

LEANDRO BUTIER LEITE

**Alfabetização e letramento no 5º Ano do Ensino Fundamental:
problemas de aprendizagem e proposta de intervenção**

**ASSIS
2021**

LEANDRO BUTIER LEITE

**Alfabetização e letramento no 5º Ano do Ensino Fundamental:
problemas de aprendizagem e proposta de intervenção**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras - Assis, para obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientadora: Dr^a Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

ASSIS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

L533a Leite, Leandro Butier
Alfabetização e letramento no 5º ano do ensino fundamental: problemas de aprendizagem e proposta de intervenção / Leandro Butier Leite. Assis, 2021.
176 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Língua portuguesa - Fonologia. 4. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 5. Linguagem e educação. I. Título.

CDD 372.414



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Alfabetização e letramento no 5o Ano do Ensino Fundamental: problemas de aprendizagem e proposta de intervenção

AUTOR: LEANDRO BUTIER LEITE

ORIENTADORA: KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO (Participação Virtual)
Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL-Assis

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO (Participação Virtual)
UNESP/Presidente Prudente

Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP-Assis

Assis, 23 de fevereiro de 2021

Dedico a toda minha família...

Fonte infindável de amor e de toda minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por toda força e sabedoria que sempre emanou em minha vida. Amo-te de todo coração!

A toda minha família que sempre me apoiou, principalmente nos momentos difíceis.

À minha esposa pela paciência, compreensão e amor dedicados em cada segundo.

Aos meus alunos, por entenderem os benefícios de todo este processo. Em especial, aos alunos do 5º ano C que foram os protagonistas desta obra: vocês são especiais!

À equipe da Secretaria Municipal de Educação, especialmente ao atual secretário Celso Iversen, por acreditar e apoiar toda a pesquisa. Sou grato, ainda, a toda equipe da EMEF “Professor Antonio de Pádua Martins de Melo” pela ajuda e compreensão.

Aos meus queridos amigos do mestrado, pelo tempo de estudo, pela estrada e pelos conselhos. Foi uma jornada muito árdua para mim, um fardo pesado que se tornou mais leve devido a essas amizades. Em especial, à Karina e à Graziela que foram companheiras, em todos os momentos.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do campus UNESP – Assis: as aulas foram valiosos momentos de aprendizagem e reflexões. Aos professores da banca, Dr. Odilon Helou Fleury Curado e Dra. Ana Luzia Videira Parisotto: muito obrigado pelas sinceras e inestimáveis contribuições.

Finalmente, à minha querida orientadora, professora Dr Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, que com sábias palavras pode conduzir com maestria este projeto. Muito obrigado pela paciência e por toda tranquilidade transmitida em cada fase da pesquisa. Sou eternamente grato!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, muito contribuindo para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Letramento é, sobretudo
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que pode ser.

(Magda Soares)

LEITE, Leandro Butier. **Alfabetização e letramento no 5º Ano do Ensino Fundamental: problemas de aprendizagem e proposta de intervenção**. 2021. 176 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

