da deficiência desestimula o docente, ou trás descrédito ao processo de aprendizagem.

Dentre varias indagações que podem ser levantadas, objetivamos neste estudo refletir a respeito das possibilidades de crianças com deficiência intelectual serem alfabetizadas, dos desafios que compõem esse processo, da contribuição que a teoria histórico-social pode intervir para o sucesso da mesma, assim, neste trabalho realizei uma investigação qualitativa, através de materiais bibliográficos. Pois, a pesquisa metodológica qualitativa norteia toda a investigação deste estudo sobre os desafios da alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.

Assim, ao perspectivarmos a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual, devemos reavaliar a disponibilizar uma variedade de ações pedagógicas, que incida sobre diversas possibilidades para que o estudante obtenha o domínio da linguagem escrita. Defendendo a Teoria Histórico-Cultural na aplicabilidade desta reflexão objetivasse neste trabalho a realização de uma reflexão teórica sobre o processo de alfabetização do estudante com deficiência intelectual bem como a importância da contribuição na intervenção intencional do professor na caminhada do letramento objetivando seu desenvolvimento e humanização.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A respeito do desenvolvimento cultural de um estudante com deficiência intelectual, primeiramente é importante observarmos as estruturas primitivas, oriunda da sua condição biológica da psique. A respeito disso, fala (VYGOTSKI, 2000, p.31) que as “estruturas primárias da psique têm o sentido de um ponto de arranque a partir do qual começa a destruição e a organização da estrutura primitiva e o passo as estruturas de tipo superior.”

Para a alfabetização da criança é importante alterarmos as atividades instintivas realizada por elas, por atividades intelectuais intencionais, resultando num desenvolvimento de forma complexa de adaptação. Esse processo é fundamental pelo fato de que o estudante advém de estranhamentos de objetos externos, passando a ter domínio desses objetos apenas a partir da mediação do professor e dominando com o passar do tempo o controle desses objetos.

Importante compreendermos que entre a criança alfabetizada e o objeto de sua atividade há uma diversidade de elementos e signos que devem ser interpretados e mediados através do



processo de desenvolvimento cultural. A aplicabilidade de técnicas culturais devem ser inseridas contribuindo com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por estimularem as relações entre os indivíduos.

Uma dessas técnicas culturais de podem e devem ser absorvidas pelo domínio humano é a linguagem escrita que é estimulada no período de fase escolar do indivíduo, quando ela se apropria de técnicas ao ponto de domina-las, como exemplo, de signos a serem trabalhados estes para o processo de memorização, de números para representar noção de quantidade, de imagens associativas as palavras e conseqüentemente ao nome da figura trabalhada, sendo essa uma função da escola quando “cria uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural”. (VYGOTSKI E LURIA, 1996, p. 194)

Dentro do processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual a contribuição que a teoria histórico-cultural pode oferecer, dar-se pela compreensão de que o indivíduo durante o decorrer de sua vida passa por diversas transformações. Assim, compete a escola atuar diretamente sobre estes indivíduos para que todos possam ao emergir numa inserção cultural dar novos significados de aprendizagem para todos os alunos os reconhecendo e tratando-os como sujeito de conhecimento, sendo a escrita fundamental, por ser um grande canal de comunicação e conseqüentemente de acesso ao mundo cultural.

Desde quando nascemos, já trazemos conosco um universo de coisas, informações, objetos, signos e conceitos, ou seja, todos logo adquirimos uma bagagem histórica-cultural muito significativa. Que deve ser trabalhada pela escola e será através do processo de mediação que a mesma executará ativando as funções psíquicas superiores através dos estímulos impulsionado por atividades intencionais, pois, estas são as responsáveis pela apropriação das “riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo aptidões especificamente humanas que se cristalizaram e encarnaram nesse mundo.” (LEONTIEV, 1978, p 266)

A escrita surge por uma necessidade social e humana de aprofundamento do registro, sendo justamente a partir do registro escrito de seu pensamento a constituição social de uma grande salvaguarda de informações e história que compõem as relações sociais. Demonstrando que “escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano”. (LURIA, 2006,



p. 99). Portanto, a linguagem escrita é uma técnica utilizada para a transmissão cultural, podendo também ser reconhecida como uma linguagem que é:

[...] constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades e entidades reais e as relações entre elas. Quando escrevo ‘comida’ por exemplo, represento a fala e essa representa a realidade. Damos nome ao real e depois, com o desenvolvimento, escrevemos esse nome. Para chegar a esse ponto do processo faz-se necessário um longo desenvolvimento de funções comportamentais complexas”. (VIGOTSKY, 2007, P. 126)

A importância do domínio da linguagem escrita, dar-se-á por atuar diretamente no desenvolvimento dos processos psicointelectuais novos e complexos. Atuando na promoção social do indivíduo com deficiência intelectual, por isso, a escola deve estar constantemente estimulada a alfabetizar todas as crianças com ou sem deficiência. SMOLKA 2009, p.56 afirma que: “o domínio da escrita representa um momento categórico no desenvolvimento, por suscitar profundas transformações no desenvolvimento mental da criança de maneira a abrir novas possibilidades de trabalho com a criança”.

Importante que tenhamos o entendimento de que a apropriação da linguagem escrita deve ser vista como um processo histórico que se inicia até antes mesmo da vida escolar, portanto, é um processo que se desenvolve desde o desenhar, a fala e culmina com a habilidade da escrita. E principalmente como tudo na vida, cabe a escola mostrar a relevância da escrita a criança que estão em processo de alfabetização, significando esta linguagem para os alunos. Compreendendo inclusive os processos de desenvolvimento da pré-escrita para a aquisição de domínio da própria, pois a criança não é alfabetizada num momento específico, como se fosse apenas girado uma chave. Todavia, ela é um processo natural que necessita de um mediador para que haja seu destacamento.

Outro elemento muito importante na alfabetização de pessoas com deficiência intelectual, dar-se ao fato de atribuir significado a escrita do aluno, devendo ter relevância para a vida do mesmo, afinal algumas vezes ensinasse “as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica





de ler o que esta escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VYGOTSKY, 2007, p.125)

Nunca haverá um manual que mostre como alfabetizar crianças com deficiência intelectual 100% eficaz para tal, todavia, se defende que um dos grandes propulsores para que isso ocorra transcorra do fato de ir além da escrita, todo aluno em processo de alfabetização deve ser desafiado a resolver problemas, conhecendo a essência dos objetos que estuda. Para isso é necessário estimular uma escrita de coisas e fatos que estão próximos da criança.

Atribuindo e compreendendo os sentidos da escrita na vida escolar e social destes.

Mais que a aquisição de domínio da escrita, a alfabetização é uma garantia social inclusiva a pessoa com deficiência intelectual, sendo uma das formas de se apropriar do conhecimento humano e dos bens culturais, para isso, é necessário que se acredite mais no poder de superação destes do que nos impeditivos oriundo de sua limitação. Assim sempre defenderemos o processo de escolarização afinal.

[...] ainda que por último lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela. (VYGOTSKI, 1997, p.149)

A alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, nos leva a condução de um ensino na qual a leitura e escrita possam serem compreendidas em sua funcionalidade e significação para o processo de emancipação humana, assim, a escrita não deve ser vista apenas como mera habilidade motora, mas desenvolvendo-se e contextualizando-se ao uso real desta linguagem,

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A alfabetização de uma criança deve ir além do domínio da linguagem escrita e oral, ela é um processo de conhecimento e afirmação social, principalmente quando se trata de alfabetizar estudantes com deficiência intelectual, vejamos:



O segredo do bom ensino é o entusiasmo do professor, que vem de seu amor a ciência e aos alunos. Este entusiasmo deve ser canalizado mediante ao planejamento e metodologia adequados, visando, sobretudo a incentivar o entusiasmo dos alunos para realizarem por iniciativas próprias os esforços intelectuais e morais que a aprendizagem exige. (BORDENAVE, 2010 p.56)

Sabedores de que o processo não é fácil, temos que ter em mente que para seu sucesso o exito do processo deve estar no coração do mediador do processo (professor) a ele está condicionado o fracasso ou sucesso da alfabetização de acordo com a energia e os vieses metodológicos que usará e adaptará para que haja sucesso nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho trás o educador para realizar uma reflexão a respeito dos desafios e superação destes no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual – DI. Muitas vezes a DI trás um rótulo de descrença desse estudante na alfabetização, porém, quando se trabalha aportado nas políticas educacionais inclusivas, com uma metodologia diversificada e instrumentalizada para a retirada de toda e qualquer barreira de aprendizagem que necessita de remoção o sucesso é inerente ao processo. Assim, convocasse a escola para assumir novas respostas que devem ser direcionadas a este público, ampliando seus conhecimentos, humanizando o processo e acima de tudo acreditando no potencial de todo cidadão brasileiro independente de ter deficiência ou não. O que os estudos de Vygotski nos apresenta é que não há limitação para o processo de aprendizagem do homem, e que todos podem aprender, ainda que em ritmos e tempo diferentes.

## REFERÊNCIAS

DIAZ BORDENAVE, J. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. 30. Ed. **Petrópolis**, Rio de Janeiro: 2010. p.56.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. **Livros Horizonte**. Lisboa, 1978, p 266.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

SMOLKA, A. L. Comentários. In VYGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológicos: livro para professores. Apresentação e comentário de Ana Luiza Smolka. **Ática**. São Paulo. 2009. p, 56.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas (Tomo III). (Original de 1984). Madri: **Visor**, 2010, p.31.

VYGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ed. São Paulo. **Martins Fontes**, 2007, p.125-126

VYGOTSKI, L. S. & LURIA, A. R. A criança e seu comportamento. In VYGOTSKI, L. S. & LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homens primitivo e criança. **Artes Médias**. Porto Alegre. RS. 1996, p.194

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In Obras Escogidas (Tomo V). Madri: **Visor**. 1997. p. 149

## **ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO INCLUSIVO DE APRENDIZAGEM: PROJETO, LEITURAS E REGISTROS MULTIMODAIS FORTALECENDO O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

*Isaías dos Santos Ildebrand (FEEVALE)*

*Jéssica Ramos Mota (FEEVALE)*

*Franciele Schilling da Silva (FEEVALE)*

*Lucélia Pressi Bittencourt (FEEVALE)*

**Resumo:** Repensar e contextualizar ações que fomentem o processo de alfabetização e o letramento é importante nos contextos de aprendizagem das escolas brasileiras, porque favorecem a formação docente e o acesso às práticas exitosas que podem ser repercutidas em diferentes cenários alfabetizadores conforme aponta Ildebrand e Rosa (2020). Ao encontro dessa perspectiva, Luiz, Fronza e Ildebrand (2021) também postulam que além de práticas a serem repercutidas para ampliar o arcabouço de ações que são acionadas para alfabetizar, a formação



de professores também precisa estar alinhada a demandas situadas na realidade de cada contexto de aprendizagem. Com base nessa premissa, essa comunicação visa refletir sobre o uso de um projeto transdisciplinar que contou com leituras e registros multimodais no processo de alfabetização de um grupo de estudantes de uma escola privada localizada na região sul do Brasil em um contexto inclusivo de aprendizagem mediada por ciclos. Nesse sentido, cabe considerar que práticas inclusivas no âmbito da alfabetização e que sejam repercutidas na formação de professores precisam ser evidenciadas nas esferas educativas que formam pedagogos, já que “alfabetizar não é tarefa fácil, ainda mais em um contexto em que tanto se discute o uso ou não de uma ou mais metodologias” conforme indicam Luiz, Fronza e Ildebrand (2021, p. 424). Além disso, com base em Soares (2003), durante muitas décadas buscou-se uma abordagem ou método de ensino, como o global ou sintético. Ao encontro desse pensamento, Soares (2005) também destaca que os métodos em si são importantes para fomentar o processo de aquisição da leitura e escrita, no entanto, há interferências culturais, sociais, econômicas e políticas que influenciam nessa etapa de desenvolvimento da criança. Para compor a comunicação, recorreremos a uma análise documental de um projeto transdisciplinar desenvolvido neste contexto inclusivo de alfabetização. Na análise do projeto, leituras e registros multimodais foram oportunizados, ampliando as linguagens e motivando as práticas que favoreceram a escrita nesse período de aquisição da língua escrita. O projeto transdisciplinar desenvolvido neste contexto contou com o apoio de professores de diferentes componentes curriculares, integrando ações e tarefas com perspectivas globais e sintéticas no que tange a alfabetização. O uso de projeto, de leituras e registros multimodais foram vetores para aguçar o contato dos discentes com a escrita, bem como se tornaram estratégias pertinentes aos estudantes com e sem características específicas do desenvolvimento. Vale destacar que mesmo o projeto, as leituras e os registros multimodais contribuindo para a aprendizagem, ainda parece ser um desafio organizar propostas que acolham e incluam todos os estudantes, já que há diferentes condutas e comportamentos atípicos que precisaram ser considerados na aplicação do projeto. Anunciar essas proposições e práticas pedagógicas parece ser cada vez mais necessário, porque podem inspirar professores e amparar anseios nas perspectivas de aprendizagem dos estudantes com desenvolvimento atípico e típico. Ademais, espera-se que a comunicação contribua para a formação de professores que lidam com a inclusão e provoque repensar sobre as abordagens e ações repercutidas no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** alfabetização; inclusão; projetos.



## A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Gabriela Christine Spinardi<sup>1</sup>*

*Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne<sup>2</sup>*

*Profa. Dra. Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, com a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), entre outras, políticas internacionais, ampliou-se a participação das pessoas com deficiências.

No Brasil, desde 1970, as políticas públicas de educação garantiram por meio da Constituição Federal (1988), LDBEN (1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (2008), o direito à inclusão escolar no ensino regular. As iniciativas de escolarização dos estudantes no Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sistemas inclusivos, se intensificaram com a aprovação da Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Nesse contexto, a educação registrou o crescimento significativo de matrículas dos alunos com TEA na educação inclusiva, nos últimos anos. Para atender às necessidades educacionais advindas desses estudantes, as políticas públicas regulamentaram a presença de profissionais especialistas para oferecer apoio na forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém, para os professores regentes das classes regulares, a formação profissional inicial e continuada nessa área, não acompanhou o ritmo das matrículas na educação inclusiva, e está em processo de estruturação.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: gabrielacspinardi@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Bolsista CAPES/Demanda Social. E-mail: paloma.ratuchne@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora orientadora: Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: anambarby@hotmail.com.



De acordo com Mizael e Aiello (2013), cerca de 70% das pessoas no TEA não utilizam a comunicação verbal ou fala com intenção comunicativa. Peixoto e Passerino (2018, p. 4) mencionam que “[...] as pessoas com TEA se comunicam e se utilizam da linguagem de maneira peculiar, sobretudo, com relação à sintaxe, à gramática, à semântica e à pragmática da comunicação”. Entretanto, é a partir das interações sociais e comunicativas que ocorre a compreensão do uso social e cultural da linguagem verbal e escrita, assim, faz-se necessário adotar alternativas que possibilitem a comunicação e aprendizagem desses estudantes.

Diante desse cenário, a metodologia da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), surge como recurso pedagógico para auxiliar o processo de inclusão escolar dos estudantes, que apresentam alguma forma de restrição na comunicação, por meio da linguagem verbal e não-verbal. A CAA é uma metodologia versátil que pode ser empregada de forma substitutiva ou complementar na comunicação, melhorando a interação das pessoas com dificuldades comunicativas com seus pares e professores. O objetivo principal da CAA no contexto escolar é de oferecer ao estudante do ensino especial e inclusivo equidade de oportunidades, aprendizagem acadêmica, interação social, comunicação e desenvolvimento humano.

Apesar da ampla oferta de acesso da pessoa com deficiência ao ensino regular, o nível de conhecimento da linguagem escrita entre os estudantes no TEA ainda é insatisfatório. Considerando que as habilidades comunicativas desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, questiona-se: qual a importância da CAA no processo de alfabetização das crianças com restrições de linguagem oral no TEA? Sendo proposto como objetivo discutir o processo de alfabetização de alunos no TEA mediadas pela CAA.

O estudo é uma pesquisa bibliográfica, utilizando os descritores “CAA, TEA e alfabetização” para rastreamento na plataforma *google* acadêmico. Como resultado, foram encontradas 204 pesquisas na plataforma e, após lidos os resumos e metodologias, foram selecionados 4 artigos, os quais foram analisados na íntegra. Os principais recursos encontrados foram: PECS, Aplicativos Ludo Educativo e ABC Autismo, e TIC’s, como ferramentas de CAA para auxílio pedagógico de estudantes no TEA, em processo de alfabetização.



## **METODOLOGIA**

A pesquisa se constitui numa revisão bibliográfica, com análise qualitativa na perspectiva do processamento da informação. A estratégia metodológica utilizada foi a busca de estudos sobre o uso da CAA para alfabetização de crianças no TEA, disponíveis na plataforma Google acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>). Os termos de busca incluíram as palavras, em português: “Comunicação alternativa, alfabetização e TEA”, com recorte temporal entre os anos de 2017 e 2021.

Adotou-se como critério de inclusão os estudos brasileiros, que tratassem das categorias TEA, alfabetização e CAA, simultaneamente, nos primeiros anos escolares. Foram considerados apenas estudos completos, dentre os quais a comunicação alternativa foi utilizada como proposta pedagógica para alfabetização de alunos no TEA. A partir da leitura dos resumos e das metodologias foram excluídas dissertação e teses, pesquisas estrangeiras ou desenvolvidas com outras populações, estudos bibliográficos e que não tinham relação com a aprendizagem.

Para facilitar a inclusão de estudos utilizou-se a pesquisa avançada para mapeamento, excluindo-se as palavras “dissertação ou tese”. Na sequência, foram lidos os resumos e as metodologias, priorizando-se as pesquisas brasileiras realizadas no ambiente educacional.

## **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Desde as primeiras investigações, na década de 1940, quando o médico austríaco Kanner escreveu seu artigo a respeito do autismo, vários pesquisadores têm empreendido esforços para caracterizar as causas, desenvolvimento, avaliação e formas de atendimentos para esse público. Com a atualização da 5ª Edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), foram revistos alguns termos amplamente utilizados nas edições anteriores, sendo proposta uma denominação única e mais ampla: o Transtorno do Espectro Autista (TEA), para identificar as várias manifestações relacionadas a essa condição.

Assim, as denominações transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento (TGD) foram incorporadas pela denominação - TEA, considerando que essas pessoas, “[...] apresentavam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e



repetitivos em vez de constituir transtornos distintos” (DSM-5, 2014, p.42). Um dos objetivos da mudança foi o de melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios de descrição do transtorno, com foco nas habilidades específicas apresentadas e formas de atendimento.

Entre os critérios diagnósticos atribuídos ao TEA no DSM-5, estão a presença de déficits na comunicação e interação social, repetição de comportamentos, interesses ou atividades, padrões repetitivos e restritos, com sintomas manifestos precocemente no período de desenvolvimento que causam prejuízos no desenvolvimento global da criança (DSM-5, 2014).

Os sintomas do TEA sofrem mudanças com o desenvolvimento da pessoa e alguns dos critérios do diagnóstico podem ser mascarados por mecanismos compensatórios, por isso, o diagnóstico precisa considerar as especificidades de cada indivíduo. O transtorno possui três níveis de gravidade, com graus diferentes de intensidade que se relacionam aos domínios da comunicação social e dos comportamentos restritivos e repetitivos. O primeiro nível exige apoio, o segundo exige apoio substancial e o terceiro exige apoio muito substancial.

A ocorrência do TEA causa prejuízos notáveis para iniciar interações sociais e altera as formas de comunicação e expressão do pensamento, causando respostas atípicas. Quanto mais alto o nível, maiores as dificuldades de comunicação social essa pessoa diagnosticada com o transtorno terá. A comunicação é extremamente necessária para a interação social e as pessoas no TEA necessitam de apoio para desenvolver e utilizar essa habilidade (DSM-5, 2014).

Considerando as necessidades apresentadas de comunicação e interação social, vemos a importância da alfabetização desses estudantes para que exista a inclusão dessa criança na convivência do cotidiano escolar, em relação à interação com o outro. Com os déficits comunicacionais das pessoas no TEA, vê-se a necessidade da adaptação ou utilização de metodologias que auxiliem na interação com o outro e que atenda às necessidades. A partir do desenvolvimento educacional, dos estudantes no TEA, surgem as preocupações em utilizar metodologias alternativas para a aprendizagem da leitura e escrita de maneira funcional.

## **CAA NA ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES NO TEA**

A universalização da alfabetização passou a ser garantida pelas políticas públicas apenas nas últimas décadas em vários países. Em grande parte das vezes motivado pelas altas taxas de





analfabetismo e a necessidade de inserção das populações no mundo tecnológico atual, pois as habilidades de leitura e escrita estão relacionadas ao acesso à informação e autonomia.

A aprendizagem da linguagem oral se dá de forma natural no meio familiar, durante os primeiros anos de vida da criança. Enquanto o domínio da linguagem escrita se relaciona ao processo de ensino aprendizagem, conduzido no meio escolar. Entretanto, algumas crianças apresentam dificuldades tanto no desenvolvimento da linguagem verbal, quanto na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita (MALUF; GUIMARÃES, 2008).

Entre os estudantes com TEA, as pesquisas mostram dois grupos com desempenho peculiar na leitura, no primeiro estão as crianças hiperléxicas que desenvolvem de maneira “[...] espontânea e precoce da habilidade de leitura, manifestada antes dos cinco anos de idade, na ausência de instrução formal” (LAMÔNICA et al., 2013, p. 392). Tal habilidade, se relaciona ao desenvolvimento excepcional das habilidades visuoperceptivas e de memória, além de foco de interesse em letras e números. Os estudos sobre a temática são escassos no país, porém, acredita-se que, “entre 5 e 10% das pessoas com TEA apresentam habilidades de decodificação expressivamente superiores às de compreensão leitora” (NUNES; WALTER, 2016, p. 621). As dificuldades na compreensão e aplicação funcional da leitura, podem ter relação com o desenvolvimento peculiar das habilidades comunicativas, como a linguagem expressiva e pragmática, compreensão da semântica, interação social e análise do contexto.

No segundo grupo encontram-se os estudantes com TEA que apresentam muitas dificuldades para aprender a ler e escrever, parte desse público desenvolve tais habilidades em idades mais avançadas e outra parte não chegam a utilizar essa forma de comunicação mesmo com vários anos de escolaridade. Porém, é preciso considerar que a produção nacional sobre essa temática é escassa e recente, dificultando a compreensão e generalização dos resultados.

Apesar do grupo de pessoas com TEA apresentar características bastante variadas, em todos os casos se observam alteração na comunicação social, que vão desde os não-verbais até os com linguagem altamente gramatical. Entre os estudantes com graves prejuízos ou sem fala funcional as dificuldades na aprendizagem da leitura são evidenciadas pela baixa incidência de recursos alternativos de comunicação. Autores que estudam a temática alertam que esses indivíduos podem se beneficiar do uso de instrumentos de CAA, tanto para a comunicação, quanto para a aprendizagem dos conteúdos escolares.



A CAA é um conjunto de “[...] produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 2004, p.15). E pode ser utilizada em sala de aula com baixos recursos de tecnologia, por meio do emprego de pranchas de comunicação impressas, pastas com figuras, cartões com imagens, pranchas com o alfabeto. As imagens podem ser utilizadas de bancos ou sistemas de CAA, como o *ARASAAC* e *PECS*, entre outros.

Nesse contexto, a CAA se apresenta como uma metodologia de fácil acesso e execução, podendo ser utilizada por professores, familiares, psicólogos, dentre outros, profissionais que visam o desenvolvimento comunicacional da criança. As crianças diagnosticadas com TEA apresentam maiores dificuldades na comunicação social e algumas não utilizam a fala ou a escrita de maneira funcional. Para todas elas o uso dos recursos de CAA pode trazer benefícios tanto para a comunicação quanto para a aprendizagem em geral. Mas, é importante que sejam estratégias pensadas por pessoas responsáveis, a partir da reflexão sobre a intencionalidade desse processo e da aplicabilidade no cotidiano, (VON TETZSCHNER, 2009).

No entanto, para que a CAA possa realmente auxiliar no desenvolvimento comunicacional, é preciso considerar o diagnóstico e a realidade do aprendiz. A CAA é um recurso que, utilizado adequadamente, com estratégias e técnicas comunicativas, oferece oportunidade a criança com TEA de se tornar autônoma na comunicação, possibilitando a interação comunicacional com o outro. Isso auxilia a inclusão escolar e minimiza o risco de isolamento em ambientes de convívio (PASSERINO, 2010).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os artigos selecionados para este estudo, 4 (1,9%) foram analisados (quadro 1).

**Quadro 1** – Artigos selecionados sobre Comunicação Alternativa, Alfabetização e TEA - 2017 a 2021.

Autor/data	Título	Método	Participantes	Recurso
MOURA; FREIRE; LEITE. (2017)	Alfabetizar e letrar criança com Autismo por meio de Comunicação Alternativa: Estudo de caso.	Estudo de caso com intervenção	Um menino, com 10 anos, não-verbal	<i>Communication System</i> – Sistema de comunicação por meio de imagens (PECS)



SOUZA <i>et al.</i> (2019)	Nova Interface do Jogo “Ludo Educativo Primeiros Passos” para Crianças com Transtorno do Espectro Autista	User Experience (UX)	Cinco crianças no TEA.	<i>Software</i> “Ludo Educativo Primeiros Passos”
FAGUNDES; MULLER (2019)	Uso de Aplicativo de Celular Como Recurso Didático no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com Aluno Autista no Ensino Fundamental	Estudo de caso com intervenção	Um menino , com 8 anos.	<i>Software</i> “ABC Autismo”
SANTOS; MACHADO; CARDOZO. (2020)	O Uso das Tic’s no Contexto Educacional da Inclusão Escolar	Estudo de caso com intervenção	Três estudantes com idades - 8, 9 e 11 anos.	Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC’s)

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

O artigo de Moura, Freire e Leite (2017), relatou uma monitoria, onde a pesquisadora acompanhou uma criança de 10 anos com diagnóstico tardio de TEA, com grau severo moradora do estado da Bahia. A criança frequentava o quarto ano do ensino fundamental no ensino regular e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), participando das atividades do Centro Educacional Especializado CAEE/APAE, e do projeto “Letramentos: construção individual e coletiva” onde foi realizada a monitoria no AEE.

No âmbito do projeto foi utilizada a CAA com recursos de imagens do sistema PECS para o desenvolvimento de atividades de escrita, jogos didáticos, brincadeiras, coordenação motora, concentração e raciocínio, além de desenvolvimento social, comunicacional e educacional. O participante frequentou o projeto por cinco meses, a partir da intervenção passou a interagir com outras crianças e frequentar os mesmos espaços, adquiriu novo vocabulário e desenvolveu a sua escrita. A utilização da CAA e outras atividades adaptadas proporcionaram melhora na sua interação, comunicação e desenvolvimento de habilidades manuais e da escrita.

A segunda pesquisa selecionada, foi conduzida por Souza, *et al.* (2019), a partir do desenvolvimento de uma nova interface do *software* proposto para atender às necessidades das crianças no TEA, com a participação das suas mães. Inicialmente o grupo investigado foi composto por 13 mulheres mães de crianças TEA, mas, apenas 5 participaram da aplicação do



teste do software, o que ocasionou a participação de 5 crianças com diagnóstico de TEA, com diferentes níveis de gravidades ou com outros transtornos adicionais, do teste do software. O objetivo do software foi de contribuir na alfabetização desses alunos, porém, antes da sua atualização, não atendia as necessidades das crianças com TEA pois possuía figuras (cores, contornos, contrastes, fundo, objetos) que dificultavam a execução das atividades por uma criança com TEA, além de ter atividades fora do contexto educacional e social da criança. As pesquisas feitas, utilizam metodologia da User Experience (UX), que verifica a utilidade, usabilidade, desejo, encontrabilidade e credibilidade do usuário (SOUZA, 2019). Os resultados mostraram que, a partir dos questionários aplicados às mães e a experiência de sua utilização das crianças com TEA, foi possível adaptar a interface do *software* já existente para as necessidades dos usuários. A adaptação de acordo com a demanda, possibilitou melhoras na comunicação e na alfabetização das crianças com TEA, porém, os autores alertam que são necessárias mais pesquisas na área sobre a temática (SOUZA, 2019).

A terceira pesquisa, de Fagundes e Muller (2019) utilizou o *software* “ABC Autismo” como forma de inserir metodologias digitais para ampliar o desenvolvimento educacional de uma criança com TEA no terceiro ano do ensino fundamental. A pesquisa foi aplicada no âmbito do AEE e a pesquisadora auxiliou na utilização do *software* que possui quatro modalidades, sendo que as primeiras desenvolvem atividades para o conhecimento de formas, cores e tamanhos. A última modalidade é focada em atividades de alfabetização, com o reconhecimento de: palavras, letras e objetos e palavras (FAGUNDES, MULLER, 2019).

A pesquisa contou com seis intervenções de atividades utilizando o aplicativo, para identificar os déficits educacionais do aluno e desenvolver material adaptado para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno no TEA. Mas a pesquisa teve vários empecilhos e contou com apenas uma intervenção com o aluno TEA, para apresentação do *software* “ABC Autismo” para o participante num AEE. Os resultados da pesquisa foram positivos e o aplicativo contribuiu, como recurso de apoio metodológico digital, para a aprendizagem do aluno no TEA. O aplicativo motivou os participantes a realizarem as atividades e desempenhou o papel de material de apoio na aprendizagem da leitura por possuir níveis que proporcionam a resolução de atividades que envolvem a alfabetização (FAGUNDES, MULLER, 2019).

A última pesquisa selecionada foi o relato de um estudo de caso aplicado a três estudantes diagnosticados com TEA do ensino fundamental aplicada por Santos, Machado e



Cardozo (2020). Com o objetivo de verificar o impacto das TIC's na aprendizagem desses alunos, a pesquisa foi realizada no contexto do AEE. Os resultados mostraram que os alunos no TEA possuem dificuldades em realizar atividades com o uso da escrita, mas com a utilização da CAA e de *softwares*, direcionados a aprendizagem e necessidade dos alunos, foi possível promover o desenvolvimento dos participantes e melhora nas habilidades de leitura.

Observou-se que grande parte dos trabalhos foram na área da saúde, principalmente na Fonoaudiologia, Psicologia e Terapia Ocupacional, onde a CAA foi relacionada às questões sócio funcionais e de comunicação. A maioria dos estudos que traziam os termos “CAA, TEA e alfabetização” abordavam os temas isoladamente, priorizando a inclusão no ensino regular do aluno no TEA, as políticas públicas e as práticas pedagógicas não relacionadas a alfabetização.

Esses dados revelam que as pesquisas sobre a CAA como instrumento mediador da alfabetização, para estudantes com TEA no Brasil, são escassas, reúnem poucos participantes e não foram estudadas em sala de aula. Os recursos utilizados foram *softwares* aplicados no âmbito do AEE, em sessões individuais, em estudos clínicos e com a participação da família.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais características das pessoas com TEA estão relacionadas a alterações na comunicação social e comportamentos repetitivos com interesses restritos (DSM-5). Dessa forma, um importante parcela desse alunado não utiliza a linguagem verbal com intenção comunicativa ou não consegue fazê-lo com eficiência. Essas características interferem no processo de comunicação e aprendizagem dos estudantes com o transtorno. Uma das áreas mais prejudicadas nos anos iniciais do ensino fundamental é a leitura e escrita.

Nesse contexto, a CAA, baseada no emprego de pranchas e cartões de comunicação, pode atuar como um recurso pedagógico prático, eficiente e de baixo custo para estimular, suplementar ou substituir a comunicação, melhorando a aprendizagem dos anos TEA incluídos nas salas de aula regulares. No entanto, as pesquisas selecionadas para compor esse estudo revelaram que no contexto escolar brasileiro há poucas pesquisas sobre a temática, necessidade de investimentos em formação inicial e continuada de professores para esse trabalho, e políticas públicas de incentivo do emprego dos recursos de CAA no contexto da sala de aula para auxílio



na alfabetização de crianças no TEA. Estudos futuros podem discutir as relações entre a aplicação dos recursos de CAA para estudantes com TEA e o desempenho escolar inclusivo.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Planalto Central**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **MEC/SEESP**, 2008.

FAGUNDES, N. F.; MULLER, F. M. Uso de aplicativo de celular como recurso didático no atendimento educacional especializado (AEE) com aluno autista no ensino fundamental. Trabalho de conclusão de curso – **Univers. Federal de Santa Maria-RS**, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17115/TCCE\\_ME\\_EaD\\_2019\\_FAGUNDES\\_NATALIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17115/TCCE_ME_EaD_2019_FAGUNDES_NATALIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 26 jul. 2022.

LAMÔNICA; D. A. C. *et al.* Habilidades de leitura em crianças com diagnóstico de hiperlexia: estudo de caso. **CoDAS**, Bauru/SP, v. 25, n. 4, p. 391-395, Mar./Jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/VwbSMbqYh6XFKnPMTqFNZqL/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MIZAEEL, T. M.; AIELLO, A. L. R. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, nº 4, p. 623-636, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mmg4W4NcNPsSHh58cCgwZYC/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2022.



MOURA, F. A.; FREIRE, C. M.; LEITE; K. C. N. Alfabetizar e Letrar Criança com Autismo por meio de Comunicação Alternativa: Estudo de Caso. v. 6, n. 6. Bahia - Vitória da Conquista: Seminário Gepráxis, p. 1211-1220, 2017.

NUNES, D. R. de P.; WALTER, E. C. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GwGTF5VwzrfQsqbVWgYsNSc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PEIXOTO, B.; PASSERINO, L. M. Jogos de Alfabetização adaptados com comunicação alternativa: mediação no letramento de crianças com TEA. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos**. Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/-jogos-dealfabetizacao-adaptados-com-comunicacao-alternativa--mediacao-no-letramento-de-criancascom-tea>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PASSERINO, L.; AVILA, B. G.; BEZ, M. R. SCALA: um Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de Pessoas com Autismo. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/15224>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SANTOS, A. M. dos; MACHADO, G.; CARDOZO, P. R. O uso das TIC'S no contexto educacional da inclusão escolar. **Revista Intersaberes**, v.15, n. 35, p. 559-572, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v15i35.1913>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. (orgs). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008, 322p.

SOUZA, G. M. de. *et al.* Nova Interface do Jogo “Ludo Educativo Primeiros Passos” para



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

Crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Rev. Bras. de Inform. na Educ.**, v. 27, n. 03, p. 285-309, abr./set. 2019. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/viewFile/v27n03285309/6692>. Acesso em: 26 jul. 2022.

VON TETZSCHNER, S. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.) **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p.14-27.





## LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*Dineia Ghizzo Neto Fellini<sup>1</sup>*

*Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento<sup>2</sup>*

*Luciana Karina Prampero Shimbata<sup>3</sup>*

*Elsa Midori Shimazaki<sup>4</sup>*

### INTRODUÇÃO

A pesquisa de Auada (2019), mostra que jovens e adultos com deficiência intelectual (DI), muitas vezes, passam anos na escola e não conseguem apropriar-se da leitura, escrita e dos conteúdos matemáticos de forma esperada. A autora pesquisou alunos que já haviam estudado por cinco anos ou mais em programas da Educação Especial, onde eram encaminhados porque haviam passado vários anos em turmas de ensino regular, contudo, fracassaram na elaboração da leitura e escrita.

Muitos conseguiam elaborar a leitura e escrita, porém, a prática social era motivo de inquietação (SHIMAZAKI; CÁRNIO, 2011). As autoras constataram que, depois de adultos, muitos liam e escreviam palavras soltas e pequenas frases, pessoas consideradas alfabetizadas, segundo os critérios do IBGE (<https://www.ibge.gov.br/>), todavia, a prática social da leitura e da escrita era muito restrita e uma das consequências de tal fato, era a dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Este fato, confirma-se na pesquisa de Alencar (2015), que ao estudar os mesmos participantes da pesquisa de Shimazaki (2006), verificou que eles trabalhavam, estudavam e participavam da sociedade, mas em função do baixo nível de letramento, se

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Universidade Federal da Integração latino-Americana, [dineia.fellini@unila.edu.br](mailto:dineia.fellini@unila.edu.br);

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista, [bsandra2@gmail.com](mailto:bsandra2@gmail.com); Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do financiamento 001;

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista, [lushimbata2@gmail.com](mailto:lushimbata2@gmail.com) Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do financiamento 001;

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora dos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade do Oeste Paulista. [elsa@unoeste.br](mailto:elsa@unoeste.br)



limitavam aos trabalhos poucos reconhecidos socialmente, com baixa remuneração, e muitos não estavam empregados.

Ao refletir sobre a apropriação da leitura e escrita por pessoas com deficiência, elaboramos o projeto de pesquisa denominado “Políticas públicas e práticas de alfabetização e letramento à diversidade” que se vincula à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado – da Unoeste, Campus de Presidente Prudente, SP, cujo objetivo, compreender as políticas públicas de alfabetização e letramento, e as práticas direcionadas ao grupo de pessoas denominado diversidade, com ênfase na educação de pessoas com deficiência. O presente artigo é parte desse projeto e objetiva discutir a alfabetização e o letramento de pessoas adultas com diagnóstico de DI.

A alfabetização tem sido tematizada nos últimos anos em pesquisas, todavia sua efetivação continua sendo motivo de preocupação, e quando se trata das pessoas com DI, a questão se agrava porque parte das pessoas assim denominadas, nos últimos anos, tem tido acesso às escolas, mas a apropriação do conhecimento escolar não tem ocorrido como esperado, como aponta as pesquisas já citadas. Podemos afirmar que a escola revela um quadro de pouco êxito na tarefa de alfabetizar e letrar esses alunos ou inseri-los no mundo do trabalho, onde o uso da leitura e da escrita precisa ser realizado com propriedade, instrumentos necessários à participação social.

Se considerarmos que as pessoas, independentemente da idade ou das condições cognitivas, físicas, sociais, culturais e étnicas, têm direito à construção e participação social, e, sabendo que o letramento e a alfabetização são instrumentos para tal, a escola, como espaço organizado para construção do saber, precisa se preocupar, fundamentalmente com a aquisição dessas habilidades a todas as pessoas.

### **Letramento, Alfabetização e deficiência intelectual**

Ao estudarmos o letramento e a alfabetização em pessoas com DI, remetemo-nos ao pensamento, a linguagem e as concepções desse processo. Vygotsky (2005) considera como uma necessidade, estudar e compreender o pensamento e a linguagem para o desenvolvimento



do ser humano, ser social, fruto das diversas determinações sociais que tem contato durante a vida. Para o autor, a linguagem e o pensamento têm trajetórias diferenciadas de desenvolvimento, que se fundem pela necessidade do próprio ser humano, mantendo uma estreita relação no processo de construção social da pessoa humana (VYGOTSKY, 2009). A linguagem possui função social e o homem se apropria dela no espaço cultural e na interação com outros seres humanos, em um processo de humanização, que fora analisado por Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), dentre outros pesquisadores, por meio de experimentos, observações e interações, a destacarem que o desenvolvimento do psiquismo leva em consideração, as condições sociais em que o sujeito vive e as interações que estabelece com o outro e, assim, elabora sua subjetividade.

Eles entendem que a pedagogia voltada às pessoas com deficiência não pode ter como aporte, o déficit, o atraso ou a deficiência, colocado em primeiro lugar como rótulo, mas sim, se fundamentar nas possibilidades que o aluno pode apresentar, com a mediação por meio de signos e instrumentos para apropriar-se do conhecimento (VYGOTSKY, 1997). O curso de desenvolvimento precisa ser respeitado, bem como, os processos sobre os quais Vygotsky (1997, p.76) afirma que, uma pessoa com deficiência, possui a aprendizagem e desenvolvimento diferente e único. Assim, o processo de escolarização tem a responsabilidade de desenvolver as funções psicológicas superiores, proporcionando condições de apropriação do conhecimento.

[...] deve se levar em conta que a criança com deficiência mental tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Contudo, novamente ressaltamos que essas alterações não são determinantes por si só para o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento (PLETSCH, 2009, p.90).

As pessoas com DI, assim como os ditos “normais”, têm direitos de aprendizagem e são capazes de se apropriar do conhecimento, desde que sejam proporcionadas oportunidades de aprendizagem mediada, rompendo com os laudos, rótulos e estigmas atribuídos a partir de construções históricas.

Dessa forma, são necessárias formas diferentes de se ensinar, pois a pedagogia centrada na deficiência causa morbidez. Vygotsky (1997) criticou à Pedagogia, que no processo de



ensino e aprendizagem de crianças com DI, enfatiza à limitação, oferecendo atividades que exigem ações mentais, limitando-se a repetição, distanciando do pensamento abstrato. Para o autor, as ações oferecidas às pessoas com DI devem ser voltadas à superação, uma vez que junto à deficiência, vêm tendências psicológicas combativas e potencial para superar a deficiência. A escola precisa elaborar planos educacionais com base na compensação, todavia, para o autor, isso não significa atenuar todas as dificuldades que surgem da deficiência, mas concentrar na compensação da deficiência, a sequenciar adequadamente as tarefas, pensando na formação integral. Dessa forma, a deficiência não se apresenta como fraqueza, mas uma força, que fundamentados na teoria Histórico-Cultural, é possível sim, uma pessoa com DI, aprender a ler e a escrever.

O aprendizado da linguagem escrita e da leitura representa um importante elemento no processo de desenvolvimento do ser humano, no qual a escrita proporciona condições de comunicação por meio do pensamento expresso, sem que o interlocutor esteja presente. Na perspectiva Histórico-Cultural, a escrita é compreendida como um processo culturalmente desenvolvido (LURIA 2014; VIGOTSKI, 2014). Ao considerarem a importância dessa compreensão, os experimentos desenvolvidos por esses estudiosos mostram os caminhos que a criança percorre, ao longo do seu desenvolvimento, para aprender ler e escrever. Esse processo inicia-se muito antes do ensino formal e sistematizado. Luria (2014, p. 145) afirma que “escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos e constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceito”. Dessa forma, a apropriação da linguagem escrita passa por um processo interno de elaboração mental, que exige abstração, generalização e síntese, até que esse pensamento seja expresso na forma da linguagem escrita.

Dessa forma, não reforça a deficiência em sua gravidade, incapacidade e na falta, mas considera as capacidades e as condições de superação. O desenvolvimento humano e o processo de apropriação do ensino aprendizagem dependerão das condições concretas com as quais as pessoas com deficiência interagem nos diferentes espaços sociais e culturais. Estes se constituem em componentes e/ou promotores ou não do desenvolvimento. Luria define a linguagem escrita como “[...] um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento” (LURIA, 1987, p.171), pois quando a criança escreve, expressa o que já organizou



em sua mente por meio do pensamento, assim, compreende o que escreveu. Nas palavras do autor, “no momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita” (LURIA, 2006, p.143), os primeiros exercícios as crianças já realizaram nas tentativas de escrita por meio do desenho.

Mediante o exposto apontamos possibilidades do trabalho com leitura e escrita de alunos com DI mediante a atividades de intervenção.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa possui a abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa participante. Os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa é a perspectiva Histórico-Cultural, e utilizamos para a coleta de dados, a intervenção Damiani (2012).

A pesquisa, fora aprovada pelo comitê de da Universidade do Oeste Paulista sob o número CAEE 52289621.2.0000.5515. Participaram da pesquisa, nove pessoas adultas, diagnosticadas com DI e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A intervenção está sendo realizada, e até o presente momento, contou com 13 encontros de duas horas. Considerando que o espaço para o presente texto é exíguo, relatamos uma das intervenções realizadas com um dos participantes, que nominaremos de Marcos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Marcos tem 28 anos de idade, possui Síndrome de Down, frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma instituição pública de ensino, no norte do estado do Paraná, e comparece diariamente à escola. É atendido por uma professora especialista a quem demonstra muito respeito e afeto.

Quando questionado sobre o que sabia ler e escrever, afirma ler tudo. Pegou então um livro didático, abriu numa página e começou a inventar frases, a partir da figura que via. Entendemos que essa atitude, demonstra que o aluno conhece e função da leitura e escrita na sociedade, e saber ler, possivelmente, lhe daria um outro *status*. Logo em seguida, olhou para



nós e disse: *“professora, meu maior sonho é saber ler tudo”* e complementou: *“tudo, na rua no cinema e ler histórias bonitas de namorada”*. A fala demonstra que os achados de Auada (2019) e de Shimazaki e Carnio (2011) continuam a acontecer nas escolas, isto é, os alunos passam muitos anos na escola, mas não se apropriam da leitura e escrita.

Ao iniciar o trabalho com Marcos, constatamos que o aluno conhecia as letras do alfabeto, reconhecia a escrita do seu nome e sobrenome, mas só sabia escrever o nome. Estabelecemos pontos norteadores para a nossa análise, baseados na oralidade, leitura e escrita. Durante os encontros de intervenção, trabalhamos diferentes gêneros textuais como panfleto, documentos pessoais, letra de música e poemas, sugeridos pelo próprio participante, bem como, outros, que preparávamos e levávamos.

Apresentamos um trabalho desenvolvido com Marcos, a partir do texto do Quadro 01.

#### Quadro 1- Texto trabalhado com Marcos

##### **Carambola à americana**

A tropicalíssima carambola, fruta comum no Brasil, é a sensação culinária do atual verão americano. Nos Estados Unidos, além de ser usada para fazer suco, a fruta é utilizada na preparação de pratos requintados, como o Peixe-Espada Grelhado ao Molho de Carambola, e em sobremesas, como Strudel de Carambola.

VEJA, 14 DE AGOSTO, 2012.

Fonte: VEJA (2012).

Planejamos e executamos o ensino de forma mais dialógica e interativa possível, porque entendemos que Marcos apresenta condições e habilidades a serem desenvolvidas. Assim como nos demais textos, situamos o suporte do texto, fizemos leituras, trabalhamos o significado das palavras desconhecidas, analisamos o conteúdo do texto a partir de questões como: O que é carambola? Para que serve? O que significa “tropicalíssima carambola”? Qual a diferença entre “tropical” e “tropicalíssima”? Qual a importância desta informação? Como a carambola é consumida no Brasil? O que é Strudel? A que tipo de leitor o texto é dirigido? Situe geograficamente os países citados no texto, comentando aspectos que os identificam. Que tipo de relação comercial o Brasil tem com os Estados Unidos? Solicitamos então, que relacionasse outras frutas tropicais e as escrevemos, agrupando-as por semelhanças sonoras, desenhando-as



também, e escrevemos seus nomes. Mostramos as palavras do texto de forma oral e escrita, e as diferentes possibilidades de construção.

Verificamos que houve acertos e erros, no início do trabalho, Marcos nos chamava sempre para solicitar ajuda, a demonstrar grande interesse em aprender. Ressaltamos, fundamentados em Luria (2014), que a escrita é uma técnica auxiliar, usada para fins psicológicos que se constitui de linhas, pontos e signos que transmitem ideias e conceitos, entretanto, essas ideias e conceitos podem ser apropriados de diferentes formas, como o participante deseja aprender. Com uma linguagem acessível, explicamos as palavras desconhecidas, mas verificamos que ao se apropriar da palavra e do seu significado, Marcos gostava de pronunciá-la e pedia para escrevê-la, muitas vezes, ficava copiando várias vezes a mesma palavra. Possivelmente, a cópia sem ajuda ou com o desconhecimento do que está a copiar, ainda seja uma tarefa comum nas escolas.

A atividade do desenho foi realizada com a nossa ajuda. Utilizamos o desenho porque entendemos que a escrita vem como simbolismo de segunda ordem, que tem mediação a partir da fala, contudo, a criança está em um processo de transição, a substituir o desenho para imagens de palavra, isto é, estabelecer um diálogo com o interlocutor através da escrita (VYGOTSKY, 2007). As escritas, a partir do desenho, confirmam os experimentos de Luria (2006), quando sublinha que os primeiros exercícios de escrita da criança acontecem a partir do desenho. Os desenhos revelam que o sujeito precisa de desenvolvimento no que se refere à memória, atenção e percepção; e o desenho é um instrumento que contribui para o desenvolvimento da escrita, e que também precisa ser ensinado.

As atividades nos mostraram que Marcos avançou na percepção, atenção e memória, quando trabalhamos com atividades onde utilizava-se desenho como elemento para contribuir na escrita. Destacamos que a intervenções continuam, a se tratar de um processo lento, que exige organização pedagógica, orientação no ensino e metas estabelecidas. Desejamos que ao final do processo, a propriedade na leitura e escrita, seja algo já natural, e que como aponta Vygotsky (1997), a deficiência seja a força motriz para a aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Por meio da pesquisa participante, nos desafiamos a buscar respostas de como ocorre a apropriação de leitura e escrita de pessoas com DI. Os objetivos preconizados estão em fase de efetivação, e podemos afirmar, a momento, que os êxitos obtidos com apenas uma intervenção, foram importantes avanços neste processo. Os resultados denotam que Marcos já avançou de certo modo, na aprendizagem, de modo que a percepção, atenção e memória estão sendo desenvolvidas, a partir desses primeiros estímulos, independentemente da sua deficiência.

Fundamentados no pressuposto Histórico-Cultural, entendemos que o processo de desenvolvimento humano ocorre a partir de experiências vivenciadas e da forma com que são mediadas as questões elementares e superiores que conduzem ao aprendizado. Nem sempre, no círculo familiar, a criança com DI é estimulada, tornando-se a escola, o espaço ideal para que avanços na interação, aprendizagem e desenvolvimento linguístico e psíquico ocorram. Empregar atividades diversificadas, criativas, que agucem o interesse do aluno, favorece a aprendizagem e fortalece os laços sociais da criança com o professor e com os demais colegas, aspecto que se apresenta determinante para o desenvolver das funções psicológicas superiores.

Embora em processo, sugerimos que outras pesquisas abordem a alfabetização com crianças com deficiência intelectual, nas idades entre 06 a 08 anos, bem como, na questão de conclusão do Ensino Fundamental, ressaltando, pois, as condições de apropriação da leitura e escrita, superando medos, a comprovar que muitos aspectos ressaltados sobre a deficiência e limitações, são mitos, normalmente aflorados por atitudes excludentes. Destacamos também, que o processo de alfabetização seja iniciado o mais cedo possível, e seus direitos de aprendizagem e inserção na sociedade, seja como de todas as pessoas, sem limites, sem obstáculos e preconceitos.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, G. A. R. de. **Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual.** Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEs, Câmpus São Carlos, 2015.





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

AUADA, V. G. **Formação de conceitos científicos em jovens e adultos com deficiência intelectual:** ato educativo de escrita, revisão e reescrita. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2019.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In: XVI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.* p.1-9, UNICAMP, Campinas, 2012

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2006.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* ed. São Paulo: Ícone. 2014.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SHIMAZAKI, E. M.; CÁRNIO, Maria Silvia. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michel Cole... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas - V.** Fundamentos de Defectologia. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. De la traducción: Júlío Guillermo Blank, Antónío Machado Libros, Madrid, 1997

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In LEONTIEV, Alexis. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** [et al]; Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005



## PROCESSAMENTO AUDITIVO: PENSANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

*Bruna Aparecida Damasceno<sup>1</sup>*  
*Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais<sup>2</sup>*  
*Rubiana Brasílio Santa Bárbara<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

Este estudo discorre sobre o processamento auditivo central (PAC)<sup>4</sup>. Os estudos voltados para o PAC têm início em meados da década de 1950, quando alguns pesquisadores esclarecem que a capacidade do indivíduo entender as mensagens captadas sonoramente pelo ouvido depende de funções tais como: o som; a frequência; a intensidade e o tempo. Estas funções interferem diretamente no processo de decodificar o som, portanto quando alguma dessas funções tem seu funcionamento prejudicado, ocorre o processamento auditivo central, já que o cérebro não é capaz de identificar aquilo que recebeu.