RESUMO

No Brasil, ao longo da história, o fracasso perante os processos de alfabetização e letramento evocam problemas relacionados a uma escola que parece não ser eficiente no ensino da língua materna, fato que implica uma troca recorrente de paradigmas teóricos para se estabelecer uma mudança no cenário educacional brasileiro, mesmo sem o consenso de especialistas no assunto. Tendo isso em vista, procuramos, nesta pesquisa, desenvolvida no âmbito do ProfLetras, responder a seguinte questão: como compreender melhor o processo de alfabetização buscando refletir sobre formas de interferir no trabalho pedagógico de modo mais consciente, responsável e incisivo, apoiados em referenciais teóricos, considerando como diferencial, o período que compreende a etapa final dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Dessa forma, o estudo recorre à teoria da “Psicogênese da escrita”, exposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), aos trabalhos mais recentes de Magda Soares (2004, 2016), e à perspectiva da teoria Fonológica (ADAMS, 2004 e MORAIS, 2012, 2019). A pesquisa teve como objetivo, mais especificamente, diagnosticar e analisar o processo de aprendizagem da escrita, por alunos que não foram alfabetizados, ou plenamente alfabetizados, e já cursam o 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foram elaboradas sondagens diagnósticas iniciais de modo a revelar a realidade de alunos de um contexto específico, oriundos de uma escola municipal da cidade de Porto Feliz (SP). Mediante os resultados analisados, foi apresentada uma proposta de intervenção (DAMIANI, 2012), embasada na pesquisa de Moraes (2012, 2019) e Soares (2016, 2020), buscando entrelaçar a perspectiva psicogenética com a fonológica e observando pressupostos de uma vertente sociocognitivista. Desta forma, adotamos a abordagem metodológica quanti-qualitativa observando a proposta conceitual da pesquisa do tipo intervenção (DAMIANI, 2012) para delinear este trabalho. A partir deste estudo, foi possível observar a relevância de práticas dialógicas que possam promover reflexões sobre a parte fonológica da língua e como tais reflexões são importantes no processo de alfabetização. Por fim, este trabalho apresenta uma proposta interventiva para sala de aula observando os problemas linguísticos levantados durante a pesquisa, sem deixar de destacar o letramento ressaltando a perspectiva social interativa.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Consciência Fonológica. Práticas Sociais.

LEITE, Leandro Butier. **Alphabetization and Literacy in the 5th grade of elementary school: learning problems and intervention proposal**. 2021. 176 pages Dissertation (Professional Master in Letters) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculty of Sciences and Letters, Assis, 2021.

ABSTRACT

In Brazil, throughout history, failure in the face of literacy and literacy processes evokes problems related to a school that does not seem to be efficient in teaching the mother tongue, a fact that implies a recurrent exchange of theoretical paradigms to establish a change in the scenario Brazilian educational system, even without the consensus of experts on the subject. With this in mind, we seek, in this research, developed within the scope of ProfLetras, to answer the following question: how better understand the literacy process seeking to reflect on ways to interfere in the pedagogical work in a more conscious, responsible and incisive way, supported by theoretical references, considering as a differential, the period that comprises the final stage of the initial years of Elementary School? Thus, the study uses the theory of "Psychogenesis of writing", exposed by Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1985), the most recent works by Magda Soares (2004, 2016), and the perspective of phonological theory (ADAMS, 2004 and MORAIS, 2012, 2019). The research aimed, more specifically, to diagnose and analyze the writing learning process, by students who were not literate, or fully literate, and are already in the 5th year of elementary school. To this end, initial diagnostic surveys were prepared in order to reveal the reality of students from a specific context, from a municipal school in the city of Porto Feliz (SP). Through the analyzed results, an intervention proposal (DAMIANI, 2012) was presented, based on the research of Morais (2012, 2019) and Soares (2016, 2020), seeking to intertwine the psychogenetic perspective with the phonological one and observing the assumptions of a socio-cognitive aspect. In this way, we adopted the quantitative-qualitative methodological approach, observing the conceptual proposal of the intervention-type research (DAMIANI, 2012) to outline this work. From this study, it was possible to observe the relevance of dialogic practices that can promote reflections on the phonological part of the language and how such reflections are important in the literacy process. Finally, this work presents an interventionist proposal for the classroom, observing the linguistic problems raised during the research, while highlighting the literacy, emphasizing the interactive social perspective.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Phonological awareness. Social practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pré-silábico – J.P.....	42
Figura 2: Pré-silábico II – N. C.	44
Figura 3: Silábico – K.P.....	45
Figura 4: Silábico-Alfabético – S.C.....	47
Figura 5: Alfabético – L. S.....	49
Figura 6: Correlação das perspectivas psicogenéticas e fonológicas	59
Figura 7: Capa do livro da Coleção Ler e Escrever e disposição do conteúdo	103
Figura 8: Parlenda “Rei, capitão”	104
Figura 9: Trava-língua “Pintor português”	105
Figura 10: Coleção de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica	112
Figura 11: Participantes do estudo piloto lendo gibis	115
Figura 12: Letra da música “O rato”	120
Figura 13: Coleção de jogos promovidos pelo CEEL	126
Figura 14: Objetivos do jogo 6	127
Figura 15: Dinâmica do jogo 6	128
Figura 16: Objetivos do jogo 9	128
Figura 17: Dinâmica do jogo 9	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Reconhecimento de números, letras e imagens.....	88
Gráfico 2: Reconhecimento de sequência de números e letras.....	89
Gráfico 3: Hipóteses de Escrita.....	92
Gráfico 4: Hipóteses de Escrita (porcentagem).....	91
Gráfico 5: Hipóteses de Escrita (porcentagem concentrada)	91
Gráfico 6: Consciência Silábica.....	92
Gráfico 7: Consciência Fonêmica.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Hipóteses de Escrita	41
Quadro 2: Ordem de apresentação das rimas	77
Quadro 3: Ordem de apresentação das aliterações	77
Quadro 4: Identificação da sílaba medial	78
Quadro 5: Teste de exclusão silábica	79
Quadro 6: Identificação de fonema inicial	80
Quadro 7: Identificação de fonema final	80
Quadro 8: Teste de exclusão fonêmica	81
Quadro 9: Atividades e objetivos	100
Quadro 10: Qualidades das personagens da Turma da Mônica	112
Quadro 11: Palavras dentro de palavras	113
Quadro 12: Identificação de rima no contexto das histórias	113
Quadro 13: Aliteração presente na letra	121
Quadro 14: Anáfora presente na letra	121
Quadro 15: Rimadas presentes na letra	122