Com isso Asha (1996); Bellis (2003); Chermak e Musiek (1997) *apud* Pereira (2014) explicam sobre a necessidade de identificar durante a análise, a detecção; a localização; a lateralização do som; a discriminação auditiva; o reconhecimento de padrões auditivos; aspectos temporais da audição, como a discriminação, a ordenação e mascaramento temporal; o desempenho auditivo em sinais acústicos competitivos, que basicamente corresponde ao tempo que as duas orelhas recebem o estímulo e faz o reconhecimento; e o desempenho auditivo com sinais degradados. Todos esses pontos são necessários para a construção do laudo, pois,

conforme destaca Vilela (2011, p. 22) “[...] quando o indivíduo apresenta a sensibilidade auditiva preservada, mas dificuldade em uma ou mais habilidades auditivas necessárias para o processamento auditivo é caracterizado um transtorno do processamento auditivo (central)

<sup>1</sup> Bruna Aparecida Damasceno. Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá-Pr (UEM), [brunadamasceno@outlook.com](mailto:brunadamasceno@outlook.com);

<sup>2</sup> Dra. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação. Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá-Pr (UEM), [lflacanallo@uem.br](mailto:lflacanallo@uem.br);

<sup>3</sup> Dra. Rubiana Brasílio Santa Bárbara. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação. Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá -Pr (UEM), [rbsbarbara2@uem.br](mailto:rbsbarbara2@uem.br);

<sup>4</sup> Programa de iniciação científica (PIC). Departamento de Teoria e Prática da Educação. Universidade Estadual de Maringá-Pr (UEM.)



[...]”.

Desta forma, ao refletir sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética de crianças diagnosticadas com PAC é necessário compreender que a escuta e a fala ficam comprometidas. Na escola as crianças com PAC podem ter dificuldades para serem alfabetizadas, porque o PAC é um problema que interfere no processo de decodificação do som que chega ao cérebro, por consequência disso, o cérebro não consegue processar o fenômeno acústico, isso ocorre com letras que apresentam ter som semelhantes, como exemplo o P/B, a diferença entre elas é que ao pronunciar a letra P a articulação dos lábios é idêntica ao da letra B. Isso ocorre com outras letras como: D/T, F/V, sendo assim, crianças e adultos que tenham o PAC têm dificuldades em diferenciar o som dessas letras, fazendo com que isso afete a sua leitura e escrita, já que elas estão interligadas.

Isto posto, este trabalho se justifica de forma social diante da necessidade de compreender o processamento auditivo e desenvolver estratégias que possam auxiliar professores a ensinar as crianças que apresentem ter PAC. Também se justifica de forma pessoal (por parte de uma das autoras) pelo diagnóstico tardio em processamento auditivo central, apenas na universidade. Como apresentava trocas significativas de letras com sons semelhantes iniciou-se um processo de entender o porquê dessas trocas, com isso, inicia-se uma sequência de testes. O diagnóstico foi fundamental, pois até aquele momento sofria com rótulos, *bullying*, dificuldades na aprendizagem, exclusão de apresentações e atividades escolares e pessoais.

Assim, objetiva-se refletir sobre práticas pedagógicas voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética em crianças que apresentam Processamento Auditivo Central (PAC). A metodologia, a partir de pesquisa bibliográfica, traz etapas que inclui pesquisas de artigos científicos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na plataforma *Scientific Electronic Library OnLine Brasil* (SciELO). Para o referencial teórico tem-se textos de Sartori, Delecrode e Cardoso (2018); Frota e Pereira (2010); Costamilan (2004) e outros que tratam do processamento auditivo em escolares. Também, a partir da Teoria Histórico-Cultural, e seus representantes como Vigotski (1991) e Luria (1979) tem-se sobre as bases fisiológicas e morfológicas da audição, a percepção auditiva, a organização psicológica da percepção auditiva, a patologia da percepção auditiva considerando os conceitos sobre o uso de instrumentos e signos; o papel do professor diante dessas crianças; pontuando a internalização e lei geral do desenvolvimento na apropriação da



linguagem. Para o estudo da aprendizagem do sistema de escrita alfabética Magda Soares (2020) apresenta componentes importantes para este processo como apresentado na obra *Alfaetrar*, neste livro ela explica o que é *alfabetização* e o que é *letramento* e qual é a relação entre estes dois componentes fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita.

Nos resultados e discussões tem-se que para o aprendizado da criança com processamento auditivo é necessário focar em atividades que desenvolvam a percepção auditiva do som da letra para que a criança possa exercitar a escuta, esse trabalho de recepção do treinamento é fundamental para o processo de tratamento, isso somente é possível quando se ensina o som de cada letra, por meio disso, se inicia um processo de escuta e fala, para praticar e fazer a memorização do som de cada letra. Conclui-se que o estudo é forma de compartilhar com as/os docentes das escolas caminhos possíveis para pensar em práticas pedagógicas que fortaleçam a aprendizagem da apropriação da escrita alfabética em crianças diagnosticadas com processamento auditivo, mas principalmente fazer compreender que independente de se ter ou não processamento auditivo, é importante pensar a criança e o potencial que há em um ensino sistematizado e intencional.

## **METODOLOGIA**

Para este estudo, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica a partir de artigos científicos e livros. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, desdobrou-se em 4 etapas: 1) Identificação do material bibliográfico que trata do processamento auditivo; 2) Seleção dos materiais que relacionam o processamento auditivo e a apropriação do sistema alfabético; 3) Seleção de artigos e livros para a composição do texto; 4) Análise dos artigos e livros em busca de possibilidades teórico-metodológicas que auxiliem a aprendizagem do sistema de escrita alfabética das crianças diagnosticadas com processamento auditivo central nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na etapa de seleção de artigos sobre Processamento Auditivo, procedeu-se a uma primeira leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave dos documentos. Do Portal de Periódicos da Capes, foram selecionados 232 artigos e excluídos 220, considerando-se os seguintes critérios: texto em inglês (76), texto repetido na mesma base (2), texto que aborda outro tema (142). Da plataforma SciELO, foram selecionados 15 e excluídos 12,



considerandose os seguintes critérios: texto em espanhol (3), texto repetido na mesma base (1), textos que abordam outros temas (6), repetidos no Portal de Periódicos Capes (2). O corpus de análise foi constituído por 15 documentos.

Na etapa de seleção de artigos sobre Processamento Auditivo e Apropriação do Sistema Alfabético, procedeu-se a uma primeira leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave dos documentos. Do Portal de Periódicos da Capes, foram selecionados 4 artigos e excluídos 2, considerando-se os seguintes critérios: texto em inglês (1), texto repetido na mesma base (1). Da plataforma SciELO, foram selecionados (1) e excluídos (0), considerando-se os seguintes critérios: textos repetidos no Portal de Periódicos Capes (0), texto repetido na mesma base (0), texto editorial (0) e outro contexto que não o Brasil (0). O corpus de análise foi constituído por 3 documentos.

Ao usar nas buscas Processamento Auditivo e alfabetização, procedeu-se a uma primeira leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave dos documentos. Do Portal de Periódicos da Capes, foram selecionados 25 artigos e excluídos 22, considerando-se os seguintes critérios: texto em inglês (5), texto que aborda outro tema (16), texto repetido na mesma base (1). Da plataforma SciELO, foram selecionados 1 e excluídos 0, considerando-se os seguintes critérios: textos repetidos no Portal de Periódicos Capes (0), texto repetido na mesma base (0), texto editorial (0) e outro contexto que não o Brasil (0). O corpus de análise foi constituído por 4 documentos.

Por fim, centrou-se na análise do conteúdo de artigos e livros em busca de possibilidades teórico-metodológicas para a apropriação da escrita alfabética que fortaleça a aprendizagem de crianças com processamento auditivo.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Por meio de pesquisa bibliográfica tem-se textos que relacionam a aprendizagem da leitura e escrita em crianças diagnosticadas com PAC como: “Processamento auditivo (central) em escolares das séries iniciais de alfabetização” (SARTORI, DELECRODE e CARDOSO, 2018); esses autores propõem caracterizar e comparar testes comportamentais do processamento auditivo central em crianças que estão em período escolar. “Processamento Auditivo: Estudo em Crianças com Distúrbio da Leitura e da Escrita” (FROTA e PEREIRA,



2010) que é realizada a comparação no desempenho da leitura e da escrita em crianças que estão em período de alfabetização. “Processamento auditivo em escolares: um estudo longitudinal” (COSTAMILAN, 2004), neste texto a autora utiliza o *Staggered Spondaic Word Test* (SSW), em uma versão em português. “Avaliação e Intervenção no Processamento Auditivo Central”. Esse texto tem como finalidade ser um guia de orientação, para assim contribuir na prática clínica e em avaliações.

A partir dos pressupostos teóricos-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural com Vigotski (1991) com Luria (1979) e outros autores da teoria evidenciou-se os estudos sobre a percepção auditiva, as bases fisiológicas e morfológicas da audição, a organização psicológica da percepção auditiva e a patologia da percepção auditiva. Em relação ao estudo da aprendizagem do sistema de escrita alfabética Magda Soares (2020) apresenta, na obra *Alfaetrar*, componentes fundamentais para a apropriação do sistema de escrita alfabético.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos resultados e discussões tem-se uma trajetória em que se buscou a definição de Processamento Auditivo, assim como compreender quais são os componentes necessários para a apropriação da escrita alfabética. A justificativa deste trabalho pautou-se na necessidade de divulgação sobre o transtorno e possibilidades teórico-metodológicas que auxiliem o professor (a) a desenvolver as habilidades de leitura e escrita nas crianças diagnosticadas. Compreende-se que para o aprendizado da criança com processamento auditivo é necessário focar em atividades que desenvolvam a percepção auditiva do som da letra para que a criança possa trabalhar a escuta daquilo que está sendo pronunciado.

Nas propostas teórico-metodológicas pesquisadas encontrou-se possibilidades pedagógicas para fortalecer as consciências fonológica e fonêmica, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos primeiros, segundos e terceiros anos. Entendendo que estes componentes são importantes, contudo não podem ser trabalhados isoladamente de outros como a leitura, a interpretação de textos e a produção textual. Não há que se ter apenas o foco nos aspectos fonéticos em detrimento aos aspectos semânticos, é necessário pensar a linguagem na relação com o pensamento em busca de um ensino que transforme a consciência.



A consciência fonológica diz respeito a reconhecer os sons da fala e sua estrutura fonética tais como: as palavras, as sílabas e os fonemas, com isso, seu papel no processo de aprendizagem da criança é fundamental. Esta consciência é constituída por outras tais como a: consciência lexical; a consciência silábica e a consciência fonêmica. Desta forma, SOARES (2020, p. 77) explica que o:

desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado – consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras – consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras – consciência fonêmica.

Assim, a consciência fonêmica trata diretamente dos sons das letras, fazer com que a criança perceba as semelhanças e diferenças nas articulações dos lábios ao pronunciá-las.

Para atingir a representação no nível dos fonemas, que é o que constitui a escrita alfabética, a direção se modifica: ler as palavras, sobretudo aquelas que a criança mesma escreveu, suscita a CONSCIÊNCIA FONÊMICA. Ao identificar lacunas na cadeia sonora, voltando sua atenção para a representação de sons da fala por letras, a criança busca as letras que correspondam aos fonemas necessários para completar a cadeia sonora da palavra (SOARES, 2020, p. 124).

Diante disso, as consciências fonológicas e fonêmicas têm um papel importante no processo de tratamento do processamento auditivo, portanto, são necessárias atividades que possam potencializar a identificação dos sons, que trabalhem a estrutura da palavra, o som de cada letra, as separações de sílabas, que possam mostrar cada parte da palavra e sua estrutura, mas estas consciências não estão separadas da leitura, interpretação, produção textual, das reflexões entorno dos gêneros textuais e seus conteúdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS





Conclui-se que para o diagnóstico do processamento auditivo é importante ter atenção aos sinais característicos de pessoas que apresentam processamento auditivo, a exemplo da criança demorar para corresponder aos sons, não reconhecer novos sons, pedir demasiadamente para que o outro repita o que foi dito, que muitas vezes implica em dificuldades para seguir regras. Quando há estas situações é fundamental a procura de um fonoaudiólogo que pedirá exames que analisa aspectos que são comuns em que tenha PAC.

Em relação a sala de aula e as possibilidades teórico-metodológicas tem-se que o trabalho com as consciências fonológica e fonêmica tem o papel de desenvolver o processo de identificação do som de cada letra, isso é fundamental para o tratamento da criança e seu processo de alfabetização, exercitar a audição da criança favorece tanto no tratamento como no processo de leitura e escrita, já que são diretamente prejudicados, pois a criança escreve da forma como se pronuncia a palavra.

Desta forma, deve-se partir do princípio que é preciso garantir a aprendizagem da criança com ensino sistematizado e intencional, ou seja, entender o processamento auditivo, assim como diagnosticá-lo é fundamental, mas que não sirva como justificativa para a não aprendizagem da criança, ou seja, ao priorizar o déficit esquece-se do indivíduo como um todo. Em sala de aula o professor precisa olhar para as potencialidades do estudante entendendo que a sua atuação permite desenvolver o conhecimento que a criança ainda não sabe, mas que com a sua mediação ela aprenderá, este é o princípio do papel do outro.

## REFERÊNCIAS

COSTAMILAN, Cintia Maria. Processamento Auditivo em Escolares: **Um Estudo Longitudinal**. 109 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

FROTA, Silvana. PEREIRA, Liliane Desgualdo. Processamento auditivo: **estudo em crianças com distúrbios da leitura e da escrita**. Rev. Psicopedagogia 2010; 27(83): p.214-222.

LURIA. A.R. **Curso de psicologia geral. Volume II**. Tradução de Paulo Bezerra. Ed. Civilização Brasileira. 1979.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

PEREIRA, K. H. Manual de Orienta: **Transtorno do Processamento Auditivo-TPA**. 1ª Ed. Florianópolis: DIOESC, 2014.

SARTORI, A. A. T. K; DELECRODE, C. R; CARDOSO, A. C. V. **Processamento auditivo (central) em escolares das séries iniciais de alfabetização**. In: CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2018.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed. 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2020

VIGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. 4ª Ed. São Paulo, 1991.

VILELA, N. **Variação no desempenho auditivo em crianças com transtorno fonológico e do processamento auditivo após programa de estimulação**. São Paulo, 2011.



## ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: POSSIBILIDADES A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

*Agatha Christie Rabelo Vieira<sup>1</sup>*

*Regiane da Silva Barbosa<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

A partir das prerrogativas dos Direitos Humanos, a educação é direito de todos, entretanto muitas pessoas foram excluídas dos espaços formais de educação por serem diferentes. Na perspectiva da Educação Inclusiva, da qual o Brasil tornou-se signatário desde o início da década de 1990, a educação deve ser garantida a todos, independentemente das diferenças de cada um. Nessa perspectiva, a Educação Especial, que surgiu como alternativa para pessoas com deficiência, substituindo a escola, se reconfigurou, passando a oferecer suporte e recursos para que estes estudantes, atualmente denominados Público-alvo da Educação Especial (PAEE), possam não apenas ser matriculados nas escolas, mas permanecer neste espaço, avançar nos anos escolares e aprender.

São estudantes PAEE aqueles que têm deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). O nosso foco, neste estudo, foram as pessoas com deficiência, isto é, aquelas que conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, têm:

(...) impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, múltipla ou sensorial (pessoa cega, pessoa com baixa visão, pessoa surda, pessoa com deficiência auditiva, pessoa com surdocegueira), o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia e graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, [agatha.christie@ufba.br](mailto:agatha.christie@ufba.br);

<sup>2</sup> Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia, [regiane.barbosa@ufba.br](mailto:regiane.barbosa@ufba.br);



Esses estudantes têm sido matriculados nas escolas, mas ainda são estigmatizados, associados à incapacidade de aprender. Daí a relevância de pensar em estratégias que contribuam com a educação dessa população na sala de aula, junto a outros estudantes.

Assim, os estudantes com deficiência também devem ter acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, previstos e organizados em anos escolares como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e como prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Ou seja, têm direito de aprender a ler, escrever, fazer cálculos e desenvolver habilidades e conhecimentos considerados relevantes à formação de cidadãos.

Contudo, destaca-se que a leitura e escrita são conhecimentos base na educação, pois são usados para ensinar e aprender outros conteúdos. Dessa maneira, ponderando a apropriação da escrita como conhecimento historicamente produzido, essencial à formação, é necessário pensar em estratégias de ensino e aprendizagem de leitura e escrita que contemplem as especificidades e características de todos os estudantes, garantindo a todos acesso e domínio dessa habilidade, em uma prática de educação inclusiva. No entanto, mais do que essa oferta, é necessário que se proponham também condições para a permanência na escola de estudantes historicamente excluídos do processo de ensino-aprendizagem, como é o caso das pessoas com deficiência. Uma possibilidade para lidar com esse desafio são ações baseadas na proposta do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Na década de 1990, pesquisadores norte americanos sistematizaram o DUA visando o acesso de todos ao currículo, mas respeitando as características e especificidades de cada um, e desenvolvendo estratégias e práticas educacionais para a pluralidade de sujeitos. Afinal, os estudantes são diferentes, se expressam e aprendem de maneiras diferentes, e estes aspectos precisam ser considerados na educação.

Na perspectiva do DUA, o professor identifica as necessidades de aprendizagem da turma e, a partir delas, busca recursos e práticas que contribuam com a aprendizagem dos estudantes.

Dessa maneira, busca-se minimizar as barreiras para aprendizagem, aperfeiçoando o processo de ensino a partir de estratégias, recursos e atividades que considerem as características individuais de todos os estudantes.



Para implantação do DUA, o *Center for Applied Special Technology* (CAST) propõe três princípios a serem considerados: engajamento, apresentação e ação e expressão. No engajamento, o professor deve incentivar, motivar, despertar o interesse do estudante pelo assunto/conteúdo, o que pode ser feito permitindo que os estudantes façam escolhas e participem da aula. Na apresentação, considera-se que as atividades podem ser realizadas de diversas maneiras, com recursos diferentes, por meio de imagens, gráficos, animações, mapa de ideias, vídeos, chuvas de palavras, textos interativos etc. Já na ação e expressão, o professor pode diversificar o método de resposta dos estudantes.

Esses princípios podem ser considerados em sala de aula, inclusive na apropriação da língua escrita, processo por meio do qual as crianças têm a oportunidade de expandir os conhecimentos e as experiências relacionadas à cultura do escrito. Tal processo pressupõe a sistematização e o desenvolvimento de situações de aprendizagem que possibilitem às crianças refletir, explorar e formular hipóteses a respeito das formas orais e escritas das palavras (BRASIL, 2012).

Assim, partindo de uma compreensão de língua como lugar de interação, é possível compreender o sujeito enquanto uma entidade biopsicossocial, isto é, um sujeito permeado por elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que se interconectam (KOCH, 2018). Numa perspectiva multimodal, compreende-se, ainda, que a comunicação existe através de vários modos, não se restringindo à escrita e à oralidade. Em relação a isso, Street (s/d) aponta que os educadores devem levar os aprendizes a desenvolverem conhecimentos e habilidades necessárias para a produção de significados no mundo. Essa perspectiva coloca a alfabetização num importante lugar para o desenvolvimento intelectual e cultural dos indivíduos, também contribuindo para o processo de humanização das crianças com deficiência. Nessa esteira, a respeito da aprendizagem inicial da língua escrita pelos alunos com deficiência, Figueiredo e Gomes (2007, p. 47) aponta que esse pode ser um processo entendido enquanto semelhante ao dos aprendizes sem deficiência no que concerne “à dimensão desejante, às expectativas do encontro, ao ensino e às interações escolares”. Portanto, as atividades norteadas pela perspectiva do DUA, uma vez que visam uma aprendizagem sem barreiras, para todos, podem ser muito bem aproveitadas num contexto de alfabetização que se proponha inclusivo. Apesar disso, aqui procuramos compreender como as práticas norteadas por esse conceito



podem ser benéficas especialmente às pessoas com deficiência inseridas no ensino regular e em processo de alfabetização.

Sabe-se, entretanto, que a história do ensino da leitura e da escrita é marcado por muitas mudanças ao longo da história (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008), assim o processo de alfabetização compreende diversos métodos, os quais vêm sendo amplamente estudados em diferentes áreas do conhecimento, além de utilizados em situações formais e informais de ensino. No entanto, considerando as proposições do DUA, é possível aplicá-las ao desenvolvimento de atividades de trabalho com diferentes métodos.

Assim, objetivamos com este estudo discutir estratégias de alfabetização a partir da perspectiva do DUA, com vistas à inclusão na educação de crianças com deficiência. Buscamos, desse jeito, descrever algumas estratégias utilizadas para a alfabetização, definir DUA e apresentar algumas de suas prerrogativas. Para isso, partimos para uma revisão de literatura sobre DUA e práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), de modo que foi possível pensar estratégias de ensino do SEA norteadas pelo DUA. Essas estratégias podem favorecer o processo de apropriação inicial da língua escrita de pessoas com deficiência, mas, haja vista as prerrogativas do DUA, devem favorecer também a inclusão e a acessibilidade de todas as crianças, independente das diferenças de cada uma.

## **METODOLOGIA**

Este texto decorre de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa realizada por meio de revisão de literatura sobre práticas norteadas pelo Desenho Universal para Aprendizagem e atividades no ensino do Sistema de Escrita Alfabética. A partir de reflexão acerca do conceito do DUA, recém inserido e discutido no cenário de educação e pesquisa do país, é possível repensar as estratégias de SEA, de maneira que esta seja acessível para todos os estudantes, inclusive para aqueles comumente associados às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, como os estudantes com deficiência, foco da nossa investigação.

A definição e caracterização dos referidos conceitos de maneira interligada possibilita maior compreensão do tema, e a conseqüente elaboração de propostas de intervenção com embasamento científico, pois como propõe Gil (2019, p. 26) as pesquisas exploratórias são realizadas quando se pretende “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em



vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas”. A aproximação com o tema DUA é necessária, pois este é pouco explorado em nosso país e precisa ser esclarecido, delimitado e aplicado nas propostas de SEA, presentes e desafiadoras na prática docente na perspectiva da educação inclusiva.

Gil (2019), esclarece que a abordagem qualitativa é indicada quando se pretende descrever algo com riqueza de detalhes, como propomos nesse texto, no qual a realidade investigada pode ser vista sob múltiplas perspectivas. A opção pela revisão de literatura se justifica pela possibilidade de conhecer e descrever melhor o tema, identificando pesquisas e publicações que permitam analisar e interligar as ideias sobre DUA em intervenções para ensino de SEA.

Para realização desta pesquisa, consultamos políticas públicas que regulamentam a educação na perspectiva inclusiva, além de artigos e livros de autores que têm se dedicado em descrever e refletir sobre o DUA e SEA. A leitura e análise das publicações sobre o tema foram organizadas no presente texto.

Em nossa pesquisa, não conseguimos localizar trabalhos que se aprofundem em propor atividades de apropriação do SEA baseadas no arcabouço do DUA. Em vista disso, na próxima seção exploraremos possibilidades de ensino que julgamos consonantes aos preceitos do DUA, alçando apresentar novos caminhos de investigação para as possibilidades metodológicas calcadas nesse arcabouço, com um enfoque específico na apropriação do SEA.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Passamos, nesta seção, a apresentar e discutir os resultados da revisão de literatura. Primeiramente, apresenta-se algumas estratégias de ensino de leitura e de escrita identificadas e, em seguida, estratégias propostas a partir da perspectiva do DUA. Por fim, discutiremos algumas possibilidades de ensino do SEA baseado nas prerrogativas do DUA, as quais podem beneficiar a aprendizagem da leitura e da escrita por crianças que apresentam alguma deficiência.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) categorizaram as atividades propostas por professoras alfabetizadoras em: atividades de rotina, atividades de apropriação do SEA,

atividades de leitura, produção de textos e atividades de desenho. Quanto às atividades voltadas à apropriação do SEA, os autores subcategorizaram-nas nos seguintes eixos:

- cópia de letras, sílabas, palavras e frases;
- contagem de letras em sílabas, de letras e sílabas em palavras e de palavras em frases;
- partição de palavras em sílabas e letras ou de frases em palavras;
- identificação de letras e sílabas em palavras;
- identificação, exploração e produção de rimas e aliterações;
- comparação de: sílabas e palavras quanto ao número de letras, palavras quanto ao número de sílabas, palavras quanto à presença de letras iguais/diferentes;
- formação de palavras a partir de letras ou sílabas dadas;
- exploração de diferentes tipos de letra, da ordem alfabética, da segmentação das palavras e das relações som/grafia. (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 257).

As práticas de alfabetização podem, ainda, ser mediadas pela literatura infantil, pela perspectiva do letramento, e por jogos e brincadeiras pedagógicas. Como apontado no Ano 1, unidade 3 do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética* (BRASIL, 2012, p. 36):

Ao utilizar o jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. No momento da brincadeira, os alunos podem compreender os princípios de funcionamento do SEA e podem socializar com os colegas.

Paralelo a isso, as práticas norteadas pela perspectiva do DUA seguem os princípios — anteriormente discutidos — do engajamento, da apresentação e ação, bem como da expressão. No âmbito da linguagem, o trabalho docente direcionado por esses princípios, conforme Pletsch e Souza (2021), visa propor aos aprendizes o esclarecimento do vocabulário e de símbolos, da sintaxe e da estrutura. Além disso, o apoio à decodificação de texto e a utilização de múltiplas mídias.

Assim, algumas possibilidades pedagógicas a partir do DUA, apontadas por Pletsch e Souza (2021), são: a produção de informação em diferentes mídias; o uso de recursos de





manipulação de forma e conteúdos digitais; recursos de ampliação de repertório; recursos de compreensão de texto; recursos para destaque de conceitos; recursos de imagem; recursos para a experimentação de conceitos; recursos de organizadores avançados; e recursos para expressão dos estudantes.

Haja vista as atividades e possibilidades pedagógicas apresentadas, é possível pensar em práticas de ensino-aprendizagem do SEA que sejam norteadas pelas prerrogativas do DUA, favorecendo, assim, alunos com deficiência, mas também aqueles que não apresentam deficiência. Nessa esteira, um ponto de encontro entre as discussões relacionadas ao ensino do SEA e às prerrogativas do DUA diz respeito à multimodalidade.

De acordo com Street (*s/d grifo das autoras*), no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita devem ser levados em conta “os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo”. É nesse mesmo sentido que o DUA indica que se proporcione vários meios de engajamento, de apresentação, de ação e expressão através, por exemplo, da produção da informação em diferentes formatos, e da utilização de múltiplos meios de comunicação para a expressão.

Dessa maneira, nas atividades de leitura e produção de texto podem ser utilizadas diferentes mídias, como livros, vídeos, podcasts etc. No caso de leitura e da contação de histórias, podem ser utilizados recursos como a audiodescrição e expressões corporais e faciais enfatizadas. A utilização da audiodescrição segue os parâmetros do DUA, pois apesar de ter como público-alvo prioritário as pessoas com deficiência visual, outros grupos também se beneficiam desse recurso. Da mesma maneira, expressões faciais e corporais enfáticas seguem uma perspectiva multimodal e podem possibilitar uma maior compreensão de histórias às crianças com deficiência — a exemplo de crianças surdas, com deficiência auditiva ou com deficiência intelectual —, mas também às crianças de forma geral, posto que promovem a imaginação, colaborando para o desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional. Além disso, trabalhos relacionados à produção de livros acessíveis propõem, ainda, recursos como caixas de antecipação, uma caixa que contém itens em miniatura que fazem parte do enredo ou que aparecem nas ilustrações da história a ser trabalhada, os quais permitem aos estudantes manusear e interagir com elementos da história. Desse jeito, atende-se ao princípio do engajamento proposto pela perspectiva do DUA, e é possível promover a inclusão de estudantes



que, em decorrência ou não de alguma deficiência, apresentem dificuldade para interpretar conteúdos abstratos.

Ademais, as atividades voltadas à apropriação do SEA podem compreender a antecipação de vocabulários e o destaque de expressões complexas, além de propor recursos de manipulação de forma. Pode-se utilizar conteúdos digitais, os quais permitam alterações — no tamanho do texto e das imagens, nas cores etc —, bem como recursos que possam ser manuseados, a exemplo de alfabetos móveis.

Os jogos pedagógicos na alfabetização, por sua vez, podem contar com os recursos citados anteriormente, e, além disso, devem propiciar aos aprendizes diferentes formas de expressão, permitindo modos de comunicação escrita, oral, visual e gestual. Dando conta, assim, de estudantes que porventura apresentem dificuldade para se expressar através de algum desses modos, seja essa dificuldade decorrente ou não de uma deficiência.

Essas possibilidades apresentadas podem beneficiar as crianças com deficiência que estão em processo de aprendizagem inicial da língua escrita, mas também aquelas sem deficiência. Podem, da mesma maneira, abranger crianças que se encontram em diferentes níveis de apropriação do SEA.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da compreensão de educação como direito humano que não deve ser condicionado às diferenças de cada um, enfatiza-se neste texto a relevância da educação inclusiva, a qual tem como prerrogativa que todos sejam matriculados na escola regular, e vivenciem as mesmas oportunidades para ter acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, dentre eles o SEA.

Com o intuito de pensar em maneiras de garantir a aprendizagem de todos os estudantes, sejam estas crianças com deficiência ou não, atualmente tem se pautado sobre o DUA, que visa universalizar as práticas pedagógicas para que todos os estudantes aprendam juntos, no mesmo espaço, mas tendo respeitadas suas características e suas especificidades, seu ritmo e seu tempo de aprendizagem.

Assim, ao pensar em práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem do SEA na perspectiva do DUA, é necessário considerar o repertório da criança, o que ela sabe sobre o



assunto, a maneira que se expressa e que interage e participa da atividade no momento, de maneira que ela se sinta capaz, entusiasmada em aprender, adquirir a habilidade de ler e escrever. Independentemente de ser uma criança com deficiência ou não, cada criança tem características, especificidades e tempo de aprendizagem que precisam ser consideradas nesse processo. O uso de diferentes mídias e recursos são relevantes para engajar a criança, e os jogos e recursos pedagógicos permitem que ela se expresse, mostre o que aprendeu, de maneira leve, em um contexto que considera as diferentes maneiras de usar a escrita.

Sendo assim, o objetivo de discutir estratégias de alfabetização a partir da perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem, com vistas à inclusão na educação de crianças com deficiência, mostra-se pertinente, pois condiz com os atuais desafios da educação: garantir aprendizagem a todos os estudantes e alfabetizar respeitando as diferenças de cada estudante que compõe a turma.

Compreende-se que o tema não se esgota neste texto, é urgente que o DUA faça parte da formação e da prática de professores. Assim, pontuá-lo como possibilidade no processo de SEA é uma maneira de responder às demandas da escola, visando uma educação de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. D.; MORAIS, A. G. D.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 252-264, 2008.

CASTRO, P. A.; ALVES, C. O. S. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **EMosaicos**, v. 7, p. 3-25, 2019.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular de 2018**.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

BRASIL. **Lei 13.146/2015, 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394** de 1996.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.**

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.** Ano 1, unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, MEC, SEB, 2012.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Universal Design for Learning: theory and practice.** Wakefield, MA: Cast, 2014.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L. **A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental.** In: GOMES, A. L. L. et al. (Orgs.). Atendimento educacional especializado. São Paulo: MEC/SEESP, p. 45-68, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas Editora, 2019.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** Cortez Editora, 2018.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, I.M. S. **Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem.** In: PLETSCH, M. *et al.* Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2021.

STREET, B. **Glossário Ceale,** s/d. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>>. Acesso em 20 jul. 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.



## CANÇÕES INFANTIS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21

*Jhenifer Vieira da Silva (UESB)*

*Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (UESB)*

**Resumo:** A música é uma linguagem que expressa pensamentos, sentimentos, emoções, podendo ser utilizada como ferramenta pedagógica para estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de crianças com Trissomia do Cromossomo 21- T21. Entendemos que a alfabetização é um processo complexo que envolve várias áreas para o seu desenvolvimento como por exemplo: atenção focada, discriminação visual, percepção auditiva e coordenação motora. Nesse sentido, devemos buscar caminhos e estratégias que favoreçam o processo de leitura e escrita, de forma significativa e prazerosa. Assim, a música pode se tornar uma forte aliada para o desenvolvimento da criança com T21, pois ela apresenta elementos e propriedades sonoras que facilitam o processo de expressão e criação (MARTINS, 2010). A música na alfabetização deve ser entendida como uma possibilidade de auxílio na leitura e escrita, visto que ela favorece a concentração, captando a atenção por meio das canções infantis, tornando as atividades mais atrativas e fazendo com que as crianças as realizem com mais alegria e disposição (SILVA, 2021). Consideramos que a música pode auxiliar no processo de desenvolvimento da leitura e escrita por facilitar a retenção auditiva e visual das palavras trabalhadas neste contexto, desta forma, esta pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição de canções infantis para o desenvolvimento da escrita de crianças com T21, visto que estas crianças apresentam dificuldades na atenção focada. Os dados foram coletados no Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística-LAPEN, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, no ano de 2022. Participou da pesquisa uma criança com T21, identificada pela sigla VA, e que se encontra no processo inicial de alfabetização. As sessões ocorreram semanalmente, às quartas-feiras, com duração de uma hora cada sessão, totalizando dezesseis sessões. Para coleta de dados utilizamos canções infantis tais como: “A dona Aranha”; “A cobra não tem Pé”; “Borboletinha”; “O sapo não lava o pé”; “Sapo Cururu”. No primeiro momento, trabalhamos a letra das canções, por meio do canto e da ilustração de imagens; e no segundo momento, trabalhamos a escrita das canções. A partir da análise dos dados, foi observado que VA apresentou maior interesse e retenção nas palavras trabalhadas nas canções do que outras palavras apresentadas pela pesquisadora, mantendo a atenção e o foco direcionados nas atividades de escrita propostas. Observamos que VA tem apresentado avanços importantes no desenvolvimento inicial da escrita, produzindo frases e escrevendo palavras presentes nas letras das canções trabalhadas. Dessa forma, por intermédio da intervenção proposta pela pesquisadora/orientadora junto à criança, foi possível observar avanços em VA. Salientamos que a criança assessorada em suas atividades consegue ir muito além do que quando estão sozinhas (VIGOTSKI, 2004). Os resultados mostram que um trabalho direcionado em uma situação relacional-intencional utilizando canções infantis no processo de estimulação da escrita tem sido benéfica para o desenvolvimento inicial da alfabetização da criança participante.

**Palavras-chave:** alfabetização; estimulação; música



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## **PRODUÇÃO TEXTUAL E TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO**



*Nayra Marinho Silva Paz<sup>1</sup>*  
*Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia<sup>2</sup>*  
*Emanuelle de Souza Silva Almeida<sup>3</sup>*  
*Carla Salati Almeida Ghirello-Pires<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre a prática de produção textual por pessoas com trissomia do cromossomo 21 (T21) é uma discussão extremamente pertinente, já que vivemos rodeados de textos e permitir a participação desses sujeitos nas atividades de comunicação e uso da linguagem contribui na formação de sujeitos críticos e capacitados para empregar a linguagem e seus recursos nas variadas situações em que forem requeridos a produzir e/ou analisar textos.

A T21 é uma condição genética originada pela trissomia do par cromossômico de número 21. Segundo Cunningham (2008), indivíduos com essa condição possuem um atraso no desenvolvimento global, sendo que a área da linguagem é considerada a mais afetada. Dessa forma, para que a criança adquira uma língua e desenvolva-se cognitivamente, é fundamental a interação com os adultos (FIGUEIREDO, 2019).

Esta pesquisa está ancorada nos postulados da Linguística Textual, dado que considera a produção textual uma atividade verbal com fim social inserida em contextos diferentes de atividade, desenvolvida de modo consciente e criativo a fim de que os objetivos sejam alcançados (KOCH, ELIAS, 2010); e da Teoria Histórico-Cultural (THC), por considerar a importância da intervenção do outro nas relações sociais que serão fundamentais para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001).

Com o surgimento da Linguística Textual, por volta da década de 60, o texto começou a ser estudado para além das palavras e frases, pois passou a ser “considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de Pós-Graduação e Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [nmsilva06@hotmail.com](mailto:nmsilva06@hotmail.com); [instituição de fomento, UESB](http://instituição.de.fomento.uesb).

<sup>2</sup> Doutoranda do Curso de Pós-Graduação e Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [rayanaladeia@gmail.com](mailto:rayanaladeia@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutoranda do Curso de Pós-Graduação e Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [emanuellenanet@hotmail.com](mailto:emanuellenanet@hotmail.com);

<sup>4</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, [carlaghipires@hotmail.com](mailto:carlaghipires@hotmail.com);





existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto” (KOCH, 2004, p.11), ou seja, os fatores sociais e ideológicos estão intimamente relacionados aos fatores linguísticos. O significado do texto é resultante dos processos de interação entre leitor e o autor por meio dos quais os seus esquemas são negociados (KOCK; ELIAS, 2010).

O texto não constitui a união de sinais gráficos que se reúnem na formação de um todo, pois, para que cumpra o seu papel social é preciso estar ciente de que a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), exigindo do escritor uma série de decisões (ANTUNES, 2003) e o cumprimento de cada uma dessas etapas interferirá no texto final.

Segundo Antunes (2003), a produção textual deve ter o fim de estabelecer vínculos comunicativos que estejam relacionados ao ambiente social no qual o sujeito vive. O incentivo a escrita de frases soltas compromete a competência necessária para a produção de textos coesos e coerentes, portanto, a atividade escrita permite a reflexão sobre a forma viva como a linguagem acontece em detrimento da artificialidade de “formar frases” fora de um contexto.

Para que a produção textual assuma a sua função socialmente comunicativa, é necessário criar condições para que o escritor compreenda o exercício de escrever, a diversidade de seus usos e as funções comunicativas socialmente específicas e relevantes (ANTUNES, 2003). Outro aspecto que merece destaque é a análise da produção de texto, pois permite ao autor o aprimoramento do olhar para além da palavra e da frase.

Nessa perspectiva, destacamos o pensamento de Vigotski (2001) em relação ao desenvolvimento da linguagem na criança, pois, para o autor, esse fato não está somente na dependência de funções orgânicas, mas também ligado às funções culturais que não emergem do indivíduo como simples produto de maturação, mas surgem da inserção da criança nas práticas sociais adquiridas na situação relacional intencional com o outro. A força que impulsiona a criança para o seu desenvolvimento está em sua vida social, ou melhor, no acesso que ela tem aos signos culturais.

Conforme Vigotski (2001), a criança ao aprender as habilidades básicas para realizar uma dada tarefa cognitiva em colaboração com o adulto, aprende também valores estabelecidos culturalmente. Além disso, a realização de atividades mediadas ampliam as possibilidades de trocas culturais que interferem no desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Desse modo, citamos a linguagem escrita, posto que para Vigotski (2001, p. 457) ela



“contribui para o fluxo do discurso na ordem da atividade complexa”, entende-se como *atividade complexa*, a atividade discursiva, a qual, para o referido autor, é o princípio para o emprego do rascunho. Em outras palavras, primeiro pensamos, organizamos para nós mesmos e, em seguida, fazemos a escrita, assim, dá-se “o rascunho mental” que, por conseguinte, consiste na linguagem interior.

Diante do exposto, este trabalho objetiva analisar a produção textual de JR, um jovem com T21, observando o processo de construção de sentido por meio do convite de aniversário. O jovem é integrante do Grupo de Pesquisa “Fala Down”, vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). JR participa do LAPEN desde 2012 e, ao chegar ao laboratório, apresentava uma fala truncada, telegráfica, infantilizada, não fazia uso do pronome “eu” para referir-se a si mesmo e naquela época, com 12 (doze) anos, não estava alfabetizado.

Ao longo da participação de JR no Grupo de Pesquisa, tem sido desenvolvido um estudo longitudinal, e com base neste estudo foi elaborado um trabalho de intervenção de linguagem direcionado às necessidades linguísticas do participante, como por exemplo, a falta de conectivos em alguns contextos, especificidades quanto à ordenação das frases e algumas dificuldades quanto à seleção de palavras e combinação dessas em frases. Para oportunizar a JR o desenvolvimento de suas potencialidades, adotamos a escrita enquanto estratégia de intervenção no trabalho feito com ele. Assim, a escrita viabiliza a organização e estruturação das produções orais de JR oferecendo a ele os modelos que necessita.

Os resultados evidenciaram que a intervenção da pesquisadora na atividade de escrita do convite, contribuiu para o avanço na construção linguística de JR e interferiu positivamente na construção de sentido. Como o trabalho foi desenvolvido, será descrito detalhadamente, a seguir.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho trata-se de um estudo longitudinal, qualitativo, de abordagem explicativa segundo Sampieri, Collado e Lúcio (1991), posto que tenciona não apenas descrever os fenômenos encontrados ao longo do estudo, mas sim, apresentar o porquê da ocorrência destes.



Como já foi dito, o sujeito participante da pesquisa é um jovem com trissomia do cromossomo 21.

O estudo em foco é parte integrante do projeto de pesquisa intitulado “Escrita e Sujeitos com síndrome de Down: Similaridades e Especificidades nesse Processo e o Papel do Mediador”, tendo sido aprovado, conforme atestado da Plataforma Brasil, com o número CAAE 29933114.7.0000.0055, estando assim em conformidade com as prerrogativas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

No que tange à produção de dados, ocorreram em situações de atendimento, no laboratório, como também foram produzidos espontaneamente pelo participante na casa dele, e repassados para a pesquisadora NM pela mãe. Os atendimentos ocorrem semanalmente, com a duração de uma hora, baseiam-se em relatos do cotidiano vivenciados por JR, escrita e reescrita dessas narrativas e temáticas do interesse do participante, por exemplo, futebol, pilates e programas televisivos. Os dados gerados foram transcritos e analisados de acordo o *paradigma indiciário* do historiador Ginzburg (1986). Este paradigma direciona o olhar do pesquisador para o detalhe, para as particularidades que escapam do regular, assim, é possível examinar as nuances do processo de construção da escrita de JR.

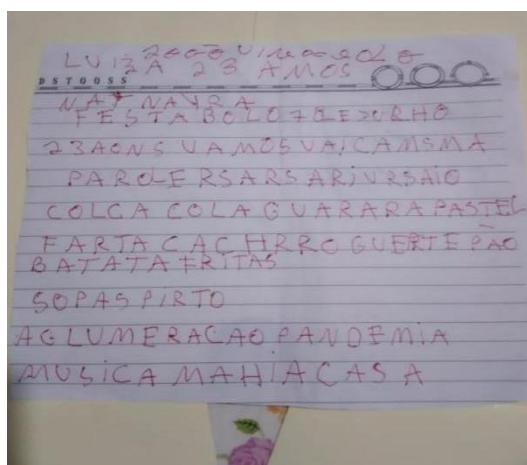
Em seguida, deu-se a formulação do trabalho de intervenção de linguagem baseado nas especificidades de JR, valendo-se da escrita para auxiliá-lo na organização e desdobramento de suas produções orais. Quanto aos procedimentos adotados na intervenção da escrita, foram organizados em quatro passos, a saber: o primeiro consistiu em uma conversa com o participante sobre o que seria feito, sobre o tema do convite utilizando de algumas questões norteadoras: “sobre o que você escreveu? Vamos ler juntos e ver se está faltando alguma informação?”; o segundo passo foi o planejamento da escrita em formato de um esquema, no qual a pesquisadora estruturou e organizou para JR o que seria necessário reescrever no convite; o terceiro passo foi a reescrita feita por JR sem o auxílio da pesquisadora, pois interessa-nos as hipóteses linguísticas e os caminhos trilhados por ele após a intervenção; por fim, o quarto passo correspondeu à leitura do que foi escrito, já que a pesquisadora revisou com JR o convite para confirmar se todas as informações estavam inseridas no texto e se teria necessidade de alterações. Na próxima seção, apresentamos os dados e as análises.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO



O dado intitulado “convite de aniversário”, conforme já citado, foi produzido espontaneamente por JR e após tomar conhecimento do dado, a pesquisadora NM passou a utilizá-lo nos atendimentos. Apresentamos, abaixo a figura 01, correspondente à escrita do convite feito por JR.

Figura 01 - Convite de Aniversário



Fonte: Dados das autoras.

Escrita de JR:

JOÃO VIVALDO LUIZA 23 AMOS

NAY NAYRA

FESTA BOLO 7 DE JULHO

23 AONS VAMOS VAI CAMSMA

PARdERSAR ARIVRSAIO

COLCA COLA GUARARA PASTEL

FARTA CACHRRO GUERTE PÃO

BATATA FRITAS SOPAS PIRTO

AGLUMERACAO PANDEMIA

MUSICA MAHIA CASA

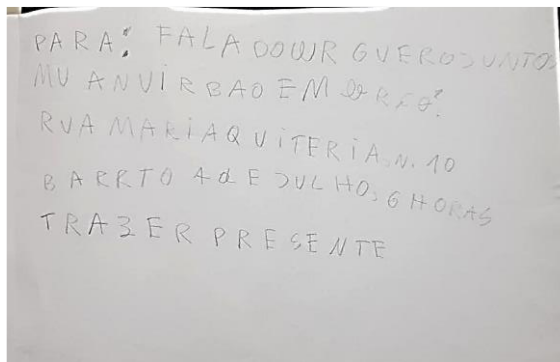
Em primeiro lugar, esse dado revela-nos que ao elaborar este convite, o participante da pesquisa atribui sentido e funcionalidade à escrita, pois é exercida uma função social comunicativa, conforme os postulados de Antunes (2003) e, ainda, em consonância com Koch e Elias (2010), que concebem o texto enquanto um evento sociocomunicativo. Conforme



mencionado nos aspectos metodológicos, para trilharmos o caminho da escrita com JR, seguimos alguns passos para organizar e estruturar linguisticamente para ele.

Nesse sentido, o diálogo feito entre a pesquisadora NM e JR na situação relacional intencional, já expressa a interação entre interlocutores, segundo Koch (2004), reiteramos, assim, a feitura da escrita sobre as bases sociocomunicativas. Podemos considerar que este processo relacional no qual a pesquisadora organiza a escrita para JR, possibilita a ele acessar o próprio *rascunho mental* (VIGOTSKI, 2001) e, assim, avançar na escrita. Após os passos seguidos foi feita a reescrita do convite, de acordo com a figura 02.

**Figura 02 - Reescrita do Convite de Aniversário**



Fonte: Dados das autoras.

#### Reescrita do Convite

PARA: FALA DOWR GUEROJUNTOS  
MU ANVIRBAO EMBRÇO  
RUA MARIA QUITERIA N.10  
BARRTO 7 DE JULHO, 6 HORAS  
TRAZER PRESENTE

Após a intervenção direcionada feita pela pesquisadora NM, foi realizada a reescrita por JR. Salientamos a importância da iniciativa dele ao escrever o convite, bem como o papel do pesquisador, pois por meio de pistas norteadoras apresentou a JR as demais informações que são necessárias em um convite, e não estavam constando na primeira produção dele, conforme a figura 01, como por exemplo, o endereço, o horário, o motivo do convite, apesar de seu texto conter informações que levam o leitor a inferir tratar-se de um convite de aniversário.



Ao tomarmos as figuras 01 e 02, identificamos algumas mudanças na produção do participante. Na primeira, constam alguns elementos, como destinatário, a idade que o participante irá completar, menciona a casa dele, mas não informa onde esta se localiza, nota-se no texto uma lista de palavras semanticamente relacionadas ao contexto de aniversário, mas geralmente elas não fazem parte da estrutura de um convite, como por exemplo todas as comidas que serão servidas, pois não se trata de um cardápio e sim de um convite. Por intermédio da situação interacional entre os interlocutores, na estruturação esquematizada, passo 02, JR entende o formato e reescreve norteado pelas novas informações que ele assimilou no diálogo com a pesquisadora. Decide alterar o destinatário na reformulação e solicita a NM que escreva para ele a frase, “Trazer presentes”, para que ele insira no corpo do convite.

Cumprê destacar que o dado apontado na figura 02, trata-se da primeira tentativa de reescrita com JR, visto que foi necessária uma última reformulação com ele em alguns aspectos para versão final da escrita, pretendida pela pesquisadora NM. O trabalho da pesquisadora feito com JR, dá-se na zona de desenvolvimento próximo (ZPD), reafirmando o postulado de Vigotski (1984), pois o que uma pessoa faz com a ajuda do outro hoje, fará sozinha amanhã.

Assim, os dados produzidos no presente trabalho atestam que JR ao escrever o convite fez o uso social da modalidade escrita da língua, revelando a apropriação significativa de seu funcionamento de linguagem. Sublinhamos, também, conforme apontado por Figueiredo (2019), a relevância do atendimento direcionado às necessidades do participante da pesquisa, pois um trabalho focado potencializa as capacidades do sujeito, valorizando as *infinitas possibilidades* que os sujeitos com T21 apresentam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos mister direcionarmos um olhar sobre o funcionamento linguístico de sujeitos com T21 a fim de que se possa realizar intervenções mais efetivas. Conforme podemos verificar com o sujeito JR, quando foi oferecida uma atividade pedagógica adequada, o resultado foi bastante significativo, ou seja, o trabalho da mediadora, por meio de uma intervenção sistematizada, possibilitou que o participante acessasse seu rascunho mental, operando internamente avançando em seu processo de escrita.



Corroboramos com Vigotski (2001), quando ele pontua que o sujeito terá melhores resultados quando ele realiza atividades com um interlocutor mais experiente do que por si mesmo. Essa assertiva nos leva a inferir que a escassez de propostas interventivas prejudicará o sujeito com T21 em seu desenvolvimento linguístico e diminuirá as possibilidades de se apropriar do funcionamento linguístico de maneira efetiva.

Destarte, o papel do mediador é de extrema relevância para o funcionamento de linguagem dos sujeitos com T21 uma vez que, ao garantir o acesso ao uso efetivo da língua, possibilitará mudanças oriundas dela. Dessa forma, verificamos que a condição do sujeito JR não suprime suas possibilidades de aprendizagem, tendo em vista que os princípios da aprendizagem para sujeitos típicos são os mesmo para sujeitos atípicos. Todavia, imprescindível que se verifique as necessidades específicas dos sujeitos para que ele possa, a partir de intervenções, aprimorar seu repertório linguístico e atribuir sentido ao que se escreve.

## AGRADECIMENTOS

À Comissão Organizadora deste evento pela oportunidade. À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, pelo apoio financeiro. À Profa. Orientadora, Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, às pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Fala Down.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down: uma introdução para pais e educadores**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GINZBURG, C. **Mitos emblemas sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. (Tradução de F. Carotti)

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: A interação no Ensino/Aprendizado de Línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

KOCH, I. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: Estratégias de Produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

SAMPIERI, R. H.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C.; BAPTISTA-LUCIO, P. **Metodología de la Investigación**. Editorial Mexicana: México, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.





## AVANÇOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA UMA JOVEM COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21

*Simone Neri da Silva<sup>1</sup>*

*Giulia Castellani Boaretto<sup>2</sup>*

*Daniela Porto da Cunha<sup>3</sup>*

*Carla Salati Almeida Ghirello-Pires<sup>4</sup>*

### INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade os seres humanos vêm deixando suas marcas em rochas e cavernas, evidenciando que registrar graficamente suas experiências foi uma necessidade dos grupos humanos, muitos anos antes do aprimoramento da escrita. Embora esta não seja a única forma de comunicação humana, é, sem dúvida, o mais sofisticado instrumento de comunicação criado pela humanidade.

A entrada no mundo da escrita é vista como uma fase em que a criança se torna consciente das unidades linguísticas e significativas e dos sons das palavras que produzia oralmente. É um salto em seu desenvolvimento. Assim, a criança internaliza a linguagem e passa de uma forma de pensamento prático para uma forma de pensamento simbólico; a consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 1997).

A partir da teoria Histórico-Cultural, entendemos a alfabetização como um processo histórico e social de aprendizagem desse intrincado sistema simbólico que é a língua escrita. Pela mediação dos instrumentos a criança apropria-se dos conhecimentos construídos culturalmente, dentro de determinada sociedade, como o sistema de escrita. Ao longo da sua pré-escrita a criança vai se apropriando de técnicas de inscrição e na substituição de uma por

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [nerimones@hotmail.com](mailto:nerimones@hotmail.com);

<sup>2</sup> Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [gcbmonitoria@gmail.com](mailto:gcbmonitoria@gmail.com);

<sup>3</sup> Mestranda do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual da Bahia, [danielaporto\\_vcba@hotmail.com](mailto:danielaporto_vcba@hotmail.com);

<sup>4</sup> Professora orientadora: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [carlaghipires@hotmail.com](mailto:carlaghipires@hotmail.com)



outra ela avança para um nível novo e mais elevado em seu desenvolvimento. Sendo assim, Luria (2010) não acredita que o processo de escrita ocorra de forma linear e contínua, pois, ao substituir uma técnica por outra, a criança pode voltar a formas anteriores até que ocorra a sistematização definitiva.

Neste sentido, consideramos relevante que todos tenham acesso a este sistema de escrita, que muda, fundamentalmente, nossa atividade cognitiva, e nos permite a inserção mais efetiva a na sociedade. É de grande importância que todos tenham acesso a este bem cultural tão significativo, por isso realizamos um estudo sobre a aquisição da escrita com uma jovem integrante de grupo de jovens com Trissomia do Cromossomo 21 (T21), condição mais conhecida como síndrome de Down, para quem a aquisição e funcionamento da linguagem requer nossa especial atenção. Isso porque, devido as características consequentes da condição síndrômica, esses indivíduos tendem a apresentar um atraso em sua aquisição da escrita. Tal atraso, entretanto, pode ser significativamente reduzido a partir de uma prática voltada para suas potencialidades e dentro de uma relação de interação por meio da própria palavra intencionalmente empregada para o desenvolvimento de sua linguagem. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi o de comparar a escrita de LR em momentos diferentes do seu desenvolvimento e avaliar a sua apropriação do sistema de escrita.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A escrita alfabética impõe enormes desafios para as crianças e para quem deseja ensiná-las, por essa razão, vários métodos foram discutidos ao longo dos anos. Para Vigotsky está claro que:

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. (VIGOTSKY, 2002 p. 140).

Tais funções comportamentais complexas as quais se refere o autor, foram também mencionadas por Luria (1986), ao dizer que o processo de aprendizagem da escrita na criança



começa muito antes que esta possa estar numa escola. Para ele, há uma pré-história da linguagem individual, na qual a criança desenvolve mecanismos primitivos de concepção da escrita. Conforme suas palavras

...o momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo retomam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podendo até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 1986, p.143).

Para Luria (1986), mostrar como funciona o sistema de escrita não é algo que começa na escola, mas quando a criança é colocada diante de situações de leitura e escrita para que a criança possa criar suas hipóteses sobre como esse sistema funciona. No caso das crianças com Trissomia do cromossomo 21, métodos assim compreendidos, se tornam ainda mais significativos, pois, em virtude das características da síndrome, podem apresentar algum atraso em maior ou menor grau para esta aquisição. Neste caso, um trabalho voltado para o contato lúdico e individualizado com a leitura resultará numa aceleração e eficácia do processo de alfabetização. Isso porque, conforme Abaurre e Cagliare nos alertam:

[...] a partir de seu primeiro contato com a escrita, as crianças são submetidas de forma sistemática a uma série de exercícios que as distanciam progressivamente da noção de texto, para elas tão natural em termos de produção oral quando ingressam na escola. As crianças passam a reproduzir mecanicamente, nas primeiras séries, os exercícios que os vários métodos impõem, de tal forma que na terceira ou quarta série, se supõe que elas são capazes de produzir “redações”, o resultado costuma ser desastroso. (ABAURRE; CAGLIARI;1985, p. 25)



Desse modo, entendemos que desde o início do processo de alfabetização devemos utilizar a leitura de textos, além de ser algo lúdico e prazeroso, ainda tornará este processo mais eficaz e pleno de sentido. Assim, elencamos o conto infantil como instrumento constitutivo do processo de alfabetização, uma vez que em sua estrutura encontramos narrativas fáceis de serem compreendidas, muitas delas com histórias curtas que despertam a imaginação e o interesse das crianças pelo que está sendo lido para elas. Esse mesmo autor ainda mostra que é melhor começar o processo de alfabetização ensinando o aluno a decifrar a escrita e a ler, do que a escrever, como faz tradicionalmente o método das cartilhas. Depois que o aluno aprendeu um pouco a ler, pode ir tentando escrever (CAGLIARI, 1996, p.155-156).

## **METODOLOGIA**

Este estudo constitui-se em um estudo de caso de uma jovem<sup>13</sup> com Trissomia do Cromossomo 21, integrante do grupo Fala Down – UESB, que vem sendo acompanhada desde 2015 pelas pesquisadoras do grupo, passando por encontros semanais, visando intervenção no processo de organização de fala e aquisição de leitura e escrita. Com intervalo de sete anos (2015-2022) a mesma história foi apresentada à jovem e solicitado que ela reescrevesse as mesmas palavras, sendo possível observar os avanços no processo de alfabetização e dificuldades ainda a serem superadas. Os encontros ocorreram no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Neurolinguística – LAPEN, da Universidade Estadual da Bahia – UESB, com duração de 50 minutos/por encontro.

Sendo um recorte do acompanhamento longitudinal realizado, este trabalho utiliza dois momentos distintos do desenvolvimento de LR. Em 2015, as pesquisadoras iniciaram o encontro apresentando dois contos clássicos infantis “Chapeuzinho Vermelho” e “Os três porquinhos” e fazendo questionamentos acerca das capas, buscando os conhecimentos prévios de LR acerca das narrativas. Posteriormente, a leitura era realizada em conjunto, de acordo ao que ela conseguia identificar na sequência de letras e/ou palavras. Esta leitura era sempre em voz alta e as pesquisadoras acompanhavam cada palavra lida, sublinhando com o dedo, mostrando a criança, a palavra que estava sendo lida. Ao identificar que a relação

---

<sup>13</sup> Sigla atribuída a jovem com T21 para preservar a identidade conforme questões éticas da pesquisa.



grafema/fonema não estava bem estabelecida, as pesquisadoras apresentavam a palavra em uma folha de ofício trabalhando com a sua constituição fonêmica, solicitando que a criança lesse a palavra, montasse com alfabeto móvel, escrevesse com lápis e associasse ao contexto da narrativa. Dessa forma, a relação grafema/fonema era constantemente reforçada de forma contextualizada, sem que a criança perdesse a motivação pela formação leitora.

Ao final de cada leitura, as pesquisadoras pediam que a criança apontasse algumas palavras no livro lido, o que na maioria das vezes ela o fazia acertadamente. Outras vezes, as pesquisadoras suprimiam a palavra a ser lida, e pediam que a criança completasse, o que também era realizado com grande número de acertos. Já em 2022, LR já conseguiu ler a maior parte da história com independência, não sendo necessário abordar sobre as questões que precediam as narrativas. Após a leitura foi solicitada a reescrita das mesmas palavras escritas em 2015.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado dos dois dos dados produzidos pelo sujeito LR, em dois momentos diferentes, aos 9 anos e aos 17 anos, evidencia o processo de aquisição da jovem. Aos nove anos LR já conhecia as letras e eventualmente formava sílabas não complexas. Após a leitura da história de “Chapeuzinho vermelho”, foi pedido a LR que escrevesse em alfabeto de madeira a palavra CHAPEUZINHO.

**DADO 1. LR escreveu “CHAEIO” para “CHAPEUZINHO VERMELHO”, após leitura da história.**



**Figura 1 - Escrita da expressão “CHAPEUZINHO VERMELHO” em alfabeto de madeira LR, 2015**



Fonte: Grupo Fala Down (UESB/LAPEN), 2015

É possível perceber que todas as letras colocadas por LR estão presentes na palavra “Chapeuzinho Vermelho”, mostrando que a criança está em processo ativo na alfabetização, atentando-se a relação grafema/fonema e já fazendo associações da linguagem formal escrita, optando pelo uso do “CH”. Esse dado ainda evidencia, conforme Abaurre (2005), uma falta de segmentação: “CHA” para Chapeuzinho e “EIO” para Vermelho. Isso pode ter ocorrido porque para LR a fala ocorre num fluxo contínuo, onde a segmentação não é perceptível para ela em todas as situações; sendo comum para LR falar e ainda ouvir:

“CHAPEUZINHOVERMELHO”, sem a pausa na fala, sem, portanto, o espaço na escrita. As pesquisadoras retomaram a leitura, intervindo e mostrando a junção fonêmica que LR tinha proposto, formando uma palavra sem significado na língua fluente. Ao realizar a leitura, LR leu silabicamente, o que provoca uma certa ordem no intervalo entre os constituintes lidos que coincide com o número de caracteres (CV) e ao final da palavra não pode sobrar nenhum deles sem ser falado, como se houvesse um pareamento entre o escrito e o falado, confirmando os pressupostos de Abaurre (2005). As pesquisadoras, nesse sentido, foram importantes proporcionando reconstrução do percurso e novas percepções.

É preciso pontuar que LR ficou dois anos sem estar na escola, devido ao processo pandêmico da Covid-19, tendo atividades e direcionamentos pedagógicos e terapêuticos interrompidos durante esse tempo. Sua participação nas atividades do grupo Fala Down também

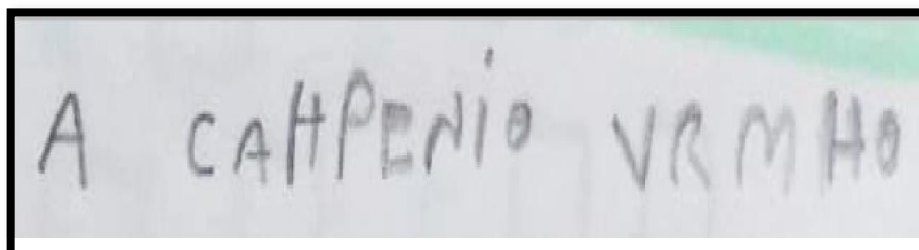


foram suspensas nos anos de 2019 a 2021, só tendo retornado às atividades de intervenção direcionada no início do ano de 2022. Sua mãe continuou buscando formas de incentivar o processo de alfabetização, mas relatou a dificuldade da jovem com relação ao acompanhamento da escola durante as atividades desenvolvidas na modalidade online (2019/2021).

No ano de 2022, em março, LR retomou as atividades do Grupo Fala Down com leitura fluente, fato este que demonstra um grande avanço por parte de LR, contudo, sabemos que a escrita não é uma representação da fala, apresentando muitas especificidades, fato este que ocasiona grandes dificuldades para sua apropriação. Ao ser apresentada novamente a história de “Chapeuzinho Vermelho”, LR narrou a história de forma tranquila, conseguindo realizar a leitura com independência. Ao ser solicitada para escrever o título da narrativa, avanços puderam ser observados no seu percurso de aquisição de escrita.

**DADO 2. LR escreveu “A CAHPENIO VRMHO” para “A CHAPEUZINHO VERMELHO”, após leitura da história.**

**Figura 2 - Escrita da expressão “A CHAPEUZINHO VERMELHO” em folha de caderno – LR, 2022**



Fonte: Grupo Fala Down (UESB/LAPEN), 2022

Como propõe Coudry (2010) depois de algum tempo com sequências de direcionamento, a escrita de uma palavra torna-se automatizado, mas, para isso é necessário a escrita, reescrita, leitura e diferentes níveis de apoio visual. É possível observar que LR ainda não escreve a palavra com todas as letras necessárias, apresentando troca na sequência de letras e



apagamentos. No caso das pessoas com T21, sabe-se que a utilização de recursos visuais favorece o processo de aprendizagem, sendo necessário que o outro, que possui a ação intencional de possibilitar o processo de letramento, busque os recursos adequados e continue investindo.

### **DADO 3. ESCRITA DE LR “LOB CHEGOU” para “O LOBO CHEGOU”.**

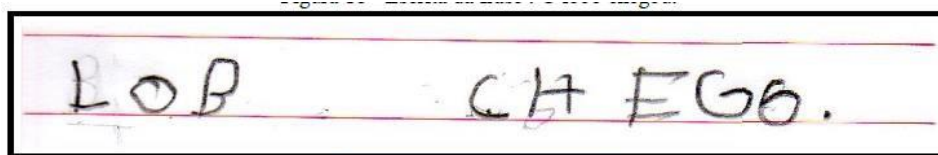
Em 2015, outro conto infantil apresentado foi a história “Os Três Porquinhos”, sendo reapresentada em 2022 para a jovem. Contextualizando essa produção, iniciamos lendo a história dos **Três Porquinhos** com a utilização de quadros desta história, descritos oralmente pelas pesquisadoras.

**Figura 3 –Imagem referente a parte da história utilizada**



Fonte: Imagem do vídeo “Os três Porquinhos”

**Figura 4 - Produção de frase de LR para “O LOBO CHEGOU”, 2015**



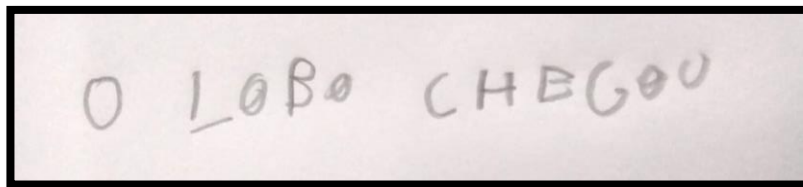
Fonte: Grupo Fala Down, 2015





Neste dado podemos observar que além da leitura LR se apropria da escrita e da construção conjunta de uma narrativa que foi oral antes de se tornar escrita. A criança, conforme Camargo (2012, p.129), não sendo narradora autônoma se torna narradora na interação com o outro. O alcance dessa atividade oral, que antecedeu a escrita da aprendiz, também é assumida por Camargo(2012), quando aborda a perspectiva teórica de Bakhtin (1997), para quem “toda comunicação verbal se realiza por meio de um enunciado, num sentido enunciativo–discursivo.” Sendo assim, ao falar sempre nos utilizamos de um gênero no qual nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e uma relativa estabilidade de estruturação.

**Figura 5 - Produção de frase de LR para “O LOBO CHEGOU”, 2015**



Fonte: Grupo Fala Down, 2015

Nesse caso, trata-se do gênero narrativo. Todo esse entendimento nos leva a crer que a boa estruturação frasal de LR se deu em decorrência da atividade leitura e produção oral de narrativa que antecederam a atividade escrita. Na compreensão da Teoria Histórico-Cultural é preciso compreender o desenvolvimento de um aprendiz como um processo dialético e, os dados, corroboram com essa perspectiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises desses dados permite-nos uma reflexão sobre a importante atividade de construção conjunta de narrativa oral vivenciada pela aprendiz e suas interlocutoras. As histórias lidas, proporcionaram a LR a possibilidade de não adquirir esse novo sistema de maneira passiva, por meio de atividades mecânicas e sem sentido, como cópias e ditados de sílabas ou palavras soltas, descontextualizadas, tão comuns nas cartilhas tradicionais e ainda praticadas em algumas escolas, as quais não permitem compreender o real



funcionamento da escrita. O trabalho simultâneo com a linguagem oral e escrita presentes nessas atividades de leitura fizeram com que LR utilizasse a escrita como um lugar privilegiado de reflexão e atuação sobre a linguagem em geral e sobretudo da escrita. Contrariando crenças capacitistas, os dados desse trabalho demonstram que jovens com Trissomia do Cromossomo 21 são capazes de avançar no processo de aquisição de escrita, sendo necessário estar continuamente repensando acerca das práticas de alfabetização descontextualizadas responsáveis pelo fracasso na aquisição da escrita de pessoas com a condição síndrômica e buscando instrumentos de possibilitar que novas aquisições linguísticas continuem ocorrendo.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete M.; CAGLIARI, L.C. Textos espontâneos na 1ª série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. **Cadernos CEDES**, 14, Recuperando a alegria de ler e escrever. São Paulo: Cortez Editora. (pp. 25-29). 1985.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução [feita a partir do francês] Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAGLIARI, L. C. Avaliação e promoção. **Jornal do Alfabetizador**, Porto Alegre, ano 8, n. 46, p. 10-12, 1996b.

CAMARGO, E.A.A. **Construção Conjunta de Narrativas No processo de Inclusão Escolar**. COMUNICAÇÕES. Piracicaba. Ano 19, n.1 p.129-140. 2012.

COUDRY, M.I.H.; et al. (Orgs.) **Caminhos da neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, 399

LURIA, A.R. **Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem**. Letras de Hoje, 102, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995, p.9-28



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria**; trad. [de]Diana Myriam Lichstenstein [e] Mário Corso; supervisão de trad. De Sérgio Spritzer . – Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002



## PERSPECTIVAS PARA ALFABETIZAR DEFICIENTES INTELLECTUAIS

*Karine Andrade Mourão<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo expor as perspectivas para alfabetizar deficientes intelectuais.

Na atualidade temos vários métodos ou estratégias que podem ser usadas para que as crianças com deficiências intelectuais não sejam excluídas das salas de aulas como antigamente. De acordo com o art. 208 da Constituição Federal, incisos I e III assegura que o estado tem que propor a oferta gratuita da educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade de forma obrigatória, e que pessoas portadoras com deficiências possuem atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

Alfabetizar uma criança exige do professor e da escola conhecimentos de como aquela pessoa consegue aprender, mais ainda de um deficiente intelectual, não é só repassar conhecimentos como se todos aprendessem da mesma forma, de acordo com Vigotski (1997, p. 104):

Para a educação da criança com deficiência intelectual é importante conhecer o modo como ela se desenvolve. Não importa a deficiência e a insuficiência em si mesmas (ou o defeito), mas a reação de sua personalidade em desenvolvimento no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência.

---

<sup>1</sup> Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, [karinemourao@outlook.com](mailto:karinemourao@outlook.com); Graduada em Administração de Empresas pela UNIFOR – Universidade de Fortaleza Pós-graduada do curso de Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica da Faculdade de Tecnologia de Palmas. Pós-graduada do curso de Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial Inclusiva da Faculdade Única de Ipatinga. Mestranda em Educação da Universidade Luterana do Brasil.



O professor de mudar as estratégias caso as que ele está utilizando não estejam surtindo os resultados esperados, conversar com os alunos, saber a realidade e a rotina dos mesmos, preparar materiais de acordo com o conhecimento de mundo deles.

É essencial uma rotina pedagógica entre o professor da sala de aula, o Atendimento Educacional Especializado e a família para o melhor desenvolvimento para criança e um diálogo sobre os melhores métodos utilizados, levando em conta as necessidades educacionais do aluno.

[...] Alfabetizar uma pessoa com deficiência intelectual não é um fim em si mesmo, mas um meio de possibilitar modificações mais amplas no seu repertório comportamental, contribuindo ao mesmo tempo para que melhore o que se chama a sua “autoestima” e para que o mesmo também possa ter acesso ao conhecimento e consequentemente o desenvolvimento do seu potencial cognitivo. (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2007, p.6).

A alfabetização é algo necessário para que o indivíduo possa conviver dentro da sociedade, e não são as dificuldades que irão excluí-lo, é função da escola inserir na sociedade com melhorias contínuas na aprendizagem escolar. Para Albuquerque (2005) o ensino das habilidades para alfabetizar se leva em consideração a “codificação” e “decodificação” do qual está inserida na sala de aula e estão sendo utilizados os diferentes métodos para se alfabetizar, assim como: sintéticos (silábicos ou fônicos) x analíticos (global). Dar a oportunidade ao conhecimento é fundamental para o desenvolvimento e auto estima do ser humano, fazendo com que se sinta inserido e bem com os demais colegas da turma. A finalização do texto escrito teve os relatos e concepções de autores como: Vigotski (1997), Albuquerque (2005) e Figueira (1996), Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), entre outros.

## **DESENVOLVIMENTO**

No contexto histórico da pessoa com alguma deficiência, esse indivíduo era segregado da sociedade. As pessoas com necessidades educacionais especiais foram marcadas por exclusão, segregação, normalização e integração, com a melhoria do conhecimento e discussões atualmente estamos aderindo a inclusão como melhor forma.



A história conta e a Antropologia está aí para quem quiser confirmar! Nas antigas civilizações (e em algumas sociedades tribais nos dias atuais, a prática da eliminação pura e simples de seus membros que nasceriam ou adquiriam alguma deficiência através de doenças, acidentes rurais ou de caça). Usavam como argumento de que o indivíduo iria sofrer ao longo de sua vida, as condições precárias da época, além da eliminação da vítima em função da coletividade. Naqueles tempos, já existia o conceito da “inferioridade”; um sujeito com algum tipo de deficiência, na visão préconcebida de sua tribo, nunca seria um bom caçador, não poderia ir para o campo de batalha, não era digno de uma esposa, nem de gerar novos e bons guerreiros, etc. Já existia a discriminação e a segregação. (FIGUEIRA, 1996, p.38).

Os deficientes não podiam conviver com a sociedade de um modo geral, eram aprisionados em casa, marginalizados, sem nenhum esforço por parte de alguém para que o mesmo tivesse melhoras, as atitudes antigas só levavam o indivíduo a piorar mais.

Ao se analisar a fase histórica do passado da educação inclusiva no Brasil, nos séculos XVII e XVIII, existia uma possível evidencia de teoria e prática social de afastamento, era instigado situações de exclusão. Nesse período houve características marcadas pela incompreensão e rejeição do indivíduo deficiente: a família, a sociedade e a escola em geral excluía esse público de uma forma bastante preconceituosa, de modo a afasta-lo do convívio social.

O atendimento às pessoas com deficiência, começou na época do Império, aqui no Brasil, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, no momento presente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

A contemplação educacional às pessoas com imperfeição, em 1961, passa a ser justificado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei



nº 4.024/61, que expõe o direito dos “incomuns” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A LDBEN de 1961 é alterada pela Lei nº 5.692/71, que irá definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, isso não ocasiona que a escola regular esteja e/ou tenha capacidade de atender este aluno em um ambiente adequado para seu aprendizado, caso não se consiga recebe-lo a mesma tentará encaminha-lo para escolas especiais.

O MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973, competência da gerência de educação especial no Brasil, mas o programa não foi inserido em todas as escolas brasileiras, era mantido por campanhas assistenciais, do qual não houve a globalização nacional para que pudesse se expandir e progredir.

Nessa época, por ser apenas alguns locais a inseriam a aceitação pelo programa de educação especial, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, fica apenas ainda a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência.

Em 1988, com a criação da Constituição Federal, foi decretada como sendo um dos seus objetivos elementares “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos conceitos para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A Lei nº 8.069/90, no artigo 55, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, intensifica que os alunos com algum tipo de deficiência tem que serem matriculados, para que possam ter a possibilidade de serem alfabetizados, no artigo informa: “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.



O direito ao acesso a escola e ao ensino deve ser dado a todos, não somente para algumas pessoas da sociedade, mas isso nem sempre acontecia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) estabelece o direito a todos a educação, sendo o dever do Estado e da família promovê-la, conforme enfatiza o Art. 2º sobre os princípios da educação nacional:

Ao passar do tempo Vygotsky apresentou evidências sobre aprendizagem e desenvolvimento, informava que as crianças têm capacidade de aprender, inclusive as que apresentam deficiência, desde que sejam estimuladas e tenham convivências com outras crianças.

A escola tem que receber a criança deficiente com a expectativa que a mesma irá conseguir se alfabetizar. Vygotsky informar que: “um aspecto crucial da condição humana, e que começa na infância, é a criação e o uso de estímulos auxiliares ou ‘artificiais’; esses estímulos gera uma nova situação e as reações ligadas a ela são alteradas pela intervenção humana ativa” (VYGOTSKY, 2001, p. 175).

Ao longo dos anos vários estudiosos preocupados com a alfabetização de crianças com deficiências estão se aprimorando e explicando meios de como deficientes intelectuais podem e devem ser inseridos no contexto da sociedade e escolar para conseguir se alfabetizar.

Mesmo que existam dificuldades e barreiras ainda originadas na antiguidade e perpetuadas até nos dias atuais, muitos educadores já tem buscado meios de como receber, socializar e ensinar alunos com deficiências intelectuais.

O educador é o mediador e cumpridor pela estruturação do conhecimento, interação e socialização do aluno com deficiência intelectual, sendo a inclusão considerada uma tentativa de restabelecer esse público, analisando desde os casos mais complexos aos mais modestos, pois uma educação de qualidade é direito de todos.

## **Conclusão**

Alfabetizar uma criança é um processo complexo e terão inúmeras dificuldades que poderão ocorrer de diversas maneiras: a inadequação de métodos específicos, as particularidades dos alunos, a escolha de metodologia baseada nas diferentes necessidades e dificuldades que as crianças apresentam, o desrespeito aos reais níveis etários e possibilidades instrumentais dos estudantes, o que acarreta em exigências aquém ou além da competência dos alunos. O professor é o mediador, o condutor da aprendizagem.





Os meios e processos para que as pessoas com deficiências intelectuais sejam alfabetizadas não chegou ao ponto final, continuará se estudando e ensinando maneiras de como essas crianças poderão conseguir aprender a ler e escrever para que sejam inseridas na sociedade de um modo em geral.

São pessoas que precisam aumentar suas auto estima com os demais colegas de classe, ser incentivado do seu potencial, a escola tem que acreditar que o aluno irá conseguir, a família também tem que participar e acreditar no processo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. (Constituição1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. BRASIL. Constituição (1998). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>.

Acesso em 24 de fevereiro de 2020.

BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em 24 de fevereiro de 2020.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio á Gestão Educacional. Caderno de educação especial. **A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Caderno do coordenador e formador**. Saberes e prática da inclusão. São Paulo, 2005.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FIGUEIRA, E. **Imagem e conceito social da deficiência** (terceira parte). Temas sobre desenvolvimento. São Paulo: Memnon, v.V, n.26, p38-41, maio/jun. 1996.

MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E. **Novos livros de alfabetização – novas dificuldades em inovar o ensino do Sistema de Escrita Alfabética**. No prelo, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – Educação Especial**, Secretaria Municipal de Educação/São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica (DOT), 2007, p. 60.

VIGOTSKI, L.S. **Obras completas**. Fundamentos de defectologia Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).



## ENGOLIRAM A CAROCHINHA? CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROGRAMA “CONTA PRA MIM - LITERACIA FAMILIAR”

*Francisca Patrícia Pompeu Brasil<sup>1</sup>*

*Ivane Laurete Perotti<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

No dito popular “Quem conta um conto, aumenta um ponto”, podemos identificar duas importantes competências relacionadas à recepção dos textos ficcionais: a compreensão da história ouvida/lida e a capacidade de recontar essa história com seus possíveis desdobramentos. A narratividade trabalha com o universo dos acontecimentos e da fruição, especialmente quando se trata de textos literários, nos quais nem tudo se apresenta no plano da expressão. As inferências, as simbologias e as metáforas, por exemplo, afetam o leitor de forma surpreendente, provocando nele o prazer da descoberta e da interpretação produtiva, levando, dessa forma, a agir sobre o texto. Como diz Umberto Eco, “Todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho” (ECO,1994, p.9). Vale lembrar que esse trabalho colaborativo de construção de sentidos dos textos é um dos mais importantes aspectos a serem explorados pelas didáticas direcionadas à formação de leitores.

A construção de sentidos na leitura relaciona-se com saberes diversos, que precisam ser levados em conta, uma vez que os textos literários sugerem experiências necessárias para o desenvolvimento do caráter e para a descoberta da identidade do indivíduo. No Programa Federal “Conta pra mim – Literacia Familiar”, não se consegue identificar o princípio humanizador e formador da literatura, uma vez que o programa impossibilita o acesso às vozes dos textos canônicos, muitas vezes, apagando-as.

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), [pbrasilpompeu@gmail.com](mailto:pbrasilpompeu@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutoranda pelo Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), [ivaneperotti@hotmail.com](mailto:ivaneperotti@hotmail.com)



Em nossa pesquisa, buscaremos estabelecer e discutir relações entre conceitos estudados em Eco (1997/2008), que ampliam a ideia de obra aberta; e em Calvino (1991), sobre a construção de significações nos textos narrativos. Em seguida, serão analisadas duas adaptações de contos clássicos apresentados no espaço digital do programa do governo federal “Conta pra mim – Literacia Familiar”, comparando-as com as histórias canônicas de “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault, e “A História dos Três Porquinhos”, de Joseph Jacobs. Tomaremos, como base dos nossos estudos, o trabalho realizado pela professora e pesquisadora Vera Lopes, da PUC/MG (2020). Buscaremos também mostrar que a interação produtiva entre vozes e saberes não se faz presente nas adaptações dos contos de fadas, do Programa “Conta pra mim – Literacia familiar”.

## **METODOLOGIA**

Optamos por adotar, como método de análise, leituras comparativas de duas adaptações de contos clássicos apresentados no espaço digital do programa do governo federal “Conta pra mim – Literacia Familiar”, relacionando-as com as respectivas histórias canônicas de “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault, e “A História dos Três Porquinhos”, de Joseph Jacobs. Uma vez constituído o corpus de nossas análises, baseamos nossas comparações em três categorias narrativas: espaço, personagens e voz narrativa. Também foram observadas as simbologias das cores e o uso de imagens, a fim de reconhecer as diferenças entre as obras trabalhadas. Adotamos o método conceitual-analítico, uma vez que a fundamentação das ideias apresentadas se deu a partir de pressupostos teóricos pertinentes à construção de conceitos elencados em nossas análises.

As etapas adotadas em nossa pesquisa foram: levantamento bibliográfico, leituras e fichamentos dos textos teóricos, leitura comparativa dos textos literários, revisão da literatura, elaboração de uma sequência didática.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Muitos estudiosos já confirmaram ser a literatura essencial para uma formação humanizada de crianças, jovens e adultos. Os textos literários trazem saberes diversos que, se



bem trabalhados, podem promover significativas mudanças de perspectivas. Vivenciar as histórias, compartilhar os medos, as angústias e as emoções dos personagens fazem com que jovens e crianças assumam posturas mais empáticas e visões mais críticas em relação ao meio em que vivem.

Os contos de fadas, através da forma como são construídos, levam as crianças a extraírem significados diversos a partir de suas vivências, de seus interesses e de suas necessidades. E, como expressão artística, são essenciais para a transformação e evolução da criança. Sobre a função estética dos contos de fadas, Bruno Bettelheim diz que: “O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte” (BETTELHEIM, 1990, p.20).

Assumimos, primeiramente, a noção sobre obra de arte desenvolvida por Eco quanto a ser “uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados que convivem num só significante” (ECO, 1997, p. 22), caracterizando o que o teórico italiano definiu como “obra aberta”. Dentro desse conceito, Eco considerou as características das obras contemporâneas, que não se fecham ao final, e não impedem múltiplas possibilidades de leituras, pelo contrário: abrem-se para a participação de seu intérprete/leitor, permitindo-lhe criar novas perspectivas, projetar-se e identificar-se na trama. Aqui podemos citar, como exemplos, algumas releituras dos contos de fadas, as quais se destacam pela criatividade e pelas renovações formais e conteudísticas que promovem: *Chapeuzinhos Coloridos* de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta; *História Meio ao Contrário*, de Ana Maria Machado; *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira; *O Reizinho Mandão*, de Ruth Rocha; entre outras.

Em Calvino (1991), encontramos o suporte para discutir os textos, à luz da importância que o autor dedicou à iconologia, em suas tantas crônicas, fábulas, romances e novelas, cuja estrutura narrativa premia os leitores com jogos de sentidos, suspensão da ação direta, entre outras características que conferem às narrativas ficcionais o seu espaço de construção de significações.

A falta de comprometimento com a função estética da obra leva a uma produção distorcida da imagem do leitor ao qual ela se destina. A literatura é singular, pois possibilita a imersão no texto e exige a participação na construção dos sentidos. Ela oferece a possibilidade de desenvolvimento de uma visão mais humana e consciente do papel de estar no mundo. Sendo



assim, abrir mão das possibilidades de transformação que os textos literários oferecem significaria negar aos jovens leitores a expressividade da língua em sua forma mais genuína. Em relação aos contos apresentados na Literacia Familiar, destacamos a fala da professora Vera Lopes da Silva:

Na reconstrução das narrativas, é eliminada a linguagem estética concernente às produções literárias, a qual funciona também como composição ética. Ou seja, ocorre a eliminação das estratégias estéticas, providenciando uma falsa imagem do que seriam comportamentos éticos, na verdade, intrometendo na narrativa um moralismo barato, de forma a desrespeitar a condição literária do conto (SILVA, 2020, p. 20).

Conforme afirma a pesquisadora, o que se identifica nessas adaptações é a deformação de leitores, uma vez que tais obras desconsideram o papel humanizador e transformador da literatura.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as análises<sup>3</sup> das adaptações do projeto “Conta pra mim – Literacia Familiar”, foi possível reconhecer que há alterações relevantes que merecem ser destacadas, pois eliminam possibilidades de um trabalho de recepção produtiva da obra literária. Optamos aqui por apresentar algumas dessas alterações como forma de corroborar os resultados de nossas pesquisas.

O conto original “A História dos Três Porquinhos” inicia-se da seguinte forma: “Era uma vez, quando porcos faziam rimas, macacos mascavam tabaco, galinhas cheiravam rapé para ficarem fortes, e patos faziam quac, quac, quac, oh!” (PERRAULT, et al, 2010, p. 144). No trecho, reconhecemos ludicidade na rima, na aliteração e na onomatopeia apresentadas. Elementos que promovem maior interesse por parte do leitor infantil pelo texto apresentado. O

---

<sup>3</sup> Os resultados da pesquisa são baseados na análise comparativa de duas adaptações dos contos de fadas apresentados pelo programa Literacia Familiar com os contos de fadas canônicos que lhe serviram como base. A análise se fundamenta nos textos teóricos selecionados. Optamos por destacar as diferenças mais relevantes entre as obras e discutir alguns tópicos pertinentes para os propósitos da pesquisa.



conto da Literacia inicia-se com a frase: “Era uma vez três porquinhos que moravam com a mãe no meio de um bosque” (BRASIL, 2020, p.3). É fácil perceber que a voz narrativa não apresenta a mesma ludicidade poética do texto original. É uma voz que abrevia as falas e elimina o trabalho expressivo com as palavras e as construções sintáticas: Em seu artigo “Programa “Conta pra mim” e Literacia Familiar: lobo em pele de cordeiro”, a professora Vera Lopes da Silva faz uma pertinente observação sobre a voz narrativa apresentada nessas histórias: “A voz do narrador é amorfa, ele é apenas um relator dos eventos, prejudicando a linguagem que entrega ao leitor, contrariando o caminho vivo que este deveria tomar, o caminho de leitura de quem ouve, enxerga, sente o que é vital para que o conto tradicional assim se organize” (SILVA, 2020, p.5).

Podemos observar que há modificações significativas também no enredo. Tais modificações alteram o modo como a história original afeta/transforma o leitor. Como exemplo, podemos citar o apagamento das três tentativas do lobo de enganar o porquinho mais velho, e, dessa forma, deixa-se de exaltar a esperteza do porquinho, capaz de vencer a força do lobo malvado através da inteligência. Podemos destacar também que, com o intuito de preservar o leitor do contato com a ideia da morte, no conto da Literacia, os dois porquinhos menores não são devorados pelo lobo, mas fogem para se abrigarem na casa do irmão. Segundo Bettelheim, a morte dos porquinhos não vai traumatizar as crianças, e sim promover nelas o crescimento necessário. Vejamos a interessante abordagem que o estudioso faz do assunto ao relacionar o conto com a fábula “A Cigarra e a Formiga”:

Enquanto o senso de justiça da criança é ofendido pela pobre cigarra tendo que morrer de fome embora não tenha feito nada de errado, seu sentimento de equidade é satisfeito pela punição do lobo. Como os três porquinhos representam estágios no desenvolvimento do homem, o desaparecimento dos primeiros dois porquinhos não é traumático; a criança compreende inconscientemente que temos que nos desprender de formas primárias de existência se quisermos passar para outras mais elevadas. (BETTELHEIM, 1990, p.56)

Ainda sobre a narrativa dos três porquinhos, vale destacar a presença de uma “moral da história” no final do conto da Literacia: “Joãozinho e Luisinho abraçaram Zezinho que lhes ensinou uma importante lição: - É preciso sempre obedecer aos conselhos da mamãe”



(BRASIL, 2020, p.14). Moral essa que não aparece no conto original. A presença de uma moral da história pode, muitas vezes, limitar a interpretação da criança, que passa a acreditar que só há um ensinamento possível dentro do conto, levando-a a pensar que outras interpretações feitas por ela estarão equivocadas. O verdadeiro conto de fadas autoriza o leitor a fazer interpretações diversas a partir de suas leituras, enriquecendo assim o seu horizonte de expectativas.

É necessário destacar a importância dos textos visuais nas histórias infantis, uma vez que eles atuam sobre a construção do sentido a partir da materialização estética produzida pelo artista, promovendo uma adequada interação com o apreciador/leitor, ampliando sentidos e estabelecendo relações cognitivas e aprendizados plurais. Trataremos da simbologia presente nas ilustrações que acompanham essas histórias, buscando identificar de que forma elas amparam, ou desamparam, o leitor no processo de recepção do texto literário.

Observemos, como exemplo, um segundo conto que compõe o material da Literacia Familiar: “Chapeuzinho Vermelho”. Faremos algumas considerações sobre as ilustrações da obra e suas relações com os contos originais a partir de duas categorias narrativas: os personagens e o espaço.

Chapeuzinho Vermelho, protagonista do conto, é descrita no texto original da seguinte forma “Era uma vez uma pequena aldeã. A menina mais bonita que poderia haver” (PERRAULT, et al, 2010, p.43). Não se percebe, na imagem apresentada do texto adaptado, destaque algum à beleza ou à aparência da menina, e tal característica também não se apresenta no texto verbal. Vale observar que a beleza e a ingenuidade de Chapeuzinho contrastam com a aparência monstruosa e ameaçadora do lobo, criando assim a ideia de embate entre esses personagens. A falta de atenção a esse aspecto da história gera uma certa frustração para o leitor infantil que busca, muitas vezes, apoio nas imagens, para captar os sentidos da narrativa. A capinha vermelha, que dá nome ao conto, é mantida. A cor vermelha na história original simboliza a sexualidade que está aflorando na menina pré-adolescente. A referência à sexualidade fica evidente no texto de Charles Perrault, como podemos observar no seguinte trecho: “Ponha o bolo e o potinho de manteiga em cima da arca, e venha se deitar comigo. Chapeuzinho Vermelho tirou a roupa e foi se enfiar na cama, onde ficou muito espantada ao ver a figura da avó na camisola” (PERRAULT, et al, 2010, p.44). Já no conto da Literacia, essa cena não ocorre, sendo que a simbologia da cor vermelha acaba por perder, em parte, sua função.





Ainda falando sobre a representação dos personagens, é importante destacar que o lobo perde o seu aspecto sedutor e assustador na ilustração da Literacia. Por ser uma obra direcionada às crianças, optou-se, por apresentar um ser aparentemente mais dócil, não se levando em conta a caracterização do personagem que seduz Chapeuzinho para depois devorá-la. A descaracterização do personagem pode ser confirmada ao lermos o que diz Bruno Bettelheim: “Mas o lobo não é apenas o sedutor masculino. Também representa todas as tendências associadas e animais dentro de nós” (1990, p. 209). Observa-se, dessa forma, que o trabalho com as ilustrações apresenta deficiências semelhantes às aquelas apresentadas no texto verbal do “Conta pra mim”, uma vez que não parece ter havido interesse ou preocupação em se preservar o potencial transformador dos significantes apresentados nos contos de fadas originais.

Por fim, destacamos o espaço da floresta em que a menina, tentada pela exuberante beleza do caminho das flores, acaba cedendo ao desejo de colhê-las, desobedecendo assim às ordens da mãe. Aqui há novo embate entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. Ora, para encantar a menina e levá-la a agir de maneira inconsequente, o que se imagina é um lugar de extrema beleza e de diversos encantos. Na ilustração do conto adaptado, simplesmente foi suprimida essa passagem, o que pode frustrar o leitor infantil, ávido por cores e por belas imagens. Observa-se, dessa forma, que não houve um cuidado maior na produção das ilustrações, as quais poderiam enriquecer a leitura e dar um suporte adequado e necessário para a compreensão do texto verbal.

Cientes de que o conto de Charles Perrault não é destinado aos pequenos leitores, destacamos que nossa intenção não é propor releituras que apresentem as mesmas imagens e linguagem utilizadas pelo escritor francês; mas ressaltar a importância de se trabalhar, nas adaptações, com elementos simbólicos que possibilitem leituras mais ricas e que colaborem para um saudável amadurecimento do jovem leitor, possibilitando-o a criar novas perspectivas diante de sua realidade.

A partir das considerações apresentadas, chegamos à conclusão de que a falta de comprometimento com a função estética da obra leva a uma produção distorcida da imagem do leitor ao qual ela se destina. A literatura é singular, pois possibilita a imersão no texto e exige a participação na construção dos sentidos. Ela oferece a possibilidade de desenvolvimento de uma visão mais humana e consciente do papel de estar no mundo. Sendo assim, abrir mão das



possibilidades de transformação que os textos literários oferecem significa negar aos jovens leitores a expressividade da língua em sua forma mais genuína.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antônio Cândido já afirmava, em “O Direito à Literatura” (2004), ter a literatura uma função insubstituível para formação e humanização da sociedade. No entanto, ao analisarmos as obras do projeto “Conta pra mim – Literacia Familiar”, reconhecemos, nas adaptações dos contos canônicos, alterações que empobrecem a essência transformadora desses textos. Trata-se de adaptações que foram produzidas com intenções bem mais moralizantes do que formadoras. Seria então desaconselhável fazer releituras dos contos de fadas, uma vez que se corre o risco de perder seus ingredientes de fabulação - tão necessários à formação dos leitores? Concluimos que produzir adaptações não é desaconselhável, desde que as intenções formadoras e as qualidades artísticas sejam preservadas. Podemos afirmar que há obras adaptadas que fazem trabalhos riquíssimos com a forma e com o conteúdo apresentados, capazes de produzir novas e pertinentes perspectivas da realidade.

A partir das considerações apresentadas no desenvolvimento de nossa pesquisa, chegamos à conclusão de que a distância entre as obras da “Literacia Familiar” e os contos de fadas canônicos tem como causa primeira as suas intenções de produção.

## REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans Christian; GRIMM, Wilhelm e Jacob; PERRAULT, Charles; et al. **Contos de Fadas**. Trad. Maria Luísa X. de A. Borges. Zahar: Rio de Janeiro, 2010.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, V. (Org.). **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos, SP: Pedro & João Ed., 2013.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Trad. Arlene Caetano. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra mim – Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2020.

CALVINO, I. **O castelo dos destinos cruzados**. 1ª ed. Trad. Ivo Barroso. Companhia das Letras, 1991.

\_\_\_\_\_. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. **Viagem na irrealidade cotidiana**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. **Lector in Fabula**. Barcelona: Lumen, 1993.

\_\_\_\_\_. **Os limites da interpretação**. Trad. Pérola de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SILVA, Vera Lopes da. **Programa “Conta pra mim” e Literacia Familiar: Lobo em Pele de Cordeiro** (no prelo).



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## **A INSERÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO COM LEITURA E ESCRITA: UM OLHAR PARA AS FORMAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

*Eliani Regina da Conceição Silva<sup>1</sup>  
Janara Aparecida Teixeira Batista<sup>2</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

---

<sup>1</sup> Pedagoga e pós-graduanda em Alfabetização e Letramento pela UNEB/Campus XVII - Bom Jesus da Lapa. elianisilva.2015@outlook.com;

<sup>2</sup> Psicóloga, Mestra em Intervenção educativa e Social pela UNEB/Campus XI, janarateixeira.pi@gmail.com.



O artigo trata de compreender a mediação do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE) frente à educandos com dificuldades de aprendizagem tendo como foco a aquisição da escrita/leitura mostrando a relevância dá mesma numa abordagem interdisciplinar. Grande parte da pesquisa foi alicerçada em observações feitas no NAEE que atualmente transformou-se em um atendimento único e exclusivamente psicopedagógico deixando em seu conjunto de atuação enquanto equipe interdisciplinar uma lacuna para o entendimento das interações que acontecem entre os educandos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e as diferentes colaborações em outras áreas do conhecimento para a superação das mesmas.

O conflito das dificuldades de aquisição da leitura e da escrita ganha corpo no espaço preciso da escola quando esses educandos não tendo nenhuma limitação orgânica não conseguem "aprender". Esse "não aprender", nesse contexto, vem carregado de uma história.

## **METODOLOGIA**

A metodologia traz estudos bibliográficos para melhor interação com os sujeitos da pesquisa: SOARES (1998), STREET (2003), KLEIMAN (1995), FERREIRO (2000), VYGOTSKY (1996), TIFOUNI (1988) entre outros. A abordagem é qualitativa construindo uma pesquisa de campo, como procedimento de coleta de dados focado nas entrevistas, observação-participante e análise documental. Assim, o projeto propõe uma pesquisa de compreensão como essas crianças com dificuldades de aprendizagem são inseridas do mundo grafocêntrico, procurando entender como esse processo de aquisição é mediado e oportunizar superações de obstáculos, metodológicos, emocionais, subjetivos sociais no seu processo de aprender procurando novos caminhos em uma mudança constante no pensar e no agir para a superação das dificuldades de aprendizagem constituindo uma importante fonte de ideias para o delineamento do trabalho pedagógico com educandos que apresentam dificuldades para aprender estejam eles associados ou não a causas orgânicas.

## **Educandos com dificuldades de aprendizagem e a mediação do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado - NAEE**



O NAAE foi uma idealização da então secretária de educação, Professora Maria da Conceição Rocha, no ano de 2004, com a finalidade de reunir uma equipe interdisciplinar tendo como foco as dificuldades de aprendizagem decorrentes de uma adequação metodológicas ou ensinagem, educandos com diagnósticos de dislexia, dislalia, disgrafia, disortografia, discalculia e mais tarde o TDAH - Transtorno e Déficit de Atenção e hiperatividade(TDAH). Todas essas dificuldades ora citadas tem um cunho de disfunções não orgânicas, ou seja, os educandos com uma mediação adequada podem superá-las.

O núcleo naquele momento cujo panorama da educação municipal revelava um grande número de educandos que não se alfabetizavam. Foi constituído por uma equipe interdisciplinar composta por um assistente social, três psicopedagogos, um fonoaudiólogo, dois psicólogos, uma secretária. Sendo que, a parceria núcleo - escola - família constituiu imprescindível.

O NAAE, nesse contexto era de primordial importância para avaliar e intervir nas dificuldades de aprendizagem e em seu objetivo geral nos primeiros anos de constituição, essa clínica foi de grande valia no cenário educacional local, pois muitos dos educandos atendidos encontravam apoio com profissionais em áreas afins do conhecimento que interferem no processo da leitura e escrita. Quantos aos professores recebiam formação adequada para intervir nas dificuldades de leitura e escrita encontradas no processo ensino-aprendizagem.

O projeto de atendimento NAAE com oito sessões de avaliação antecedendo a esse atendimento intersetorial (Setores de Psicologia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Assistência Social) acontecia à triagem que obedecia a uma lista oriunda das escolas municipais e encaminhada pelo setor de assistência social conforme queixa registrada na unidade de ensino ou por especialistas externos ao núcleo.

Assim, antes de pensarmos em rotular, uma criança com dificuldades de aprendizagem precisamos observá-la e compreender a sua complexa relação de construção histórica, considerando as transformações sofridas por esses educandos e que essas mudanças fazem parte de um cenário instituído pelas ocorrências sociais e advindo de um mundo complexo onde o vivido e os conhecimentos sistematizados não podem ser indissociáveis no “ato de aprender” na forma de conquistas como a aquisição da leitura e escrita em uma demanda social que coexiste na formação dos indivíduos.

De acordo com o pensamento de Silva (2009), no livro Diferenças Negadas, a autora fala que a descrição da diversidade humana tem sido feita, a partir de duas óticas: a



etnocêntrica que transforma os valores individuais em valores universais pressupondo culturas hegemônicas, expressa o desejo de padrões a serem seguidas por todos. O relativismo que proclama valores iguais para todas as diferenças enfatizando o dinamismo criativo e autônomo. Nesta perspectiva, a compreensão das experiências humanas é enfatizada no contexto em que se manifestam.

Nesse âmbito, mesmo ressaltando que algumas interpretações são mais cristalizadas para a proteção das minorias, entretanto, sabemos que essas minorias apresentam condições de existências extremamente desiguais; E se tratando de experiências em escolas públicas revelam uma contradição, preconceito que emerge dessa forma como um problema não mais educacional mais social.

Após um breve caminho de efervescências, práticas, orientações, intervenções terapêuticas educacionais exitosas, o núcleo foi sofrendo grandes perdas; na incompreensão dos gestores no âmbito da educação em entender a sua relevância chegando à fusão de reduzir a uma sala de recursos na última instância atual a um atendimento psicopedagógico sem nem mesmo ter um espaço adequado e psicopedagogos suficientes para atender a demanda.

Nesses termos a mediação do NAEE foi perdendo espaços, educandos passaram a ter seus nomes confinados a uma lista de espera e muitas vezes o atendimento passou a ser agendado de quinze em quinze dias.

O interessante nesse contexto de abandono foi que muitos educadores não desistiram de procurar ajuda no núcleo como suporte às superações das dificuldades de aprendizagem, bem como as famílias dessas crianças agora atendidas uma ou até mesmo nenhuma vez no mês por especialistas externos ao núcleo, estas não perderam a esperança e o entusiasmo de ver seus filhos superarem as dificuldades na aquisição da leitura e escrita.

Durante a entrevista com um profissional da fonoaudiologia ficou evidente a importância de uma terapia mais intensiva com educandos que são encaminhados para esse setor.

Informada que os educandos do NAEE, no passado, tinham um atendimento interno, ou seja, o setor de fonoaudiologia atendia no próprio núcleo. Hoje, as crianças só vêm aqui para a terapia. Isso dificulta muito o processo, pois, temos uma longa lista de atendimento e não temos como intensificar o trabalho com consciência fonológica



valores sonoros convencionais e outras especificidades da área de linguagem (TERAPEUTA 1).