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA: Avaliação Nacional de Aprendizagem
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CAAE: Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEEL: Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEALE: Centro de alfabetização leitura e escrita
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa
C: Consoante
CCV: Consoante, Consoante, Vogal
CV: Consoante, Vogal
CVC: Consoante, Vogal, Consoante
CVV: Consoante, Vogal, Vogal
CCVV: Consoante, Consoante, Vogal, Vogal
CONFIAS: Consciência fonológica instrumento de avaliação sequencial
EMAI: Educação Matemática nos Anos Iniciais
EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental
FCL: Faculdade de Ciências e Letras
HTPI: Horário de Trabalho Pedagógico Individual
HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF: Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC: Ministério da Educação e Cultura
PISA: *Programme for International Student Assessment*
PME: Plano Municipal da Educação
PNA: Política Nacional de Alfabetização
PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE: Plano Nacional de Educação
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras
V: Vogal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
1.1 Alfabetização: a evolução de conceitos.....	23
1.1.1 Um novo termo: Letramento.....	23
1.1.2 Novos caminhos.....	27
1.2 Breve panorama histórico da Alfabetização no Brasil.....	30
1.2.1 Métodos de Alfabetização Tradicionais.....	33
1.2.2 Algumas reflexões sobre os métodos tradicionais.....	36
1.3 Psicogênese da Língua Escrita.....	37
1.3.1 Características formais do grafismo.....	40
1.3.2 A evolução da escrita.....	41
1.3.2.1 Nível 1 (Pré-silábico: escrita indiferenciada)	42
1.3.2.2 Nível 2 (Pré-silábico: diferenciação da escrita)	43
1.3.2.3 Nível 3 (Silábico).....	44
1.3.2.4 Nível 4 (Silábico-Alfabético)	47
1.3.2.5 Nível 5 (Alfabético).....	48
1.4 A consciência metalinguística e a aprendizagem da língua escrita...	50
1.4.1 Desenvolvimento da consciência fonológica.....	51
1.4.1.1 Consciência fonêmica	54
1.4.1.2 Habilidade grafofonêmica	56
1.5 Conciliando perspectivas psicogenéticas e fonológicas.....	59
1.6 Cognição e interação: a perspectiva sociocognitivista	61
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	66
2.1 Abordagem metodológica	66
2.2 Contextualização da pesquisa	69
2.3 Participantes da pesquisa	72
2.4 Procedimentos éticos	73
2.5 Instrumentos de pesquisa	74
2.5.1 Avaliação de reconhecimento de imagens, letras e números	74
2.5.2 Avaliação da consciência fonológica	75
2.5.3 Avaliação das hipóteses de escrita	82
2.6 Procedimentos de coleta de dados	83
2.7 Formas de análise	84