Observa-se na fala do terapeuta 1 a importância de um trabalho efetivo para o domínio do código de maneira ampla, é um aspecto fundamental do desenvolvimento fonológico. É provável que os aperfeiçoamentos tragam melhorias em algumas habilidades cognitivas subjacentes ao desenvolvimento da leitura como acesso às formas faladas das palavras como é requerido nas tarefas de consciência fonológica, e aumentos na capacidade da memória verbal de curto prazo, porque esta se baseia em códigos fonológicos (baseada na fala) (SNOWLING ; HULME, 1994).

Certamente, o núcleo não existia ou existe para solucionar todos os problemas de aprendizagem. Seria utópico esperar ou registrar aqui, que as dificuldades de aprendizagem ao chegar para uma equipe interdisciplinar seriam sanadas mesmo porque não podemos restringir o "ato de aprender" a educação escolar ou institucionalizada e nem procurar responsáveis políticos e técnicos para assumir uma eventual culpa.

Em um diálogo aberto, espontâneo com uma coordenadora pedagógica de uma das unidades de ensino municipal ao falarmos sobre a aquisição da leitura e escrita como uma função maior da escola, mesmo sabendo que não é uma atribuição apenas da mesma e levando em conta novas concepções de alfabetização e letramento foi registrado:

A visão de que a escola é responsável única e exclusivamente pela alfabetização da criança aos poucos esta sendo superada. Os conhecimentos construídos no espaço escolar só faz sentido se estes interagem com outros saberes do cotidiano do aluno. Ainda temos pais que atribui a escola o processo da leitura/escrita, mas em reuniões com a família já dialogamos amplamente sobre o acompanhamento dos filhos a importância de proporcionar a eles no dia-a-dia textos, livros, revistas, um mundo letrado que esta aí que precisa ser apenas explorado, direcionado. É importante falar que tudo de forma espontânea. Não apenas a hora de ver ou fazer a tarefa com o filho. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Na verdade, o que se busca é uma relação de parceria entre escola, família e comunidade, reconhecendo à contribuição de todos preservando a especificidade dos diferentes papéis na tarefa de socializar conhecimentos.





## **Interação família, escola e o NAAE**

Prosseguindo com as premissas pontuadas na sessão anterior sobre a responsabilidade da instituição escolar, evidencia-se timidamente, mas já em processo, não mais a visão tradicional de escola como uma instituição fechada externa e alheia a vida dos educandos.

Como já foi discorrido anteriormente, a porta de acesso para um educando com dificuldade de aprendizagem frequentar o NAAE - é a escola onde a mesma recebe do núcleo uma ficha para o coordenador pedagógico juntamente com o professor da criança discorrer sobre a queixa. Fica sobre a responsabilidade da escola também comunicar aos pais ou responsável do educando dia e horário para comparecer ao núcleo e proceder à anamnese que consiste em um levantamento global da vida do educando. A anamnese no passado era feita pelo assistente social e a mesma encaminhava para o setor que melhor poderia acolher a queixa: setores psicopedagógicos – psicológicos - fonoaudiológico. Em alguns casos ocorria o intersetor onde o educando poderia ser atendido no mesmo dia ou em outro período por mais de um setor.

Assim, podemos observar que o NAAE, contribui de certa forma para a relação da escola com as famílias estreitarem os seus laços porque geralmente, essa relação nem sempre foi uma via de mão única, muitas vezes resume-se à comunicação de resultados que especificamente de educandos com dificuldades de aprendizagem que não são satisfatórios ou a solicitação de ajuda para a solução de problemas disciplinares.

Ainda no espaço escola a coordenadora pedagógica ao ser interpelada sobre o tempo de aprendizagem, levando em conta que cada indivíduo tem seu tempo, no âmbito de suas ações pedagógicas, como planejamento com os professores essa individualidade é respeitada?

Esforçamos o máximo para atender cada criança no coletivo observando e respeitando a sua individualidade. Talvez não atendemos ao máximo. Mas estamos sempre abertos. Alguns pais já questionaram para equipe gestora como e porque não foi tarefa, não tomou a leitura, achei a nota baixa. No planejamento repasso para os professores essas indagações e procuramos ações pedagógicas mais viáveis. A questão por exemplos da leitura, sinalizamos que a leitura individual, essencialmente, não pode ser observada que até melhor que ela se dê no coletivo, assim como construções de textos ai depende do ano que a criança se encontra e que essa tarefa mais individual



pode ser feita em casa, numa placa, num letreiro na rua (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

O tema leitura e escrita novamente se faz presente é uma excelente oportunidade para registrar como os conceitos de alfabetização/letramento estão bastante presentes de forma prática, espontânea no fazer pedagógico de muitos educadores e isso constitui um excelente passo para uma aprendizagem significativa.

Para Magda Soares (2008) tanto a questão da escrita/leitura, possuiriam um fundo ideológico. Essas ideologias ainda arraigadas à concepção de ensino como a deficiência cultural, das diferenças culturais bem como a patologização da pobreza e a hipótese do déficit linguístico serviriam como explicação para o fracasso escolar, principalmente dos alunos pertencentes às camadas populares.

Acreditamos que tais mal entendidos são gerados pela falta de compreensão da diferença entre o falar e escrever não vamos ater a importância de uma variedade em detrimento a outra, mas quando propomos mediar educandos com dificuldades de aprendizagem principalmente alunos disléxicos que impedem os mesmos de se alfabetizarem em ritmo normal.

"Muitos dessas questões que permeiam de quem é a maior responsabilidade de alfabetizar/letrar sai da influência do determinismo linguístico como meramente reducionista" (SOARES, 2008, p. 23). Para outra margem que, nas sociedades grafocêntricas, a estrutura social nos exige não somente a necessidade do domínio do código da escrita, como utilizá-lo em diferentes situações comunicativas como expressa a coordenadora pedagógica. Essas discussões fazem emergir interesses teóricos, as novas propostas para o letramento (KLEIMAN, 1995)

O tema letramento ganha repercussão e exemplos como na fala da coordenadora pedagógica “pode ser feita em casa, numa placa, num letreiro na rua”. Essas reflexões destacam não apenas a competência individual dos educandos, necessária até então para o sucesso e a promoção na escola. Certamente, a escola nunca chegou anular ou minimizar outras práticas para aquisição da leitura e escrita, mas aos poucos vai se transformando e a mesma tende a se abrir cada vez mais para a parceria escola-família e outros grupos sociais não formais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO



Os princípios norteadores das ações de uma equipe interdisciplinar para mediar educandos com dificuldades de aprendizagem precisamente no NAEE impõem situações nos quais o ato de pesquisar está constantemente presente.

Atualmente, aprender a aprender é condição primordial para o processo de aquisição de um conhecimento de qualidade e que possa estar a serviço de uma coletividade. Através da interdisciplinaridade e da contextualização cria-se a possibilidade de construção de aprendizagens significativas.

Um trabalho interdisciplinar não constitui apenas a junção de conhecimentos de áreas afins em prol de uma resolução de um problema. Sempre em reunião no núcleo (NAEE) a qual intitulamos, “estudo de caso”, que era para analisar algumas observações coletadas nas sessões e pedir opiniões aos colegas das outras áreas tínhamos o cuidado de elucidar que estávamos trabalhando com ênfase na interdisciplinaridade e não multidisciplinaridade não podíamos ficar estanques cada um na sua área.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade busca romper com a visão positivista compartimentalizada. Pode ser compreendida como sendo a troca de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, áreas do conhecimento (FERREIRO, 1993, p. 21. 22).

Procurar soluções mais estruturadas e coerentes com o problema que o educando apresentava em torno das unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por varias áreas do saber eram caminhos sempre percorridos pela equipe interdisciplinar - NAEE.

Discorreremos aqui a fala do setor de psicologia em relação às ações interdisciplinar que o setor disponibilizava para as crianças que são diagnosticadas com dificuldade de aprendizagem (D.A.).

Muitos desses pacientes chegam com apatia tamanha. Os textos projetivos, por exemplo, são excelentes mecanismo para exteriorizar essas angústias. Recorremos também alguns jogos, brinquedos, mas é uma luta, muitas dessas crianças nem quer conversar. Quando solicitada a desenhar algo, logo responde: - Não sei, não sei lê. Não gosto. É muito complexo lidar com fraquezas, estereótipos porque estão arraigados inconscientemente em indivíduos em formação (TERAPEUTA1).



Conhecer o outro é saber quem ele é. É um desafio que envolve identidade. Através do setor de psicologia observa-se que a identidade dessa criança que se nega a ser mediada, ajudada está esfacelada. Com a autoestima baixa, a continuidade em si mesmo como um sujeito único está o tempo todo negado.

Ainda no plano da interdisciplinaridade foi feita a seguinte pergunta à psicopedagoga do núcleo: A Psicopedagogia é uma área de conhecimento interdisciplinar, as ações psicopedagógicas também seguem essa linha interdisciplinar?

Claro, o trabalho psicopedagógico busca a existência de vínculos entre as várias disciplinas de modo a privilegiar todos os aspectos: históricos, políticos, econômicos, socioculturais que definem ser humanos e sociedade (PSICOPEDAGOGA).

Nesse contexto as teorias da aprendizagem estão presentes nessas áreas de conhecimento tendo como base duas categorias: a do condicionamento que na aquisição da leitura e escrita são mais focadas nos métodos tradicionais e cognitivista que define a aprendizagem uma relação de sujeitos com o mundo. É perceptível que no espaço escolar são inúmeras as ações pedagógicas que perpassam áreas de conhecimento afins e todas essas ações influenciam na leitura e escrita.

Sim, sim, demais! É gratificante ver a empolgação de alunos em recital de poesia, ensaio de quadrilhas, teatro, ate mesmo em leituras deleites que fazem parte de nossas atividades de rotina (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

As características de ações citadas pela coordenadora pedagógica no plano escolar tornam-se conteúdos de expressão, comunicação, linguagem que não só facilitam a ação interdisciplinar, como também o processo avaliativo, na medida em que promovem as capacidades motoras de equilíbrio, autonomia, de relação interpessoal e inserção social.

O setor de psicologia revelou esses mesmos atributos evidenciando na fala da coordenadora pedagógica:

Tinha uma criança que adorava parlendas esse gosto foi passando para o setor de psicologia pela fono. Então resolvi contar para ela, foi uma festa... Ela completava com entusiasmos as rimas. Mais tarde a psicopedagoga fazia o mesmo trabalho



intitulado casas das rimas que envolvia fantoches, divisão silábica deu certo! Foi muito bom (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Assim, as mediações da equipe NAEE foram eficazes no âmbito de educandos com dificuldades de aprendizagem. Observa-se uma absorção de ações interdisciplinares que no plano pedagógico são chamadas de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que visam à construção de um sujeito integral.

Se um determinado profissional trabalha fatos e princípios está trabalhando conceitos que ajudam o educando a compreender melhor a realidade. Não obstante, o saber fazer a partir de um aprendizado que se dá pela coletividade proporcionando a autonomia e análise crítica. Trabalhar significativamente procedimentos e posicionar-se mediante o que aprende requer atitude e isso consiste em aprendizagem significativa. Entretanto, atribuímos a motivação tanto à facilidade quanto a dificuldade para aprender. Sem dúvida precisa haver uma necessidade ou desejo para aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor discorrer sobre mediação do NAEE, em um trabalho de conclusão de uma especialização em alfabetização e letramento foi uma forma sistematizada, mas ao mesmo tempo prática de começar; por isso o até breve ao registrar as ações dessa instituição que teve sua vida tão efêmera pela não compreensão do poder público, da sua constituição e importância no cenário educacional local.

Entretanto, não podemos desanimar com o quadro atual. Muitos dos registros no corpo do texto foi colocado com o verbo no passado, atribuindo a consequência que atualmente essa instituição funciona apenas como um espaço psicopedagógico não mas como equipe interdisciplinar.

Espaços como o NAEE, não deve estar a serviço de nenhuma classe social, de nenhum privilégio monetário ou político. Deve estar a serviço de uma minoria que não são entendidos na sua essência e capacidade normal de aprender e apreender o mundo que o cercam. Reconheço a importância do NAEE na aquisição da leitura/escrita de alunos precisamente disléxicos na sua compreensão e interpretação do mundo e na formação de um projeto de vida o qual não pode



ser negado a eles, pois pertencem a uma sociedade grafocêntrica e que exige desses educandos a participação efetiva.

## REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1993.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as praticas de alfabetização na escola: **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das letras, 1995.

LAKATOS, E. V; MARCONI, M. A. Métodos científicos: **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004. p. 46-48.

LEFEBVRE.H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, L. M.da.**Diferenças negadas**: o preconceito aos estudantes com deficiência visual. Salvador: EDUNEB, 2009.

SNOWLING, M; STACKHOUSE, J. Dislexia, fala e língua: um manual do profissional.

Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1994. SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17ed. São Paulo: editora Ática, 2008.

## A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) E O SEU CARÁTER PADRONIZADOR

*Fabio Miranda da Paz (UNIOESTE)*  
*Andressa Loise Zardo (UNIOESTE)*  
*Danielle da Rocha Siqueira Cambrussi (UNIOESTE)*

**Resumo:** O presente trabalho objetiva analisar a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 e desenvolvida pela Secretaria de Alfabetização (Sealf), instância ligada ao Ministério da Educação (MEC). Para isso, realizamos uma revisão de literatura de natureza qualitativa, a fim de identificar a concepção de alfabetização apresentada no documento. A PNA normatiza o processo de alfabetização no Brasil e dispõe sobre aspectos fundamentais que fazem parte das políticas educacionais voltadas para a área. Como principal documento orientador, o caderno da PNA apresenta um panorama dos números da educação brasileira, destacando resultados em provas de avaliações em larga escala nacionais e internacionais, as quais mostram um cenário negativo no que se refere ao processo de alfabetização desenvolvido no Brasil. O documento orienta que os professores fundamentem suas práticas baseando-se na ciência, entretanto, da forma como é redigido o texto, entende-se que a própria prática educacional não se configura como ciência. Aqui, se considera a concepção de ciência como as ciências naturais, ignorando que as ciências humanas também nos trazem estudos válidos e relevantes para a área, além de ignorar as próprias indicações das neurociências que nos trazem a importância do ambiente em que a criança vive e suas experiências como essenciais (KOLB; WHISHAW, 2002). Dessa forma, entende-se o documento como um reflexo da concepção de sociedade, de políticas públicas e de educação que se tem atualmente, o qual ignora toda a historicidade do processo de alfabetização no Brasil (ALMEIDA; PIATTI, 2021), além de desconsiderar campanhas anteriores que tiveram grande relevância no combate ao analfabetismo. Ademais, podemos concluir que a PNA e o seu caderno orientador apresentam uma responsabilização direta dos professores pelo “fracasso” brasileiro nas avaliações em larga escala, ação em que o Estado se exime de qualquer responsabilidade e desconsidera todo o desmonte que a educação vem enfrentando nos últimos anos com os cortes nos investimentos, desde suas estruturas físicas, até a própria formação de professores.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Política Nacional de Alfabetização; Padronizador.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL”

## POLÍTICAS PÚBLICAS DA ALFABETIZAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE O PNAIC

*Luciana Karina Prampero Shimbata<sup>1</sup>*  
*Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento<sup>2</sup>*  
*Elsa Midori Shimazaki<sup>3</sup>*  
*Raquel Franco Ferronato<sup>4</sup>*

### INTRODUÇÃO

O presente texto é parte do resultado projeto de pesquisa “Políticas públicas e práticas de alfabetização e letramento à diversidade” e vincula-se à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado – da Unoeste, Campus de Presidente Prudente, SP e tem como objetivo compreender as políticas públicas e as práticas direcionadas ao grupo de pessoas denominado diversidade, com ênfase na educação dos indivíduos com deficiência e as políticas públicas de alfabetização e letramento. Neste texto apresentamos estudos sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, doravante Pnaic, e objetiva verificar o processo de efetivação desse programa, sob a ótica dos orientadores de estudos que participaram dos grupos de estudos em uma Universidade pública, e contribuíram com a formação dos professores.

O Programa Pnaic foi elaborado pelo Governo Federal ao verificar por meio dos resultados das avaliações em grande escala que as crianças ao terminarem o 3º ano do Ensino Fundamental ainda não se apropriaram do sistema da escrita alfabética e dos códigos matemáticos, que consideramos ser primordiais para aquisição de outros conteúdos escolares, como mostra o Censo 2010 (BRASIL, 2012).

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista, [lushimbata2@gmail.com](mailto:lushimbata2@gmail.com). Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do financiamento 001;

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista, [bsandra2@gmail.com](mailto:bsandra2@gmail.com). Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do financiamento 001;

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora dos prorammas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade do Oeste Paulista. [elsa@unoeste.br](mailto:elsa@unoeste.br);

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da Universidade Estadual do Norte Pioneiro, [profaraquel.ferronato@gmail.com](mailto:profaraquel.ferronato@gmail.com)





Os dados do Censo 2010 mostram que 15,2% das crianças brasileiras que frequentam as escolas não estão alfabetizadas ao final da terceira série do Ensino Fundamental. Shimazaki e Menegassi (2016, p.12) alertaram que o Ministério da Educação (MEC), em 2013, revelou que “cerca de 700 mil crianças chegam ao sexto ano sem o processo de alfabetização concluído, isto é, sem as habilidades mínimas necessárias sobre leitura, escrita e as operações matemáticas básicas”. Os índices apontados pelos censo e por outras avaliações permitiram Shimazaki e Menegassi (2016) afirmarem que muitos são os fatores, tanto extraescolares quanto intraescolares que interferem para o baixo índice e os autores apontam a formação do professor como uma das causas.

Para atender as demandas da Alfabetização nas escolas públicas o Estado, com auxílio de pesquisadores de Instituições de Ensino Superiores de diferentes estados do país, elaborou o efetivou o Pnaic, (PNAIC – <http://pacto.mec.gov.br/>) que foi um programa efetivado pelo entes federados - Governo Federal, Governos Estaduais, Distrito Federal, e municípios - para que todas as crianças se alfabetizem em Língua Portuguesa e Matemática até os 8 anos de idade, ao final do terceiro ano e para isso o Estado comprometeu oferecer a formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão, controle e mobilização.

Os professores denominados orientadores de estudos, participantes da pesquisa, receberam a formação em uma universidade pública e discutiram o processo de apropriação e desenvolvimento da leitura e escrita e matemática em crianças das três primeiras séries do Ensino Fundamental.

### **O PNAIC e o orientador de estudos**

O Pnaic aprovado pelo Ministério da Educação em 2012, em forma de Medida Provisória nº 586 e convertido na Lei 12.801 em 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o “[...] apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. A Portaria 1.458/2012 dispõe das categorias e parâmetros para concessão de bolsas de estudo e pesquisa do PNAIC. A respeito do apoio técnico, em seu Artigo 1º, delibera que o programa visa “apoiar todos os professores que trabalham no ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 1).



Os orientadores de estudo, um dos grupos que compunham o Pnaic, receberam a formação nas IES, organizaram os grupos de estudo e conduziram as discussões com os professores alfabetizadores nos municípios. Eles foram escolhidos por meio de seleção pública, participavam dos grupos de estudos nas IES e eram responsáveis por orientar, ensinar a planejar, acompanhar e usar de forma articulada os materiais enviados pelo MEC para estudo junto aos professores alfabetizadores a fim de elaborar práticas pedagógicas para alfabetizar letrando, conforme cita o documento maior (BRASIL, 2013). realizar o acompanhamento pedagógico sistemático dos professores alfabetizadores em sua prática pedagógica, nas atividades autoinstrucionais e nas demais atividades do curso.

O Programa articulou os conceitos de alfabetização e letramento como conceitos distintos, mas complementares em sua aplicação em sala de aula. No Fascículo 1 do Programa Pró-Letramento, a alfabetização é definida e fundamentada na psicogênese da língua escrita, como “[...] um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre como um sistema de representação” (BRASIL, 2008, p.10). Enfatizamos que a expressão “sistema de representação” no texto, refere-se à aquisição do sistema alfabético brasileiro.

Sobre a aprendizagem da leitura e da escrita Soares afirma:

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua. (1998, p.18)

Assim como Shimazaki e Menegassi (2016, p. 14) entendemos que a alfabetização relaciona-se “ao ensino formal da manifestação linguística e gráfica da leitura e escrita, assim, em situação de ensino, ela é um pressuposto para que as habilidades de leitura e escrita se estabeleçam de maneira mais eficaz”. Em consonância com Scribner e Cole, entendemos que o letramento não focaliza somente a tecnologia de um sistema de escrita e as suas consequências, o letramento são várias práticas organizadas de forma social:

que usam sistemas simbólicos e tecnológicos para produzir e disseminar. O letramento não consiste somente em saber ler e escrever um tipo de escrita, mas em aplicar esse



conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinará os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento.<sup>5</sup> (SCRIBNER e COLE, 1994, P. 236, tradução das autoras).

A partir da apropriação da tecnologia da escrita, o sujeito vai se tornando cada vez mais autônomo e capaz de participar de eventos de letramento e práticas sociais presentes na sociedade, interagindo com processos já construídos socialmente.

O conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas. Daí se dizer que um indivíduo é analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta (KLEIMAN, 2005, p.13).

Dessa forma, o sujeito precisa se apropriar dos conhecimentos básicos aos quais têm direitos de aprendizagem no processo de alfabetização para que possa ser considerado alfabetizado e letrado.

O aprendizado da linguagem escrita e da leitura representa um importante elemento no processo de desenvolvimento do ser humano, no qual a escrita proporciona condições de comunicação por meio do pensamento expresso, sem que o interlocutor esteja presente. Na perspectiva histórico-cultural, a escrita é compreendida como um processo culturalmente desenvolvido e passa por diferentes fases ao longo do desenvolvimento (LURIA 2014; VIGOTSKI, 2014). Ao considerarem a importância dessa compreensão, os experimentos desenvolvidos por Luria procuram compreender a gênese da escrita e os caminhos que a criança percorre, ao longo do seu desenvolvimento, para aprender ler e escrever. Esse processo iniciase muito antes do ensino formal e sistematizado.

A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos e constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos (LURIA, 2014, p. 146). Dessa forma, a apropriação da linguagem escrita passa por um processo interno

---

<sup>5</sup> “[...] applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of uses. The nature of these practices, including, of course, their technological aspects, will determine the kinds of skills (consequences) associated with literacy” (p. 236)



de elaboração mental, que exige abstração, generalização e síntese, até que esse pensamento seja expresso na forma da linguagem escrita.

Nesse âmbito, o ensino organizado contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem com sentido, contribuindo também para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Luria indica a linguagem escrita como “um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento” (LURIA, 1987, p.171), pois quando a criança escreve, expressa o que já organizou em sua mente através do pensamento, assim, compreende o que escreveu. Nas palavras do autor: “No momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita” (LURIA, 2006, p.143)

## METODOLOGIA

Em função do espaço exíguo, apresentamos a pesquisa que classificamos como bibliográfica e empírica. Após estudos elaboramos um questionário, solicitando, a formação e experiência como professor orientador de estudo, assim como sua dedicação semanal ao PNAIC em horas.

Como já anunciado, o presente texto é um dos desdobramentos de um projeto de pesquisa denominado: “Políticas públicas e práticas de alfabetização e letramento à diversidade” aprovado pelo **CAAE**: 52289621.2.0000.5515 tendo como instituição proponente a Associação Prudentina De Educação e Cultura – Apec.

Com a ajuda da Universidade que ofereceu a formação em parceria com o Governo Federal, localizamos um grupo de 29 professores que atuaram como orientadores de estudo, receberam a formação e atuaram com os professores alfabetizadores e enviamos o questionário por meio do Google Form. Solicitamos aos professores que anuíssem a participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e respondessem as questões. Dos 29 e-mails enviados, 8 não encontraram o destino e somente 9 professoras concordaram como TCLE e responderam o questionário.

Em questões semiestruturadas, solicitamos sobre o porquê da opção em ser professor orientador do estudo, as contribuições dos estudos realizados para a própria formação e para a sua vida profissional.



As respostas foram tabuladas e categorizadas para serem aqui discutidas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Responderam ao questionário 9 professores orientadores. Sete licenciadas em Pedagogia e duas em Letras, sendo especialistas na área da Educação.

As professoras afirmaram que para trabalhar no Pnaic estudavam de 5 a 15 horas semanais e o estudo era para preparar-se para a realização dos grupos de estudo com os professores e receber as orientações nas IES

No Quadro 1, apresentamos as respostas ao tópico sobre o motivo de ser professora orientadora de estudos.

**Quadro 1** – Porque quis ser professora orientadora de estudos.

Precisava de estudar mais	02
Foi convidada para participar da seleção	01
Desejava melhorar a alfabetização no município que mora	08
Desejava estudar mais e ajudar os colegas	04
Estudar mais sobre alfabetização	07

As respostas revelam a preocupação com a alfabetização e o desejo de estudar mais para aprimorar o conhecimento e a necessidade de aprimoramento. As respostas demonstram que a grande maioria buscou a função de formadora de professores por três características certas: compartilhar experiências e conhecimentos na área; melhorar a qualidade da educação fundamental; estudar mais sobre o tema alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, há uma coerência estabelecida entre a titulação apresentada pelas formadoras e seus anseios em relação ao que seja ser formadora no PNAIC. Relacionado a isso há também os itens de aprimoramento profissional, como a oportunidade de trabalho e também a possibilidade de envolvimento direto com um grande projeto nacional. Em última escala, mas não em menor importância, há o interesse financeiro também, o que é necessário ser considerado como perspectiva profissional.



Esses resultados demonstram o engajamento da equipe, conseqüentemente, o processo de seleção efetuado pela UEM.

Sobre a contribuição dos estudos realizados pelo PNAIC em relação à sua própria formação, obtivemos como resposta:

**Quadro 2 - Contribuições do PNAIC na própria formação**

Aprendeu muito	09
Melhorou a prática pedagógica	08
Ingressou e terminou o mestrado	02
Percebeu a necessidade de estudar	05
Trabalha com formação de professores	04
Trabalho como pedagoga para séries iniciais	03
Foi aprovada em concurso público	01

Os dados apontam, que a participação como professor orientador de estudos possibilitou a apropriação de conhecimentos e isso refletiu na prática como docente e para a melhoria da formação, porque houve o ingresso em programa de pós graduação. As respostas mostram que houve mudanças no conceito de alfabetização e mudança na carreira profissional dos professores orientadores de estudo que responderam o questionário. O trabalho como pedagoga e em formação continuada nos permite afirmar que as orientadoras de estudos desenvolveram e avançaram o seu potencial profissional, enquadrando-se aqui a aprovação em nível de pósgraduação *stricto sensu* e em concurso público.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores mediante a aprendizagem da ciência desenvolvida pelos homens ao longo da humanidade foi possibilitada aos professores, pois o estudo levou à análises e sínteses que redimensionaram as práticas nas escolas e isso refletiu na aprendizagem dos alunos. Afirmamos isso ao rever os resultados do IDEB dos municípios em que atuam as professoras que responderam ao questionário. Todos os municípios atingiram a meta esperada como apontam os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica– IDEB.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores demanda investimentos em políticas públicas para efetivação a longo prazo com a participação e mobilização de professores da Educação Básica e do Ensino superior. O PNAIC foi o primeiro programa de formação de professores alfabetizadores a abordar o tema, de forma transversal e interdisciplinar e contribuiu não somente com professores alfabetizadores, como também com os professores que orientaram esses professores.

O PNAIC, apesar de ter limitações, instrumentalizou professores para a organização do trabalho pedagógico por meio de estudo e pesquisas para os professores orientadores de estudo. As professoras que responderam o questionário afirmam que mudaram suas práticas como professoras e perceberam a necessidade de estudar, o que demonstra o movimento teoriaprática-teoria. Além disso, muitas obtiveram avanços na carreira profissional.

O Programa Pnaic contribuiu com a alfabetização das crianças no Brasil e seus resultados são lembrados pelos participantes. Poderia ter se transformado em política, todavia a partir do golpe político a governo Dilma, o programa foi enfraquecendo até ser encerrado. Precisamos de outros programas que respeitem o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e invistam na formação dos professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Caderno do Pró-letramento**. Linguagem e comunicação. Volume 1, 2008. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12616&Itemid=850](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12616&Itemid=850). Acesso em 10 de novembro de 2020.

BRASIL. **Portaria 1458**. Diário Oficial da União de 18 de dezembro de 2012. Brasília:Mec, 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_1458\\_141212.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf). Acesso em 10 de junho de 2021.



BRASIL. **Medida provisória 586**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_1458\\_141212.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf). Acesso em 10 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei 12.801/2013**. Brasília: MEC, 2013. [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_1458\\_141212.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf). Acesso em 10 de novembro de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107). Acesso em 02 de novembro de 2021.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. ed. São Paulo: Ícone. 2014.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2006.

SCRIBNER, S.; COLE, M.. **The psychology of literacy**. Cambridge, Harvard University Press, 1994.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan./abr. 2016.



SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica:** edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.



## PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA-BA

*Maria Eduarda Cardoso Seixas Souza<sup>1</sup>*

*Yolanda Oliveira de Jesus<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

A alfabetização é um requisito para que os sujeitos sejam inseridos socialmente e possam usufruir da cultura letrada na sociedade, permitindo assim que o mesmo enriqueça de saberes e conhecimentos através da leitura e da escrita, todavia as crianças, quando introduzidas no cenário educacional, têm a possibilidade da expansão dos seus conhecimentos e saberes desenvolvido em vivências que constroem sua infância e seu desenvolvimento integral, além da possibilidade de construção de conhecimentos sistematizados que possibilitam-na uma maior participação no espaço social da cultura letrada. Diante disso, torna-se necessário que o tempo escolar dos discentes seja empregado de forma eficaz, para o aprendizado fluir com prontidão e qualidade (BRASIL, 2004).

O processo de alfabetização se dá por maior significado quando interligado com as pontes da realidade da criança, para, além disso, deve ser organizado de maneira que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas num contexto linguístico real e significativo (MARTINS, SPECHELA, 2012). Desta forma, implica o uso de práticas adequadas e de profissionais preparados para dar conta dessa aprendizagem. Entretanto as opções didáticas no processo de alfabetização extrapolam a escolha ao método, pautando-se pelo modo como se compreende o sujeito da aprendizagem, sendo necessário considerar o uso e as funções da escrita, tendo como base o aumento de atividades significativas de leitura e escrita. Desta forma, a pesquisa se desenvolve tendo como tema processo de alfabetização: análise sobre concepções e práticas

---

<sup>1</sup> Pós-graduanda em Educação do Campo da Universidade dos Estado da Bahia, [mariaeduardacardoso940@gmail.com](mailto:mariaeduardacardoso940@gmail.com);

<sup>2</sup> Pós-graduanda em Educação do Campo da Universidade dos Estado da Bahia, [yolandaoliveiraj@gmail.com](mailto:yolandaoliveiraj@gmail.com);



pedagógicas no município de Bom Jesus da Lapa-BA, analisando a influência das práticas pedagógicas dos professores no processo de alfabetização e letramento.

Partindo do pressuposto, de que o educador junto a toda escola e sociedade, é responsável por enriquecer a vida do aluno através de suas ações educativas intencionais, portanto sabemos que a escola só tem papel transformador quando enxerga cada ator social como personagem principal de sua própria história, possibilitando à criança o conhecimento necessário, e assim, preparando essas crianças para serem cidadãos críticos, pois educar é um ato político, um ato de criação e recriação. Diante disso a BNCC nos diz que:

[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 55).

Portanto, a alfabetização é um importante mecanismo de desenvolvimento de conhecimentos na escola, pois, a partir do domínio da leitura da palavra, a criança pode transcrever e expressar sua realidade, desenvolvendo um saber significativo para sua vida (SOARES, 2014). E para isso faz-se necessário que se desenvolva diferentes metodologias que instigue a criança a se adaptar em diversas linguagens, pois, o campo da alfabetização é uma construção de conhecimento e não um lugar de acúmulo de informações sem significado, assim temos como problema qual a influência das práticas pedagógicas dos professores no processo de alfabetização e letramento?

Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa; tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista. Assim concluímos que é meta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da alfabetização completa, para que o aluno ao adentrar o segundo ciclo domine a linguagem escrita e faça correlação com a linguagem oral (BRASIL, 2017). Mas, a realidade das escolas públicas brasileiras, por diversos fatores (falta de investimento público, falta de formação de professores, baixos salários para professores, falta de material didático, propostas didáticas tradicionais e pouco atraentes para as crianças, entre outros), demonstra um fracasso nessa área do processo de ensino/aprendizagem, não conseguindo cumprir a meta de ter seus alunos alfabetizados com oito anos, no 3º ano do Ensino Fundamental.



Sendo assim, o estudo está organizado em tópicos, no primeiro trazendo a metodologia da pesquisa, seguindo com o referencial teórico, o resultado da entrevista semiestruturada e as considerações finais que julgam pertinente.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como resumo expandido baseado numa pesquisa de campo onde realizamos uma entrevista semiestruturada com professoras que trabalham com alfabetização no município de Bom Jesus da Lapa-BA e também uma pesquisa bibliográfica baseada em livros e artigos que buscam esclarecer as informações fundamentais que asseguram a abordagem desta temática com o intuito de alcançar os objetivos propostos.

Nesse contexto, a abordagem dessa pesquisa é qualitativa onde: “[...] não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão[...]” (SILVEIRA; GERHARDT, 2009 p. 31). Nesse trabalho, não nos preocupamos com questões de cunho quantitativo, mas em discutir pontos inerentes à temática alfabetização, tecendo discussões acerca dos participantes da entrevista.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, Gil (1991) relata que esse tipo pesquisa se dar quando elaborada a partir de material já publicado, sendo feito principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado nos ambientes virtuais de aprendizagem. Nessa mesma linhagem, foi utilizado a pesquisa de campo, “o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.” (GONÇALVES, 2001, P. 67). Assim, idealizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, na qual salienta Ludke (1986):

[...] Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (p. 33-34)



Assim, tornou-se possível a análise estática dos dados pela eficácia da entrevista na obtenção das informações desejadas. Para tanto analisamos as entrevistas, por meio da triangulação dos dados “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p.138).

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Alfabetização e letramento: Concepções e Práticas Pedagógicas

Ao longo da história, o processo de alfabetização tem características dicotômicas, podendo ser o processo de inserção no mundo letrado, onde à apropriação de todo um universo linguístico, como também o espaço onde o discente é colocado frente a uma realidade distante da sua, onde o processo de assimilação não ocorre com prontidão, e conseqüentemente vem o fracasso e a frustração (PAIM, 2014). Desta forma, o trabalho na alfabetização provoca angústia entre os docentes, que permeiam metodologias e práticas diversas em busca do desenvolvimento dos discentes.

Vale ressaltar, que o grande desafio posto para os profissionais atuais é alfabetizar com vista ao letramento, porém observa-se que nem sempre os dados são positivos, muitas metodologias são ineficazes para dadas realidades, e acabam por desconsiderar a criança como sujeito de direito construtora de sua história, com uma realidade mista, e desconsidera sua realidade no processo educativo, porém vale ressaltar que levar em consideração essa questão no método é ponto chave para o ensino fluir com prontidão (MARTINS, SPECHELA, 2012).

Assim, “o processo de alfabetização não se restringe ao aprendizado da leitura e da escrita mecânica quando se adquire uma tecnologia de codificar e decodificar a escrita, mais ainda, que esta conquista superficial não é suficiente na sociedade de hoje.” (PAIM, 2014, p.3). Desta forma, o processo de alfabetização é “a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.” (SOARES, 2004, p.97). Portanto, não se pode desenvolver uma sem a outra, alfabetização e letramento deve ser evidenciada em conjunto.



Segundo Soares (2004), o letramento é um processo constante na vida das pessoas, e ocorre em vários setores da sociedade, assim existe sujeitos letrados que não desenvolve o código escrito, pois a mesma é caracterizada como o uso da língua nas relações sociais. Nesta analogia, “para compreender o papel da escrita como prática social, diferenciada da aquisição da tecnologia de aprender a ler e a escrever, considera-se o domínio do código como alfabetização e as práticas de escrita como letramento” (LEITE, 2001, p.53). Desta forma, a prática docente é uma aliada imprescindível no processo educativo e na concretização da alfabetização de qualidade. Nesse sentido, é imprescindível que a prática pedagógica do professor se articule com as necessidades e realidades da criança.

Neste ínterim, as necessidades são diferentes para as crianças, pois na sala de aula à uma heterogeneidade marcante, Rego (1995) destaca que tais diferenças é um imprescindível fator para ocorrer a interação na sala de aula, onde os ritmos, comportamentos e as experiências circunscritas na escola, potencializa as trocas, gera uma ajuda mutua, e conseqüentemente o desenvolvimento e o aprendizado significativo dos sujeitos.

Desta forma, observa-se que os professores alfabetizadores, necessitam desenvolver práticas de leitura e escrita com vistas ao letramento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Falar de alfabetização é um tanto difícil até mesmo pelos inúmeros métodos utilizados, e ainda devido às dificuldades de aprendizagem dos alunos, reprovações e evasão escolar. Assim, a alfabetização caracteriza-se por ser uma fase imprescindível no desenvolvimento do aluno, sendo a base para conhecimentos futuros.

Segundo o dicionário Aurélio alfabetizar é ensinar a ler e a escrever ou dar instrução primária, porém sabemos que vai além, é o uso da língua nas práticas sociais, nesta tarefa a linguagem é uma fiel aliada dos educadores.

O presente trabalho foi construído após uma entrevista feita com as professoras de alfabetização apresentando questões relacionadas a aspectos profissionais. Informações de cunho mais pessoal como idade não foram solicitadas para que não sobrecarregassem o professor e por terem sido consideradas irrelevantes para esse trabalho.



Iniciamos a entrevista, questionando acerca da formação dos docentes, vale ressaltar que obtivemos a resposta de 2 profissionais, a qual intitularemos de Rosa e Maria. Assim, a professora Rosa, indicou como sendo o seu primeiro ano na área da Educação e por esse motivo ela não se sentia confiante de responder o questionário, nesse ponto Huberman (1995), em estudo que analisa o ciclo de vida profissional dos professores sob a perspectiva das carreiras, afirma que estas podem ter alguns elementos comuns, mas enfatiza que não são todas as carreiras que têm as mesmas “sequências” delimitadas.

As “tendências centrais” observadas por Huberman (1995, p. 47) nas carreiras dos professores apontam para uma primeira sequência ou fase de exploração/tateamento nos três primeiros anos. A estabilização ou consolidação de um repertório pedagógico seria alcançado entre 4 e 6 anos. Entre os 7 e 25 anos de atuação, período mais longo apontado pelo autor, o professor buscaria a diversificação ou o questionamento das suas práticas. A serenidade, o distanciamento ou mesmo o desinvestimento na sua carreira são as tendências para o período que sucede 25 anos de carreira. Não foram utilizadas como referência para a elaboração do questionário os períodos indicativos das fases traçadas por Huberman, mas as suas considerações podem trazer alguns indicativos consideráveis para a análise das declarações dos professores alfabetizadores.

A professora a qual chamemos de Maria, trabalha com a Educação Infantil há 21 anos, se sentiu tranquila ao participar da entrevista. Desta forma, observa-se a importância da experiência prática do professor, o que ocasiona um maior domínio sobre as inúmeras especificidades da educação e o entendimento da fase da alfabetização como muito importante para toda a sequência na escolarização, podem ser fatores que se revelam nesses dados. Ao serem perguntadas sobre a formação continuada ambas as professoras responderam que tem formação continuada na escola onde trabalham.

Sobre essa questão de formação continuada, Romanowski e Martins (2010) discutem os cursos de especialização na formação continuada de professores da educação básica. Afirmam que, com a nova LDBEN, os cursos de especialização em pós-graduação assumiram, além de um caráter de aperfeiçoamento para o ensino superior, um caráter de formação continuada de natureza acadêmica, qualificando e especializando professores em todos os níveis de ensino. A qualificação dos professores, a atualização dos conhecimentos e a ascensão profissional e



salarial são os principais fatores que podem estar envolvidos no índice elevado de professores com especialização.

Ao entrar na parte dos métodos de alfabetização a professora Rosa disse que costuma alfabetizar ainda pela cartilha levando tarefinhas para as crianças irem treinando, já a professora Maria relatou que *“antigamente usava o método tradicional tinha resultado, mas não tanto como ensinar brincando, tal método é eficaz, as atividades lúdicas no qual a criança tem mais prazer, como por exemplo, jogos e músicas.”* Desta forma, observa-se que o lúdico é um aliado imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, por potencializar ações pedagógicas, aumentando a concentração e o raciocínio lógico dos pequenos (BORBA, 2007).

Nessa perspectiva entendeu-se que o processo de alfabetização é mais complexo do que se imagina, pois é a partir dele que milhares de pessoas aprendem a ler e escrever. O mais preocupante é que para se alfabetizar ainda se usa métodos, desconsiderando o construtivista. A dúvida é, qual deles seria mais indicado para alfabetizar, criar alunos capazes de construir seu próprio conhecimento, ser participante e crítico na sociedade.

A alfabetização teria que partir do pressuposto de que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever através de um método que a cartilha propõe, e sim formar alunos críticos e capazes de interagir na sociedade, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente e possam atuar criticamente em seu espaço social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, a alfabetização é o processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever, e que o processo lúdico é fundamental para que o procedimento ocorra de forma positiva em especial nos primeiros anos do Ensino fundamental.

Concluiu-se, que a formação docente ainda é um ponto negativo do processo educativo, observando que mesmo com a formação continuada os professores ainda encontram grandes dificuldades no que tange a alfabetização com vistas ao letramento, assim suas práticas na maioria das vezes não desafia a criança na construção de uma aprendizagem significativa. Para além do exposto, ainda se observa que a docência ainda é exercício de mulheres.

Fica claro que o conceito de alfabetização fônica ainda se encontra inserida na sociedade, o que minimaliza o processo educativo, acreditando que alfabetizar é o processo de





codificar e decodificar a escrita e os números, já que o objetivo último é a leitura e escrita, porém sabe-se que é para além disso, envolve a compreensão de mundo. Nesse sentido, os resultados das discussões expostos nesse presente trabalho, evidenciam a distância entre o discurso e a prática pedagógica docente.

Assim, conclui-se que os processos de alfabetização, perpassa a concepções e práticas pedagógicas do professor, sua prática é atrelada com o seu posicionamento político, histórico, social e identitário, e no município de Bom Jesus da Lapa não é diferente.

## REFERÊNCIAS

AURELIO, **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4a edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7a impressão – Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e Letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. S. Campinas: Komedi: arte escrita., 2001.

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

MARTINS, E.; SPECHELA, L. C. **A importância do Letramento na Alfabetização.**

Disponível

em:<<https://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUAN>

A.pdf f.> Acesso em: 19 de Julho de 2022.

PAIM, M. M. W. Alfabetização e letramento: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.**

Petrópolis: Vozes, 1995.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Os cursos de especialização na formação continuada de professores da educação básica. In: CORDEIRO, A. F. M. (Org.) **Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa.** Joinville: Univille, 2010.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

## ESTRATÉGIAS DOS MÉTODOS CLÁSSICOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ESCRITA

*Luciana Piccoli (UFRGS)*

**Resumo:** Neste trabalho relata-se uma proposta pedagógica que vem sendo desenvolvida no estágio curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem na alfabetização. O objetivo do trabalho é analisar como diferentes estratégias pedagógicas advindas dos métodos clássicos de alfabetização (especialmente o fônico e o silábico) podem, quando recontextualizadas em direção a um ensino reflexivo, se tornar potentes para o avanço dessas crianças, especialmente na passagem do nível pré-silábico ao nível silábico de escrita, com o uso de grafemas pertinentes às sílabas orais. Como metodologia, descrevem-se e analisam-se os princípios conceituais da proposta e os procedimentos didáticos adotados. Nos referenciais teóricos, tanto autores de perspectivas psicogenéticas de alfabetização quanto de perspectivas fonológicas são requisitados para dialogar com a proposta em foco. Como resultados, entende-se que essa proposta pedagógica pode funcionar como uma estratégia de diferenciação pedagógica para que crianças não alfabetizadas tenham um avanço rápido em direção à compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

**Palavras-chave:** alfabetização; métodos de alfabetização; diferenciação pedagógica.



## OS DILEMAS PRÁTICOS VIVENCIADOS NA SALA DE AULA COMO INSTRUMENTOS DE REVISÃO DO PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Andreila Alcântara Teixeira<sup>1</sup>*  
*Luiz Claudio Meira Moreira<sup>2</sup>*  
*Nandyara Souza Santos Sampaio<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

O ato de planejar não é estranho para o ser humano. nem sempre o percebemos no nosso dia a dia, porém, certas tarefas que permeiam nosso cotidiano utilizarão do ato de planejar para se concretizarem. planejamos nossas tarefas diárias (vou limpar a cozinha primeiro, depois irei para o banheiro). Planejar é antecipar os meios e os recursos para alcançarmos um determinado objetivo.

No exercício da prática educativa, planejar é uma tarefa imperativa, permeada pelas inconstâncias e imprevisibilidades, planejar (-se) é a forma mais eficaz de conseguirmos lograr êxito no processo de ensino-aprendizagem. Porém, essa característica imprevisível da prática educativa, poderá produzir momentos em que, nosso planejamento não conseguirá dar conta de responder aos dilemas da sala de aula. Surge, então, a necessidade de reorientar o planejado.

Muitos trabalhos foram desenvolvidos no que tange ao estudo do planejamento escolar. Analisar a temática, portanto, não é uma novidade simples. Esta pesquisa não objetiva ser revolucionária, mas, demonstrar por meio das experiências de estágio, que os dilemas podem ser instrumentos potenciais para a nossa reflexão e revisão do planejamento.

Sendo, portanto, o planejamento, uma tarefa imprescindível para o desenvolvimento da prática educativa, e que este poderá ser confrontado pelas imprevisibilidades e dilemas da sala

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura em Pedagogia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, [idhealcantara00@gmail.com](mailto:idhealcantara00@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduando em Licenciatura em Pedagogia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, [luizquixer@outlook.com](mailto:luizquixer@outlook.com);

<sup>3</sup> Professora Orientadora: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, [nandyara.souza@uesb.edu.br](mailto:nandyara.souza@uesb.edu.br)



de aula, este trabalho se justifica enquanto tentativa de análise do potencial das inconstâncias que emergem no exercício do ensino para a revisão do planejamento da ação docente, a partir das experiências vivenciadas nas práticas de ensino do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo mais uma pequena contribuição para pensarmos sobre a importância do planejamento para a prática educativa. Nesse sentido, tem por objetivo principal compreender como a imprevisibilidade do processo educativo influencia na revisão do planejamento pedagógico.

No primeiro tópico, tentaremos traçar, a partir do referencial teórico, qual a importância do planejamento para a prática educativa. Após, analisaremos o planejamento pedagógico no contexto da retomada das aulas presenciais em uma escola municipal na cidade de Jequié. Finalizando com a análise das potencialidades dos dilemas em sala de aula para a revisão do planejamento, a partir das experiências vividas nas práticas de estágio.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva-analítica, de abordagem qualitativa. a produção de dados se deu por meio de revisão de literatura e da realização de entrevista com a professora regente, a coordenação pedagógica e a direção da escola-campo de atuação do estágio. Outro instrumento de produção de dados utilizados para este trabalho foi a própria prática educativa realizada durante a fase de regência do estágio, através da qual descrevemos uma experiência vivenciada em sala de aula. a análise dos dados se baseará na análise de conteúdos da laurence bardin (1977 apud, godoy, 1995).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Planejamento: uma ação necessária para a prática educativa certamente uma característica marcante do processo educativo é a sua imprevisibilidade. Antônio Novoa (2022) em palestra concedida à jornada pedagógica do estado da Bahia, fala de uma "pedagogia da imprevisibilidade". Novoa afirma que:



Nenhum de nós sabe exatamente com o que irá se deparar; nenhum de nós sabe com precisão o que vai acontecer; mas se há uma característica dos professores, se há uma característica da pedagogia, é a capacidade de agir na incerteza, é a capacidade de agir na imprevisibilidade. O professor age sempre na incerteza. Não sabe o que um aluno vai dizer; não sabe o que um aluno vai responder; não sabe o problema que vai ter que enfrentar no minuto seguinte. O coração dos professores é a capacidade de agir na incerteza. O bom professor não é aquele que tem tudo preparado e faz aquela aula independentemente do que acontecer. O bom professor é aquele que tem tudo preparado, mas é capaz de agir na incerteza, de responder a imprevisibilidade. (Novoa, 2022, 19:15 - 20:20 min)

Ao adentrar a sala de aula, o professor/a irá se deparar com uma classe heterogênea, permeada por diferenças, sejam éticas, morais, religiosas, físicas, etc. são pessoas diferentes aprendendo a conviver em um mesmo espaço educativo. Neurilene Martins (2016, s.p), em matéria intitulada: "que tipo de formação ajuda, de fato, o professor a resolver os dilemas em sala de aula?" para a revista educativa nova escola, nos lembra que os dilemas em sala de aula podem ser vários, passando pela questão da inclusão, do planejamento, dos diferentes ritmos de aprendizagem. A sala de aula pode ser bastante imprevisível e dilemática.

Como sei que estou diante de um dilema? o que é um dilema exatamente? segundo o dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara (2011, p. 526), dilema é uma: "situação com duas saídas, mas de difícil solução".

A definição de Bechara é clara, uma situação dilemática é aquela em que teremos mais de uma saída para a resolução de um problema. E isso certamente não é fácil. Não podemos nos sujeitar a ideia de que as salas de aulas são espaços simples e homogêneos, antes, devemos ter em mente que, vez ou outra iremos nos deparar com situações que nos colocarão à prova. Como responder tal pergunta? o que eu faço agora? e isso é normal, principalmente para aqueles que estão iniciando sua caminhada na carreira docente.

Entender que a prática educativa está permeada por situações dilemáticas e imprevisíveis não significa que podemos anular a tarefa de planejar a aula. Como destacado na fala de Novoa (op.cit), "o bom professor não é aquele que tem tudo preparado e faz aquela aula independentemente do que acontecer. O bom professor é aquele que tem tudo preparado, mas é capaz de agir na incerteza, de responder a imprevisibilidade". Este trabalho vai ao encontro de Luckesi (1993, p. 168), quando o autor afirma que:



O planejamento, no caso da didática e de todas as formas de ação humana, é o momento em que as decisões são tomadas. é o filtro por onde devem passar todos os elementos pedagógicos que admitimos criticamente. No caso da educação escolar, para planejar tornar-se necessário ter presentes todos os princípios pedagógicos a serem operacionalizados, de tal forma que sejam dimensionados para que se efetivem na realidade educativa. O planejamento é uma prática necessária dessa mediação. para que isso ocorra, não se pode encarar o planejamento como ação puramente formal. ele deve ser uma ação viva e decisiva, pois é um ato político decisório. (Luckesi, 1993, p. 168)

O planejamento pedagógico, assim como qualquer prática da educação, não é uma tarefa neutra. Este é o fato defendido por luckesi (op.cit). Quando planejamos, fazemos escolhas que irão repercutir na prática educativa em sala de aula. Dessa forma, devemos encarar essa tarefa como uma ação política pedagógica, na qual podemos construir um processo de ensinoaprendizagem que desenvolva nos educandos um pensamento crítico e consciente. A necessidade de planejar a prática educativa repousa justamente neste aspecto: nossas ações e escolhas enquanto professores importam no processo formativo.

Vamos ao encontro, também, da definição que libâneo (2013) apresenta a respeito do planejamento escolar. O autor afirma que:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em fase dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligados à avaliação. (libâneo, 2013, p. 245)

Como podemos observar, libâneo (op.cit), destaca que o planejamento escolar é tanto a previsão das atividades (ou os recursos que serão utilizados na aula), em face dos objetivos propostos, quanto a revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. Planejar é tanto um meio para organizar-se para o processo educativo, quanto um momento de pesquisa e reflexão, que se relacionam intimamente com o processo de avaliação da aprendizagem.



Diante dos dilemas da sala de aula surge a dúvida: continuo com o planejamento ou o adaptei a essa necessidade que acaba de surgir? a resposta é: depende. Como forma de ilustração, iremos utilizar uma determinada experiência vivenciada em sala de aula, durante a regência na prática de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental I, em uma classe de primeiro ano, em uma escola municipal na cidade de Jequié, Bahia, realizado entre os dias 25 a 29 de abril de 2022.

Para o desenvolvimento das atividades escolares no ano de 2022, a prefeitura municipal de Jequié, através da secretaria municipal de educação, orientou as escolas que guiassem seus trabalhos em eixos inspiradores. No momento de desenvolvimento das práticas de estágio, o eixo inspirador em vigor era “identidade”, um tema amplo e bastante complexo, mas igualmente rico em oportunidades de trabalho.

No desenvolvimento da aula do dia 26, quando tratamos das diferenças étnicas existentes na nossa sociedade, um aluno afirmou que não gostava de seu cabelo, porque “era duro”. Isso levou a uma série de afirmações na sala que nos assustou num primeiro momento, com outros alunos afirmando a mesma coisa. Isso nos moveu a repensar nas atividades seguintes para a semana de regência. Após um momento de reflexão e planejamento, decidimos por modificar as atividades da sexta-feira, dia 29, na qual se daria a culminância da regência. As atividades seriam voltadas para as questões étnicas, principalmente ao combate de falas racistas.

Foi escolhida a história “menina bonita do laço de fita” para leitura compartilhada. Começamos a leitura da obra indagando o que as crianças achavam da ilustração da menina; novamente falas com teor racista emergiram nas respostas. Uma em especial nos deixou novamente assustados, ao afirmar que, não achava a menina bonita, “porque ela era preta”.

Havíamos preparado uma aula para conscientizar as crianças sobre o racismo em nossa sociedade, mas, como afirma Nóvoa (op.cit), na imprevisibilidade da prática educativa, não estávamos preparados para aquela resposta.

Novamente nos movemos para pensar em uma forma de trabalhar o combate ao racismo e construímos rapidamente uma aula de história da escravidão no Brasil e dos preconceitos que as pessoas negras sofrem no nosso país em um processo histórico de desvalorização estrutural, no qual ainda persistem visões estereotipadas e racistas.





Logicamente, nenhuma fala racista deveria sair de uma criança. Mas, infelizmente, visões preconceituosas ainda persistem e se engendram nos discursos sociais que acabam “educando” nossas crianças a reproduzi-los.

Como então, esse dilema que emergiu da sala de aula pode ser uma potência para a revisão do planejamento pedagógico? ao nos depararmos com essa situação, nos movemos a refletir sobre uma determinada situação e isso foi utilizado por nós como mecanismo para traçar uma aula onde pudemos trabalhar com a temática da diversidade étnica e racial em nosso país, promovendo um debate com os educandos a respeito das falas racistas que emergiram.

Diante de uma situação como esta, ficar calado não é a melhor opção. Tapar os ouvidos e “deixar passar” seria o mesmo que confirmar o discurso. Assim, ao se deparar com o dilema, percebemos a potência para se trabalhar com uma questão de fundamental importância no processo educativo: combater o racismo.

O planejamento nos permitiu construir meios para promover esse diálogo, recorrendo a professores mais experientes, procurando literatura especializada, criando atividades pedagógicas que serviriam como instrumento ao processo de ensino.

Nenhuma prática educativa é neutra. As escolhas que fazemos no processo educativo podem determinar e impactar na vida das nossas crianças. Assim, os dilemas são um convite à reflexão, ao estudo, à procura de ajuda dos pares. São um convite e um instrumento importante para o processo de revisão do planejamento escolar. O processo educativo depende de uma constante reflexão para nossas ações. Luckesi (1993) afirma que:

O mecanismo ação-reflexão garantirá assim, ao educador, uma forma metodológica, racional e dinâmica, para a criação de um corpo de conhecimentos próprios e originais independentes e inovadores, situados e não-restritivos. Conhecimentos que lhe possibilitarão, se o desejar, a condução mais adequada de uma ação politicamente definida. Dilemas não são o fim da prática educativa, são, antes, um convite a revisão de nossa prática, para a construção de uma aula contextualizada. (LUCKESI, 1993, p. 170)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Quando se iniciou o trabalho, constatou-se que, as experiências vividas no estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental possuíam uma riqueza epistemológica, no que tangia aos dilemas em sala de aula e suas potências para a reflexão sobre a prática e a consequente revisão do planejamento escolar.

Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo geral compreender como a imprevisibilidade do processo educativo influencia na revisão do planejamento pedagógico. Constatamos que o objetivo geral foi alcançado ao destacarmos, através do referencial teórico, e da narrativa da experiência vivenciada em estágio que o planejamento está para além de uma ação técnica de preenchimento de formulários, mas se trata de uma ação politicamente definida (Luckesi, 1993).

Ao destacarmos nossa experiência nas práticas de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentamos um caso em que o dilema possibilitou a reflexão sobre o que havíamos definido como conteúdo, nos movendo a revisar o planejamento em prol de planejamento político-pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa** evanildo bechara. 1. ed. rio de janeiro: nova fronteira, 2011.

GHEDIN, E; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29. mais./jun. 1995. disponível em: <<https://www.scielo.br> >. acesso em: 10 de maio de 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

" POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL "

MARTINS, N. **Que tipo de formação ajuda, de fato, o professor a resolver os dilemas em sala de aula?** nova escola, 08 de junho de 2016. disponível em:  
<<https://novaescola.org.br/conteudo/35/que-tipo-de-formacao-ajuda-o-professor-a-resolver-os-dilemas-da-sala-de-aula>>. acesso em: 07 de maio de 2022.



## RELAÇÃO ENTRE PRODUÇÃO E RECONHECIMENTO ESPELHADO DE ELEMENTOS LINGUÍSTICOS

*Lucimauro Palles da Silva<sup>1</sup>*

*Glêide Santos Macedo<sup>2</sup>*

*Luise Rebouças Leite Leal dos Santos<sup>3</sup>*

*Ducirlândia Ferraz de Souza<sup>4</sup>*

*Cristiane Vieira Costa Abreu<sup>5</sup>*

*Ronei Guaresi<sup>6</sup>*

### INTRODUÇÃO

Em geral, o valor sonoro de letras/ideogramas de sistemas de representação escrita da fala está relacionado à determinada direção dos traços desses elementos, aspecto sempre presente e, às vezes, preocupante durante o processo de desenvolvimento inicial da leitura e da escrita. É frequente, no desenvolvimento inicial, o espelhamento, ou a falta de atribuição de valor distintivo à direção das letras. É sobre esse fenômeno comum da alfabetização inicial a que se dedica este estudo, que objetiva identificar possíveis associações com outras variáveis linguísticas e cognitivas, cujos dados serão discutidos à luz da Teoria dos Sistemas Dinâmicos.

Para Dehaene (2012), a dificuldade no aprendizado da modalidade escrita da língua, entre outros aspectos, situa-se na capacidade de as pessoas realizarem o processo de reciclagem neuronal. Para o autor, diferentemente da modalidade oral, o desenvolvimento de sistemas de escrita não é um processo natural, pois a escrita é invenção cultural recente na histórica de nossa espécie, a qual não houve tempo para alterações filogenéticas no nosso sistema nervoso central. Esse autor afirma que “o poder da escrita é verdadeiramente mágico” (p. 191), a escrita, é aprendida a partir de uma determinada configuração neurológica que se mostra ótima para o

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Linguística, UESB - BA, [lucimauropalles@email.com](mailto:lucimauropalles@email.com)

<sup>2</sup> Mestranda em Linguística, UESB - BA, [gleide.macedo@gmail.com](mailto:gleide.macedo@gmail.com);

<sup>3</sup> Mestranda em Linguística, UESB - BA, [luiseleal500@gmail.com](mailto:luiseleal500@gmail.com)

<sup>4</sup> Mestranda em Linguística, UESB - BA, [duci-ferraz@hotmail.com](mailto:duci-ferraz@hotmail.com);

<sup>5</sup> Doutoranda e Mestre em Linguística, UESB - BA, [crisvc10@gmail.com](mailto:crisvc10@gmail.com);

<sup>6</sup> Professor orientador: Doutor em Letras, UESB, Faculdade de Letras, [roneiguaresi@uesb.edu.br](mailto:roneiguaresi@uesb.edu.br);



processamento da leitura, por exemplo, embora a evolução humana não ainda não está adequada à especialidade de uma invenção tão recente. Em se tratando da reciclagem neuronal, o autor apresenta três consequências: a primeira concerne à evolução da escrita, a segunda sobre a evolução das competências humanas e a terceira, a aprendizagem de leitura pela criança.

A simetriação, entendida como habilidade neurológica de interpretar formas orientadas em espelho como iguais, mostra-se um desafio a ser vencido no ensino da leitura e da escrita. Neste estudo a questão geral buscou saber se a simetriação, fenômeno evolutivo-biológico do aparato cognitivo de processamento visual de nossa espécie, elemento em desacordo com a característica distintiva da direção das letras em sistemas de escrita, nesse caso o sistema alfabético da Língua Portuguesa, estaria associada à dificuldade de processamento de elementos gráficos: símbolos, letras, números, palavras, frases ou o próprio nome com topologias semelhantes e/ou traços inexistentes, mais amplamente, a aspectos de natureza social e instrucional?

Nesse recorte é apresentada uma parte dos resultados a cerca do reconhecimento e produção espelhada de elementos linguísticos, sinalizando que as tarefas de reconhecimento e produção devem ser avaliadas individualmente no sentido de favorecer o entendimento de que o escolar pode reconhecer elementos gráficos espelhados e não produzir com o espelhamento, ao tempo em que foi possível reconhecer elementos gráficos na sua forma correta e produzir letras espelhadas.

## **METODOLOGIA**

Esse trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que investigou sobre o espelhamento de grafemas em alunos no início do processo de escolarização. Para a composição desse estudo, foi realizado um recorte para apresentar a relação direta que existe entre a produção e reconhecimento de elementos linguísticos espelhados horizontal e verticalmente. No referido estudo de mestrado foi elaborado um conjunto de tarefas para avaliar esse aspecto pela inexistência de instrumentos que avaliam esse constructo (SILVA, 2020).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**



O processo de (dis)simetrização acontece em nível da percepção por neurônios que são responsáveis pela extração da invariância das letras em espelho, estes se localizam na região temporal inferior, onde acontecem a reciclagem para a leitura. Os neurônios responsáveis pela simetrização apresentam maior resistência à simetria horizontal do que a vertical, porém, quando são apresentadas várias orientações de um mesmo objeto a preferência será por uma orientação vertical, como exemplo um neurônio consegue distinguir um “p” de um “b”, mas não consegue distinguir um “p” de um “q”. Conforme Corballis e Baele, essa invariância faz parte das invariâncias que nossas conexões inter-hemisféricas nos permitem reconhecer de forma espontânea (DEHAENE, 2012, p. 297).

A letra e sua identificação são similares no aspecto que envolvem a discriminação e categorização da informação visual. Identificação e reconhecimento são tarefas que precisam ser bem situadas neste contexto, no qual a identificação envolve uma decisão de que um objeto com o qual se confronta deve ser colocado em uma determinada categoria cognitiva. Reconhecimento significa que o objeto com o qual nos confrontamos já foi visto antes, embora a identificação possa não estar envolvida (SMITH, 2003, p. 137). Segundo esse mesmo autor, dois aspectos distintos para identificação das letras: 1) estabelecimento das próprias categorias e, especialmente, nomeação das categorias; 2) identificação das letras, entendida como alocação das várias configurações como diferentes e não funcionalmente equivalentes.

Existem várias possibilidades de compreensão do fenômeno do espelhamento, pois para alguns autores poderá ser indicativo de problemas espaço-temporais, neuropsicomotores, de origem emocional ou nada significar. Quando a criança inicia seu contato com o sistema escrito, é comum que passe por um período conhecido como “estágio do espelhamento”, no qual é comum apresentar uma escrita espelhada de letras e/ou palavras, mesmo que não consiga reconhecer sua produção escrita esteja invertida (ZORZI, 2003).

Para Zorzi, existe “uma ausência de informações confiáveis e sistemáticas em relação aos espelhamentos e à sua evolução no processo de aprendizagem infantil, embora haja muitas publicações a respeito” (2003, p. 132). Para esse o autor, há uma tendência em transformar o espelhamento em patologia, associada à dislexia, como possibilidade de reduzir estudos que busquem de forma mais ampliada uma compreensão do referido fenômeno que, visto no contexto da dislexia, é sempre trabalhado de forma conjunta e não individualizada.

A literatura especializada não apresenta, de modo claro e definido, as características



das crianças que estão produzindo as inversões: idade; nível de escolaridade; oportunidades de aprendizagem; tipos de inversões; frequência com que ocorrem; período de tempo em que permanecem na escrita das crianças; se o espelhamento acontece somente com algumas crianças, estabelecendo uma dificuldade individual ou se é um fato que pode ocorrer com a maior parte delas que compromete o processo de aquisição da linguagem.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Comparação entre tarefas de produção e reconhecimento espelhado

Os dados da Tabela 1 apresentam comparações entre médias de *indícios de produção espelhada* e *indícios de reconhecimento espelhado* dos participantes avaliados por rede de ensino. Na variável *produção espelhada*, a média da rede privada foi de 3,80 e das públicas foi de 3,52, uma diferença pequena, considerando que na escola da rede privada não houve um grande número de escolares das séries maiores, 2º e 3º anos.

Na comparação entre as médias de *indícios de reconhecimento espelhado* há igualmente uma diferença inexpressiva nos dados coletados, de acordo com os quais na rede pública a média foi de 7,67 e na privada de 6,97.

**Tabela 1: Comparações entre as médias das variáveis, indícios de produção espelhada e indícios de reconhecimento espelhado dos escolares por rede de ensino**

	Rede da Escola		Erro padrão		
		N	Média	Erro	Desvio
	do Aluno				da média
<b>Total indícios</b>	Pública	99	3,52	2,841	,285
	Privada	30	3,80	2,124	,388
					<b>produção espelhada</b>
	Pública	99	7,67	1,584	,159
<b>Total de indícios de</b>	Privada	30	6,97	1,771	,323
					<b>reconhecimento espelhado</b>



---

Fonte: dados da pesquisa

Este estudo teve como objetivo geral avaliar o processo de (dis)simetriação do processamento visual de escolares no desenvolvimento inicial da leitura e da escrita. Nossa hipótese considerou que os indivíduos no processo de apropriação da escrita, por esta ser um elemento cultural de nossos tempos, não nascem naturalmente preparados para o processamento distintivo de determinada direção de elementos linguísticos e que, à medida que ficam mais robustos os conhecimentos do sistema de escrita, na mesma proporção o espelhamento deixa de ser observado tanto no reconhecimento quanto nas amostras de escrita. Os resultados mostram que os indícios de simetriação / espelhamento continuam, tanto em tarefas de produção quanto em tarefas de reconhecimento, mesmo após o início do conhecimento alfabético no ciclo de alfabetização. Embora saibamos que a sofisticação do processamento visual está relacionada com o desenvolvimento da leitura e da escrita, a dissimetriação ocorre algum tempo após o conhecimento do nome das letras ou do som das letras.

Para avaliar a consistência interna das tarefas de produção, utilizamos dois indicadores, produção adequada e indícios de produção espelhada de todas as categorias das tarefas: símbolos, pontuação, letras, números, palavras, frases e nome.

## **PRODUÇÃO: PRODUÇÃO ADEQUADA**

**Tabela 1: Coeficiente de confiabilidade de Cronbach da categoria produção adequada das tarefas de produção**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.57	.70	7

Fonte: dados da pesquisa

Para o cálculo do Coeficiente Alfa de Cronbach das produções adequadas, os resultados de todos os participantes avaliados (N=129) foram válidos e avaliados nas categorias de produção: símbolos gráficos, pontuação, ditado de letras, de números, de palavras, de frases e a escrita do nome. Em relação à produção adequada, portanto, observamos um coeficiente de





0,57 como se pode ver na Tabela 2. Se considerarmos os itens estandardizados o indicador sobe para 0,70. Ao avaliarmos os itens individualmente, observamos coeficientes muito próximos, o que leva-nos à conclusão que no que se refere à produção adequada não há itens que mereçam ser suprimidos para que seja possível a melhora da consistência interna.

**Tabela 2: Coeficiente Alfa de Cronbach por categoria das tarefas de produção, especificamente considerando as produções adequadas**

	Scale Mean	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Símbolos Gráficos - Produção Adequada	18.23	46.242	.414	.398	.613
Sinais de Pontuação - Produção Adequada	24.02	111.125	.395	.393	.536
Ditado de Letras - Produção Adequada	16.41	96.994	.399	.284	.496
Ditado de Números - Produção Adequada	19.46	83.578	.443	.354	.460
Ditado de Palavras - Produção Adequada	24.26	108.442	.406	.199	.526
Ditado de Frases - Produção de Adequada	24.12	114.578	.256	.303	.555
Escrita do Nome - Produção Adequada	23.78	113.265	.532	.343	.539

Fonte: dados da pesquisa

## PRODUÇÃO: INDÍCIO DE PRODUÇÃO ESPELHADA



**Tabela 3: Coeficiente de confiabilidade de Cronbach da categoria indícios de produção espelhada das tarefas de produção**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.20	.24	7

Fonte: dados da pesquisa

Em relação aos indícios de produção espelhada, observamos um coeficiente de 0,20 como se pode ver na Tabela 3, acima. Ao avaliarmos os itens individualmente, observamos coeficientes muito próximos, o que nos leva à conclusão que no que se refere aos indícios de produção espelhada, o instrumento é irregular e apresenta pouca consistência interna, mesmo se retirarmos alguma das categorias. Certamente esses resultados acerca da consistência interna das tarefas de produção, em especial acerca dos indicadores de indícios de espelhamento, devem ser mais bem avaliados com a inclusão de participantes com conhecimentos mais consistentes do sistema de escrita e sem indícios de espelhamento.

**Tabela 4: Coeficiente Alfa de Cronbach por categoria das tarefas de produção, especificamente considerando os indícios de produção espelhada**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Símbolos Gráficos - Indícios de Produção Espelhada	1.90	3.89	.06	.08	.24



Sinais de Pontuação - Indícios de Produção Espelhada	3.39	6.96	.05	.05	.19
Ditado de Letras - Indícios de Produção Espelhada	3.39	5.99	.10	.16	.16
Ditado de Números - Indícios de Produção Espelhada	2.78	4.97	.15	.12	.11
Ditado de Palavras - Indícios de Produção Espelhada	3.57	7.14	.09	.03	.20
Ditado de Frases - Indícios de Produção Espelhada	3.52	6.81	.10	.17	.18
Escrita do Nome - Indícios de Produção Espelhada	2.95	6.30	.12	.11	.15

Fonte: dados da pesquisa

#### 4.2 Relação entre simetrização e outras variáveis linguísticas e cognitivas

O segundo dos objetivos específicos deste estudo foi o de investigar a relação entre indícios de simetrização e outras variáveis: conhecimento das relações entre fala e escrita; eficiência intelectual, noção de lateralidade, preferência manual e sexo.

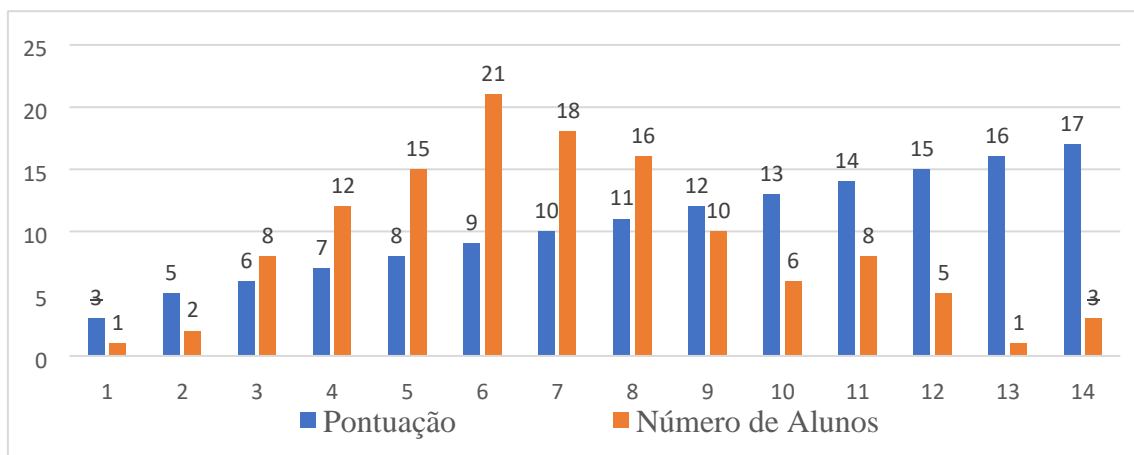
Para a realização desse objetivo utilizamos, como já dito no delineamento deste estudo, o PROLEC – o qual avalia diversos aspectos linguísticos desde o nome ou o som das letras até aspectos linguísticos mais sofisticados como a compreensão – e as tarefas para identificação de indícios de espelhamento, tanto no reconhecimento quanto na produção, bem como correlacionamos utilizando o coeficiente de correlação de Pearson com as demais variáveis deste estudo. Chamou-nos a atenção, a respeito desse teste, o que também é um preocupante achado deste estudo, o fato de muitos participantes ainda não conseguirem ler com autonomia,



mesmo os do 2º e dos 3º anos. Isso parcialmente comprometeu a adequada execução dos objetivos de nosso estudo.

O Gráfico 4 apresenta os resultados das Provas de Leitura e Escrita (PROLEC), neste quesito houve uma grande quantidade de alunos que não conseguiram passar da primeira bateria de testes do PROLEC por não conhecerem o nome ou o som das letras do alfabeto da Língua Portuguesa. A maioria dos escolares avaliados conhece no máximo entre 6 e 8 letras, considerando as séries esse é um dado que revela o quanto as crianças não conseguem ler ou reconhecer as letras que são apresentadas nas provas. Vale destacar que, de acordo com orientações do teste, quando há uma sequência de cinco erros, o teste é encerrado. Como as crianças não reconhecem as letras, os demais subtestes do PROLEC não eram avaliados (provas de palavras, pseudopalavras, frases, orações, interpretação).

**Gráfico 1: Pontuação nas Provas de Leitura e Escrita (PROLEC)**



Fonte: dados da pesquisa

#### a) Simetrização e conhecimento do sistema de escrita da Língua Portuguesa

O cálculo completo das correlações de Pearson, considerando todos os participantes do estudo em todas as variáveis, inclusive seus subcomponentes (SILVA, 2020).

Entre esses destaques cabe citar o coeficiente de correlação entre as variáveis *Índice de produção espelhada de números* e a variável *conhecimento linguístico* (PROLEC), a qual foi negativa e fraca ( $r = 0,204$ ) e significativa no nível de 5% (0,021). Foi negativa porque quanto



maior a quantidade de acertos no PROLEC, menor foi a quantidade de espelhamentos observados de números.

A correlação entre as variáveis *Escrita Espelhada do Nome* e a variável *conhecimento linguístico* foi negativa e moderada ( $r = 0,315$ ) e significativa no nível de 1% (0,000). Foi negativa porque, em geral, só espelharam participantes com pouco conhecimento do sistema de escrita. À medida que aumentava o conhecimento do sistema de escrita, havia, mesmo que apenas moderadamente, a tendência de diminuir os indícios de espelhamento. Destaca-se que boa parte dos participantes não responderam a tarefa de escrita do nome, pois não dispunham do conhecimento linguístico suficiente para a realização da tarefa.

Os resultados sugerem que o espelhamento é fenômeno relativamente comum no início do processo de alfabetização e, sabemos, é superado à medida que o indivíduo evolui no conhecimento linguístico. Todavia, no que diz respeito à primeira parte de nossa hipótese, não foi possível nem confirmar a hipótese e nem refutar a hipótese, já que ela continua uma hipótese possível. Para avaliar apropriadamente essa hipótese, são necessários estudos com outras populações para responder a essas questões de pesquisa, ou com escolares de séries mais avançadas ou escolares nessas mesmas séries com conhecimentos linguísticos mais robustos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa hipótese de trabalho foi de que pelo fato de a escrita ser um elemento cultural de nossos tempos, a literatura científica do âmbito neurocientífico sugere que os indivíduos não nascem naturalmente preparados para relacionar valor sonoro e determinada direção de elementos linguísticos.

Avaliando as médias das turmas, não observamos redução na média à medida que aumentava o desempenho em leitura e escrita o que nos leva a concluir que os indícios de simetriação / espelhamento continuam, tanto em tarefas de produção quanto em tarefas de reconhecimento, mesmo após o início do conhecimento alfabético no ciclo de alfabetização. Embora saibamos que a sofisticação do processamento visual está relacionada com o desenvolvimento da leitura e da escrita, a dissimetriação ocorre algum tempo após o conhecimento do nome das letras ou do som das letras. Ou seja, a superação da simetriação, ou melhor, o processo de dissimetriação, ou a atribuição distintiva do valor sonoro de



determinada direção das letras, é conquista cognitiva que ocorre em níveis linguísticos mais sofisticados de apropriação da escrita, para além da simples decodificação ou codificação.

Os resultados sugerem que o espelhamento é fenômeno relativamente comum no início do processo de alfabetização e, sabemos, é superado à medida que o indivíduo evolui no conhecimento linguístico. Todavia, no que diz respeito à primeira parte de nossa hipótese, não foi possível nem confirmar a hipótese e nem refutar a hipótese, já que ela continua uma hipótese possível. Para avaliar apropriadamente essa hipótese, são necessários estudos com outras populações para responder a essas questões de pesquisa, ou com escolares de séries mais avançadas ou escolares nessas mesmas séries com conhecimentos linguísticos mais robustos.

Não observamos diferença estatística entre indícios de simetria, tanto em tarefas de reconhecimento quanto de produção, e noções de lateralidade, preferência manual, eficiência intelectual e sexo. Ou seja, embora sejam variáveis que compõem o complexo emaranhado de aspectos que atuam de maneira intercolaborativa e interdependente para a manifestação do fenômeno aqui estudado, e que particularizam o processo de (dis)simetria de cada indivíduo, ciclo que a Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos chama de variabilidade, as variáveis sexo, preferência manual, noções de lateralidade e eficiência intelectual não são variáveis que, de alguma forma, promovem influência direta no fenômeno, no caso o valor distintivo da direção das letras.

## REFERÊNCIAS

CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, D. **Research methodology on language development from a complex systems perspective**. The Modern Language Journal, v. 92, n. 2, 2008.

CAMERON, L; LARSEN-FREEMAN, D. **Complex systems and applied linguistics**. International journal of applied linguistics, v. 17, n. 2, 2002.

DEHAENE, S.S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.



FISCHER, J. P. **Studies on the written characters orientation and its influence on digit reversal by children.** *Educational Psychology*. 38. 1-16, 2017. 10.1080/01443410.2017.1359239.

FISCHER, JP., & Tazouti, Y. **Unraveling the mystery of mirror writing in typically developing children.** *Journal of Educational Psychology*, 104, 193–205, 2012. doi:10.1037/a0025735.

KOPPITZ, E. **O Teste Gestaltico Bender para Crianças.** Porto Alegre, RS: ArtMed, 1999.

KUPSKE, F. F.; ALVES, UK. **Orquestrando o caos: o ensino de pronúncia de língua estrangeira à luz do paradigma da complexidade.** *Fórum Linguístico*, v. 14, n. 4, 2017.

MACQUEEN, S. **Emergence in second language writing: a methodological inroad.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 2, 2013.

MCINTOSH, R. D., & DELLA SALA, S. **Mirror-writing.** *The Psychologist*, 25, 742–746, 2012.

MOOJEN, S. (Coord.). **Consciência fonológica: Instrumento de avaliação sequencial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 37 p., 2003.

MOURÃO, CA. Jr; MELO, LBR. **Função Executiva e Aprendizado.** *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, JulSet 2011, Vol. 27 n. 3, pp. 309-314.

PAIVA, VLMO. **Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2008.

PEGADO, F. NAKAMURA, K. COHEN, L, DEHAENE, S. **Breaking the symmetry: Mirror discrimination for single letters but not for pictures in the Visual Word Form Area.** 2011. *NeuroImage*. 55. 742-9. 10.1016/j.neuroimage.2010.11.043.

SILVA, L.P. da. **O espelhamento no processamento visual de estímulos gráficos e sua possível associação com variáveis linguísticas e cognitivas.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, Vitória da Conquista, 2020.





## O CONHECIMENTO DA INDISCIPLINA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

*Lucimauro Palles da Silva<sup>1</sup>*

*Glêide Santos Macedo<sup>2</sup>*

*Luise Rebouças Leite Leal dos Santos<sup>3</sup>*

*Ducirlândia Ferraz de Souza<sup>4</sup>*

*Cristiane Vieira Costa Abreu<sup>5</sup>*

*Ronei Guaresi<sup>6</sup>*

### INTRODUÇÃO

A indisciplina considerada como algo perturbador no funcionamento de uma escola, causando interferências nocivas no processo de ensino-aprendizagem. Este tema é de suma importância, uma vez que a indisciplina tem gerado vários transtornos no contexto escolar e conseqüentemente à dificuldade de aprendizagem. Essa temática aqui tratada é bastante atual e circula com muita frequência na área educacional. Como afirma Aquino (1996), há muito os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais. Esta pesquisa se propõe a conhecer a indisciplina, revelar fatos sobre este processo e seus diversos fatores, observando como esta contribui para uma vulnerabilidade da comunidade escolar, a partir de experimentação de situações concretas.

No contexto educacional, surgem algumas questões a respeito da indisciplina no contexto atual, que esse projeto pretende responder: Qual é o papel do educador em pleno século XXI? Um disciplinador, amigo de seus alunos, um transmissor de informações? Quando nem o professor consegue responder a esses questionamentos, algo de muito desagradável passa a acontecer em sala de aula: disciplinas que são ministradas sem foco/finalidade. A atuação do educador torna-se pífia e, em alguns casos, efêmera.

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Linguística, UESB - BA, [lucimauropalles@email.com](mailto:lucimauropalles@email.com);

<sup>2</sup> Mestranda em Linguística, UESB - BA, [gleide.macedo@gmail.com](mailto:gleide.macedo@gmail.com);

<sup>3</sup> Mestranda em Linguística, UESB - BA, [luiseleal500@gmail.com](mailto:luiseleal500@gmail.com)

<sup>4</sup> Mestranda em Linguística, UESB - BA, [duci-ferraz@hotmail.com](mailto:duci-ferraz@hotmail.com);

<sup>5</sup> Doutoranda e Mestre em Linguística, UESB - BA, [crisvc10@gmail.com](mailto:crisvc10@gmail.com);

<sup>6</sup> Professor orientador: Doutor em Letras, UESB, Faculdade de Letras, [roneiguaresi@uesb.edu.br](mailto:roneiguaresi@uesb.edu.br)



A concepção do professor nesse contexto parece ser daquele que percebe, sente e nem sempre tem condições de responder às demandas que emergem na sala aula e em muitos casos pode ter razões multifatoriais.

## **METODOLOGIA**

Este estudo é parte de um projeto que emergiu como uma resposta aos professores, gestores e famílias que em muitas situações “desistem” de alunos indisciplinados e em muitas situações podem estarem produzindo algum tipo de discriminação na família e mesmo na escola. Na composição desse estudo, foi realizado um recorte para apresentar o conhecimento de professores do ciclo de alfabetização sobre a indisciplina escolar através de um questionário eletrônico com 15 (quinze) questões, sendo 13 (treze) de múltipla escolha e 02 (duas) abertas com vistas a perceber, o conceito, as formas de manifestação da indisciplina, bem com as estratégias já utilizadas no enfrentamento do fenômeno. No referido projeto, além dessa sondagem inicial, estão previstos a implementação de momentos de diálogos e instrumentação de professores bem como um conhecimento mais próximo dos alunos indisciplinados e seu contexto social, familiar e de aprendizagem.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Conforme o dicionário o termo disciplina pode ser definido como “regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escola, etc.). Relação de subordinação ao mestre ou ao instrutor. Observância de preceitos ou normas. Submissão a um regulamento.” E, disciplinar o ato de sujeitar ou submeter à disciplina: disciplinar uma tropa. Fazer obedecer ou ceder; acomodar, sujeitar, corrigir. E ainda, disciplinável como “aquele que pode ser disciplinado”. Já o termo indisciplina refere-se ao “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina, desobediência; desordem; rebelião”. Sendo assim indisciplinado é aquele que “se insurge contra a disciplina” (FERREIRA, 1986).

Estas definições podem ser interpretadas de diversas formas. É possível, por exemplo, entender que disciplinável é aquele que se deixa submeter, que se sujeita, de modo passivo, ao



conjunto de prescrições normativas geralmente estabelecidas por outrem e relacionadas a necessidades externas a este. Disciplinado é, portanto, aquele que obedece que cede, sem questionar, às regras e preceitos vigentes em determinada organização. Disciplinador é, nesta perspectiva, aquele que molda, modela, leva o indivíduo ou o conjunto de indivíduo à submissão, à obediência e a acomodação. Já o indisciplinado é o que se rebela que não acata e não se submete, nem tampouco se acomoda, e, agindo assim, provoca rupturas e questionamentos.

No meio educacional esta visão é bastante difundida. Costuma-se compreender a indisciplina, manifesta por um indivíduo ou um grupo, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na “falta de educação ou de respeito pelas autoridades”, na bagunça ou na agitação motora. Como uma espécie de incapacidade do aluno (ou de um grupo) em se ajustar as normas e padrões de comportamento esperados. A disciplina parece ser vista como obediência cega a um conjunto de prescrições e, principalmente, como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola. Nessa visão, as regras são imprescindíveis ao desejado ordenamento, ajustamento, controle e coerção de cada aluno e da classe como um todo. É curioso observar que, nesta perspectiva, qualquer manifestação de inquietação, questionamento, discordância, conversa ou desatenção por parte dos alunos é entendida como indisciplina, já que se busca “obter a tranquilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra a sua palavra” (WALLON,1975).

No plano educativo, um aluno indisciplinado não é entendido como aquele que questiona, pergunta, se inquieta e se movimenta na sala, mas sim como aquele que não tem limites, que não respeita a opinião e sentimentos alheios, que apresenta dificuldade em entender o ponto de vista do outro e de se autogovernar (VYGOTSKY,1984) que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares.

O paradigma de disciplina imposta causa certo saudosismo por parte de muitos professores, educados nesta escola e que ainda veem neste tipo d comportamento a solução para os problemas que enfrenta em sala de aula, sem se dar conta de que esta disciplina era obtida através da coerção e da punição, não permitindo ao aluno ter o direito de participação nas tomadas de decisões e muito menos de questionar os conteúdos trabalhados e a forma como



eram colocados em sala de aula. Neste tipo de educação o objetivo maior era formar cidadãos com a capacidade de se adaptar a sociedade e ao seu modo de vida, aceitando assim posições do poder vigente. A escola tinha, ainda, a pretensão de ser a redentora da humanidade.

Conforme Aquino (1998) é muito comum nos reportarmos à escola de nossa infância com reverência, admiração, nostalgia. Pois bem, na verdade, essa escola anterior aos anos 70 era uma escola para poucos, muito poucos. Uma escola elitista, portanto. Exclusão, pois, é um processo que já estava lá, nessa escola de antigamente, hoje tão idealizada. Eram elas escolas militares ou religiosas, e algumas poucas leigas, que atendiam uma parcela muito reduzida da população. Perguntemo-nos, por exemplo, se ambos nossos pais tiveram escolaridade completa de oito anos. Lembremo-nos então de nossos avós, se eles sequer chegaram a frequentar escolas! Quanto mais recuarmos no tempo, mais veremos como escola sempre foi um artigo precioso, difícil de encontrar no varejo social.

De acordo com Oliveira, (2010) apud FREITAS, (2009), a indisciplina pode surgir como alternativa para o “insucesso” escolar, procurando valorizar a sua relação como os outros. Este fracasso não se refere exclusivamente às notas nas disciplinas, mas também em certos valores que o aluno não vê refletidos nele. Como consequências da falta desses valores, como a constituição física ou intelectual, podem gerar comportamento indisciplinado, tais como agressividade, apatia, desmotivação, desatenção e imaturidade. Tais sintomas devem ser encarados pela escola como distúrbios emocionais, sociais ou fisiológicos, que necessitam de maior atenção.

Para Oliveira, (2010) apud VASCONCELOS (2001) relata que só se alcança a disciplina através do trabalho consequente do coletivo da escola. Essa não é a realidade da maioria das escolas. Os trabalhos são segmentados, cada profissional se empenhando apenas sua função, sem a existência de uma coletividade. Enquanto os professores ministram suas aulas, os gestores estão ocupados em resolver problemas administrativos e burocráticos. Por outro lado, o aluno se vê obrigado a estar em uma sala sem entender o porquê e o para que; sem ver utilidade no que faz na escola, sendo para ele, muitas vezes, uma instituição que traz mais infelicidades que alegria.

Se a escola não se apresenta como espaço motivacional não contribuindo para o sucesso escolar do aluno e ele não encontra em si mesmo ou na família estímulos e dedicação para o aprendizado, em sala será refletida as consequências do seu insucesso e da sua inadaptação.



Essas consequências podem se manifestar na forma de atos indisciplinados como meio para escape da sua realidade e inobservância das regras de hierarquia ainda não adquiridas pelo aluno.

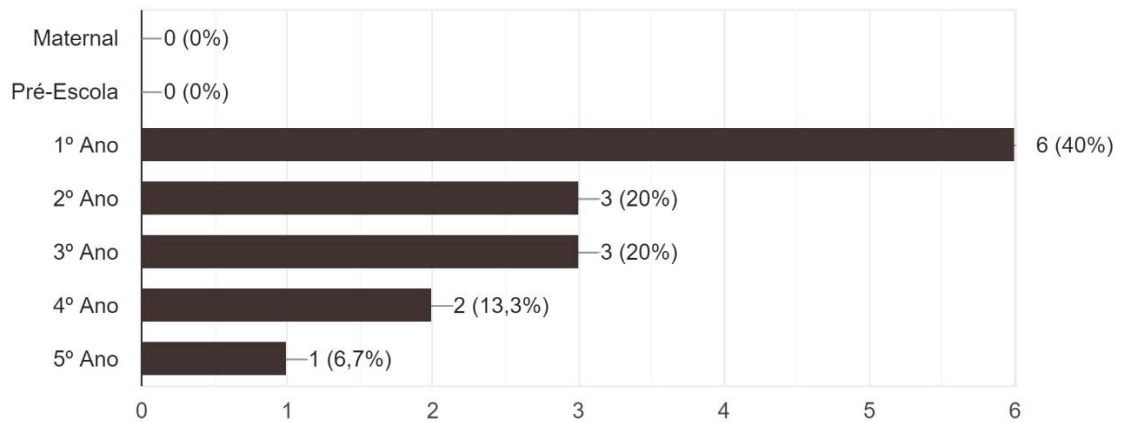
Segundo Gadotti (1995), são necessárias algumas diretrizes básicas, dentre as quais estão: autonomia da escola, incluindo uma gestão democrática, a valorização dos profissionais de educação e de suas iniciativas pessoais; cultivo da curiosidade e a paixão pelos estudos, a curiosidade e a paixão pelos estudos; valorização de sua cultura, propondo-lhes a espontaneidade e o inconformismo; investimento na perseverança nas utopias, nos projetos e nos valores, elementos fundadores da ideia de educação e eficazes na batalha contra o pessimismo, a estagnação e o individualismo.

## RESULTADOS PARCIAIS

Dos professores que responderam ao instrumento 80% são do sexo feminino e 93,3% são professores que atuam na docência há mais de 10 (dez) anos. No que concerne a faixa etária dos alunos, 40% tem idade entre 05 (cinco) e 07 (sete) anos; 32% tem escolares com idade entre 08 (oito) e 10 (dez) anos e 26% tem alunos com idade superior à 14 (quatorze) anos. Esses dados sinalizam aspectos que colaboram na compreensão inicial, tendo em vista que alunos com idade superior tendem a apresentar comportamentos indisciplinados. Ainda, professores com muito tempo de docência apresentam menor resistência a situações de indisciplina.

O Gráfico 1 apresenta as séries que os participantes desse estudo lecionam, indicando que 40% estão matriculados no primeiro ano, docentes que lecionam no segundo e terceiro ano, representam 20% e no quinto ano participaram dessa pesquisa 6,7% dos docentes.

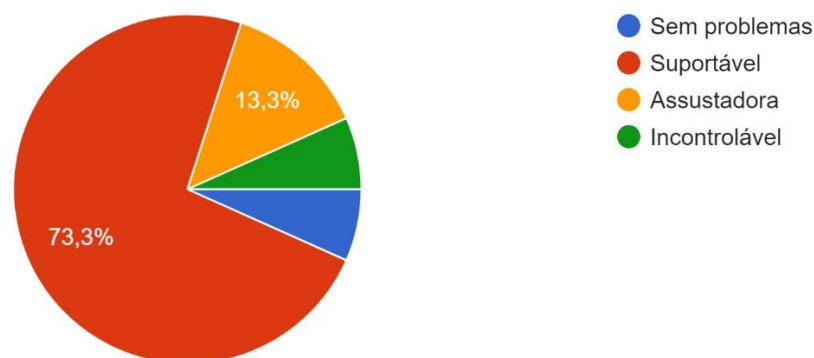
**Gráfico 1: Séries (turmas) que você leciona em 2022**



Fonte: dados da pesquisa

No gráfico 02 são apresentados os níveis de indisciplina dos docentes, conforme demonstrado 73,3% tem nível suportável de indisciplina; 13% tem um nível assustador de indisciplina; 1% tem o nível de indisciplina incontrolável mesmo índice de professores que não tem problemas de indisciplina em suas aulas.

**Gráfico 2: Níveis de indisciplina das turmas em 2022**



Fonte: dados da pesquisa

Os dados da Tabela 1 apresentam os tipos de alunos indisciplinados mais presentes nas salas dos docentes participantes desse estudo. Vale destacar que essa questão possibilitou ao participante selecionar mais de uma opção. Na visão dos participantes, os alunos inquietos estão



presentes em 73% das salas do ciclo de alfabetização indicado por 11 (onze) docentes, seguidos pelos alunos que quase sempre parecem “distraídos” e que pedem para ir ao banheiro várias vezes durante aula, esses dois comportamentos foram assinalados por 53,3 dos participantes indicando um quantitativo de 08 (oito) docentes.

**Tabela 1: Tipos de alunos indisciplinados na sala de aula**

		%	N
Alunos inquietos	11	73,3%	
Alunos que não cooperam com o professor	3	20%	
Alunos quase sempre distraídos	8	53,3%	
Alunos que trocam mensagens e papezinhos	3	20%	
Alunos com comportamentos violentos	1	6%	
Alunos que pedem muitas vezes para ir ao banheiro	8	53,3%	
Alunos que interrompem as aulas com atitudes agressivas (verbais e físicas)	1	6%	
Alunos que não gostam de trabalhar em grupo	1	6%	
Alunos que se mostram desinteressados	9	60%	
Na sala de aula, meus alunos são tranquilos	1	6%	

Fonte: dados da pesquisa

Na Tabela 2 são apresentadas as causas da indisciplina na opinião dos participantes. Destaca-se também, que nessa questão foi possibilitado ao participante selecionar mais de uma opção. Conforme os dados, a desestruturação familiar foi assinalada por 14 (quatorze) docentes, representando 93,3%; a convivência de pais com os erros dos filhos foi assinalada por 60% dos participantes como uma possível causa para a indisciplina. Outras causas também foram sinalizadas como a metodologia de ensino inadequada 26,7%; A ausência de clareza nas regras e limites a serem respeitados no contexto escolar foi assinalado por 20% dos professores. A reprovação e aulas monótonas foram sinalizadas por 13% dos participantes.

**Tabela 2: Tipos de alunos indisciplinados na sala de aula**

		%	N
--	--	---	---



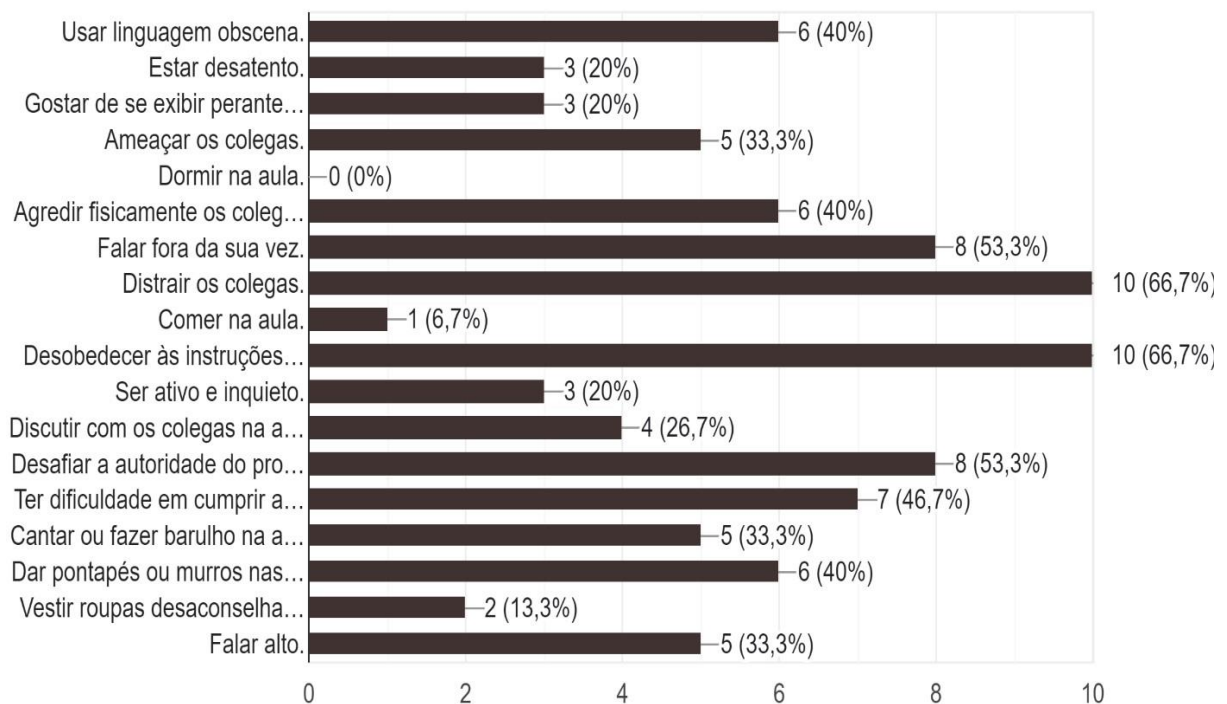
Desestruturação familiar	14	93,3%
Pais coniventes com os erros dos filhos	9	60%
Aulas monótonas	2	13%
Escola que não deixa claro quais são as regras e os limites a serem respeitados	3	20%
Falta de domínio de sala	3	20%
Metodologia de ensino inadequada	4	26,7%
Reprovação	2	13%
Turmas muito cheias	1	6%
Outros	1	6%

Fonte: Dados da Pesquisa

No gráfico 03 são apresentados os principais comportamentos que podem ser reveladores da indisciplina na sala de aula, como em outras perguntas desse estudo, foi permitido ao docente assinalar mais uma opção. Conforme os docentes, as atitudes de distrair os colegas e desobedecer às instruções do professor, correspondem a 66,7%; as atitudes de falar fora da sua vez e desafiar a autoridade do professor foram pontuadas por 53% dos participantes.

### Gráfico 3: Comportamentos reveladores de indisciplina





Fonte: Dados da Pesquisa

A Tabela 03 apresenta as estratégias de enfrentamento dos comportamentos de indisciplina na sala aula, são conforme os participantes desse estudo, a informação à família do aluno foi apontado por 14 professores, representando 93,3%; o diálogo com o aluno antes ou depois da aula foi pontuado por 73% dos docentes; encaminhamento do aluno para o serviço de psicologia foi indicado por 53,% dos professores; o encaminhamento do aluno para a direção da escola foi apontado por 40% dos docentes; para 33% dos participantes a estratégia é iniciar um processo disciplinar para o aluno; 26,7% dos docentes mostraram que a repressão oral ao aluno pode ser uma estratégia também eficaz no combate e indisciplina em sala de aula do ciclo de alfabetização.

**Tabela 3: Estratégias de enfrentamento da indisciplina em sala de aula**

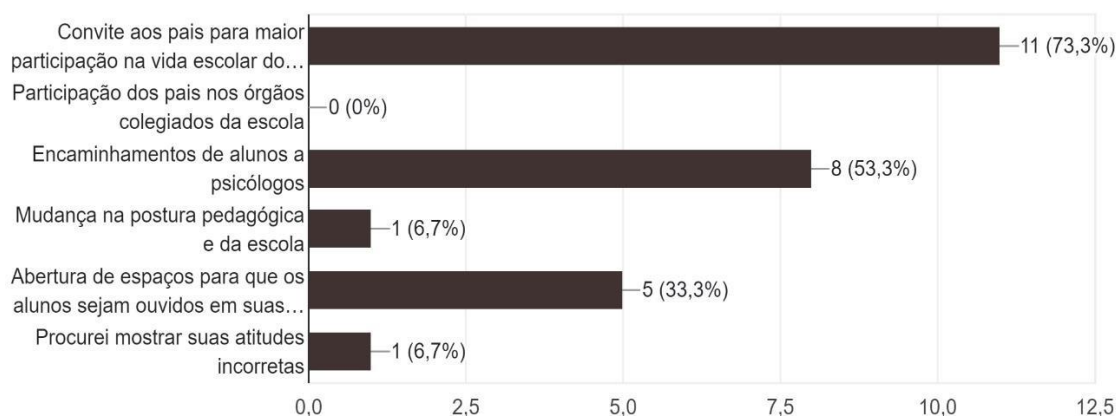
		%	N
Informar à família do aluno	14	93,3%	
Falar em particular com o aluno (antes ou depois da aula).	11	73,3%	
Encaminhar o aluno para o serviço de psicologia	8	53,3%	
Encaminhar o aluno para a direção da escola	6	40%	

Iniciar um processo disciplinar ao aluno	5	33,3%
Dar uma repreensão oral ao aluno	4	26,7%
Outros	1	6%

Fonte: Dados da Pesquisa

No gráfico 04 são mostradas as atitudes já realizadas pelos professores no enfrentamento da indisciplina em sala de aula. Segundo os participantes 73% já realizaram convites aos pais para maior participação na vida escolar dos filhos; 53,3% fizeram encaminhamentos desses alunos a psicólogos; 33,3% abriram de espaços para que os alunos sejam ouvidos em suas necessidades; 6,7% implementaram mudanças na postura pedagógica e da escola e procuram mostrar aos alunos suas atitudes incorretas.