CAPÍTULO III - ESTUDO PILOTO: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	86
3.1 Avaliação de reconhecimento de imagens, letras e números	88
3.2 Avaliação das hipóteses de escrita	90
3.3 Avaliação da consciência fonológica	92
CAPÍTULO IV - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	96
4.1 Atividade 1: reproduzindo, gravando e refletindo	101
4.2 Atividade 2: lendo e refletindo	110
4.3 Atividade 3: cantando e refletindo	117
4.4 Atividade 4: jogando e refletindo	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE	145
Apêndice A: Ficha de diagnóstico individual.....	145
Apêndice B: Reconhecimento de imagens.....	146
Apêndice C: Reconhecimento de letras e números.....	147
Apêndice D: Reconhecimento de sequência de letras e números.....	148
Apêndice E: Reconhecimento de letras cursivas.....	149
Apêndice F: Ficha de avaliação da consciência fonológica individual.....	150
Apêndice G: Imagens de referência	151
Apêndice H: Folha de sondagem	152
ANEXOS.....	153
Anexo A: Parecer de responsabilidade ética	153
Anexo B: Protocolo de avaliação da consciência fonológica- Rimas.....	156
Anexo C: Material tarefa 1.....	157
Anexo D: Protocolo de avaliação da consciência fonológica- Aliteração.	163
Anexo E: Material tarefa 2.....	164
Anexo F: Protocolo de avaliação da consciência fonológica- Silábica.....	170
Anexo G: Protocolo de avaliação da consciência fonológica- Fonêmica..	172
Anexo H: Autoditado – Sílabas simples	173
Anexo I: Autoditado – Sílabas complexas.....	174
Anexo J: Resolução do Profletras	175

INTRODUÇÃO

Na história da Educação no Brasil, o fracasso perante os processos de alfabetização e letramento¹ invoca problemas relacionados a uma escola que não é eficiente no ensino da língua materna, motivando periódicas mudanças de paradigmas teóricos e de concepções metodológicas que se alternam como referenciais, tanto nos documentos oficiais como no contexto escolar. Essas alternâncias contribuem para reforçar a rotulação de uma escola pública rudimentar, ineficiente e atrasada em suas práticas.

Tais concepções metodológicas são definidas por Soares (2016, p.16) como “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”. A partir de 1980, ocorre uma mudança de paradigma determinada pelo conceito de construtivismo, teoria psicológica da aprendizagem que tem como objeto a psicogênese da inteligência e dos conhecimentos, portanto, voltada para compreender como o sujeito aprende (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). A escrita começa a ser concebida para além da cópia ou ditado, sendo entendida como produção textual com papel muito importante para a alfabetização. Enfatiza-se a função da escrita, sobretudo de uma escrita “espontânea” ou “inventada”², “[...] considerada como processo por meio do qual a criança se apropriaria do sistema alfabético, tornando desnecessário o ensino explícito e sistemático [...]” (SOARES, 2016, p.26).

A teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), por sua vez, conhecida como “Psicogênese da Escrita”, insistiu na ideia de que a tarefa de alfabetizar não consistia em aprender um código, mas sim de se apropriar de um sistema notacional (MORAIS, 2012). E esta apropriação não acontece facilmente, é

¹ Para o presente trabalho de pesquisa, nos apoiamos na conceituação proposta por Magda Soares (2016, p.27) que considera que alfabetização é “um processo complexo que envolve várias facetas” sendo a faceta linguística (mais centrada na alfabetização em si) voltada aos processos de assimilação e apropriação das convenções da escrita; e as facetas interativa e sociocultural (dedicadas ao letramento) que promovem as capacidades de interação com o texto (e outras produções) e relaciona os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. Mais detalhes e aprofundamento estarão presentes no capítulo de Fundamentação Teórica.

² O conceito de “Escrita Inventada” é proposto por Soares (2016, p.69), pois a autora considera que a expressão “escrita espontânea” (proposta por Ferreiro e Teberosky -1985) nem sempre acontece de forma espontânea.

necessário que a criança reflita sobre o sistema de escrita de forma que, aos poucos, ela compreenda as propriedades do alfabeto como sistema notacional.