**Gráfico 4: Atitudes já realizadas para o enfrentamento da disciplina pelos participantes**



Fonte: Dados da Pesquisa

Os resultados parciais sugerem que a indisciplina escolar necessita ser enfrentada com a participação de todos atores do contexto educacional. Para além de causas, origem e significados são necessários entendimentos desse comportamento na perspectiva aluno com vistas a perceber essa repercussão em outros contextos além da escola. O envolvimento da família nesse percurso deve ser de acolhida, orientações e suporte, entendendo que a escola tem condições iniciar ações que possam viabilizar a redução da indisciplina no ciclo de alfabetização



com possibilidades de impedir o seu crescimento que pode ser incontrolável em séries superiores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva desse estudo, ainda em fase de investigação e proposição de intervenções que favoreçam a melhoria da qualidade no clima comportamental na sala de aula e favoreça o aprendizado, tendo esses alunos indisciplinados, seu contexto social, família e cognitivo como o ponto de partida e de chegada de qualquer manejo, tendo em vista que o Professor é um ator fundamental nesse percurso que não pode excluir o lugar da família na formação dos valores indispensável a convivência humana.

Longe de conclusões, esse estudo lança luz sobre um horizonte necessário que alcança as classes de séries iniciais. Suas consequências para o ensino e aprendizagem podem ser devastadoras na medida em que não compreende esse fenômeno como algo multifatorial que exigem intervenções sérias, qualificadas de caráter multi e transdisciplinar.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. **A indisciplina e a escola atual**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n.2, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>
- AQUINO, J. G.(org) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas/** São Paulo: Summus, 1996.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na Sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo, Summus, 1996.
- COLELLO, S. **Redação Infantil: tendências e possibilidades**. tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

COLL, C, PALACIOS, J; MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação** Vol1 Psicologia Evolutiva, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

OLIVEIRA, R. A. A. de. **Indisciplina na escola como fator determinante no processo ensino aprendizagem**: A experiência da escola São Francisco em Marco-CE Disponíveis em:  
<http://www.webartigos.com/anexos/lklksdfiu45.pdf>

SMOLKA; GOES (org) **A Linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas, Papirus, 1995.



## O USO DO DICIONÁRIO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A COMPREENSÃO EM LEITURA

*Cintia Marangoni Menezes<sup>1</sup>*

*Claudia Finger-Kratochvil<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Uma *bíblia* e um *dicionário* são as obras que a maior parte dos lares, mesmo os mais simples e até mesmo os mais letrados, possuem. O primeiro, símbolo de fé. O segundo, do reconhecimento da língua ensinada na escola, a língua nacional. A presença dos dicionários sinaliza a crença de que há uma fonte de conhecimento que pode ser consultada quando dúvidas a respeito das palavras forem encontradas. Contudo, esta fonte nem sempre está acessível, em sua forma, para quem não foi ensinado a trabalhar com ela – na contemporaneidade, papel este da escola. Desse modo, os dicionários escolares são fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

O uso do dicionário durante a leitura é considerado por alguns pesquisadores como um fator de interrupções indesejadas, provocando não só a diminuição do ritmo, como também quebrando a cadeia de ideias que possibilitam a compreensão geral do texto em questão. Para que o tempo da interrupção do fluxo da leitura diminua, precisamos, a partir de estratégias didáticas, desenvolver as habilidades de uso do dicionário escolar. O consulente pode, neste aspecto, compreender e se beneficiar de todo conhecimento que um dicionário pode oferecer. Assim, o dicionário pode ser utilizado como um instrumento de aprendizagem presente em todos os componentes curriculares, transformando e fazendo com que ele seja capaz de utilizar o seu conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

As informações fornecidas pelo dicionário contribuem para o conhecimento da língua, bem como para o desenvolvimento da competência lexical e conseqüentemente, para melhorar a compreensão em leitura. A leitura permite enriquecer o vocabulário de uma língua.

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal da Fronteira Sul, [cintia\\_rmz@hotmail.com](mailto:cintia_rmz@hotmail.com);

<sup>2</sup> Professora orientadora: Universidade Federal da Fronteira Sul, [cf-k@uffs.edu.br](mailto:cf-k@uffs.edu.br).



Afinal, não é possível compreender um texto sem conhecer o seu vocabulário. Nesse sentido, o conhecimento do vocabulário é fundamental para compreensão da leitura, do mesmo modo que a leitura também tem papel de destaque na aquisição de vocabulário. O uso do dicionário, neste contexto, torna-se um recurso importante tanto para auxiliar na compreensão, quanto na produção linguística.

Estudos realizados em nosso país têm demonstrado que o dicionário escolar pode contribuir de forma significativa no processo de aquisição lexical do aluno, por isso as propostas lexicográficas dos dicionários escolares devem ser destinadas ao perfil do público específico. Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo discutir sobre o uso do dicionário como instrumento didático-pedagógico fundamental no processo de alfabetização e letramento. Assim, ao serem utilizados em sala de aula, os dicionários escolares tornam-se essenciais ao servirem como estratégias de ampliação do conhecimento de vocabulário, bem como contribuindo para a compreensão em leitura.

O dicionário é uma obra lexicográfica, sendo um instrumento respeitado pela sociedade que pode ser elaborado de diferentes formas e para variados fins. Eles estão presentes em bibliotecas, escolas e universidades. Assim, é possível acreditar que todos os usuários da língua são capazes de explorar e consultar seus recursos linguísticos. Porém, infelizmente, não é este cenário que encontramos nas escolas de nosso país. Mesmo sabendo da sua importância, muitas vezes, os dicionários continuam a ser desprezados ou ignorados (WELKER, 2006). Em sala de aula, ao serem utilizados de forma mais frequente e com objetivos propostos, os dicionários podem contribuir para o enriquecimento vocabular dos alunos, pois, muitas vezes, o dicionário ainda é uma obra distante, sendo utilizado somente quando não é possível obter o significado de uma palavra a partir dos processos de inferência.

Em nosso país, a pesquisa lexicográfica em torno dos dicionários escolares ainda ocorre de forma embrionária. Porém, com a criação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) Dicionários, houve um interesse maior em busca de materiais pedagógicos nesta área, nos últimos anos. O PNLD consiste em um programa do governo brasileiro voltado para avaliar e distribuir livros didáticos para a rede pública de educação. O programa entrou em vigor no ano de 1985, mas somente em 2001 incluiu no seu material de distribuição os dicionários escolares de língua portuguesa, formando assim, o PNLD Dicionários. O programa preocupase com a necessidade de utilizar o dicionário como instrumento de aperfeiçoamento do ensino e



aprendizagem da língua, com enfoque na aquisição e desenvolvimento do léxico para uma melhor compreensão em leitura.

Diante disso, assim como é necessário possuir livros didáticos adequados aos diferentes níveis de ensino, é preciso escolher dicionários que sejam adequados à necessidade de aprendizagem dos alunos. Assim, percebemos a importância de pesquisas relacionadas a essa temática. Afinal, para que os alunos obtenham sucesso escolar a partir da leitura e da escrita é necessário buscarmos estratégias de ensino e de aprendizagem que desenvolvam e ampliem o léxico.

No Brasil, ainda há poucas pesquisas práticas realizadas em sala de aula que verifiquem o uso efetivo do dicionário no espaço escolar. Nesse sentido, esta pesquisa abre caminhos para novos trabalhos que busquem discutir questões relacionadas à leitura e ao uso do dicionário escolar, ao permitirem que o dicionário seja utilizado de forma constante em sala de aula, para que se torne um instrumento presente de apoio e suporte em todo o contexto escolar, a fim de contribuir com o processo de desenvolvimento linguístico e psicolinguístico dos estudantes, ampliando suas oportunidades de aprendizagem dentro e fora da escola, ou seja, no mundo do trabalho, na sua comunidade.

## **METODOLOGIA**

O desenho metodológico desta discussão está atrelado ao contexto educativo e se organiza pela intenção de analisar e discutir sobre a importância do uso do dicionário escolar como estratégia didática, a fim de contribuir para o desenvolvimento do vocabulário, bem como para a compreensão em leitura. Além disso, abordamos sobre a seleção dos dicionários de língua materna, que são enviados e selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático Dicionários 2012. Para abordar a temática proposta, consideramos um levantamento bibliográfico em artigos e obras referentes ao tema. Na seção a seguir, apresentamos nossa discussão teórica.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**



O objetivo em pesquisar a aquisição e o desenvolvimento do léxico surgiu em função do dicionário ser um instrumento de ensino explorado apenas em partes pelos professores em sala de aula (KRIEGER, 2011), considerando todas as possibilidades, as habilidades e o instrumento importante que é.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado em 1985, pelo Ministério da Educação do Brasil e tem por objetivo a escolha, a aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos para escolas públicas do Ensino Fundamental. Os livros contemplam os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Desde 2001, o Programa passou a contemplar a lexicografia, selecionando e adquirindo dicionários para os alunos (KRIEGER, 2006, p.236).

Em relação às obras selecionadas em 2001, Welker (2008) baseia-se nos dados de Damim e Peruzzo (2006), e na avaliação das obras, dos 23 dicionários oferecidos, 11 foram considerados impróprios por especialistas, por serem incompletos ou por apresentarem verbetes inadequados.

Em 2004, foi divulgada uma nova avaliação dos dicionários escolares. Após essas avaliações, as políticas do MEC mudaram. No PNLD-2006, faz parte um manual elaborado por Rangel e Bagno (2006) que foi destinado aos professores do Ensino Fundamental com o objetivo de transferir informações a respeito dos dicionários que foram enviados para as escolas.

Em 2006, a grande mudança que ocorreu no Programa se deu em função de uma diferenciação de tipos de dicionários por níveis de escolaridade. Após isto, a versão do PNLD/2012 propõe a inscrição de quatro tipos distintos de dicionários, incluindo um para o Ensino Médio, de acordo com o Edital correspondente. Assim, “um dicionário escolar deve caracterizar-se, antes de tudo, pela etapa de ensino a que se destine e pelo seu porte, ou seja, pela quantidade de verbetes e de informações a respeito que reúna” (RANGEL, 2012, p. 19). Deve ainda, configurar-se nos quatro tipos selecionados:

**Tabela 1:** Tipos de dicionários estabelecidos pelo PNLD (2012).

**Dicionários de Tipo 1**

Etapa de ensino: 1º ano do Ensino Fundamental

Número de verbetes: Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes;





Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.

### **Dicionários de Tipo 2**

Etapa de ensino: 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Número de verbetes: Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes;

Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.

### **Dicionários de Tipo 3**

Etapa de ensino: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

Número de verbetes: Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes;

Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.

### **Dicionários de Tipo 4**

Etapa de ensino: 1º ao 3º ano do Ensino Médio

Número de verbetes: Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes;

Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Fonte: Brasil (2012, p. 19)

A partir desses dados, percebeu-se que a categorização proposta levou em consideração o número de verbetes e a organização estrutural da obra, refletindo em propostas lexicográficas diferenciadas e conformes às necessidades dos alunos (KRIEGER, 2006, p. 238).

O Programa ao selecionar os dicionários em tipos preocupa-se em oferecer um material adequado ao nível de ensino/aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o professor deverá compreender que os dicionários não são iguais. Mas para que isso ocorra, será necessário que o professor conheça as obras e saiba explorá-las nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Assim, é importante propiciar aos docentes formações pedagógicas e fornecer materiais didáticos com propostas metodológicas adequadas para cada etapa escolar.

Os dicionários escolares possuem grande potencial pedagógico porque contribuem na leitura, escrita e expressão dos alunos, proporcionando informações sobre o léxico, seus usos e sentidos. Sendo assim, contribuem para a alfabetização e para o desenvolvimento da leitura.



O vocabulário, de acordo com Welker (2006), é de extrema relevância para a recepção e produção de textos, tanto em língua estrangeira quanto em língua materna. Por isso, as regras sintáticas são importantes para quem deseja se comunicar correta ou adequadamente, porém, existe a possibilidade de comunicar-se sem elas, já sem o vocabulário, a comunicação é praticamente impossível. Wilkins (1971, p. 111 apud WELKER, 2006, p. 226) afirma que “sem gramática muito pouco se pode comunicar, sem vocabulário nada se pode comunicar”.

Se, durante a leitura, faltar à compreensão de uma palavra, ou algumas, o leitor pode com suas estratégias de leitura compreender o texto como um todo. Contudo, em algumas situações a inferência pode comprometer a compreensão, permitindo que ocorra a adivinhação e esta impossibilite o entendimento adequado da frase em que a palavra esteja inserida. (WELKER, 2006).

A compreensão de um texto, de acordo com Kleiman (2009), é um processo que só ocorre quando é utilizado o conhecimento prévio, ou seja, quando o leitor utiliza durante a leitura os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua vida. Nesse processo de interação é possível que o leitor construa o sentido do texto, porque “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (KLEIMAN, 2009, p. 13). O conhecimento linguístico e o conhecimento formal englobam o conhecimento prévio e, para que a leitura ocorra, ambos devem ser utilizados.

O conhecimento de mundo é aquele que se adquire de forma informal, através do convívio e experiências vivenciadas em sociedade, capaz de proporcionar a compreensão primordial do texto. Trata-se do tipo de conhecimento, por exemplo, que se tem ao ir num restaurante ou em assistir a uma aula. Nesse contexto, “A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente.” (KLEIMAN, 2009, p. 25).

O conhecimento que o leitor possui determina, durante a leitura, as inferências que ele fará no texto. “O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado” (KLEIMAN, 2009, p. 26). Portanto, não é somente o mero passar de olhos pela linha do texto



que é considerado leitura, é preciso que o leitor busque em seu passado lembranças e conhecimentos que sejam pertinentes para a compreensão do texto.

Nesse sentido, Hulstijn (1993, p. 142 apud WELKER, 2006, p. 229) alerta:

Uma pedagogia pobre de leitura [...] frequentemente comete os três seguintes erros [...]: Primeiro, ela leva erroneamente os alunos a acreditarem que o significado de todas as palavras desconhecidas pode ser inferido com base em pistas contextuais. Segundo ela encoraja os alunos a adotarem um comportamento de adivinhação impetuosa em vez de um de inferência sensata. E finalmente, ela deixa de ensinar aos alunos a darem o último passo necessário no processo de inferência, a saber, a checarem, em caso de dúvida, a correção de sua inferência, consultando o dicionário.

O vocabulário é essencial para a leitura, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Em língua materna, em relação às palavras desconhecidas, as pessoas costumam não se preocuparem muito com o significado, evitam consultar o dicionário, nem mesmo buscam inferir seu significado. Isso ocorre porque, muitas vezes, são poucos itens lexicais desconhecidos dentro do texto, não impedindo a compreensão do leitor. Contudo, durante a leitura de textos científicos ou literários essa situação poderá ser diferente, pois nesse caso, o significado de cada palavra pode ser importante. Em língua estrangeira, é comum que os leitores encontrem um número maior de palavras desconhecidas, por isso caso não queiram utilizar um dicionário, deverão inferir seu significado para compreenderem o texto. Assim, “adivinhar, ou inferir, não é simples, e muitas vezes é impossível. Portanto, parece ser necessário, nesses casos, o uso do dicionário” (WELKER, 2006, p. 231).

Assim, “a ênfase no léxico é a maneira mais eficiente de se aprender uma língua porque todos os outros aspectos – da fonologia à pragmática – decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras” (LEFFA, 2000, p. 40).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO



A partir da discussão de um conjunto de textos e habilidades a serem desenvolvidas, se buscará utilizar e incentivar o uso do dicionário escolar como estratégia para a ampliação do conhecimento do vocabulário e seu papel na compreensão em leitura.

Propomos abordar sobre o uso do dicionário como recurso pedagógico ao ser utilizado de forma mais efetiva, ampliando as possibilidades de aprendizagem por meio de sua consulta, ao verificar o uso de estratégias (didáticas) das habilidades de uso do dicionário para a ampliação do léxico, visando à compreensão leitora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dicionários escolares são fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. O consulente pode, neste aspecto, compreender e se beneficiar de todo conhecimento que um dicionário pode oferecer. Assim, o dicionário pode ser utilizado como um instrumento de aprendizagem presente em todas as disciplinas escolares, transformando o usuário e fazendo com que ele seja capaz de utilizar o seu conhecimento adquirido ao longo de sua vida. As informações fornecidas pelo dicionário contribuem para o conhecimento da língua, bem como para o desenvolvimento da competência lexical e conseqüentemente, para melhorar a compreensão em leitura.

Os dicionários passaram a contemplar as políticas públicas brasileiras a partir de 2001, através do Programa Nacional do Livro Didático. Em 2012, o MEC selecionou e distribuiu para as escolas públicas dicionários adequados às faixas etárias específicas para cada ano escolar. Contudo, se comparada à frequência de uso, os dicionários não são tão utilizados em sala de aula, como ocorre com os livros didáticos.

Diante do exposto, a partir do estudo de pesquisas sobre léxico, uso do dicionário e leitura, buscamos que os professores em sala de aula estimulem o desenvolvimento das habilidades de uso do dicionário, com a finalidade de ampliar o léxico e, por conseguinte, contribuir para a compreensão leitora.

## **REFERÊNCIAS**



BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de dicionários brasileiros de língua portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**. Ministério da Educação. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Eu\\_2/Downloads/pnld\\_dicionarios\\_2012\\_edital.pdf](file:///C:/Users/Eu_2/Downloads/pnld_dicionarios_2012_edital.pdf). Acesso em: 30 jun. 2015.

DAMIM, C. **Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgletras/defesas/2005/CristinaPimentelDamim.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_.; PERUZZO, M. S. **Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil**. Cadernos de Tradução: tradução e lexicografia pedagógica. Florianópolis, v. 18, n. 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6981/6450>. Acesso em: 13 jan. 2016.

FINGER-KRATOCHVIL, C. **A construção da competência lexical e o papel do dicionário: caminhos e relações**. In: NETO, M. M. A.; CAMBRUSSI, M. F. (Orgs.). *Léxico e gramática: novos estudos de interface*. 1 ed. Curitiba: CRV, 2014.

\_\_\_\_\_. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. 2010. 677 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de PósGraduação em Letras – Linguística - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94372>. Acesso em: 09 out. 2015.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2009.

KRIEGER, M. da G. **Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática**. In: XATARA, C.; HUMBLÉ, P. (Orgs.). *Cadernos de Tradução: Tradução e lexicografia pedagógica*. Pós-Graduação em Estudos da Tradução - PGET Universidade Federal de Santa Catarina. 18 – 2006/2, p. 235252.



\_\_\_\_\_ ; WELKER, H. A. **Questões de lexicografia pedagógica.** In: XATARA, C; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.). Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEFFA, V. J. **Aspectos externos e internos da aquisição lexical.** In: LEFFA, V. J. (Org.). As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem de línguas. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15-44.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da leitura.** Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

\_\_\_\_\_ ; MIRANDA, F. V. B.; SILVA, M. C. P. da. **Questões de lexicografia pedagógica.** In: XATARA, C; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.). Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MENEZES, C. M. **Dicionários escolares:** uma proposta de ensino do léxico para o ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2017.

RANGEL, E. **Com direito à palavra:** dicionários em sala de aula. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 jun.2015.

WELKER, H. A. **Dicionários** – uma pequena introdução à lexicologia. Brasília: Thesaurus, 2004.

\_\_\_\_\_. **O uso de dicionários:** panorama geral das pesquisas empíricas. Brasília: Thesaurus, 2006.



## MOTIVAÇÃO PARA LEITURA: O ENVOLVIMENTO DO LEITOR E A COMPREENSÃO TEXTUAL

*Rosane Natalina Meneghetti<sup>1</sup>*  
*Claudia Finger-Kratochvil<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

A compreensão leitora é uma habilidade fundamental para aquisição e construção do saber. Quando a leitura ocorre, buscam-se significados no texto a partir do conhecimento prévio do leitor, e essa busca é uma característica do processo de leitura, pois é ela que dá sentido ao que se lê. Além da atribuição de sentido, na medida em que a leitura acontece, reconstruem-se significados e esse processo se transforma a cada leitura, a cada novo conhecimento. Ou seja, a leitura faz parte da vida diária e seu valor influencia no poder de entendimento do mundo, da ciência, da cultura e facilita o acesso aos direitos do cidadão, isto é, sua qualidade de vida.

A decisão do leitor de continuar lendo determinado texto pode ser definida pela necessidade dessa leitura ou pelo seu interesse. Nessa perspectiva, a motivação ativa o comportamento para o engajamento na leitura, tornando-a um fator importante nos esforços para aumentar a compreensão textual.

A motivação é considerada um fator crítico para o desempenho da leitura. Por isso, aprimorar o conhecimento sobre o tema faz parte do desenvolvimento do pesquisador que pretende conduzir estudos na área. Nessa perspectiva, o presente estudo procurou levantar os estudos na área de leitura e psicolinguística que pudessem relacionar a motivação com os processos necessários para a regulação no processo de leitura/processo psicolinguístico e, portanto, cognitivo e metacognitivo. Esta pesquisa buscou, ainda, analisar o papel e os resultados possíveis da motivação no processo da compreensão textual e de um processo em que a motivação atua como componente em foco.

### METODOLOGIA

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Letras da Universidade Comunitária da Região de Chapecó [rosanems@unochapeco.edu.br](mailto:rosanems@unochapeco.edu.br);

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, [cfkrato@gmail.com](mailto:cfkrato@gmail.com)



Trata-se de um estudo que construiu uma análise de pesquisas sobre motivação na área de leitura e psicolinguística, mais especificamente, sobre como a motivação interfere nos processos de leitura, no desenvolvimento do leitor eficiente e, conseqüentemente, na sua compreensão textual. Primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para a base teórica da escrita deste artigo. Na sequência, buscou-se apresentar o que os estudos sobre a temática apontam.

## MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL

A motivação envolve atitudes, estados afetivos e processos psicolinguísticos, os quais influenciam no grau de interesse que os leitores têm ao ler. A motivação é, na verdade, um fenômeno complexo, isto é, os leitores podem ser motivados tanto interativamente quanto instrumentalmente ao mesmo tempo (ELLIS, 2003). A motivação pode resultar da aprendizagem, bem como causá-la. Além disso, ela é dinâmica por natureza; não é algo que um leitor tem ou não tem, mas sim algo que varia de um momento para o outro, dependendo do contexto ou da tarefa de leitura.

É importante ressaltar que as ligações entre emoção, motivação e desempenho são consideradas recíprocas, de modo que a emoção e a motivação influenciam o desempenho dos alunos, no entanto, os resultados do desempenho também influenciam as emoções dos alunos. Como é o caso em muitas outras extensões da psicologia do desenvolvimento, a neurociência da motivação é uma área crescente, mas ainda limitada, no campo da motivação. Segundo Wigfield, Muenks e Eccles (2021), muitos estudos sobre a atividade cerebral e a motivação referem-se aos efeitos de recompensa/reforços ao passo que existem ligações bem estabelecidas em como diferentes partes do cérebro (principalmente, as regiões subcorticais) respondem a diferentes tipos de recompensas e incentivos.

Pesquisas sobre a motivação para a leitura nas crianças mostram que essa impacta positivamente a sua compreensão leitora. Baseado em Wigfield, Gladstone e Turci (2016), quando os alunos acreditam que são eficientes em uma determinada atividade, como a leitura, eles obtêm maior êxito. Nessa perspectiva, há trabalhos mostrando que a motivação intrínseca





se relaciona com o envolvimento da realização de atividades de longo prazo (WIGFIELD; GLADSTONE; TURCI, 2016).

Um exemplo dessa relação é o relato de estudantes do Ensino Médio quando descrevem textos informativos que leem nas aulas de ciências como chatos, irrelevante e difícil de entender – dificilmente uma receita para motivação positiva de leitura nesse contexto. O que esses estudos descobriram é que, de certa forma, quando o leitor não vê a relevância do que está aprendendo para seus próprios valores e objetivos, ele é menos engajado em aprender.

Para Wigfield, Gladstone e Turci (2016), as crianças que gostam de participar de atividades em grupo, realizando tarefas conjuntas, por exemplo, provavelmente são leitores intrinsecamente motivados, posteriormente, terão resultados de leitura mais positivos. “A motivação social também leva a uma maior quantidade de leitura, mais esforço e níveis mais altos de desempenho em leitura.” (WIGFIELD; GLADSTONE; TURCI, 2016, p. 193, tradução nossa).

Em relação ao desempenho e motivação para ler, no que se refere ao sexo, as meninas também demonstram maior motivação para a leitura do que os meninos. Curiosamente, estudos descobriram que estudantes do sexo masculino e feminino tinham crenças de competência semelhantes em leitura nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, no entanto, tanto as crenças de competência dos alunos do sexo masculino quanto o valor da leitura, subsequentemente, diminuíram mais rapidamente do que as das meninas (WIGFIELD; GLADSTONE; TURCI, 2016).

Essas descobertas podem refletir expectativas culturais de que as mulheres são mais positivas acerca da leitura do que os homens e sugerir que a pesquisa precisa se concentrar em melhorar as crenças de competência dos alunos do sexo masculino e o valor da leitura. Nesse sentido, a definição de práticas pedagógicas pode auxiliar nessa mudança. Essas práticas incluem, de acordo com esses estudos, a facilitação do sucesso dos alunos para construir sua autoeficácia, ajudando-os a ver a importância e relevância do que estão aprendendo, dando-lhes alguma autonomia sobre sua aprendizagem, e permitindo muitas interações sociais em torno da leitura. É importante perceber ainda que o leitor é bem-sucedido no desenvolvimento da compreensão leitora na medida em que está motivado a aprender e usar essas estratégias.

Desse modo, Guthrie *et al.* (2006) investigam a multiplicidade motivacional, isto é, estabelecem a inclusão de outros fatores à motivação – interesse, controle percebido,



colaboração, envolvimento, eficácia e gêneros de texto *versus* contextos gerais são outras fontes que evidenciam a amplitude de situações que fazem parte da motivação e que, a partir disso, essa multiplicidade possa influenciar a identificação de preditores do crescimento da compreensão leitora.

Essa perspectiva teórica mostra a importância do engajamento do leitor no desenvolvimento da sua compreensão de leitura, o qual postulou que a compreensão de leitura é a consequência de uma quantidade estendida de leitura engajada. Essa, por sua vez, é motivada, estratégica, orientada para o conhecimento e socialmente interativa e, conseqüentemente, multidimensional. Ainda, é influenciada pelos tipos de práticas de sala de aula que os alunos vivenciam e também aponta para o entendimento de que o crescimento da motivação para a leitura se relaciona com o crescimento da compreensão da leitura.

Desse modo, percebe-se que leitores interessados têm sentimentos de envolvimento, estimulação ou prazer durante a leitura e tendem a possuir conhecimento no domínio do seu interesse, e esse envolvimento na leitura é definido como “[...] a sensação de imersão ou absorção dos alunos durante a leitura e o investimento de muitas horas lendo livros e materiais.” (GUTHRIE *et al.*, 2006, p. 285, tradução nossa). A perspectiva de engajamento que norteia esse estudo propõe que, quando o leitor é motivado a ler, ele está mais propenso a se envolver na leitura e, portanto, compreender melhor.

Ainda a partir do estudo de Guthrie *et al.* (2006), a colaboração e a interação social na leitura são um construto de motivação referente a padrões de comportamento interpessoal, isto é, o desejo do leitor de ativar o esquema cognitivo e expandir o esquema com novos conhecimentos por meio da leitura pode ser fundamental para a motivação.

A motivação e o envolvimento também refletem a leitura ativa e autorregulada, assegurando que a leitura seja mais do que o reconhecimento de palavras e a compreensão da linguagem. Além disso, a motivação para a leitura envolve ter interesse e desejo de ler e facilita o engajamento, que é a participação ativa na leitura e a interação com o texto (DUKE; CARTWRIGHT, 2021).

Diante da importância da motivação, as práticas de ensino que favorecem o uso dessas estratégias de leitura favorecem o crescimento da compreensão e da própria motivação dos alunos. Ou seja, esses conjuntos de práticas interagem de maneira complexa para aumentar a compreensão e motivação dos alunos (WIGFIELD *et al.*, 2008).



Para Rouet, Britt e Durik (2017, p. 212, tradução nossa), “[...] a motivação pode influenciar o processamento pelo leitor colocando mais esforço ou alterando o tipo de inferências para criar um modelo de situação coerente.” Ainda de acordo com esses estudiosos e a partir do modelo de leitura desenvolvido por eles, chamado “RESOLV: Readers’ Representation of Reading Contexts and Tasks” (Representação dos Leitores dos Contextos e Tarefas de Leitura), os leitores podem adaptar seu processamento às demandas do contexto de leitura, o que varia de acordo com sua motivação e nível de habilidade.

Nessa perspectiva teórica, a motivação e as avaliações afetivas interagem com a cognição para influenciar a percepção da tarefa e o estabelecimento de metas e, portanto, aprendizagem. Assim, a motivação afetará os objetivos, os planos e as decisões do leitor, de acordo com a análise de custo-benefício, do interesse e dos limites dessa decisão.

Wigfield, Muenks e Eccles (2021, p. 88, tradução nossa) estabelecem que “[...] a motivação diz respeito à energia por trás de nossas ações, e a motivação para a realização é a motivação na qual os padrões de excelência se aplicam ao desempenho.” Desse modo, a necessidade de autonomia é importante, pois as pessoas são mais motivadas positivamente e psicologicamente saudáveis quando controlam suas próprias ações (WIGFIELD; MUENKS; ECCLES, 2021). De fato, nessa perspectiva, a motivação intrínseca significa o estímulo autônomo. Ou seja, indivíduos intrinsecamente motivados têm um forte bem-estar psicológico – um endosso do poder de motivação intrínseca.

Outro aspecto relacionado ao nível de motivação do indivíduo leitor é a sua identificação com o contexto de leitura, isto é, ainda de acordo com Wigfield, Muenks e Eccles (2021), quando as situações correspondem à identidade do leitor e ele acredita que pode realizar determinadas tarefas dessas situações, está mais propenso a envolver-se nelas. Wigfield, Muenks e Eccles (2021) afirmam que determinados aspectos das identidades desses indivíduos são centrais para eles e, portanto, têm um impacto mais forte sobre sua motivação e engajamento.

Percebe-se, portanto, uma compreensão mais completa (e complexa) do desenvolvimento da motivação e sua conexão com as emoções, as quais consistem em componentes afetivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionais e expressivos (SHUMAN; SCHERER, 2014). Isto é, perceber alto controle provavelmente levará a emoções positivas



ativadoras, como prazer, enquanto perceber baixo controle provavelmente levará a emoções ativadoras negativas, como ansiedade.

É importante ressaltar que as ligações entre emoção, motivação e desempenho são consideradas recíprocas, de modo que a emoção e a motivação influenciam o desempenho dos alunos, assim como os resultados do desempenho também influenciam as emoções dos alunos (PUTWAIN; WOOD; PEKRUN, 2022). Isso porque as emoções tendem a flutuar de momento a momento e também têm componentes biológicos e fisiológicos.

Para Guthrie *et al.* (2006), a compreensão de leitura é a consequência de uma quantidade estendida de leitura engajada, pois essa “[...]é motivada, estratégica, orientada para o conhecimento e socialmente interativa; é influenciada pelos tipos de práticas de sala de aula que os alunos vivenciam.” (GUTHRIE *et al.*, 2006, p. 283, tradução nossa). Leitores altamente interessados têm sentimentos de envolvimento, estimulação ou prazer durante a leitura e tendem a possuir conhecimento no domínio do seu interesse. Se observados, todos esses estudos e descobertas sugerem que uma multiplicidade de motivação de leitura situa-se a partir de diferentes contextos e esse fértil e amplo campo de pesquisa é importante para entender como a motivação se relaciona com a compreensão textual

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao logo do percurso deste estudo foi possível perceber que um grande e crescente corpo de pesquisas tem demonstrado que leitores habilidosos são ativos e estratégicos, utilizando-se de habilidades executivas para gerenciar os processos de leitura. Os leitores desempenham um papel central no ato da leitura, isto é, ao fazer a leitura acontecer, os leitores aprendem a autorregular-se e a coordenar os elementos do texto, necessários para uma leitura bem-sucedida, mantendo a motivação e envolvendo-se ativamente com o texto. Esses estudos sugerem que a multiplicidade de motivação de leitura, a partir de diferentes fatores como, aqui mais especificamente, gêneros textuais, é importante para entender como o estímulo (ou não) de uma situação específica pode interferir na motivação geral. Por exemplo, a motivação para ler livros informativos que não agradam determinado leitor impede um aumento na sua motivação geral; por outro modo, o estímulo para ler livros narrativos, por exemplo, que são atrativos para esse leitor, não impede o aumento geral da sua motivação. Nesse caso, compreender o gênero textual



como fonte de multiplicidade no estímulo para a leitura tem demonstrado ser útil para compreender o crescimento da motivação para a leitura.

A partir dos estudos apresentados neste estudo, é possível perceber que a maioria das teorias de motivação considera as convicções dos indivíduos sobre sua competência ou habilidade para realizar uma atividade como aspectos motivacionais centrais. Em outras palavras, quando acredita que pode realizar as atividades nas quais está engajado, um leitor é mais propenso a persistir nelas, trabalhar seus caminhos através de dificuldades, engajar-se com mais interesse.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos sobre motivação em contextos específicos, ao invés de a tratar como um fenômeno geral, são necessários para o entendimento do papel do estímulo no processo da compreensão textual, como é o caso deste estudo, que foi desenhado para investigar características e atributos da motivação na leitura.

Procurou-se relacionar aqui a motivação com os processos necessários para a regulação no processo de leitura/processo psicolinguístico e, portanto, cognitivo e metacognitivo. A partir deste estudo, percebeu-se que o interesse e o afeto para a leitura, invariavelmente, estão associados com alta memória cognitiva e compreensão de texto, ou seja, é possível considerar que quando está interessado o leitor se engaja muito cognitivamente, sugerindo que leitores com interesse são muitas vezes bem-informados e seu interesse cresce à medida que sua base de informações e seu comprometimento cognitivo com ela aumentam.

Analisar resultados de um processo em que a motivação atua como componente em foco trouxe reflexões e ilustrou a profundidade da relação motivação e compreensão textual. A partir desses resultados, é possível considerar que o crescimento da motivação para a leitura está relacionado ao crescimento da compreensão da leitura e que o envolvimento do leitor na leitura é caracterizado por uma dedicação maior de tempo de leitura, isto é, alunos mais envolvidos na leitura parecem dedicar mais tempo e energia à leitura.

## REFERÊNCIAS



DUKE, N. K.; CARTWRIGHT, K. B. The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 56, n. S1, p. S25-S44, Jan./May 2021. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.411>.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GUTHRIE, J. T. *et al.* Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. **Contemporary Educational Psychology**, Amsterdam, v. 32, n. 3, p. 282-313, July 2006. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2006.05.004.

PUTWAIN, D. W.; WOOD, P.; PEKRUN, R. Achievement emotions and academic achievement: reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. **Journal of Educational Psychology**, Minneapolis, v. 114, n. 1, p. 108-126, Jan. 2022. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000637>.

ROUET, JF; BRITT, M. A; DURIK, A M. RESOLV: Readers' Representation of Reading Contexts and Tasks. **Educational Psychologist**, London, v. 52, n. 3, p. 200-215, Jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329015>.

SHUMAN, V; SCHERER, K. Concepts and structures of emotions. *In*: PEKRUN, Reinhard; LINNENBRINK-GARCIA, Lisa (ed.). **International Handbook of Emotions in Education**. New York: Taylor & Francis, 2014. p. 13-35.

WIGFIELD, A *et al.* Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. **Psychology in the Schools**, Hoboken, v. 45, n. 5, p. 432-445, May 2008. DOI: 10.1002/pits.20307.

WIGFIELD, A; GLADSTONE, J. R.; TURCI, Lara. Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. **Child Development Perspectives**, Hoboken, v. 10, n. 3, p. 190-195, May 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

WIGFIELD, A; MUENKS, K; ECCLES, J. S. Achievement motivation: what we know and where we are going. **Annual Review of Developmental Psychology**, San Mateo, v. 3, p. 87-111, Dec. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurevdevpsych-050720-103500>



## CAPACIDADE DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR: METACOGNIÇÃO, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E AUTORREGULAÇÃO

Jakeline Mendes<sup>1</sup>  
Claudia Finger-Kratochvil<sup>2</sup>  
Letícia Ribeiro Lyra<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

Ingressar no ensino superior é o início de uma importante etapa na escolarização e na formação do indivíduo, assim como uma oportunidade para que ele adquira novos conhecimentos, formação acadêmica, profissional e também cidadã. Nesse cenário, ler caracteriza-se em uma das formas pela qual a maioria dos conhecimentos será adquirida pelo estudante. Assim, ao iniciar a vida acadêmica, sem delongas, ele se depara com a realidade de um grande volume de tarefas de leitura - nem sempre com exigências semelhantes às quais já havia sido exposto -, as quais têm papel importante tanto no processo de aquisição do conhecimento para aquele momento de formação e quanto *a posteriori*.

Para além do momento de ingresso à escolarização superior, a permanência e a evasão são aspectos que também demandam reflexão e atenção no âmbito deste grau de ensino, especialmente, quando relacionados ao próprio processo de aprendizagem. São vários os fatores que podem influenciar na permanência ou não na universidade. Dentre esses aspectos, destacase a dificuldade dos estudantes em ter estratégias de aprendizagem que os auxiliem a autorregular sua aprendizagem. Frente a isso, esse texto tem como objetivo abordar o papel das estratégias de autorregulação da aprendizagem acadêmica, especialmente, em relação à leitura.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul, Bolsista FAPESC, email: [jakeline@unochapeco.edu.br](mailto:jakeline@unochapeco.edu.br).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, email: [cf-k@uffs.edu.br](mailto:cf-k@uffs.edu.br); [cfkrato@gmail.com](mailto:cfkrato@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, email: [lerlyra@gmail.com](mailto:lerlyra@gmail.com).





Serão discutidos os conceitos de crenças de autoeficácia, autorregulação da aprendizagem e metacognição.

Considerando o cenário descrito, damos foco ao desempenho de compreensão em leitura e à metacognição, fatores determinantes na relação que os estudantes universitários estabelecem com a leitura. Neste texto nos utilizamos de dados de questionário autoavaliativo e de tarefas de leitura que apontam para uma discrepância entre a forma como estudantes universitários avaliam suas habilidades em compreender um texto e sua performance em tarefas de compreensão, revelando a presença de um fenômeno denominado “ilusão do saber” e também aproveitamos para apresentar apontamentos teóricos que sustentem a indicação de estratégias que possam aprimorar sua capacidade de compreensão, melhorar a sua relação com a leitura e possibilitar maior efetividade no aprendizado que dela depende.

## **METODOLOGIA**

Estudo realizado com um grupo de 31 estudantes iniciantes no ensino superior (FINGER-KRATOCHVIL, 2010), em um curso universitário de uma instituição no interior de Santa Catarina, teve por foco as relações entre as estratégias de aquisição do conhecimento lexical (competência lexical) e a compreensão em leitura dos estudantes. Para uma das etapas deste estudo, foram elaboradas unidades de compreensão em leitura (teste CF-K), a fim de obter dados sobre a competência leitora dos participantes, e questionários com assertivas sobre diversos aspectos da relação destes estudantes com a leitura, por exemplo, momentos de leitura, acesso a livros, preferências por gêneros textuais, tempo dedicado diariamente para a leitura e posicionamento em relação à leitura e à compreensão.

Dados da referida pesquisa foram retomados em outro estudo (MENDES, 2016), direcionando o olhar para questões relativas à competência leitora dos estudantes, ao seu posicionamento diante da leitura e, principalmente, à sua autoavaliação como leitores, i.e., do que julgam ser capazes de realizar em tarefas de compreensão em leitura.

Nesse sentido, o foco desta reflexão é o desempenho de compreensão em leitura e metacognição, com os dados do questionário autoavaliativo e das unidades de leitura realizados com os estudantes. A partir de abordagem psicolinguística, observaram-se alguns aspectos metacognitivos desses dados, comparando as respostas dadas pelos estudantes a perguntas nas



quais autoavaliaram sua compreensão textual aos resultados obtidos por eles em tarefas de compreensão em leitura. Esta análise, respalda-se ainda na Psicologia da aprendizagem, a fim de tratar de fenômenos como Ilusão do Saber e Sensação de Autoeficácia. Ademais, buscamos abordar o papel das estratégias de aprendizagem no processo de autorregulação, especialmente, em relação à compreensão em leitura.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Desde o nascimento, vamos estabelecendo filtros para ver o mundo: as crenças. Elas vão se constituindo em nossa vida e têm um papel muito determinante em nossa aprendizagem. Uma dentre as crenças que podemos citar são as de autoeficácia, relativas à sensação de capacidade de execução de nossas atividades cotidianas e nelas termos bom desempenho. Destacamos, no recorte de nossa reflexão, as crenças de autoeficácia acadêmica.

Crenças de autoeficácia acadêmica estão relacionadas à sensação das pessoas em deter capacidade para executar atividades, por exemplo as atividades acadêmicas. Essas crenças são ou não reafirmadas quando os estudantes são bem sucedidos ou fracassam em sua aprendizagem e desempenho acadêmico. Considerando que as crenças de autoeficácia podem ser alteradas, entendemos que um dos caminhos para tal seja por meio da aprendizagem de estratégias, que ensinem a aprendizagem autorregulada. Essa aprendizagem autorregulada pode ser definida como a “capacidade de o estudante se responsabilizar e assumir um papel ativo na sua aprendizagem” (CASIRAGUI; BORUCHOVITCH; ALMEIDA, 2020, p. 29).

Em complementação a esse conceito, podemos identificar o ciclo de aprendizagem autorregulada, que foi proposto por Zimmerman (*apud* ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2006), o qual envolve: fase prévia, controle volitivo e auto-reflexão (ESQUEMA 1).

Esquema 1 - Ciclo de aprendizagem autorregulada

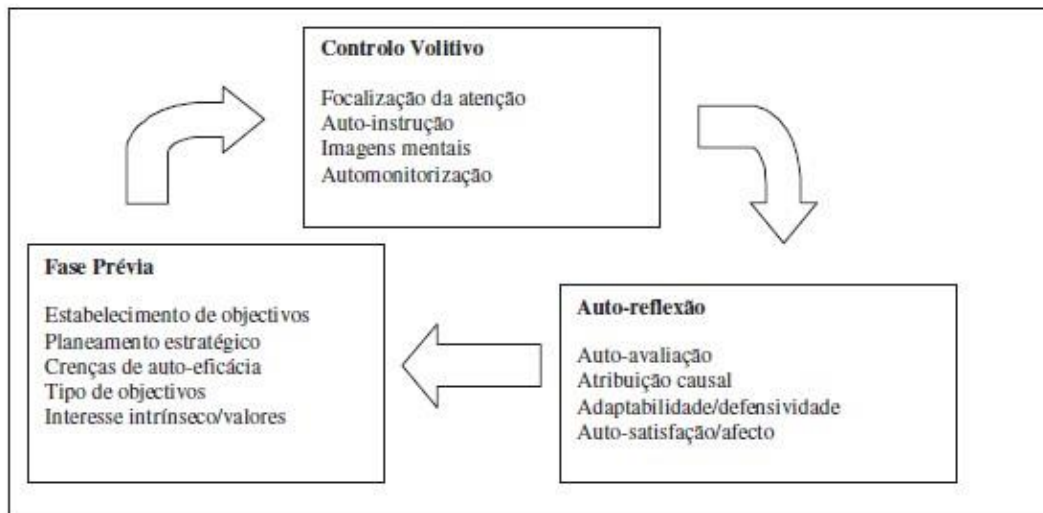


Figura 1 – Fases do ciclo de aprendizagem auto-regulada (Zimmerman, 2000, 2002).

Fonte: Rosário; Núñez; Gonzalez-Pienda (2006, p. 105).

Depreendemos, então, que as estratégias de autorregulação da aprendizagem dizem respeito à forma como os estudantes estabelecem um planejamento de seus estudos para possibilitar seu aprendizado (CASIRAGUI; BORUCHOVITCH; ALMEIDA, 2020). Nesse sentido, faz-se necessário planejar, executar e autoavaliar as estratégias para identificar se elas são: adequadas, pouco adequadas ou inadequadas.

Mais especificamente em relação ao aprendizado que se dá pela leitura de textos - no escopo a que nos propomos direcionamos à leitura dos gêneros textuais acadêmicos -, partimos de uma perspectiva teórica Psicolinguística, refletindo sobre aspectos metacognitivos relacionados à compreensão em leitura, como autoconfiança, uso do conhecimento prévio, monitoramento e ilusão do saber. A literatura tem apontado que leitores mais proficientes têm um melhor monitoramento de sua compreensão leitora se comparados aos leitores menos proficientes (TOMITCH, 2003; GARNER, 1995).

A partir de dados levantados em pesquisa experimental (FINGER-KRATOCHVIL, 2010), apontamos resultados que revelam um elevado nível de autoconfiança dos estudantes em usar o conhecimento prévio e que avaliam positivamente seu uso consciente de estratégias metacognitivas. Também, dentre alguns participantes, foi observada a provável ocorrência do fenômeno ilusão do saber (EPSTEIN; GLENBERG; BRADLEY, 1984; TOMITCH, 2003; EAKIN, 2005). Estes resultados corroboram a pesquisa de Kintsch e Rawson (2005), em que a



expressão de autoconfiança em relação à compreensão em leitura pode influenciar negativamente nos escores, pois podem resultar em redução da monitoria e, portanto, avaliação do cumprimento dos objetivos da (compreensão em) leitura.

Estas questões se tornam também de grande importância quando pensamos na formação de futuros formadores de leitores, ou seja, nas habilidades de compreensão em leitura e, por consequência, das habilidades metacognitivas desenvolvidas ao longo do percurso que serão balizadores do processo de ensino (e aprendizagem). Em pesquisa mais recente, com estudantes do curso de Letras de uma instituição de ensino superior localizada no estado de Santa Catarina, Finger-Kratochvil e Scheffer (2019) estudaram a compreensão em leitura (por meio do teste CF-K) em duas etapas da graduação: no início, com 15 acadêmicos; e, após sete períodos do curso, com 9 deles, ainda regularmente matriculados no momento da coleta de dados. O trabalho publicado focou-se mais especificamente na habilidade de Reflexão e Avaliação, ou seja, tarefas que requerem do leitor ligações entre seu conhecimento prévio e o conhecimento abordado no texto - mas que implicam ir para além da base textual -, analisando-os e posicionando-se em relação à questão em discussão. Considerando a trajetória do estudante e, portanto, seu desenvolvimento como leitor, esperava-se não encontrar a permanência de lacunas na segunda etapa do estudo. O desempenho comparado dos dois grupos reitera um dado preocupante: os estudantes adentram ao ensino superior com uma bagagem frágil em leitura, contrastando negativamente com as exigências desta etapa de formação, e nem todos conseguem superá-las, mesmo transcorridos algumas etapas da formação (SCHEFFER; FINGER-KRATOCHVIL, 2019).

Estudos como o de Finger-Kratochvil e Scheffer (2019) nos auxiliam na percepção da importância do debate e da reflexão sobre formas de sanar as dificuldades e lacunas de (compreensão em) leitura dos estudantes ao ingressarem no ensino superior, ampliando sua experiência com a leitura, promovendo o aprendizado de estratégias de aprendizagem no processo de autorregulação, especialmente, em relação à compreensão em leitura.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao abordarmos a leitura do ponto de vista metacognitivo, consideramos o leitor como um espectador de seus próprios modos de pensar e das estratégias que utiliza ao detectar



problemas e buscar solucioná-los. Como abordamos anteriormente, em nosso breve referencial teórico, o leitor proficiente é capaz de autorregular sua compreensão (TOMITCH, 2003; GARNER, 1995), ao utilizar de seu conhecimento metacognitivo sobre si e das tarefas que já desenvolveu em sua caminhada de estudante e de leitor (as experiências metacognitivas), questionando-se a respeito de sua própria compreensão. O conhecimento que o leitor tem de si pode ser acessado indiretamente, por meio de instrumentos como entrevistas, questionários autoavaliativos (FINGER-KRATOCHVIL, 2010) ou em uma conversa sobre leitura.

Dentre alguns participantes, observamos a provável ocorrência do fenômeno ilusão do saber (EPSTEIN; GLENBERG; BRADLEY, 1984; TOMITCH, 2003; EAKIN, 2005), uma vez que expressaram *sensação de saber fazer* em relação a estratégias metacognitivas, mas que não se mostram coerentes com os escores obtidos pelos mesmos participantes em tarefas de leitura (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; MENDES, 2016). Esses resultados corroboram a pesquisa de Kintsch e Rawson (2012), pela expressão de autoconfiança em compreender um texto e como ela pode influenciar negativamente o desempenho efetivo, os escores em testes de leitura por exemplo, pois podem resultar em redução da monitoria e, portanto, afetar a avaliação do cumprimento dos objetivos da (compreensão em) leitura. Exemplo do fenômeno podem ser apontados os participantes com baixo escore nas tarefas de leitura, mas com alta pontuação na autoavaliação, gerando incoerência (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; MENDES, 2016).

Ao observamos o ciclo da aprendizagem autorregulada (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2006, p. 105), percebemos a retroalimentação entre as três fases - fase prévia, controle volitivo e autorreflexão. Chamamos a atenção para as estratégias de autorreflexão e como elas incidem sobre as demais estratégias na execução de tarefas. Diante da afirmação de estudantes em conseguir realizar tarefas de compreensão em leitura e de seus baixos escores em tarefas dessa natureza, é provável que sua autoavaliação tenha falhado, resultando em baixo monitoramento durante a realização das tarefas de leitura.

Em observação ao exposto em nossa breve discussão teórica e retomada de dados de pesquisas com estudantes de ensino superior, levantamos a importância de inserir estratégias, na vida acadêmica desses estudantes (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2006), para que tenham a oportunidade de sanar as dificuldades e defasagens de leitura que apresentam ao ingressarem no ensino superior - como os estudos citados apontaram (SCHEFFER; FINGER-KRATOCHVIL, 2019), de modo a ampliar sua experiência com a leitura e a promover o



aprendizado de estratégias de aprendizagem, para que aprimorem sua compreensão em leitura, diminuindo fatores negativos como o insucesso em tarefas de leitura e mesmo contribuindo para a permanência e conclusão desta importante etapa de escolarização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos, para fins de conclusão desta breve reflexão ao contexto da leitura como meio de aprendizagem na escolarização e na formação do estudante universitário; esse momento em que ele tem a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, formação acadêmica, profissional e também cidadã. O grande volume de leituras desse contexto de letramento e aprendizagem pode representar grande desafio para o estudante, e o êxito na compreensão das tarefas e dos textos pode ser um fator interveniente para a permanência no processo de graduação acadêmica.

Dentre os aspectos relacionados à compreensão em leitura dos estudantes no ensino superior, destaca-se a dificuldade em terem estratégias de aprendizagem que os auxiliem na autorregulação de seus processos de ler e aprender, e essa temática foi a motivação e foco deste trabalho. Frente a isso, esse texto teve como objetivo abordar teoricamente o papel das estratégias de autorregulação da aprendizagem acadêmica, especialmente, em relação à leitura. Apontamos a importância do domínio de estratégias metacognitivas como planejar, monitorar e autoavaliar as atividades de compreensão em leitura e de estudo pessoal, para identificar se elas são: adequadas, pouco adequadas ou inadequadas. Percebemos o vasto campo em que essa temática se insere e sua importância para a comunidade científica, nos campos de leitura e compreensão, metacognição e aprendizagem, para os quais seguiremos buscando contribuir com estudos e reflexões, especialmente ao que se relaciona à formação do formador de leitores: O alfabetizador, o professor de primeira língua, segunda língua e de língua estrangeira.

## AGRADECIMENTOS

Expressamos nosso agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo fomento a esta pesquisa.



## REFERÊNCIAS

CASIRAGHI, B; BORUCHOVITCH, E; ALMEIDA, L. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 2738, 2020.

EAKIN, D. K. Illusions of knowing: Metamemory and memory under conditions of retroactive interference. **Journal of Memory and Language**, 52, p. 526-534, 2005.

EPSTEIN, W.; GLENBERG, A. M.; BRADLEY, M. M. Coactivation and comprehension: contribution of text variables to the illusion of knowing. **Memory and Cognition**, 12, 4, p. 335360, 1984.

FINGER-KRATOCHVIL, C. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2010.

GARNER, R. **Metacognition and executive control**. Newmark: International Reading Association, 1995.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Rereading effects depend upon time of test. **Journal of Educational Psychology**, 97, 70-80, 2005.

MENDES, J. **Metacognição e compreensão leitora: análise quanti-qualitativa do desempenho de universitários ingressantes**. Universidade Federal da Fronteira Sul (Mestrado em Estudos Linguísticos). Chapecó, 2016.

ROSÁRIO, O.; NÚÑEZ, J.; GONZALEZ-PIENDA, J. **Comprometer-se a estudar na universidade: Cartas do Gervásio ao seu umbigo**. Coimbra/Portugal: Almedina, 2006.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

SCHEFFER, Gabriel Augusto; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. A compreensão leitora do futuro professor de letras em formação: observando as habilidades de reflexão e avaliação. In: SOUZA, A. C.; SEIMENTZ-RODRIGUES, C.; FINGER-KRATOCHVIL, C. BARETTA, L.; BACK, A. C. P. (Orgs.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular, 2019.

TOMITCH, L. M. B. A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. **Fragmentos**, Florianópolis, n. 24, p. 117-129, jan./jun. 2003.





## DIFERENÇAS DE COMPREENSÃO NA LEITURA DIGITAL E NA LEITURA IMPRESSA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

*Caroline Campos Rodrigues da Silva<sup>1</sup>*

*Maria Regina Maluf<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo oferecer um panorama a respeito das pesquisas sobre compreensão de leitura em dispositivos digitais, bem como discutir pesquisas que comparam a compreensão leitora quando é realizada em dois meios distintos: o papel e a tela. Nas últimas duas décadas, os recursos digitais reconfiguraram o cenário em que a leitura é acessada e passaram a ter um papel fundamental na cultura e em nossa sociedade. Cada vez mais, *laptops*, *tablets* e celulares são usados em contextos diários, inclusive na escola. Muitos se perguntam se a presença das telas em nossa sociedade está modificando a maneira como as pessoas compartilham, consomem e criam conhecimentos, de modo a afetar o desenvolvimento social, cultural e as competências educacionais de seus usuários em um curto intervalo de tempo, como nunca experienciado na história (WOLF, 2019).

Por isso, é cada vez mais comum nos depararmos com crianças muito pequenas, às vezes antes mesmo de falar, passando os dedos por telas sensíveis ao toque de celulares ou *tablets*. Antes mesmo de dizer suas primeiras palavras, os bebês mostram seus dedos indicadores apontados em direção aos dispositivos móveis, prontos para alguma ação. Bebês que tiveram, ao longo de toda sua vida, acesso a esses dispositivos móveis e sensíveis ao toque estão chegando à escola.

Crianças cujas telas são parte fundamental do cotidiano, não conheceram o mundo sem a interatividade que a tecnologia digital permite. Assim, é evidente que o raciocínio, isto é, a

---

<sup>1</sup> Doutoranda do programa de estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, [caroline.campos.rodrigues@gmail.com](mailto:caroline.campos.rodrigues@gmail.com);

<sup>2</sup> Professora Titular do programa de estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, [marmaluf@gmail.com](mailto:marmaluf@gmail.com);



maneira de pensar e de processar informações dessas crianças é muito diferente de seus pais e professores, os quais pertencem a gerações anteriores. Nesse sentido, as crianças que aprendem a ler e escrever atualmente estão imersas em um contexto distinto e, portanto, recebem outros estímulos e estruturam novas sinapses no cérebro, novos padrões de pensamento (ABREU; EISENSTEIN; ESTEFENON, 2013).

Na área da Psicologia Cognitiva, um número significativo de pesquisas busca explicar como, ao longo de pouco mais de vinte anos, fenômenos como o uso de dispositivos digitais, da internet e de mídias sociais estão mudando a forma como lemos. Pesquisas recentes demonstram por meio de testes e exames de neuroimagem que o cérebro humano pode apresentar alterações na organização dos circuitos cerebrais do leitor por conta das mídias digitais e das habilidades desenvolvidas nesses ambientes (CARR, 2009). Portanto, nota-se a necessidade de pesquisas que busquem compreender em que medida as telas afetam competências leitoras, bem como implicações na educação dessas crianças, uma vez que cada vez mais provas (e.g. PISA, ENEM) e editoras oferecem o formato digital como opção.

## **METODOLOGIA**

Apresenta-se aqui uma revisão narrativa, apropriada para identificar estudos relevantes, mapear e discutir uma determinada questão. A revisão narrativa é caracterizada por uma análise ampla da literatura, sem o estabelecimento de procedimentos explícitos e sistemáticos (SANT’ANNA RAMOS VOSGERAU; PAULIN ROMANOWSKI, 2014). Entretanto, esse tipo de revisão é crucial para conhecimento e atualização de um determinado tema, evidenciando metodologias, instrumentos, constructos recorrentes na área. Buscou-se, portanto, publicações que discutem a compreensão de leitura em dispositivos digitais, bem como pesquisas que comparam a compreensão leitora quando é realizada em dois meios distintos: o papel e a tela.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A escrita possibilitou à espécie humana avançar enquanto sociedade, pois permitiu a organização de dados e informações gerados pela população. Conforme aponta Harari (2019), durante milhões de anos, as pessoas contavam apenas com a memória – um recurso limitado-



para armazenar informações. Ao contrário dos recursos digitais, que avançaram em um curto período, foram necessários milhares de anos para que a leitura fosse possível. A invenção humana que possibilitou grafar os sons da fala (fonemas) utilizando sinais (grafemas) cristalizou a fala, permitindo o acesso à leitura. Sabe-se que aprender a ler e escrever é um tipo de aprendizagem que não deriva da simples exposição a materiais escritos, de modo que para ler, é necessário que o indivíduo passe por um processo de aprendizagem. No caso de sistemas alfabéticos de escrita, esse processo de desenvolvimento e aprendizagem é denominado alfabetização (Maluf, 2015).

Nas últimas décadas, não só surgiram novas formas, como também a leitura no sentido estrito, ou seja, aquela de textos lineares escritos, também sofreu mudanças substanciais e agora é cada vez mais realizada com tecnologia de diversas telas como *laptops*, *smartphones*, *tablets* e *e-readers*. À medida que as telas estão substituindo o papel como principal meio de leitura, a digitalização está influenciando as atividades de leitura e alfabetização na educação infantil, bem como em escolas de ensino básico e superior (MANGEN; VAN DER WEEL, 2016).

Assim, ao conhecermos a história da leitura e da escrita, observamos que vivemos, atualmente um período de transição. Durante centenas de anos o material impresso em papel foi um meio predominantemente utilizado para acessar e arquivar informações. Atualmente, o crescimento do acesso às telas e incontáveis fontes de informação nos convida a buscar resposta para questões como: o recurso usado para ler (papel ou telas) afeta os resultados cognitivos, como a compreensão da leitura? A experiência de leitura difere em função do recurso, impresso ou tela, ou do gênero textual?

A partir de dados obtidos por meio de pesquisas a respeito da aprendizagem e do ensino da leitura e da escrita em diferentes idiomas e sistemas de escrita, a Ciência da Leitura sustenta hipóteses vigorosas demonstrando que alfabetizar é uma tarefa complexa porque o cérebro humano não foi biologicamente programado para ler e escrever (DEHAENE, 2012). A leitura e a escrita são invenções culturais relativamente recentes na história e ainda não houve tempo suficiente para que o nosso genoma se modifique para incorporar essa aprendizagem em nossa biologia.

Assim, a habilidade de aprender a ler se dá porque possuímos uma capacidade de adaptação da nossa estrutura cerebral chamada de neuroplasticidade. Conforme evidências das neurociências, a neuroplasticidade garante que o cérebro seja maleável e, portanto, os circuitos



cerebrais já existentes e inerentes à espécie humana se adaptam para aprender ferramentas culturais (como o alfabeto, por exemplo), sendo convertidos para uma nova função. Desse modo, qualquer nova aprendizagem deve contar com a reciclagem de uma arquitetura neural pré-existente, chamada de reciclagem neuronal (DEHAENE, 2020).

No caso da leitura e da escrita, um subconjunto da região cerebral responsável pela visão se torna especializado em reconhecer sequências de letras e as envia para a área do cérebro responsável pela linguagem. Dehaene (2012) aponta que existe uma área específica do cérebro humano que, depois de letrado, passa a ocupar-se do reconhecimento de letras: a área da forma visual das palavras (é situada na região occipitotemporal esquerda). Também chamada de caixa de letras, essa área possibilita o reconhecimento de palavras, independentemente da fonte, posição ou tamanho das mesmas e as direciona para as áreas responsáveis pela linguagem, que traduzem essas palavras em som e significado.

Em linhas gerais, é consensual entre os pesquisadores que a compreensão é o objetivo final da leitura e esta vai além da decodificação e reconhecimento de palavras. Conforme Nation (2013), os modelos de leitura atuais reconhecem que para que a compreensão ocorra, é preciso que o leitor constitua uma representação mental do texto. Para que esse processo tenha lugar, uma série de informações devem ser integradas: desde características lexicais aos conhecimentos de mundo. Verifica-se, portanto, que a compreensão textual se dá pela operação coordenada de processos cognitivos, tal como se dá em um sistema

Pesquisas recentes a respeito de leitura digital sugerem que o contínuo fluxo de informações e estímulos recebidos estão fragmentando esses processos cognitivos, de modo que sua operação coordenada pode ser comprometida. Conforme Wolf (2019), processos como atenção, a recuperação de informações na memória de trabalho e a consolidação de informações na memória de longo prazo não estão atuando da maneira como se conhecia anteriormente, de modo a afetar a compreensão leitora.

Wolf (2019) denomina leitura profunda o sistema de processos cognitivos que impulsionam a compreensão. Esses processos incluem raciocínio inferencial, análise crítica, reflexão e percepção. Os circuitos do cérebro leitor são compostos e desenvolvidos por fatores tanto naturais como ambientais, o que significa que a organização dos circuitos do cérebro leitor pode ser alterada pelas características das mídias digitais, de modo que cada meio de leitura pode favorecer certos processos cognitivos em detrimento de outros.



Desse modo, a depender do meio de leitura, é possível que um leitor iniciante desenvolva os múltiplos processos de leitura profunda do mesmo modo que um cérebro leitor experiente, porém há a possibilidade de que seu desenvolvimento seja interrompido, ou até que outras redes neuronais sejam desenvolvidas.

Na mesma direção, Carr (2009) levantou a hipótese de que tecnologias recentes com acesso à internet levaram a um declínio no pensamento reflexivo diário comum, ou seja, o processo de analisar e ponderar sobre algo. Conhecida como a hipótese superficial (*the shallow hypothesis*), o autor afirma que o uso frequente de mídias sociais ultrarrápidas (ou seja, mídias que permitem a interação social e mensagens ultrarrápidas, como textos e tweets) promovem um pensamento mais rápido e relativamente superficial.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A breve história da leitura digital enquanto campo de estudo evidencia que ela está, ainda, bastante imatura. Muitos dos dados comparando leitura de textos lineares, ou seja, idênticos um ao outro, em tela e em material impresso são inconsistentes.

Clinton (2019), observou três grupos de opinião na literatura: equivalência entre meios (papel x tela), equivalência com ressalvas e inferioridade das telas. Pesquisas que encontraram evidências a favor da leitura em tela apontam vantagens no acesso e no transporte do material de leitura (e.g. Wang et al., 2008). O grupo intermediário, que advoga pela equivalência da leitura em papel e na tela, porém com algumas ressalvas, argumenta que a tela é menos agradável e menos engajadora devido à fadiga dos olhos, além do tempo de leitura ser, em média, mais longo (e.g. Daniel & Woody, 2013). Já o grupo que advoga pela inferioridade das telas argumentam que os leitores frequentemente apresentam performance inferior em tarefas de consciência metacognitiva (e.g. Ackerman & Lauterman, 2012).

As opiniões distintas entre pesquisadores e resultados de pesquisas a respeito da comparação entre os dois meios de leitura são variadas, aparentemente por envolver diversas variáveis. Delgado et al. (2018) reuniram 54 pesquisas a respeito da comparação do desempenho da leitura em telas em relação ao papel. Segundo os autores, o desempenho na leitura envolve três variáveis significativas: (1) o período de tempo, de modo que a vantagem da leitura em papel aumentou na leitura com restrição de tempo em comparação com a leitura



individualizada; (2) o gênero textual, sendo que a vantagem da leitura em papel foi consistente em estudos que usam textos informativos, ou uma mistura de textos informativos e narrativos, mas não naqueles que usam apenas textos narrativos; (3) o ano de publicação: a vantagem da leitura em papel aumentou com o passar dos anos.

Ainda que a vantagem do papel seja proeminente em textos informativos, conforme apontam as revisões de literatura e metaanálises, dados interessantes obtidos por Mangen e Kuiken (2014) resultaram da comparação experiências de leitura em ambos os meios, na leitura também em textos narrativos. Os participantes que leram o material impresso relataram níveis mais altos de coerência narrativa, mais transporte (isto é, perder a consciência do lugar ou tempo atual ao se tornarem imersos na história) e empatia do que aqueles que leram o mesmo texto em um *iPad*. Esses dados corroboram com a perspectiva de declínio da leitura profunda proposta por Wolf (2019), a qual afirma que ao compreender um texto lido, é possível assumir sentimentos e transportar-se para o lugar de outrem, de maneira que a leitura profunda proporciona a expansão de habilidades de empatia.

Há ainda uma forte tendência de pesquisas a investigar a leitura em dispositivos digitais para fins de aprendizagem. No geral, constam na literatura uma série de pesquisas que buscam compreender como a aprendizagem ocorre a partir da leitura em um dispositivo digital e no material impresso, de modo que estudantes universitários, professores e gestores estão considerando se a leitura acadêmica é mais eficiente e proveitosa no papel ou em telas. Contudo, as pesquisas na área ainda se mostram inconclusivas: alguns estudos indicam que a compreensão nas duas mídias é equivalente (HOU; RASHID; LEE, 2017; KÖPPER; MAYR; BUCHNER, 2016), enquanto outras pesquisas questionam essa conclusão (Dillon et al., 2017).

Um número substancial de estudos relatam que, ao ler textos contínuos nos dois formatos, os resultados da compreensão leitora básica e/ou testes de memória não diferem significativamente (DANIEL; WOODY, 2013; SUBRAHMANYAM *et al.*, 2013). Contudo, estudos que não encontraram diferenças no desempenho entre os meios (papel x tela) também apontam que os participantes relataram que aprenderam mais, ou que obtiveram um desempenho melhor nos testes feitos em papel impresso (ACKERMAN; LAUTERMAN, 2012; LAUTERMAN; ACKERMAN, 2014; SIDI; OPHIR; ACKERMAN, 2016).

A lacuna entre a performance em tela *versus* a leitura em papel diminuiu nos últimos anos à medida que as novas tecnologias - como estudos dos movimentos dos olhos



(*eyetracking*), além de neuroimagens - abordaram algumas das deficiências ergonômicas na leitura digital, bem como essa diferença também foi reduzida à medida que as pessoas geralmente se tornaram mais familiarizadas com a tecnologia (NEUMANN; FINGER; NEUMANN, 2017). Entretanto, as conclusões a respeito das vantagens de um meio sobre o outro, ainda não são consensuais. A falta de acordo entre pesquisadores se dá, em parte, pelas variações no delineamento metodológico, como grupos de participantes, demandas de tarefas, design experimental, material de leitura, tecnologia usada, entre outros. As discrepâncias metodológicas são nítidas, mesmo quando os grupos estudados são semelhantes.

A análise das pesquisas que encontramos aponta diversos caminhos metodológicos adotados para estudo com sujeitos adultos e com estudantes universitários. Os dados obtidos por meio de estudos com crianças em idade escolar são mais raros, porém menos difusos, uma vez que as crianças já crescem cercadas por dispositivos digitais e passam uma quantidade razoável de tempo na frente das telas (HASSINGER-DAS *et al.*, 2020; MCARTHUR *et al.*, 2021). Enquanto os estudos com adultos apontam sistematicamente a preferência por materiais impressos (ACKERMAN; LAUTERMAN, 2012; BARON; CALIXTE; HAVEWALA, 2017; ROSE, 2011), pesquisas atuais, embora em menor número, mostram as crianças relatam uma preferência pela leitura na tela (DAHAN GOLAN; BARZILLAI; KATZIR, 2018; HALAMISH; ELBAZ, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas com crianças leitoras concentram duas vertentes para explicar a razão dessa preferência. A primeira, é atribuída à experiência inicial com a tecnologia, de maneira que, por conta da familiaridade com telas, supõe-se que as crianças obtenham níveis de compreensão equivalentes, ou até melhores, na tela do que no papel. Outra visão, em contraste, argumenta que a experiência das crianças com a tecnologia pode incentivá-las a adotar um processamento mais rápido e superficial na tela, o que prejudicaria sua compreensão de leitura (SALMERÓN *et al.*, 2021)

Meta-análises recentes que examinaram a influência do dispositivo, ou meio, na compreensão da leitura descobriram que a faixa etária (adultos *versus* crianças) não moderou o





efeito (CLINTON, 2019; DELGADO *et al.*, 2018), sugerindo que crianças, assim como os adultos, tendem a compreender melhor os textos no papel do que na tela.

Pesquisas a respeito da influência das telas na compreensão podem auxiliar educadores, gestores e psicólogos a pautar o ensino de estratégias de leitura, compreensão e fluência adequados ao dispositivo usado, a fim de potencializar essas habilidades. Como menciona Wolf (2019), ensinar a ler na atualidade deve considerar o desenvolvimento de um cérebro biletado, capaz de usar mecanismos cognitivos que se adequem aos textos e ao meio de leitura no qual estes se encontram.

## REFERÊNCIAS

ABREU, C. N.; EISENSTEIN, E; ESTEFENON, S. G. B. **Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ACKERMAN, R; LAUTERMAN, T. Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 28, n. 5, p. 1816–1828, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.20.04.023>

BARON, N. S.; CALIXTE, R. M.; HAVEWALA, M. The persistence of print among university students: An exploratory study. **Telematics and Informatics**, [s. l.], v. 34, n. 5, p. 590–604, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.008>

CARR, N. **The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains**. 1st. ed. New York: W. W. Norton & Company, 2009.

CLINTON, V. Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. **Journal of Research in Reading**, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 288–325, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

DAHAN GOLAN, D; BARZILLAI, M; KATZIR, T. The effect of presentation mode on children’s reading preferences, performance, and self-evaluations. **Computers and Education**, [s. l.], v. 126, p. 346–358, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.001>

DANIEL, D B.; WOODY, W. D. E-textbooks at what cost? Performance and use of electronic v. print texts. **Computers and Education**, [s. l.], v. 62, p. 18–23, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.016>

DEHAENE, S. **How we learn**. [S. l.]: Viking, 2020.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELGADO, P. *et al.* Don’t throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. **Educational Research Review**, [s. l.], v. 25, n. September, p. 23–38, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

DILLON, A. *et al.* Don’t throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 23–38, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

HALAMISH, V; ELBAZ, E. Children’s reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. **Computers and Education**, [s. l.], v. 145, n. October 2019, p. 103737, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103737>

HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: LP&M, 2019.

HASSINGER-DAS, B. *et al.* Children and Screens. **Annual Review of Developmental Psychology**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 69–92, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurevdevpsych-060320-095612>



HOU, J.; RASHID, J; LEE, K. M. Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 67, p. 84–94, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.014>

KÖPPER, M.; MAYR, S; BUCHNER, A. Reading from computer screen versus reading from paper: does it still make a difference? **Ergonomics**, [s. l.], v. 59, n. 5, p. 615– 632, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00140139.2015.1100757>

LAUTERMAN, T; ACKERMAN, R. Overcoming screen inferiority in learning and calibration. **Computers in Human Behavior**, [s. l.], v. 35, p. 455–463, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.046>

MANGEN, A; KUIKEN, D. Lost in an iPad. **Scientific Study of Literature**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 150–177, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/ssol.4.2.02man>

MANGEN, A; VAN DER WEEL, A. The evolution of reading in the age of digitisation: an integrative framework for reading research. **Literacy**, [s. l.], v. 50, n. 3, p. 116–124, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/lit.12086>

MCARTHUR, B. A. *et al.* Longitudinal Associations Between Screen Use and Reading in Preschool-Aged Children. **Pediatrics**, [s. l.], v. 147, n. 6, 2021.

NATION, K. Dificuldades de compreensão da leitura em crianças. *In: CIÊNCIA DA LEITURA*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 266–283.

NEUMANN, M. M.; FINGER, G; NEUMANN, D. L. A Conceptual Framework for Emergent Digital Literacy. **Early Childhood Education Journal**, [s. l.], v. 45, n. 4, p. 471–479, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0792-z>



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

ROSE, E. The phenomenology of on-screen reading: University students' lived experience of digitised text. **British Journal of Educational Technology**, [s. l.], v. 42, n. 3, p. 515–526, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01043.x>

SALMERÓN, L. *et al.* Tablets for all? Testing the screen inferiority effect with upper primary school students. **Learning and Individual Differences**, [s. l.], v. 86, n. July 2020, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101975>

SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU, D; PAULIN ROMANOWSKI, J. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 14, n. 41, p. 165, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.ds08>

SIDI, Y; OPHIR, Y; ACKERMAN, R. Generalizing screen inferiority - does the medium, screen versus paper, affect performance even with brief tasks? **Metacognition and Learning**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 15–33, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11409015-9150-6>

SUBRAHMANYAM, K. *et al.* Learning from paper, learning from screens: Impact of screen reading and multitasking conditions on reading and writing among college students. **International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning**, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 1–27, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2013100101>

WANG, S. *et al.* Comparability of computer-based and paper-and-pencil testing in K12 reading assessments: A meta-analysis of testing mode effects. **Educational and Psychological Measurement**, [s. l.], v. 68, n. 1, p. 5–24, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013164407305592>

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.



## VOCABULÁRIO E COMPREENSÃO EM LEITURA: UM OLHAR PARA AS 'PALAVRAS DIFÍCEIS'

*Juliana Vinhas Gonçalves (UFFS)*

*Claudia Finger-Kratochvil (UFFS)*

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo analisar o vocabulário de obras de literatura infantil e infantojuvenil (em português brasileiro, originais ou traduzidas) com personagens com a Trissomia do Cromossomo 21 (síndrome de Down), considerando a inclusão por representatividade e, ao mesmo tempo, observando o vocabulário empregado, ou seja, se as palavras utilizadas nos livros estão contempladas em dicionário indicado para leitores da mesma faixa etária, tendo em vista a importância do vocabulário para a compreensão leitora e considerando que sem a identificação das palavras e seus significados a compreensão tende a ser prejudicada (VERHOEVEN; PERFETTI, 2011). A relação entre vocabulário e compreensão em leitura é referenciada pela literatura para pessoas típicas e, quando se fala em leitores com deficiência intelectual – os quais normalmente possuem dificuldades na aprendizagem e construção do léxico –, é necessário adequar ainda mais esta linguagem visando efetivar o acesso/acessibilidade e encurtar o caminho até a compreensão. Este trabalho é amparado principalmente em teorias de Maria Tereza Camargo Biderman e Charles A. Perfetti, os quais reforçam o importante papel do vocabulário na veiculação do significado e no sucesso da compreensão em leitura ao demonstrar que a escolha do vocabulário pode definir a relação do leitor com o texto e sua perspectiva de compreensão. A análise do vocabulário empregado tem como parâmetro os dicionários voltados para as etapas de aprendizagem da língua portuguesa como L1. A fim de pesquisar livros voltados aos leitores iniciantes, foram selecionadas três obras com classificação infantil ou infanto-juvenil, contendo personagens com a Trissomia, e que possuísem menos de 500 palavras. Dos textos, foram selecionados e pesquisados no dicionário todos os substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. O dicionário utilizado é um dos indicados pelo MEC (PNLD-Dicionário) como sendo do Tipo 1, ou seja, com proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial: Dicionário infantil ilustrado Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. Os três livros analisados são de autores e editoras diferentes: dois deles são brasileiros e o terceiro é traduzido (o original é italiano). Em todos eles, mais de 40% das palavras pesquisadas não foram encontradas no referido dicionário (41,88% das palavras de um dos livros, 45,03% de outro e 46,70% do terceiro). Estes resultados preliminares apontam para uma tendência ao uso de palavras complexas em livros infantis e infantojuvenis, mesmo naqueles ligados à inclusão por meio da representatividade, o que alerta para a possibilidade de o vocabulário se tornar uma barreira à compreensão leitora nestas obras, especialmente para leitores com deficiência intelectual.

**Palavras-chave:** (compreensão em) leitura; dicionário; deficiência intelectual; literatura infantil e infantojuvenil; léxico.



## ALFABETIZANDO COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: BRINCANDO E APRENDENDO COM LEITURA E ESCRITA

*Liliana Fraga dos Santos Madril<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência realizado com turmas de segundo ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal da periferia de Porto Alegre (RS), nos anos de 2017, 2018 e 2019. A prática durante esses anos foi organizada a partir da criação de sequências didáticas contendo atividades que desenvolvem as habilidades de consciência fonológica, a apropriação do sistema de escrita alfabética e o letramento, de forma integrada e harmoniosa, buscando facilitar, aprimorar e consolidar o processo de aquisição da escrita dos alunos.

O recorte aqui apresentado é composto pelo referencial teórico, a metodologia do trabalho (que foi baseado em uma pesquisa do projeto OBEDUC/Pacto UFPel, da mesma autora) e a descrição de uma das sequências didáticas aplicadas, bem como os resultados obtidos.

#### 1. A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Quando falamos em processo de aquisição da escrita, precisamos ter em mente a diferença entre os termos *alfabetização* e *letramento*. Esses dois termos são distintos, porém complementares. O indivíduo letrado utiliza a leitura e a escrita nos vários momentos de sua vida, desde o instante em que acorda até a hora de ir dormir.

Algumas crianças, ao iniciarem seus anos escolares, já foram expostas a eventos de letramento, pois pertencem a famílias em que o hábito de leitura é constante em seu dia a dia. São crianças que têm livros de histórias infantis, revistas em quadrinhos, revistas, jornais,

---

<sup>1</sup> Professora da SMED/Porto Alegre, Especialista em Processos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Mestre em Letras, Graduada em Letras, Membro do Programa de Extensão ALETRA – UFRGS, [lilyfs2000@yahoo.com.br](mailto:lilyfs2000@yahoo.com.br)



computadores, livros, dicionários à sua disposição e que veem seus pais ou irmãos mais velhos utilizando esses objetos com frequência.

No entanto, uma grande quantidade de crianças, principalmente as que frequentam a escola pública, não tem esta “bagagem”, pois não é exposta a eventos de letramento junto a suas famílias. Por esse motivo, a professora deve proporcionar atividades diferenciadas e criativas, que envolvam a leitura de diversos gêneros textuais: contos de fada, fábulas, ficção científica, histórias infantis, histórias em quadrinhos, reportagens, biografias, diários, textos científicos, roteiros de filmes, etc.

Para que o aluno sintam-se atraído pela leitura, é preciso que sua professora demonstre muito interesse por essa tarefa. Ao ver a professora satisfeita e feliz com a leitura que está fazendo, a criança percebe que ler e/ou ouvir histórias é uma atividade prazerosa. Além disso, a educadora que trabalha com crianças pequenas e com a linguagem, deve ter informações de como se dá a aquisição da língua – oral e escrita – e do quão importante é a literatura para esse processo.

Um bom material de leitura deve ter letras legíveis e de tamanho adequado à faixa etária; desenhos que chamem a atenção e que não sejam mera representação do texto escrito, mas que ampliem os horizontes da leitura; correção gramatical – a menos que a forma escrita escolhida tenha algum propósito específico, como representar um dialeto diferente, por exemplo – e um enredo atraente que desperte o interesse e a imaginação da criança.

Cantigas, parlendas, lendas e adivinhações são subsídios muito interessantes para a produção de narrativas orais e escritas. A partir desses pequenos “textos”, a professora pode pedir que as crianças criem histórias e relatem experiências. Além de muito divertido, o trabalho desenvolverá a memória, a criatividade e as habilidades linguísticas.

## 1. A RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Durante a aquisição do sistema de escrita alfabética, o indivíduo deve compreender que a escrita é uma representação da fala. Aos poucos, ele precisa perceber que as palavras são formadas por pequenas unidades de som, como as sílabas e os fonemas. A percepção de que as palavras são divididas em sílabas e fonemas é denominada consciência fonológica (CF). Costa



(2003, p. 138) define consciência fonológica como “a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores”.

As habilidades de consciência fonológica são divididas em três tipos: consciência da sílaba, consciência das unidades intrassilábicas e a consciência do fonema. Segundo Adams et al. (2006, p. 21), o desenvolvimento da consciência fonológica através da instrução favorece a aquisição da escrita por parte da criança.

A consciência da sílaba consiste em perceber que a palavra é composta por unidades chamadas sílabas, as quais podem ser divididas, transpostas, alteradas. Ou seja, o indivíduo tem a capacidade de manipular tais unidades de modo a formar novas palavras, brincando, assim, com a língua. Ter consciência das unidades intrassilábicas significa ter a capacidade de percepção de que a sílaba é composta por grupos de sons: *onset* e rima. As palavras que possuem o mesmo *onset* são as que iniciam com o mesmo som ou grupo de sons –, e as palavras que possuem a mesma rima da sílaba são aquelas que têm a mesma terminação.

Com relação à consciência fonêmica<sup>2</sup>, esta consiste em identificar e manipular os diversos fonemas de uma língua – neste caso, do Português Brasileiro (PB). Devido ao fato de os fonemas serem unidades abstratas da língua, as atividades que desenvolvem a consciência fonêmica exigem um alto nível de consciência fonológica.

De acordo com Navas (2008, p. 157), “o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas prediz o sucesso da aquisição de leitura/escrita, e a instrução formal em um sistema de escrita alfabético desenvolve ainda mais a CF (no nível fonêmico)”. Zorzi (2003, p. 30) reforça essa ideia dizendo que, ao aprender sobre a escrita, a criança desenvolve seus conhecimentos sobre fonemas e, quanto mais desenvolve conhecimentos fonêmicos, do mesmo modo aprende sobre a escrita.

Assim, a grande maioria dos alunos já chega à escola reconhecendo e manipulando as sílabas e as unidades intrassilábicas. À medida que vai avançando no processo de alfabetização, além de aprimorar as habilidades fonológicas que já possuía, o indivíduo passa a reconhecer e a manipular os fonemas. Portanto, a aquisição da escrita e a consciência fonológica são duas habilidades que se relacionam de forma recíproca.

---

<sup>2</sup> Alguns autores utilizam os termos “consciência fonológica” e “consciência fonêmica” como sinônimos. Para o presente estudo, consciência fonêmica é um dos níveis da consciência fonológica.



Dessa maneira, a formação da alfabetizadora deve conter conteúdos relacionados à aquisição da língua oral e escrita (RIGATTI-SCHERER, 2008, p. 87), bem como das características fonológicas da língua alvo. Assim, ela poderá auxiliar seus alunos no desenvolvimento de seus conhecimentos sobre a língua escrita.

## 2. SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

A aprendizagem da escrita se dá a partir da compreensão de um sistema notacional, o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Neste sistema, é necessário compreendermos que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras, e que existem certas propriedades a serem adquiridas para que possamos caracterizar uma criança como “alfabetizada”.

Tais propriedades não são compreendidas automaticamente por quem está adquirindo o sistema. Para essa compreensão torna-se preciso a instrução formal. Dessa maneira, cabe à professora propor atividades que façam o aluno refletir acerca dessas “regras”, de modo que, ao final do processo de aquisição da escrita, esse aluno as utilize. Também é importante salientar que a apropriação do SEA não acontece rapidamente. Trata-se de um processo, que “pressupõe um percurso evolutivo, de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à ‘hipótese alfabética’” (MORAIS, 2012, p. 52).

Para tanto, deve-se criar várias atividades e/ou jogos que levem o aluno a compreender o SEA e suas características; que o façam “refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica” (MORAIS, 2012, p. 116). Tais atividades, planejadas de forma intencional pela professora, devem ser realizadas todos os dias, do mesmo modo que as tarefas de leitura e produção de textos.

## 3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

As sequências didáticas são uma forma de organização do trabalho pedagógico em que é possível sistematizar um conjunto de atividades ligadas a um ou mais gêneros textuais, por um determinado período de tempo. Nesta modalidade, não há a necessidade de um produto final, como ocorre com os projetos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), sequências





didáticas são um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Nery (2007, p.114) afirma que elas “pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica”.

O foco de articulação das sequências didáticas pode ser um tema ou um gênero textual. Se optarmos por focar as atividades em um dado tema, poderemos utilizar gêneros textuais diferentes (fábulas, notícias, canções) em um mesmo conjunto de tarefas. No entanto, se o foco for um gênero em particular, serão organizadas atividades em que mais de um texto do gênero em questão sejam lidos, analisados e apreciados pelos alunos.

Na presente pesquisa, optou-se pela escolha de um determinado tema para cada sequência didática aplicada. Dessa maneira, a partir da escolha do tema – geralmente uma história infantil e/ou outro gênero textual do universo infantil – são escolhidas e/ou adaptadas atividades que visem desenvolver as habilidades de consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

## **METODOLOGIA**

O campo empírico deste estudo é composto pelas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da periferia de Porto Alegre em que a pesquisadora foi professora titular nos anos de 2017, 2018 e 2019. Para a realização da pesquisa, foi feita uma revisão bibliográfica sobre consciência fonológica, letramento, sistema de escrita alfabética e sequências didáticas. Além disso, foi estudada a estreita relação entre estes tópicos e sua consequente importância para os índices de alfabetização dos alunos. Logo, foram criadas e/ou adaptadas atividades pedagógicas que desenvolvam as habilidades de consciência fonológica, o letramento e o sistema de escrita alfabética dos alunos.

As atividades pedagógicas propostas foram organizadas em uma sequência didática a fim de serem aplicadas pela professora alfabetizadora. É sobre a organização de uma das sequências didáticas propostas que passaremos a escrever a seguir.

### **1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA “O ”BALÃO”**



A seguinte sequência didática foi aplicada nas semanas que antecederam as Festas Juninas, nos anos de 2017, 2018 e 2019, com turmas de 2º ano do Ensino Fundamental.

Com relação ao processo de aquisição da escrita, as turmas eram bastante heterogêneas, pois alguns alunos encontravam-se nas etapas iniciais desse processo, ao passo que outros já estavam nas etapas finais. Por este motivo, para a organização das atividades, foi necessário levar em consideração as características dos alunos, de forma a proporcionar tarefas que contemplassem as necessidades de todos os sujeitos, e que ampliassem o horizonte dos mesmos.

Assim, com relação ao desenvolvimento das habilidades em consciência fonológica, foram propostas atividades relacionadas ao nível da sílaba (segmentação silábica, número de sílabas, identificação de sílaba inicial), ao nível intrassilábico (identificação de rima) e ao nível do fonema (identificação de fonema inicial). As tarefas relacionadas ao desenvolvimento do sistema de escrita alfabética incluem identificação de letra inicial e final, contagem do número de letras, reconhecimento de determinadas palavras dentro do texto (identificando letra inicial e final), montagem de palavras a partir das sílabas escritas e de suas letras, escrita com alfabeto móvel, associação da palavra escrita com o desenho e escrita espontânea.

Para desenvolver o letramento dos sujeitos da pesquisa, foi escolhido o gênero textual cantiga infantil (“O Balão” - cantiga popular), bem como a história “Mês de Junho tem São João”, de Fábio Sombra e Sérgio Penna. A partir destes textos, e da temática das Festas Juninas, foram escolhidas palavras para a montagem das atividades e dos jogos.

As atividades aqui propostas que desenvolvem habilidades em consciência fonológica estarão identificadas com a sigla “CF”, aquelas que desenvolvem o sistema de escrita alfabética estarão acompanhadas da sigla “SEA” e aquelas que visam ao letramento dos alunos trarão a sigla “LET”. Algumas destas tarefas poderão desenvolver mais de uma dessas habilidades concomitantemente, portanto conterão mais de uma sigla identificando-as.

● Primeiro momento:

- a) Exploração oral da cantiga "O Balão " a fim de antecipar o conteúdo do texto. (LET)
  - b) Leitura (e canto) da cantiga (LET)
  - c) Interpretação oral do conteúdo do texto, com reconto e/ou dramatização do enredo pelos alunos. (LET)
- Segundo momento:



- a) Montagem dos versos da cantiga, em grupos. (LET; SEA)
- b) Montagem dos versos da cantiga coletivamente um cartaz que servirá de apoio para a leitura dos alunos. (LET; SEA)
- c) Identificação e pintura das rimas da cantiga, no cartaz. (CF; SEA)
- d) Montagem dos versos da cantiga individualmente, no caderno, com apoio do cartaz. (LET; SEA)
- e) Pintura das rimas da cantiga colada no caderno, com auxílio do cartaz. (CF; SEA)
- f) Interpretação da cantiga através de desenho, no caderno. (LET) • Terceiro momento:
  - a) Confecção de um cartaz contendo figuras relacionadas ao texto ou ao tema. Para cada figura, há a escrita da respectiva palavra, acompanhada da representação da quantidade de sílabas e de letras da mesma. Esse cartaz servirá como referência para os alunos durante a realização das demais tarefas da sequência didática. (CF; SEA) • Quarto momento:
    - a) Leitura do livro “Mês de Junho tem São João”, de Fábio Sombra e Sérgio Penna, com análise das figuras e do contexto. (LET)
    - b) Análise da capa do livro, identificando informações como título, autores, ilustradores e editora. (LET) • Quinto momento:
      - a) Jogo da quantidade de sílabas: cada grupo de alunos recebe um envelope contendo figuras relacionadas à história (as mesmas figuras expostas no cartaz) e cartelas com desenhos de bocas, representando a quantidade de sílabas das palavras – cartelas com uma, duas, três e quatro figuras de bocas. O objetivo do jogo é relacionar a figura à cartela com o número de bocas relativo à quantidade de sílabas da palavra. (CF)
      - b) No envelope há, também, as palavras que nomeiam cada figura. Nesta atividade, o objetivo é relacionar a figura a sua respectiva palavra. Para desempenhar esta tarefa, os alunos poderão consultar o cartaz que contém a escrita das mesmas palavras. (SEA)
      - c) Atividade gráfica para identificação da quantidade de sílabas: O aluno recebe uma folha que contenha, do lado direito, figuras relacionadas à cantiga e, do lado esquerdo, imagens de bocas relativas à quantidade de sílabas das palavras representadas pelas figuras. Assim, do lado esquerdo haverá conjuntos com uma, duas, três e quatro imagens de bocas. O objetivo da tarefa é ligar a figura do lado direito à quantidade de sílabas (bocas) relativa a cada palavra. (CF)



- d) Construção de um cartaz coletivo com a quantidade de sílabas das palavras do jogo e da atividade gráfica, com o objetivo de perceber visualmente as diferenças sonoras entre as palavras. (CF) ● Sexto momento:
- a) Atividade gráfica para montar as palavras a partir de sílabas. As sílabas de várias palavras trabalhadas durante a sequência didática estão escritas em bandeirinhas juninas e misturadas em uma folha. Devem ser identificadas, pintadas das mesmas cores (cada palavra) e montadas de forma correta. Logo após, as palavras devem ser reescritas e ilustradas no caderno. (SEA; CF) ● Sétimo momento:
- a) Leitura coletiva de um pequeno texto sobre Santo Antônio, São João e São Pedro. (LET)
- b) Identificação (pintura) das palavras relevantes dos textos. (SEA) ● Oitavo momento:
- a) Jogo da identificação de rima. Cada grupo recebe um envelope contendo figuras relacionadas ao tema e outras figuras não relacionadas, cujas palavras rimam entre si. O objetivo é descobrir quais são os pares de rima. (CF)
- b) Atividade gráfica para identificação de rima. O aluno recebe uma folha que contenha, do lado direito, figuras relacionadas ao tema e, do lado esquerdo, outras figuras não relacionadas, cujas palavras rimam com as anteriores. O objetivo da tarefa é ligar a figura do lado direito à figura do lado esquerdo que possua a mesma rima. (CF)
- c) Atividade gráfica coletiva para identificar as semelhanças na escrita das palavras que rimam entre si. A professora escreve no quadro (ou em um cartaz) os pares de rimas montados no jogo e na atividade gráfica. Juntos, alunos e professora descobrem e grafam as semelhanças na escrita das palavras que rimam entre si. (SEA; CF)
- Nono momento:
- a) Memória do som inicial: Cada grupo de alunos recebe um envelope contendo figuras relacionadas ao tema (as mesmas do cartaz e demais jogos). O objetivo do jogo é identificar o som inicial de cada palavra representada pelas figuras, tentar pronunciá-lo e identificar qual a outra figura que está no envelope (e não está relacionada ao tema) inicia com o mesmo fonema.
- b) Atividade gráfica do fonema inicial. O aluno recebe uma folha que contenha, do lado direito, figuras relacionadas à cantiga e, do lado esquerdo, outras figuras não relacionadas, mas que



contenham os mesmos fonemas iniciais. O objetivo da tarefa é ligar a figura do lado direito à figura do lado esquerdo que possua o mesmo fonema inicial. (CF)

c) Escrita das palavras com os mesmos fonemas iniciais. Após finalizar a atividade anterior, os alunos, com o auxílio do cartaz e da professora, podem escrever as palavras e identificar as semelhanças em suas escritas. (SEA; CF) ● Décimo momento:

a) Jogo da montagem das palavras: Cada grupo de alunos receberá envelopes contendo as figuras relacionadas ao tema coladas no lado de fora dos mesmos. Dentro de cada envelope haverá as letras relativas à palavra representada pela figura colada. O objetivo do jogo é montar a palavra de maneira convencional. (SEA)

b) Escrita espontânea: Cada aluno receberá uma folha contendo as figuras trabalhadas durante a sequência didática e escreverá as respectivas palavras de acordo com o seu nível de escrita. (SEA)

● Décimo primeiro momento:

a) Frase misteriosa. Cada aluno recebe uma tirinha contendo uma frase relacionada ao tema, mas cujas palavras estão embaralhadas. O objetivo da atividade é identificar qual é a frase, desembaralhar as palavras, montando a frase em seu caderno. É importante explicar a necessidade de espaço entre as palavras no momento de colar a frase. Logo após, os alunos devem copiar a frase, observando o espaçamento e ilustrando a mesma. (SEA)

● Décimo segundo momento;

a) Festa junina na sala de aula, vivenciando, na prática, o vocabulário trabalhado através de brincadeiras, cantigas, dança, alimentos e bebidas.

Ao final deste último momento, ou em um dia posterior, é possível fazer uma produção textual coletiva a partir das vivências na festa junina, através de listas de comes e bebes, de brincadeiras, ou um pequeno relato descritivo. Também pode ser construído um gráfico com as preferências dos alunos. Esta sequência didática pode durar até um mês ou um pouco mais, pois são infinitas as possibilidades de interação de forma lúdica e que desenvolvam, ao mesmo tempo, as habilidades em consciência fonológica, sistema de escrita alfabética e o letramento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO



Após a realização da sequência didática descrita acima, foi possível observar que os alunos apresentaram maior autonomia na identificação do número de sílabas das palavras trabalhadas, na identificação de palavras com a mesma sílaba inicial e/ou que rimem, bem como na busca das respostas para suas dúvidas (com o auxílio dos colegas ou dos cartazes afixados na sala).

Além disso, os alunos demonstraram maior habilidade em reconhecer palavras dentro de textos, tendo como base o modelo dado ou as letras inicial e final das mesmas; perceberam, também, que mais de uma palavra pode apresentar as mesmas letras inicial e final; tornaram-se mais autônomos na escrita espontânea das palavras e no uso do alfabeto móvel; e puderam identificar a si mesmos como protagonistas em seu processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades que ampliam as habilidades em consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento da escrita possibilitando que o indivíduo possa perceber que as palavras são formadas por unidades sonoras (sílabas e fonemas), as quais podem ser manipuladas de diferentes maneiras (excluídas, transpostas, sintetizadas, segmentadas, comparadas). O desenvolvimento dessa habilidade de identificação e manipulação das unidades sonoras pode facilitar a percepção de que a escrita é uma representação da fala, fazendo com que as crianças comecem a relacionar as letras às unidades sonoras características de sua hipótese de escrita.

Unindo tarefas que desenvolvam as habilidades em consciência fonológica com aquelas que propiciem a aquisição do sistema de escrita alfabética e o letramento, em forma de sequências didáticas, a professora alfabetizadora estará ampliando as possibilidades de seus alunos concluírem o processo de aquisição da língua escrita com maior facilidade e autonomia. Com as sugestões de atividades contidas neste estudo, pretende-se que essa professora seja capaz de utilizá-las com o maior proveito possível, de forma a facilitar o caminho da criança em direção à hipótese de escrita alfabética.

Cabe salientar que é improvável que atividades isoladas e pouco numerosas possam ajudar a criança na sua escrita inicial. Tais tarefas, como as propostas neste relato, devem fazer parte da rotina diária de uma classe de alfabetização. Dessa maneira, os alunos estarão



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

desenvolvendo constantemente suas habilidades linguísticas e enfrentarão menos dificuldades durante o processo de aquisição da escrita.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, A. C. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.38, nº 2, p. 137-153, junho, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NAVAS, A. L. G. P. O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras na leitura. In: MALUF, M. R.; GIMARÃES, S. R. K. (org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.43, nº 3, p. 81-88, jul./set., 2008.

SOMBRA, F.; PENNA, S. **Mês de junho tem São João**. Rio de Janeiro: Zit, 2012.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.





## INTERVENÇÕES BASEADAS NA INSTRUÇÃO FÔNICA EXPLÍCITA

*Solange de Fátima Andreassa Di Agustini<sup>1</sup>*

*Maria Regina Maluf<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Foi objetivo desta revisão sistemática de literatura verificar as evidências científicas em periódicos internacionais sobre instrução fônica explícita para o ensino inicial da linguagem escrita e para a remediação em casos de alunos que apresentem baixo desempenho nas habilidades de leitura e de escrita. No enfoque da Ciência Cognitiva da Leitura o processo inicial de aprendizagem da leitura é baseado na decodificação, ou seja, no ensino explícito das correspondências entre grafemas e fonemas (MALUF, SARGIANI, 2019; VALE, 2021). Dito de outro modo, conforme Cardoso-Martins e Sargiani (2021), a leitura recorre a um processo de decodificação ou recodificação. Coltheart (2013) explica que a leitura exige o processamento de informações transformando o que está escrito em fala ou a escrita em significado. Assim, depreende-se que a leitura envolve e mobiliza um conjunto complexo de processos cognitivos subjacentes que possibilitam a decodificação, codificação, reconhecimento automático de palavras e a compreensão do significado (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). As Ciências Cognitivas evidenciaram que as pessoas aprendem a falar espontaneamente através da interação com o outro, mas para se aprender a linguagem escrita é necessário o ensino explícito. A topologia neural orienta sobre a melhor maneira de ensinar a linguagem escrita (DEHAENE, 2012). Dehaene (2015, p. 73-95) elencou sete princípios norteadores para a prática pedagógica em sala de aula baseada em evidências das neurociências que devem ser considerados para a instrução explícita do código alfabético para a aprendizagem da leitura e da escrita, a saber: 1. ensino explícito do código alfabético; 2. progressão racional; 3. aprendizagem ativa que associa a leitura à escrita; 4. transferência do explícito ao implícito; 5. escolha racional dos exemplos e dos exercícios; 6. engajamento ativo da atenção e do prazer; 7. adaptação ao nível da criança.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São paulo – PUCSP, [solangeandreassa37@gmail.com](mailto:solangeandreassa37@gmail.com);

<sup>2</sup> Professora orientadora, Curso de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São paulo – PUCSP, [marmaluf@gmail.com](mailto:marmaluf@gmail.com)



As evidências de pesquisas baseadas na Ciência Cognitiva da Leitura (Dehaene, 2015) fornecem subsídios que podem ser levados para aplicação em sala de aula, promovendo assim avanços na qualidade do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita. Conforme afirmam Maluf, Silva e Madza (2020), a literatura dispõe de estudos que chamam atenção para as pesquisas translacionais, as quais têm como foco tornar possível que o conhecimento produzido pela ciência seja utilizado para a melhoria dos processos de aprendizagem, especialmente na aprendizagem da leitura e da escrita. Explicam ainda que as pesquisas translacionais podem atender às prioridades educacionais, especialmente as que se referem ao ensino da leitura e da escrita, pois o conhecimento produzido através de pesquisas científicas baseadas em evidências pode ser direcionado às práticas pedagógicas.