Outro conceito que concebe mudanças de paradigmas é o de letramento e suas implicações para uma aprendizagem significativa. Considera-se o fato de a criança exprimir conhecimentos que partam de seu mundo, de suas vivências, inseridas em práticas sociais. É inevitável não destacar ou não considerar o quanto esse processo contribuiu para a alfabetização e para a reelaboração de práticas educativas mais coerentes e relevantes. Nas palavras de Geraldi (2014, p.26), observamos a dificuldade de estabelecer uma definição para tal termo e a amplitude de seu significado:

O conceito de letramento é muito difícil de ser especificado, porque remete tanto a um estado a que se acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos a enriquecer o patrimônio de enunciados concretos disponível em diferentes esferas da comunicação social de uma dada sociedade.

Nessa perspectiva, esse sujeito definido por Geraldi (2014) passa a ser protagonista, pois participa e interage considerando-se sua autoria como sentido de realização, em práticas sociais efetivas. Desse modo, o termo se apresenta diferentemente do que cita o autor em um “conceito anterior à modernidade”, em que se esperava um processo pontual, no qual o alfabetizado jamais viesse a fazer uso da escrita de forma concreta (como leitor ou autor de textos), atuando como um sujeito passivo (GERALDI, 2014, p.28).

Esse novo conceito de letramento redimensiona os estudos sobre a alfabetização. Desse modo, alfabetizar e letrar não devem ser compreendidos como processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004).

Entender o processo de alfabetização e letramento se torna essencial numa prática que almeja a produção e o desenvolvimento do aluno na aprendizagem da escrita. O que temos observado no contexto escolar, no entanto, é uma realidade muito distante de considerar tal aspecto e que nos assombra diante das dificuldades:

há inúmeros alunos no Brasil que não são plenamente alfabetizados ou sequer foram alfabetizados, nesta primeira etapa do Ensino Fundamental.

Dessa forma, quando esse aluno passa dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), os professores, frequentemente, não se sentem seguros para uma intervenção, pois possuem pouca base teórica e pouca prática acerca do processo de alfabetização, ou, mais especificamente, das questões relativas ao ensino da apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita. Esses alunos acabam por recomeçar todo o processo, por diversas vezes, muitas vezes sem haver avanço no método utilizado.

O que acontece é que esses discentes são suprimidos pelos números oficiais e se perdem na massa “letrada”. Fato que pode também explicar por que o Brasil ainda possui números tão pífios em matéria de leitura e escrita nos exames internacionais e em dados estatísticos. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA – sigla em inglês, 2018)³, comprovam que 50,99% dos alunos não são plenamente alfabetizados e possuem grandes dificuldades em leitura. Segundo dados do INAF⁴ (Indicador de Analfabetismo Funcional - 2018), 29% da população pode ser considerada como “Analfabeta Funcional”, ou seja, possuem muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto.

Outro fator que pode ser preocupante é de que forma é mensurada ou avaliada a efetivação do processo de alfabetização. Estabelecem-se padrões apoiados na teoria da psicogênese, embora se desconheçam sua base e preceitos. Números que podem fabricar uma realidade fictícia e que não nos dizem nada. O professor pode ter uma sala em que 90% de seus alunos sejam considerados no nível alfabético; entretanto, isto não quer dizer que tais estudantes estejam plenamente alfabetizados. Conforme dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica⁵ (2019), promovido pela ONG “Todos pela Educação”, metade dos alunos chega ao final do 3º ano do Ensino

³ Fonte: http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em 03/10/2019.

⁴ Fonte: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em 28/07/2019.

⁵ Fonte: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-educacao-ja>. Acesso em 28/07/2019.