## METODOLOGIA

A revisão foi realizada na base de dados *PsycINFO*, disponível na *American Psychological Association APA PsycNET* utilizando o Portal Capes através da seção de acesso CAFe. A escolha dessa base de dados observou como critério as publicações da área da Psicologia Cognitiva com publicações internacionais. A plataforma *Thesaurus of Psychological Index Terms (APA)* foi utilizada para a seleção dos descritores formulados pela própria base de dados com objetivo de indexar as publicações e torná-los padronizados, além de aumentar a precisão e abrangência das pesquisas por assunto. Inicialmente foi realizada a busca dos termos indexados à palavra-chave ***Phonics***, resultando em dois termos indexados: ***Initial Teaching Alphabet e Reading Education***. Conforme explicitado no protocolo de busca dos artigos na Base de dados *APA PsycNET*, a saber, conforme protocolo de busca: **214** Results for Index Terms:

**{Initial Teaching Alphabet} OR {Reading Education} AND Age Group: School Age (6-12 yrs)**

**AND Index Term: Reading Education AND Peer-Reviewed Journals only AND Year: 2016 To 2021.**

A busca gerou como resultado 214 publicações que passaram por uma leitura exploratória e análise dos títulos e palavras-chave. Os critérios de elegibilidade para o processo de inclusão consistiram em selecionar as seguintes categorias de artigos: 1) crianças na fase



inicial de alfabetização ou em intervenção para remediação da aprendizagem da linguagem escrita; 2) artigos publicados em inglês, espanhol ou português brasileiro; 3) métodos experimental, quasi-experimental, revisão de literatura sistemática ou metanálise; e, 4) investigações de idiomas baseados no sistema de escrita alfabética. Foram selecionados 26 artigos para uma leitura seletiva observando resumo, método e resultados, a partir da qual foram selecionados 11 artigos que foram incluídos nesta revisão. Além da busca foram incluídas outras 20 publicações derivadas das fontes selecionadas e outras por estarem relacionadas com os efeitos da instrução fônica sistemática na linguagem escrita. A literatura científica selecionada para a revisão foi analisada e classificada em três categorias que serão apresentadas, a saber: 1) instrução fônica explícita; 2) efeitos de intervenções baseadas na instrução fônica; 3) *Summer Reading Loss* ou perda de leitura no verão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente é importante diferenciar alguns termos bastante utilizados na abordagem fônica, como a consciência fonológica, consciência fonêmica e a instrução fônica ou também denominada apenas como fônica. Segundo Puliezi e Maluf (2012, p. 215) consciência fonológica “refere-se à habilidade de refletir sobre as características sonoras das palavras e de manipular os sons da fala de forma consciente”, definida como um construto amplo e com níveis hierárquicos de complexidade, tais como a rima, aliteração, sílabas, frases. A consciência fonêmica é o nível mais complexo da consciência fonológica, acessada pelos fonemas de várias maneiras, tais como a segmentação, a síntese, a adição, a substituição, a deleção e a transposição fonêmica, com base nas palavras faladas. Portanto, a fônica é a instrução explícita das correspondências entre grafemas e fonemas e o seu uso para decodificar e escrever palavras. A decodificação envolverá a habilidade de converter os grafemas em fonemas e realizar a síntese dos sons para decodificar e pronunciar a palavra, no caso da escrita, envolverá evocar o conhecimento grafofonêmico para escrever palavras (EHRI, 2022; PULIEZI, MALUF, 2012; SAVAGE, 2015; SILVA, 2021). O principal objetivo da fônica é possibilitar que as crianças reconheçam palavras de forma rápida e com precisão a partir das relações entre as letras e sons para que se torne possível ler com fluência, compreensão e escrever corretamente (SAVAGE, 2015; EHRI, 2001; 2022). A fônica favorece o desenvolvimento de habilidades fundamentais



para a aprendizagem da leitura, tais como, o domínio de conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas, o desenvolvimento da consciência fonêmica, segmentação e fusão fonêmica para leitura e escrita de palavras, conhecimento das convenções de escrita alfabética, decodificação de pseudopalavras e aquisição de vocabulário na memória lexical (*sight word*) (EHRI, 2003; EHRI, 2022; EHRI *et. al.*, 2001). Os grafemas são unidades de uma ou mais letras que representam um fonema e os fonemas são a menor unidade na pronúncia da palavra que podem ser identificados por suas características acústicas e articatórias (EHRI, 2022, p. 53). A decodificação significa a habilidade de converter uma informação escrita (*input*) na sua correspondência fonológica que favorece o reconhecimento de palavras (GOMES, 2021). Este reconhecimento de palavras representa um importante mecanismo de consolidação de palavras formando um léxico mental, promovendo assim uma “cola” entre a palavra escrita, sua pronúncia e o seu significado, o que favorecerá a fluência e a compreensão da leitura. Ehri (2001, p. 395) acrescenta que a instrução fônica vai além do ensino de correspondências grafofonêmicas, assim os programas de instrução fônica devem incluir a prática e instrução de leitura de palavras dentro e fora de frases ou textos.

De acordo com a literatura científica há diferentes abordagens da fônica (EHRI, 2001; EHRI *et al.*, 2001; SAVAGE, 2015; STAHL, 2001; VALE, 2021), a saber a fônica sintética, fônica analítica, fônica embutida (*embedded phonics*), fônica por analogia (*analogy phonics*); *onset-rime phonics*; fônica através da ortografia. Ehri (2001, p. 12-14) considera algumas diferenças importantes entre programas baseados na fônica, que é o fato de que a fônica sistemática ensina todas as principais correspondências entre grafemas e fonemas em uma sequência estabelecida da menor complexidade para a maior, e os demais programas não seguem necessariamente essa condição podendo muitas vezes não abordar todas as correspondências grafofonêmicas. Já a fônica não sistemática ensina as correspondências na medida em que entendem que surge a necessidade de ensinar as correspondências grafofonêmicas, incorporando algum exercício nas práticas. Desse modo, as instruções fônicas não são frequentes ou regulares. Ehri (2001, p. 433) afirma que a instrução fônica explícita é uma parte do processo de ensino de leitura e escrita fluentes, para além da fônica, é necessário combinar outros elementos importantes de um programa completo de leitura para treinar a fluência, vocabulário e compreensão de leitura, que são alguns dos componentes essenciais da alfabetização. O conhecimento das letras (nome e forma gráfica), a tomada de consciência dos



fonemas e as relações entre os grafemas e os fonemas, são aprendizagens basilares para a leitura e a escrita e devem ser ensinadas explicitamente e em conjunto (VALE, 2021). Segundo Bowey (2013, p. 184) as crianças com habilidades de conhecimento de letras e com capacidade de identificar sons iniciais ou finais de palavras podem apresentar facilidade para a compreensão do princípio alfabético. No início do processo de aprendizagem da linguagem escrita, a criança deve receber instruções explícitas e sistemáticas, que significa ensinar as relações grafema e fonema de forma clara e em uma sequência estabelecida do menor nível de complexidade para o maior, além de ensinar também como realizar a síntese ou fusão destes fonemas para que seja possível ler palavras (EHRI, 2003; EHRI *et al.*, 2001; SAVAGE, 2015; VALE, 2021). As habilidades metalinguísticas são necessárias para que seja possível a automatização de leitura de palavras (EHRI, 2003), o leitor precisará ter um bom desenvolvimento da linguagem oral que é base para a linguagem escrita, ter conhecimentos que suportam esse processamento cognitivo, a saber, ter habilidade de realizar segmentação fonêmica, ter conhecimento das correspondências letra e som, e, os padrões ortográficos que ligarão a grafia completa de palavras às suas pronúncias e aos seus significados na memória para o reconhecimento da palavra com automaticidade. Dessa forma, os estudantes capazes de ler a maioria das palavras de um texto terão condições de compreender os significados, pois há uma diminuição do esforço cognitivo para a decodificação que passa a suportar a compreensão do que se lê, entretanto, a compreensão depende de outras habilidades que serão desenvolvidas na progressão da aprendizagem, mas a habilidade de leitura de palavras com automaticidade é uma dessas habilidades. Em síntese, conforme ressalta Vale (2021) a instrução fônica explícita e sistemática envolve o ensino explícito, que dizer intencional e direto pelo professor de forma que não deixe a cargo do aluno criar hipóteses ou intuições acerca do que se ensina, estruturado e sistematizado, no qual a sequência de ensino se inicie das relações mais simples às mais complexas, das mais regulares para as mais irregulares, assim tornando o aluno gradativamente capaz de ler e escrever autonomamente qualquer palavra. Vale (2021) destaca três características da instrução fônica explícita e sistemática que devem ser consideradas no início da alfabetização: a) acessibilidade dos fonemas, ou seja, iniciar com os fonemas mais acessíveis e que são prolongáveis na fala; b) a complexidade dos grafemas, iniciando pelos mais simples para os mais complexos que são os encontros consonantais e dígrafos, por exemplo; c) a estrutura silábica. A instrução fônica sistemática é estruturada de uma sequência determinada



de fonemas que devem ser ensinados, dos mais regulares e menos complexos para os mais irregulares e, portanto, mais complexos. Compreende-se que esse modelo de aprendizagem vai gradativamente instrumentando a criança a ler palavras de acordo com os níveis de complexidade aos quais ela já foi ensinada. Há um conjunto vasto de evidências de pesquisas de que a consciência fonológica e fonêmica são dois dos principais preditores da aprendizagem da leitura e da escrita e a instrução fônica explícita desenvolve essas habilidades fonológicas basilares para a leitura e para a escrita (CARDOSO-MARTINS, SARGIANI, 2021; EHRI, 2020; LEITE, 2021; LOPES, 2021; MALUF, SARGIANI, 2019; PULIEZI, 2012; SARGIANI, EHRI, MALUF, 2018; 2021; SAVAGE, 2015; SILVA, 2021; VALE, 2021).

A literatura científica contribuiu para a compreensão da eficácia e da importância de intervenções baseadas na instrução fônica sistemática para a aprendizagem inicial da linguagem escrita e em casos de remediação em relação às dificuldades que possam surgir nesse processo (BORLEFFS *et al.*, 2018; BRATSCH-HINES *et al.*, 2017; EHRI *et al.*, 2001; PARTANEN, SIEGEL, GIASCHI, 2019; CONNOR, MORRISON, UNDERWOOD, 2014; STAHL, 2001;). Com base em robustas evidências de pesquisas pode-se compreender a relevância e eficácia da instrução fônica explícita e sistemática para a aprendizagem da linguagem escrita (BOWEY, 2013; CARDOSO-MARTINS, SARGIANI, 2021; EHRI, 2013; EHRI *et al.*, 2001; LEITE, 2021; LOPES, 2021; MALUF, SARGIANI, 2019; NATIONAL READING PANEL, 2000; SAVAGE, 2015; SILVA, 2021; VADASY, SANDERS, 2021; VALE, 2021; WHELDALL *et al.*, 2019).

Ehri *et al.* (2001) analisaram 38 estudos do National Reading Panel (2000) referentes a instrução fônica sistemática com o objetivo de verificar se havia evidências de pesquisas experimentais que confirmassem se esse método de instrução é mais eficaz no ensino da leitura do que as instruções não fônicas ou não sistemáticas que incluem pouca ou nenhuma fônica. Além disso, buscaram identificar se a instrução fônica é mais eficaz em determinadas circunstâncias e para um perfil de aluno mais que outro. Os resultados da revisão demonstraram que a instrução fônica é mais eficaz no ensino da leitura do que os métodos não fônicos e os não sistemáticos. Os benefícios da instrução fônica sistemática atingem todos os perfis de alunos, inclusive as crianças das camadas populares que em alguns casos iniciam a alfabetização com alguns déficits nos preditores da aprendizagem da leitura. Desse modo, a instrução fônica pode ser usada como método de remediação para crianças com dificuldades de



aprendizagem da leitura e da escrita. Apontam também que a instrução fônica tem efeitos mais significantes nos anos iniciais da alfabetização, isso ocorre em função das mudanças de estratégias de leitura que as crianças atingem com a consolidação do léxico mental, o que favorece a automaticidade da leitura demandando a decodificação apenas para palavras desconhecidas ou pseudopalavras (EHRI *et al.*, 2001).

WHELDALL *et al.* (2019) realizaram intervenções com 239 alunos australianos do 3º ao 6º ano que apresentavam dificuldades em leitura e foram considerados leitores de baixo progresso após a realização de testes. Para a intervenção foi utilizado o programa MacqLit (Programa de Alfabetização Macquarie para Pequenos Grupos-MultiLit) o qual utiliza a fonética, construído para atender leitores mais velhos e com dificuldade em leitura a partir do 3º ano. Este programa de intervenção de leitura é baseado na instrução explícita e sistemática para pequenos grupos de leitores de baixo progresso na leitura e na escrita. O conteúdo desse programa de instrução de leitura oferece lições que visam desenvolver a consciência fonêmica com atividades da fônica sintética, o reconhecimento de palavras, fluência, vocabulário e compreensão. Ainda conforme (WHELDALL *et al.*, 2019) todos os resultados apurados demonstraram crescimento das variáveis medidas de precisão da leitura de palavras e pseudopalavras, textos, ortografia e compreensão de leitura. Nas intervenções com base na fônica podem ser incluídos recursos tecnológicos que dão apoio ao desenvolvimento das habilidades fonológicas, como por exemplo o Graphogame construído com base em evidências. A investigação de Borleffs *et al.* (2018) analisou a eficácia da utilização deste aplicativo para intervenção com 69 crianças do 1º ano com baixas habilidades fonológicas. Os resultados do pós-teste demonstram que quanto mais baixo o desempenho inicial apurado, maior o resultado no pós-teste. Alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura se beneficiam de intervenções de instrução explícita de decodificação, ampliação de vocabulário a partir da frequência de leitura de palavras, modelagem e treinos repetidos de leitura, além de atividades que evocam do aluno responder questões sobre os textos oralmente e por escrito, com feedback corretivo são estratégias que levam alunos a se tornarem bons leitores, conforme afirmam Bratsch-Hines *et al.* (2017).

Partanen, Siege e Giaschi (2018) afirmam que crianças com dificuldade de leitura têm diferenças na função cerebral comparadas aos bons leitores, mas que intervenções em leitura promovem modificações no cérebro observadas com o imageamento por ressonância magnética





funcional (fMRI). A investigação comparou as modificações cerebrais comparando os bons e maus leitores a partir dos efeitos de intervenção utilizando tarefas de ortografia (soletração) e fonologia (rima) antes e depois de três meses de realizadas na escola, com 37 alunos típicos da faixa etária entre 8 e 9 anos. Os resultados indicaram que os efeitos da intervenção podem ser mais evidentes em tarefas fonológicas do que nas tarefas de ortografia, e que estes efeitos foram alterados de acordo com a dificuldade da tarefa.

O estudo de Connor, Morrison e Underwood (2014) analisou o crescimento da capacidade de leitura de letras e palavras de 108 alunos recrutados na pré-escola ou 1º ano até ao final do 2º ano que receberam instrução baseada no código. Os resultados evidenciam a importância da constante avaliação das habilidades de leitura e de escrita com a finalidade de adequar a instrução com base na fônica e também considerar instrução em diversos formatos, como em grupo, pequenos grupos e individual, como um modelo de resposta à intervenção.

Sargiani, Ehri e Maluf (2018) realizaram um experimento com 90 crianças brasileiras que frequentavam a pré-escola, para examinar se os leitores emergentes se beneficiaram mais da instrução para o mapeamento ortográfico com base na menor unidade linguística, o fonema, ou com base no ensino das sílabas para a leitura e a escrita. Compararam um terceiro grupo que recebia além da instrução das relações grafofonêmicas a associação de gestos fonoarticulatórios para identificar os benefícios na aprendizagem. Os achados revelaram que o grupo de mapeamento ortográfico de fonemas associado aos gestos articulatórios, utilizando imagens de boca articulando o fonema, superou o grupo de mapeamento ortográfico de sílabas na segmentação fonêmica, leitura e ortografia. Os resultados confirmaram que o ensino dos fonemas com a associação de imagens de boca realizando movimentos fonoarticulatórios foi o mais eficaz. Ainda que ambos os grupos treinados com base em fonemas tenham evoluído nas habilidades de contagem de fonemas e leitura de palavras, o treino com base na unidade de sílabas contribuiu para a contagem de número de sílabas, mas menos eficaz para leitura de palavras e para a memória ortográfica. Esse estudo confirma a superioridade no ensino das menores unidades linguísticas sobre o ensino das sílabas. Embora haja diferentes teorias a respeito do tamanho do grão em relação a consistência das ortografias, conforme apontam as evidências da teoria do tamanho do grão psicolinguístico da leitura, expressão cunhada por Ziegler e Goswami (2005), há consenso que a aprendizagem da leitura depende do desenvolvimento da consciência fonológica em todos os idiomas estudados.





Outro experimento de Sargiani, Ehri e Maluf (2021) comparou as duas teorias de instrução de decodificação para iniciantes, o método grafossilábico (whole syllables) e o grafofonêmico com o ensino individual de letra e som e sua síntese fonêmica para a decodificação de palavras. O estudo além de comparar o impacto da instrução da unidade de sílaba inteira (CV) e da unidade letra-fonema verificou a transferência desse treino para a consciência fonêmica, resultado da leitura e da ortografia. Participaram da pesquisa 60 estudantes do 1º ano, da faixa etária de 5 anos e 11 meses a 7 anos, de famílias de baixa renda de uma escola pública (Ehri, 2013). Foram divididos em três grupos, o grupo de decodificação grafema-fonema (GPD) treinados a partir das subunidades para decodificar sílabas; o segundo grupo foi ensinado a decodificar as sílabas inteiras como unidades (WSD) e o terceiro grupo (IGP), utilizado como controle, para o qual foram ensinados aos grafemas e fonemas individuais, porém não a decodificação de sílabas nem a fusão de fonemas. O delineamento da pesquisa foi realizado em três etapas: pré-teste, treino e pós-teste. As intervenções foram realizadas individualmente pelo primeiro pesquisador. Os treinos tiveram duração de cinco a 20 minutos de quatro a seis sessões sucessivas. Os resultados apontaram que o ensino de decodificação de sílabas através da correspondência grafema e fonema (GPD), menores unidades, foi mais efetiva do que a decodificação da sílaba inteira, unidades maiores, ainda, favoreceu a memória fonológica para pseudopalavras. Os resultados revelaram um forte poder de transferência em função dos treinos de correspondência grafema e fonema para as habilidades de leitura de palavras e pseudopalavras mais longas, apesar de não terem recebido este tipo de treino, específico de leitura de palavras. A instrução grafossilábica (WSD) rendeu menos transferência e aprenderam poucas ou nenhuma subunidade de grafema-fonema. O terceiro grupo IGP que recebeu instruções apenas de grafemas e fonemas individuais sem decodificação, transferiram algum conhecimento para a segmentação e mistura de fonemas, escrita parciais de palavras e consciência fonêmica (SARGIANI, EHRI e MALUF, 2021). Os resultados encontrados por Sargiani, Ehri e Maluf, 2021, corroboram com a literatura National Reading Panel (2000), no que diz respeito a efetividade da instrução fônica a partir da menor unidade grafema-fonema do que a maior unidade silábica, assim, os resultados das pesquisas apontam que é mais efetivo aprender a ler e a escrever palavras quando a instrução do mapeamento ortográfico se dá com foco na menor unidade que é o fonema, do que nas unidades maiores que são as sílabas. A partir da literatura compreende-se que a menor unidade



linguística, o fonema, facilita a aprendizagem da leitura e da escrita favorecendo a autonomia de leitura de novas palavras e pseudopalavras (Sargiani, Ehri e Maluf, 2018).

Evidências científicas comprovam que o período de férias, ou períodos em que as crianças não estão frequentando a escola, é um espaço temporal crítico para fase inicial de aprendizagem de leitura, especialmente no período de alfabetização. Além disso, os estudantes que lutam para se tornar leitores proficientes correm maior risco de perda de leitura no verão, ampliando ainda mais o déficit no desempenho de leitura (FOLSOM *et al.*, 2019; CONTESSÉ *et al.*, 2020). O termo Summer Reading Loss é encontrado em publicações de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, significa que durante o período em que as crianças estão em férias de verão sem instrução ou prática de leitura ocorre um declínio no desenvolvimento da leitura, mais fortemente para os alunos de camadas populares que não tenham acesso à literatura e modelagem de leitura através da literacia familiar. A literatura aponta que o efeito perda de leitura representa um risco significativo de insucesso escolar com efeitos ao longo do tempo, especialmente para os alunos de baixo nível socioeconômico os quais já podem acumular déficits em habilidades preditoras da alfabetização quando iniciam o seu processo de escolarização. Em função desse período em que não frequentam a escola, os alunos em situação de risco de dificuldade de aprendizagem não recebem estímulos e não vivenciam oportunidades de aprendizagem, conforme explicam McDaniel *et al.* (2017) os quais identificaram que o segundo ano de escolarização é um momento importante ao qual pode constatar os alunos que superaram riscos iniciais de dificuldade de leitura e os alunos que poderão continuar com atrasos e risco na aprendizagem. Em um estudo de efeitos de intervenção de leitura guiada durante as férias McDaniel *et al.* (2017) buscaram medir os efeitos de intervenções em leitura com 31 crianças de seis a sete anos de idade durante um programa de verão comunitário oferecido pela YMCA Summer Program. Os resultados apontam que as intervenções foram capazes de evitar a perda de leitura durante o verão (MCDANIEL *et al.*, 2017). As pesquisas que investigam os efeitos do Summer Reading Loss, também testam alguns programas de intervenção de instrução de leitura nas férias, com diferentes abordagens, seja, one on one (individual) como apontam Contesse *et al.* (2020); ou *whole class instruction* (intervenção com toda a classe) de Folsom *et al.* (2019). A investigação de Contesse *et al.* (2020), buscou testar os efeitos de um programa de leitura durante o período de férias e dos benefícios adicionais de uma intervenção individual de leitura para ensinar a decodificação e a fluência de leitura.



Participaram da pesquisa 62 alunos que já frequentavam um programa de verão da University of Florida Literacy Institute (UFLI), que utilizava ensino fônico explícito e sistemático de instrução de leitura. A duração do programa de intervenção foi de três semanas, cinco dias na semana e quatro horas por dia, totalizando 60 horas de instrução de leitura. Os resultados indicam a efetividade da intervenção intensiva adicional individual durante o período de verão (férias) para que não haja perda de habilidade de leitura, especialmente nos casos de alunos que já apresentam dificuldades na aprendizagem e que necessitam de maior atenção do que os alunos que não apresentam esses riscos. Folsom *et. al.* (2019) apresentaram um relato de pesquisa realizada com o método de observação das intervenções do programa denominado como TIER 3, que foca a instrução explícita intensiva com foco na leitura de palavras, vocabulário e compreensão, no qual 374 estudantes que não haviam atingido um critério de habilidade de leitura ao final do terceiro ano participaram das intervenções. Segundo Folsom *et al.* (2019, p. 2), os alunos que chegam ao terceiro ano sem consolidar os conhecimentos esperados em leitura e escrita possuem quatro vezes mais chances de evasão escolar. A pesquisa tinha como objetivo analisar os perfis das intervenções realizadas no TIER 3, como a carga horária de instrução destinada para a sala inteira ou pequenos grupos de alunos com maior dificuldade na aprendizagem, além de avaliar o tempo investido nos componentes da leitura como a consciência fonológica e a compreensão. Concluíram que grande parte do tempo foi destinado à instrução da classe toda, ainda que tenha ficado latente a necessidade de intervenção individual ou para pequenos grupos de alunos com maior dificuldade. A pesquisa visou subsidiar os futuros programas de intervenção de verão oferecidos pelo distrito pesquisado, afirmando que é importante que as intervenções de instrução devem estar adequadas às necessidades de intensidade que o aluno precisará para atingir níveis adequados de leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido a partir da literatura, os resultados de pesquisas demonstram a efetividade da instrução fônica explícita e sistemática na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, bem como a remediação em crianças com dificuldades na leitura e na escrita, assim como as que apresentam indícios de riscos na aprendizagem da linguagem escrita precocemente. Entretanto, há necessidade de se ampliar as investigações para o português



brasileiro de intervenções realizadas em ambiente escolar que possam contribuir a aplicação dessas estratégias de instrução fônica explícita em sala de aula. Convém ressaltar que a instrução fônica explícita, conforme enfatiza o National Reading Panel (2000) é um meio e não um fim. Ademais, instrumentaliza e auxilia os alunos na habilidades de usar o sistema alfabético para ler e para escrever. Entretanto, é necessário ensinar explicitamente os demais componentes essenciais para a alfabetização apurados no National Reading panel, tais como a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos.

## REFERÊNCIAS

BORLEFFS, E. *et al.* GraphoGame SI: the development of a technology-enhanced literacy learning tool for Standard Indonesian. **European Journal of Psychology of Education**, 2018. 33(4), 595–613. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10212-017-0354-9>>. Acesso em 10 fev. 2022.

BOWEY, J. A. Prevendo diferenças individuais na aquisição da leitura. In: SNOWLING, Margaret. J.; HULME, C. **A Ciência da Leitura**). Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 173-190.

BRATSCH-HINES, M. E. *et al.* Child Skills and Teacher Qualifications: Associations with Elementary Classroom Teachers' Reading Instruction for Struggling Readers. **Learning Disabilities Research and Practice**, 2017. 32(4), 270–283. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/ldrp.12136>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CARDOSO-MARTINS, C.; SARGIANI, R. A. Como as crianças aprendem a ler e a escrever em português brasileiro. In.: **Relatório nacional de alfabetização baseada em evidências (RENABE)**, Ministério da Educação (Org.). Brasília, DF. 2021, p. 96-123.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In.: Snowling, J., & M., Hulme, C. (orgs.). **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre, RS: Penso. 2013.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

CONNOR, C. M.; MORRISON, F. J.; UNDERWOOD, P. S. A Second Chance in Second Grade: The Independent and Cumulative Impact of First- and Second-Grade Reading Instruction and Students' Letter-Word Reading Skill Growth, **Scientific Studies of Reading**, 2007. 11:3, 199-233, Disponível em: <DOI: 10.1080/10888430701344314>. Acesso em: 08 mai. 2022.

CONTESSA, V. A. *et al.* The Effects of um Intensive Summer Literacy Intervention on Reader Development. **Reading and Writing Quarterly**, 2020. 37(3), 221–239. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1765441>. Acesso em: 15 fev. 2022.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler.** Tradução Leonor Sciliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S. **Aprender a leer:** De las ciencias cognitivas al aula. 1. ed. Tradução Yamila Sevilla y María Josefina D'Alessio. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015. 144 p.

EHRI, L. C. Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. **Review of Educational Research** Fall 2001, Vol. 71, No. 3, p. 393–447.

EHRI, L. C. Systematic Phonics Instruction: Findings os the National Reading Panel. Paper presented at the invitational seminar organised by the Standards and Effectiveness Unit, Department for Education and Skills, British Government (London, England, March 17, 2003). **Eric**, 2003. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED479646>. Acesso em: 15 fev. 2022.

EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In.: **Alfabetização no século XXI:** como se aprende a ler e a escrever. Orgs. Maria Regina Maluf, Cláudia Cardoso-Martins. Porto Alegre, RS Penso, 2013. pp. 49-81.



EHRI, L. C. The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. **Reading Research Quarterly**, 2020. 55(S1), S45–S60. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.334>. Acesso em: 15 fev. 2022.

EHRI, L. C. What Teachers Need to Know and Do to Teach Letter–Sounds, Phonemic Awareness, Word Reading, and Phonics. **The Reading Teacher**. 2022, Vol. 76 No. 1 pp. 53–61. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/trtr.2095>. Acesso em: 28 fev. 2022.

EHRI, L. C. *et al.* Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn To Read: Evidence from the National Reading Panel’s Meta-Analysis (Instrução fônica sistemática ajuda os estudantes a aprender a ler: Evidência do National Reading Panel’s Meta-Analysis). **Review of Educational Research**, 2001. 71(3), 393-447.

FOLSOM, J. S. *et al.* Instruction in District-Designed Intensive Summer Reading Programs. **Learning Disability Quarterly**, 2019. 42(3), 147–160. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0731948718765207>. Acesso em: 15 fev. 2022.

GOMES, I. Compreendendo o ato de ler. In.: Alves, R. & Leite, I. (Orgs.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC**. Brasília: MEC/Capes, 2021.

LEITE, I. A Importância da Consciência Fonêmica na Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In.: Alves, R. A.; Leite, I. (Orgs.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC**. Brasília: MEC/Capes, 2021.

LOPES, J. Ensino e aprendizagem da leitura fundamentos e aplicações. In.: Alves, R. A. & Leite, I. (Orgs.). **Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC**. Brasília: MEC/Capes, 2021.

MALUF, M. R.; SARGIANI, R. A. Alfabetização na perspectiva da Psicologia Cognitiva da Leitura. In.: **50 anos de produção em Psicologia da Educação: relatos de pesquisa**. Orgs.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

Antonio Carlos Caruso Ronca e Laurinda Ramalho de Almeida. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

MALUF, M. R.; SILVA, C. C. R.; MADZA, E. Ciências cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Nacional de alfabetização baseada em evidências (RENABE)**. Brasília: MEC, 2021.

MCDANIEL, S. C. *et al.* Supplemental Summer Literacy Instruction: Implications for Preventing Summer Reading Loss. **Reading Psychology**, 2017. 38(7), 673–686. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1333070>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: Maluf, M. R.; Cardoso-Martins, C. (org.) **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso. 2013.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: um evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Washington, DC: US Government Printing Office, 2000.

PARTANEN, M.; SIEGEL, L. S.; GIASCHI, D. E. Effect of reading intervention and task difficulty on orthographic and phonological reading systems in the brain. **Neuropsychologia**, 2019. 130, 13–25. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.07.018>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na aquisição inicial da leitura. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, 2012, v. 32, p. 213-227.

SARGIANI, R. A.; EHRI, L. C.; MALUF, M. R. Orthographic mapping instruction to facilitate reading and spelling in Brazilian emergent readers. **Applied Psycholinguistics**, 2018. 39(6),



1405–1437. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0142716418000371>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SARGIANI, R. A.; EHRI, L. C. e MALUF, M. R. Teaching Beginners to Decode Consonant-Vowel Syllables Using Grapheme-Phoneme Subunits Facilitates Reading and Spelling as Compared With Teaching Whole-Syllable Decoding. **Reading Research Quarterly**, 2021, v.56, p. 432.

SAVAGE, J. F. **Aprender a ler e a escrever a partir da fônica**: um programa abrangente de ensino. McGraw Hill, Penso, 2015.

SILVA, A. C. Consciência Fonológica e Conhecimento das Letras. In.: ALVES, Rui A.;

LEITE, Isabel (Orgs.). **Alfabetização baseada na ciência**: manual do curso ABC. Brasília: MEC/Capes, 2021.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso. 2013.

STAHL, S. A. Teaching Phonics and Phonological Awareness. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), **Handbook of Early Literacy Research** (Volume 1, pp. 333–347). The Guilford Press. 2001.

VADASY, P. F.; SANDERS, E. A. Introducing grapheme-phoneme correspondences (GPCs): exploring rate and complexity in phonics instruction for kindergarteners with limited literacy skills. **Reading and Writing**, 2021. 34(1), 109–138. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10064-y>. Acesso em: 15 fev. 2022.

VALE, A. P. Métodos Fônicos Sistemáticos no Ensino da Leitura. In.: Alves, R. A.; Leite, I. (Orgs.). **Alfabetização baseada na ciência**: manual do curso ABC. Brasília: MEC/Capes, Cap. 14, 2021, p. 288-315.





8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

WHELDALL *et al.* A small group intervention for older primary school-aged low-progress readers: Further evidence for efficacy. **The Educational and Developmental Psychologist**, 2019. 36(2), 35–40. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/edp.2019.15>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ZIEGLER, J. C.; GOSWAMI, U. Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. **Psychological Bulletin**, 2005. 131(1), 3–29. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>>. Aceso em 23 abr. 2022.



## A CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSÍVEIS BENEFÍCIOS PARA A LEITURA E A COMPREENSÃO DE TEXTOS EM CONTEXTOS BILÍNGUES

*Fabiana Soares da Silva<sup>1</sup>*

*Rosângela Gabriel<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

Quando se está em um ambiente informal, conversando com um familiar, amigo ou colega de trabalho, por exemplo, muito raramente o usuário se atém ao código linguístico que ele está utilizando, isto é, dá-se pouca importância à estrutura interna das palavras, ao modo como essas são formadas. Contudo, todo ser humano é capaz de ir muito além, visto que é dotado da capacidade de refletir criticamente sobre um código linguístico (ALVES, 2009). Apesar de a língua ser utilizada “com aparente facilidade e rapidez e de forma automática no nosso dia-a-dia, [...] esse uso envolve um sofisticado processamento cognitivo” (FINGER, 2015, p. 48), o qual abrange diversos processos cognitivos, tais como os sistemas de memória, a atenção, o controle cognitivo, a emoção, a consciência, etc.

Nesta pesquisa, trataremos especificamente sobre a Consciência Linguística, a qual é compreendida como a capacidade de “refletir sobre e manipular (...) os aspectos do código linguístico, o que permite descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua (ALVES, 2009, p. 32). Nas palavras de Scliar-Cabral (1999), a consciência linguística é uma habilidade metalinguística, em que o usuário tem de utilizar a linguagem para refletir sobre a própria linguagem de forma consciente. Para Tunmer e Herriman (1984), essa habilidade pode implicar diferentes níveis, tais como a consciência pragmática, metatextual, semântica, sintática, morfológica e fonológica. Neste trabalho, o foco incidirá sobre a

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professora do Colégio Pedro II/Rio de Janeiro. Contato: [faby\\_unipampa@hotmail.com](mailto:faby_unipampa@hotmail.com).

<sup>2</sup> Professora orientadora: Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS), professora e pesquisadora do curso de graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNISC. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Contato: [rgabriel@unisc.br](mailto:rgabriel@unisc.br).



Consciência Morfológica (doravante CM), cuja habilidade permite compreender os processos de formação das palavras e o modo como essas se estruturam enquanto unidades morfêmicas (radicais e afixos [prefixos e sufixos]), consistindo, portanto, na capacidade de refletir, analisar e manipular os elementos mórficos nas palavras (CARLISLE, 1995). Dito de outro modo, a consciência morfológica diz respeito à “habilidade para refletir sobre as menores unidades de sentido de uma língua e utilizá-las intencionalmente na estruturação e reconhecimento das palavras” (MOTA, 2014, p. 201), o que significa dizer que ela se ocupa da “formação das palavras, suas flexões, suas funções e suas relações nas frases” (CORREA, 2005, p. 91).

No que tange às pesquisas realizadas acerca da Consciência Morfológica, o índice de produção bibliográfica costuma variar de uma língua para outra. No caso da língua inglesa, por exemplo, estudos envolvendo essa temática tendem a ser numerosos, o que segundo Soares (2016), pode estar relacionado com a natureza morfofonêmica dessa língua. Por outro lado, quando se elabora uma revisão sistemática dos estudos realizados no Brasil, pesquisadores como Mota (2009), Maluf e Zanella (2011) e Silva e Martins-Reis (2017) têm constatado que trabalhos relacionados ao referido nível ainda são escassos no país, sobretudo quando se compara ao grande número de pesquisas voltados à consciência fonológica. Uma das possíveis explicações para esses baixos índices deve-se à natureza relativamente transparente do Português Brasileiro, uma vez que “as correspondências fonema-grafema conduzem quase sempre a uma leitura e uma escrita com base apenas fonológica” (SOARES, 2016, 154), o que acaba atribuindo ao nível morfológico um papel secundário, diferentemente do Português Europeu, em que o desenvolvimento da CM se mostra mais eficaz.

No entanto, embora haja uma predominância dos estudos fonológicos sobre os morfológicos, “não se pode negar a contribuição de conhecimentos de morfologia” (SOARES, 2016, p. 156), principalmente em ocorrências que fogem à regra. Nesse sentido, pesquisas realizadas em diferentes línguas alfabéticas (CARLISLE, 1995; CORREA, 2005; MOTA, 2009; LORANDI, 2011) têm evidenciado que o desenvolvimento da CM pode estar associada ao sucesso no reconhecimento e compreensão de palavras na leitura. Isso se deve ao fato de que a consciência morfológica pode facilitar a leitura de palavras morfológicamente complexas (MOTA, 2009; SOARES, 2016), já que a identificação da estrutura de palavras formadas por um dado radical e um afixo pode tornar mais rápida e fácil a leitura desses vocábulos. Por conseguinte, nesta pesquisa, parte-se da hipótese da existência de uma via de mão dupla, posto



que a compreensão leitora depende da compreensão das palavras, ao passo que a compreensão de determinadas palavras pode ser facilitada pela consciência morfológica.

No que se refere ao desenvolvimento da Consciência Morfológica no ensino de línguas adicionais, os estudos são ainda mais escassos, em especial, quando se trata de contextos bilíngues (Português/Espanhol). Em geral, a maior parte dos trabalhos encontrados acerca dessa temática costuma recair sobre os erros mais recorrentemente cometidos por esses aprendizes, com foco na interlíngua e na etapa de fossilização (FÉRNANDEZ, 1997; MAIA, 2014), bem como nos processos identitários pelos quais os falantes de português e de espanhol tendem a passar e a sua relação com os aspectos culturais (GROSJEAN, 2010; STURZA; TATSCH, 2017).

Se a CM pode ser concebida como uma importante aliada durante o processo de alfabetização em língua materna, quando se trata de contextos bilíngues, ou seja, de “contextos sociais em que duas línguas são usadas diariamente por um grupo de pessoas” (FINGER, 2015, p. 15), assim como o ambiente observado nesta pesquisa, acredita-se que o desenvolvimento dessa habilidade pode se tornar ainda mais relevante. Em se tratando de línguas tipologicamente próximas, como é caso do português e do espanhol (SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004), a proximidade entre elas acaba resultando em uma aparente facilidade para aprendê-las. Por consequência, ao mesmo tempo em que essa proximidade pode auxiliar nos primeiros estágios, também pode dificultar a evolução da aprendizagem, visto que muitos aprendizes tendem a recorrer a produções linguísticas que não pertencem a nenhuma dessas línguas (FÉRNANDEZ, 1997). Logo, essa facilidade não passa de uma ilusão, “na medida em que o falante não tem em sua consciência as interferências implicadas na comunicação” (MAIA, 2014, p. 29). Por essa razão, acredita-se que a CM possibilita ao aprendiz compreender de modo consciente as regras e o funcionamento da língua-alvo.

Antes de prosseguir, é importante destacar que este trabalho consiste em um recorte de uma Tese de Doutorado<sup>14</sup>, cuja pesquisa tinha como intuito verificar se a mobilização de conhecimentos morfológicos poderia melhorar a leitura e a compreensão textual de estudantes e professores de PLA. Em virtude do limite de extensão, serão apresentados somente os dados decorrentes de um dos estudos realizados. Nesse caso, o grupo amostral foi composto por 30

---

<sup>14</sup> A versão da Tese na íntegra pode ser encontrada no repositório institucional da UNISC, por meio do seguinte link: <http://hdl.handle.net/11624/3380>



professores, dentre eles brasileiros, uruguaios e *dobles chapas* (dupla nacionalidade), que ensinam Português como Língua Adicional (doravante PLA) no departamento de Rivera/Uruguai e municípios vizinhos, localidade que faz fronteira com a cidade gêmea Santana do Livramento/Brasil - região comumente conhecida como *Fronteira da Paz*. Ambas as cidades constituem uma fronteira seca, o que significa dizer que não há nenhum tipo de construção infraestruturada ou acidente geográfico que delimite onde começa ou termina cada país. Por conta disso, é bastante comum se deparar com moradores dessas cidades transitando livremente no país vizinho e, não raramente, é possível presenciar situações em que eles fazem uso alternado entre o português e o espanhol durante uma situação comunicativa.

A necessidade de se comunicar e se socializar com moradores do país vizinho faz com que os habitantes dessas regiões de fronteira se adaptem ao sistema linguístico do outro país (GROSJEAN, 2010). Todavia, embora a fronteira seja compreendida como um espaço onde duas línguas se (co)relacionam e se misturam de acordo com as necessidades dos usuários (STURZA; TATSCH, 2017), ainda assim, muitos sujeitos se sentem inferiorizados pelo fato de serem incapazes de separar as duas línguas. Quando questionados sobre as línguas que dominam, muitos dizem que não sabem nem português nem espanhol, sem contar que nem sempre os falantes conseguem se expressar com clareza e ser compreendidos como gostariam, podendo resultar em mal-entendidos.

Diante desse cenário, caberia à escola “preparar o indivíduo desenvolvendo suas habilidades para que se torne bi/multilíngue” (BOLZAN, 2014, p. 2). Contudo, muito raramente os cursos de formação docente oferecem subsídios suficientes para que os profissionais possam atuar nesse tipo de contexto educacional. Por conseguinte, Flores (2001, p. 266) sustenta que “sem uma preparação adequada, professores de educação bilíngue podem não ver a conexão entre teoria e prática”, o que justifica a importância da realização de trabalhos como este. No caso deste estudo, muitos docentes afirmaram que a formação acadêmica que haviam tido era bastante limitada para atuar num contexto bilíngue. Levando em consideração tais questões, este trabalho justifica-se mediante a necessidade de aperfeiçoamento apontada por diversos professores em relação à sua formação acadêmica, a qual muitos consideravam insuficiente para atuar em uma região de fronteira. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que desenvolver um trabalho que leve em consideração os aspectos morfológicos pode não apenas auxiliar esses profissionais na ampliação do seu repertório linguístico e na realização de inferências quando



estiverem perante palavras novas, mas, sobretudo, oferecer-lhes ferramentas para que possam atenuar as dificuldades de seu alunado, o que poderá lhes proporcionar maior segurança quando estiverem ensinando a língua-alvo.

Tendo em conta esses aspectos, optou-se por ofertar a esse público um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) no formato semipresencial, o qual foi ministrado pela pesquisadora responsável por este trabalho. A coleta de dados ocorreu a partir da aplicação de uma *Atividade Diagnóstica*, composta por dez tarefas (sendo nove avaliativas). Para a análise de dados, utilizaram-se as abordagens quantitativa e qualitativa, constituindo-se, assim, como uma pesquisa mista. Nas próximas seções, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, bem como os resultados, discussões e considerações finais.

## METODOLOGIA

### *Participantes*

- Professores (brasileiros, uruguaios e *dobles chapas*) que ensinam Português como Língua Adicional no departamento de Rivera/Uruguai e municípios vizinhos.

### *Objetivo geral*

- Verificar se a mobilização de conhecimentos morfológicos pode auxiliar no desenvolvimento da leitura e da compreensão textual de professores que ensinam PLA.

### *Objetivos específicos:*

- Investigar como os elementos morfológicos são trabalhados em escolas uruguaias, especificamente no município de Rivera, local onde a oferta da disciplina de LP é expressiva; ➤ Averiguar se, por meio da aplicação de diferentes tarefas de consciência morfológica, os participantes são capazes de reconhecer elementos mórficos (derivacionais e flexionais);
- Verificar se houve melhora nos desempenhos apresentados pelos participantes no primeiro e no último encontro, a partir da reaplicação da atividade diagnóstica;
- Examinar se fatores extralinguísticos como “nacionalidade”, “local de residência”,



“familiaridade com brasileiros”, “língua mais utilizada diariamente e no meio familiar”, “língua materna”, “local de alfabetização”, “tempo de contato com a língua”, “nível de formação acadêmica”, “nível de proficiência”, “contato prévio com o conceito de CM” e “tipo de tarefa” podem ter influência sobre os desempenhos dos participantes;

- Propor a elaboração e a aplicação de tarefas envolvendo elementos morfológicos;
- Possibilitar a esses profissionais maior autonomia e segurança no seu fazer docente.

### *Hipóteses*

- A aplicação de tarefas de mobilização de consciência morfológica pode possibilitar aos participantes compreender melhor a língua que eles ensinam (LORANDI, 2011);
- Raramente os professores abordam aspectos morfológicos de forma explícita em suas aulas;
  - A maioria desses profissionais nunca teve contato com tarefas de consciência morfológica.

Logo, grande parte deles poderá encontrar dificuldades para realizar as atividades;

- Professores que tenham participado de todos os encontros ofertados no curso FIC apresentarão melhores desempenhos na reaplicação da atividade diagnóstica;
- Fatores como “nível de formação”, “tempo de contato com a língua” e “tempo de experiência profissional” podem influenciar no desempenho dos participantes (ALVES, 2009);
- Dada a dificuldade para realizar as tarefas propostas, nem todos os professores conseguirão elaborar e aplicar tarefas de consciência morfológica em suas respectivas turmas;
- Após a conclusão do curso, os participantes se sentirão mais seguros e mais confiantes para tratar sobre aspectos morfológicos em sala de aula (SOARES, 2016);

### *Etapas metodológicas*

- Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (parecer nº 3.355.767);
- Visitas e consolidação de parceria com as instituições de formação de professores *Centro Regional de Profesores del Norte (CeRP)* e *Centro Universitario de Rivera (CUR)*;
- Divulgação online e impressa do Curso FIC;
- Abertura do prazo para inscrição e confirmação de inscrição (formulários via *Google Docs*);
  - Realização do Curso FIC (duração total de 40h, sendo 28h presenciais e 12h a distância);



➤ Análise de dados (para a análise estatística, utilizou-se o *software* SPSS e, para a qualitativa, baseou-se no Modelo de Redescrição Representacional (LORANDI, 2011)).

Na sequência, serão apresentados os tópicos que foram abordados em cada encontro:

1ª sessão: Abertura do curso, apresentação da equipe e aplicação da Atividade Diagnóstica;

2ª sessão: Consciência Linguística e Consciência Morfológica;

3ª sessão: Tópicos sobre Morfologia Flexional;

4ª sessão: Tópicos sobre Morfologia Derivacional;

5ª sessão: Sufixos diminutivos e aumentativos (reflexão sobre diferentes valores semânticos);

6ª sessão: Apresentação das atividades criadas (em grupo) e compartilhamento dos resultados;

7ª sessão: Reaplicação da Atividade Diagnóstica, autoavaliação e encerramento do curso.

Vale destacar que quatro dos sete encontros (entre a 2ª e a 5ª sessão), foram divididos em três etapas: prática - teoria - prática. Dito de outro modo, assim que os participantes chegavam, cada um deles recebia uma série de tarefas abrangendo o tópico que seria trabalhado naquele dia, sem que lhes fosse ofertado nenhum tipo de instrução. Após o término dessas tarefas, os materiais eram recolhidos e guardados. Após a conclusão da etapa teórica, os participantes recebiam de volta as tarefas que haviam feito e, a partir disso, tinham a possibilidade de rever suas respostas. Cabe salientar que se teve muito cuidado quanto à elaboração das tarefas, posto que grande parte dos materiais utilizados eram autênticos. Essa escolha se deve ao fato de que havia a pretensão de também contemplar questões relacionadas à variação linguística e ao uso coloquial da língua, e não apenas expor exemplos gramaticais.

#### *Instrumentos*

- Formulário de inscrição (composto por 20 questões, sendo 7 abertas e 13 fechadas);
- Formulário de Confirmação de inscrição (contendo 17 questões - 11 abertas e 6 fechadas);
- Atividade Diagnóstica (composta por 10 tarefas, sendo 9 avaliativas)
- Atividades de mobilização de conhecimentos morfológicos e de Revisão (não avaliativas);
  - Ficha auto avaliativa (espaço para autoavaliação, avaliação do curso e sugestões).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**





Nesta seção, serão tecidas algumas reflexões em torno dos dados analisados. Para tanto, retomam-se os objetivos e as hipóteses delineadas para este Estudo.

*Objetivo geral:* alcançado plenamente.

*Objetivos específicos:* alcançados parcialmente

Objetivo específico 1: alcançado plenamente; Objetivo específico 2: alcançado plenamente.

Objetivo específico 3: alcançado parcialmente (muitos participantes, ao invés de reescrever suas respostas, acabaram rasurando ou apagando o que haviam escrito);

Objetivo específico 4: alcançado parcialmente (não foi possível observar todos os fatores);

Objetivo específico 5: alcançado plenamente;

Objetivo específico 6: alcançado plenamente.

*Hipóteses:* confirmadas parcialmente

Hipótese 1: tendência identificada (os participantes foram capazes de reconhecer e diferenciar os elementos-alvo, bem como utilizar seus conhecimentos morfológicos como estratégia de leitura quando estavam diante de palavras morfológicamente complexas ou desconhecidas);

Hipótese 2: tendência identificada (grande parte dos participantes afirmou que raramente trabalhava com esse tipo de tópico e, quando o faziam, costumava ser de forma implícita);

Hipótese 3: tendência parcialmente identificada (a maioria dos docentes alcançou excelentes resultados, já que 23 dentre 30 participantes obtiveram médias acima de 70 acertos, dentre 90);

Hipótese 4: tendência não identificada (não foi possível analisar se houve melhora nos desempenhos de todos os participantes porque muitos apagaram ou rasuraram suas respostas);

Hipótese 5: tendência não identificada (não é possível afirmar que os fatores supracitados tenham sido determinantes para o desempenho dos docentes);

Hipótese 6: tendência parcialmente identificada (não foi observado nenhum tipo de resistência quanto à realização dessa atividade. Por outro lado, alguns grupos demonstraram dificuldade);

Hipótese 7: tendência identificada (muitos docentes afirmaram que o curso foi muito enriquecedor para a sua formação e que, a partir disso, sentiram-se mais seguros e capazes de elaborar atividades mais diversificadas e reflexivas).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



De modo geral, esta pesquisa tinha como intuito verificar se a mobilização de conhecimentos morfológicos poderia melhorar a leitura e a compreensão textual de professores de PLA. Nesse caso, além de contribuir para a leitura e a compreensão de textos desse público (MOTA, 2009; SOARES, 2016, também almejava-se ampliar as possibilidades de ensino da referida língua, com o intuito de auxiliar esses profissionais em suas práticas pedagógicas. Muitos desses docentes nunca haviam tido acesso a subsídios teóricos e práticos voltados ao ensino de PLA e, por isso, acabavam tendo de ensinar a língua-alvo do mesmo modo como se estivessem ensinando a falantes nativos, o que estava trazendo poucos resultados exitosos. Dadas as circunstâncias, este estudo partiu da necessidade de aperfeiçoamento apontada por esses profissionais em relação à sua formação acadêmica (FLORES, 2001).

No início do curso, alguns participantes haviam demonstrado dificuldades para ler e compreender determinados textos, em especial quando esses possuíam palavras morfológicamente complexas ou desconhecidas (SOARES, 2016). Porém, à medida que as sessões de intervenção foram ocorrendo, esses mesmos sujeitos passaram a recorrer a estratégias de leitura que antes eles não tinham o costume de utilizar, como, por exemplo, analisar os afixos ou as raízes de certas palavras (MOTA, 2014). Ao longo dos encontros, essa prática foi se tornando habitual e, por isso, espera-se que os docentes tenham incorporado tais estratégias ao seu dia a dia. Em síntese, é possível afirmar que, apesar de todas as limitações, o estudo apresentado alcançou grande parte dos seus objetivos, visto que, por meio da aplicação de diferentes tarefas, foi possível mobilizar os conhecimentos morfológicos dos docentes, o que, por consequência, poderá auxiliá-los em seu processo de leitura e compreensão de textos em LP, bem como muni-los para que possam se sentir mais preparados quando forem abordar sobre esses aspectos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R.R. (Org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

BOLZAN, D. B. Os desafios da educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro: da construção do currículo à formação de professores. **Revista Linguagem, Educação e Memória**, n. 7, 2014, p. 1-14.

CARLISLE, J. Morphological awareness and early reading achievement. In. L. Feldman (Org.), **Morphological aspects of language processing**. Hillsdale: Lawrence, 1995, p. 189-211.

CORREA, J. A avaliação da consciência morfossintática na criança. **Psicologia: reflexão e crítica**: 18(1), 2005, p. 91-97.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edlesa grupo Didascalía S.A., 1997.

FINGER, I. Psicolinguística do bilinguismo. In. REBELLO, L. S.; FLORES, V. N. (Orgs.). **Caminhos das letras: uma experiência de integração**. Porto Alegre: 2015, p. 47-60.

FLORES, B. B. Bilingual Education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. In: **Bilingual Research Journal**, v. 25, 2001, p. 275 – 299.

GROSJEAN, F. **Bilingual: life and reality**. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

LORANDI, A. **A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios?** Pelotas: Editora Universitária PREC-UFPel, 2011.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. **Alfabetização e metalinguagem: revendo contribuições brasileiras**. Seminário Internacional de Alfabetização, PUC/SP, de 23 a 25 de Maio de 2011.

MOTA, M. M. P. E. **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.



8ª Jornada Internacional de Alfabetização

10ª Jornada Nacional de Alfabetização

18ª Jornada de Alfabetização

“ POR MAIOR EQUIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL ”

ROSA, J. M.; NUNES, T. Morphological priming effects on children's spelling. **Reading and writing**, v. 21, n° 8, 2008, p. 763-781.

SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. In. **VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia**: Rio de Janeiro, 1999.

SILVA, A. A. M.; MARTINS-REIS, V. O. Influência da consciência morfológica na leitura e na escrita: uma revisão sistemática de literatura. **CoDAS**, 29(1), 2017, p. 1-8.

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

STURZA, E; TATSCH, J. **A fronteira e as línguas em contato**: uma perspectiva de abordagem.

**Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato** n° 53, 2017, p. 83-98.