Fundamental sem estar plenamente alfabetizada. Em muitos casos, essas crianças compreendem o sistema alfabético e fonológico da língua, mas ainda há um longo caminho a percorrer em direção a níveis mais elevados de letramento, de forma a que realmente sejam capazes de fazer uso da escrita e de suas convenções sociais. Dados da última Avaliação Nacional da Alfabetização⁶ (2016) indicam que 44,7% dos alunos têm proficiência em leitura considerada insuficiente e 33,8% é insuficiente na escrita.

Tendo em vista as discussões, até aqui, brevemente apresentadas, a proposta desta pesquisa tem como objetivo diagnosticar e analisar o processo de aprendizagem da escrita por alunos que não foram alfabetizados, ou plenamente alfabetizados, e já cursam o 5º ano do Ensino Fundamental⁷. Para tanto, elaboramos sondagens diagnósticas iniciais de modo a revelar a realidade de alunos oriundos de uma escola municipal da cidade de Porto Feliz (SP). Com base na teoria da psicogênese (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985), levantamos possíveis causas das dificuldades/desafios enfrentados por esses alunos, nesse processo.

Mediante os resultados apresentados, no contexto considerado, elaboramos uma proposta de intervenção, embasada na pesquisa de Moraes (2012, 2019) e Soares (2016, 2020), buscando entrelaçar a perspectiva psicogenética com a fonológica e observando pressupostos de uma vertente sociocognitivista. Entretanto, devido à pandemia de COVID-19 que enfrentamos no ano de 2020, a partir da qual escolas tiveram que fechar suas portas, não foi possível aplicar tal proposta; tal decisão também foi respaldada pela Resolução Nacional do Proletras 03/2020⁸. Portanto, a partir do diagnóstico realizado, elaboramos uma proposta de intervenção como um encaminhamento didático em seu caráter propositivo, alicerçada nos pressupostos teóricos adotados e que, acreditamos, pode vir a contribuir para a superação das dificuldades apontadas, quer seja no contexto para o qual foi criada ou, eventualmente, em outros.

⁶ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em 28/07/2019.

⁷ O documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p.57) propõe a organização do Ensino Fundamental em: Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano). Há referência ao 5º ano como “etapa final dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁸ O Conselho Gestor do ProfLetras estabeleceu, em Resolução nº 3/2020, no Art. 1o. que: “os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial” (documento completo Anexo J).

Assim, não pretendemos encontrar um método ou sistema de ensino que dê conta da aprendizagem, nestes casos, mas sim analisar possibilidades acerca da alfabetização, seu processo de avaliação, bem como refletir sobre diagnósticos para que tais dificuldades possam ser superadas ou amenizadas, ao menos em nosso contexto. Aqui se define, uma vez mais, o problema desta pesquisa: como compreender e interferir no trabalho pedagógico relacionado à alfabetização de forma mais consciente, responsável e incisiva, apoiados nas teorias estabelecidas e nas pesquisas, considerando o contexto em que estamos inseridos?

O objetivo geral desta pesquisa é diagnosticar e analisar o processo de aprendizagem da escrita de alunos do 5º. ano do Ensino Fundamental que não foram alfabetizados, ou plenamente alfabetizados, bem como elaborar uma proposta de intervenção para contribuir com a superação das dificuldades encontradas.

Este estudo, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) – Assis – SP, com número CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) 21757219.7.0000.5401, sob o parecer 4.367.532 ⁹, é integrado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, linha de pesquisa *Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes* e pertencente à área de concentração *Linguagens e Letramentos*.

A abordagem metodológica utilizada foi a quanti-qualitativa. O método quantitativo responde pelo diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos. Foram analisados, como instrumentos de pesquisa, nesta etapa, quadros, tabelas, números, estatísticas referentes a dados das sondagens da escrita e interpretação de textos dos alunos. A pesquisa também se configura como um estudo de base qualitativa, uma vez que estabelece também uma análise reflexiva proporcionando a real relação entre teoria e prática, no contexto escolar específico, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais (MOREIRA, 2002).

Sobre os procedimentos metodológicos, inicialmente, utilizamos a pesquisa de revisão-bibliográfica que abarcou todo um embasamento teórico necessário para a reflexão e discussão do tema. Entre eles, destacamos os seguintes autores: Soares (2004, 2008, 2016, 2020), Ferreiro e Teberosky (1985), Weiz (2002), Morais (2004, 2012, 2019), Adams (2006), Mortatti (2000, 2014), Koch; Cunha Lima (2004),

⁹ O documento comprobatório consta no Anexo A.

entre outros.

Adotamos também a proposta conceitual da pesquisa do tipo intervenção (Damiani, 2012; Rocha e Aguiar, 1997, 2003) que a denomina como um determinado tipo de pesquisa educacional “no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam” (DAMIANI, 2012). Segundo a autora, intervenções em Educação, que se relacionam ao processo de ensino-aprendizagem, apresentam potencial para propor novas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento teórico. Infelizmente, a fase da implementação não pôde ser concretizada, conforme já observamos. A intervenção, nesse caso, constitui-se em seu caráter propositivo, apenas.

O contexto desta pesquisa compreende a cidade de Porto Feliz, cidade no interior de São Paulo, com seus 53.402 habitantes. Entre as nove unidades escolares de Ensino Fundamental, escolhemos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Antonio de Pádua Martins de Melo, na qual o professor/pesquisador atua há treze anos, e focamos na turma do 5º ano C (2020) para delinear esta pesquisa.

Assim, o presente trabalho, em sua organização, estrutura-se em quatro partes. Na primeira, apontamos as reflexões e postulados teóricos que embasam este estudo: evolução dos conceitos de alfabetização, surgimento do conceito de letramento, breve panorama histórico da alfabetização no Brasil, métodos tradicionais de alfabetização, estudos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), reflexões sobre a consciência metalinguística e a aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2016, 2020), relações entre teorias psicogenéticas e fonológicas (MORAIS, 2012, 2019), e ainda pressupostos teóricos do sociocognitivismo (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004).

A segunda parte descreve a abordagem metodológica assumida neste trabalho, destacando o contexto de pesquisa, o perfil dos participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados e, por fim, os procedimentos e formas de análise dos dados.

A terceira parte, intitulada *Estudo Piloto: avaliação diagnóstica*, expõe os dados e reflexões sobre o estudo realizado, inicialmente, com os participantes da pesquisa. Nesse tópico, apontamos problemas relacionados ao processo de

alfabetização desses alunos, com base no contexto considerado.

No quarto capítulo, *Proposta de intervenção*, apresentamos uma proposta, dividida em quatro atividades, nas quais procuramos refletir sobre possíveis formas de trabalho em sala de aula, baseadas no diagnóstico apresentado. Constituem quatro sequências de ações que têm como objetivo conduzir os discentes a reflexões sobre o funcionamento de sua própria língua, bem como sobre as relações entre o oral e o escrito, as quais podem vir a contribuir com o processo de alfabetização. O desafio na elaboração das propostas foi buscar integrar à alfabetização (mais especificamente a faceta linguística) a dimensão do letramento, de forma a observar a relevância das práticas sociais em seu contexto. Destacamos que este material tem potencialidade para propiciar reflexão sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Por fim, na quinta e última parte, apresentamos as considerações finais do trabalho, retomando pontos principais da pesquisa, discutindo sobre os apontamentos iniciais das hipóteses e ponderando sobre os dados relevantes obtidos bem como seus desdobramentos na formação do professor-pesquisador.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um olhar sobre a história da alfabetização no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e metodológicas. O fato é que muitas pesquisas desvelam problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças, insegurança entre alfabetizadores e descaso na insistência de políticas educacionais que promovem o fracasso da escola em alfabetizar.

A aprendizagem da língua escrita tem sido objeto de muitos pesquisadores que buscam entender os processos e apontar caminhos que possam contribuir para a resolução desta importante questão. Porém, a definição de conceitos que atendam a tantas perspectivas teóricas, muitas vezes, dificulta o entendimento e a compreensão de tais abordagens, especialmente por parte dos profissionais envolvidos.

Alfabetização passa a ser um termo que compreende somente a assimilação das habilidades de apropriação do sistema alfabético. O termo letramento surge como o novo olhar que pode promover mudanças e contribuir na superação de dificuldades e inconstâncias.

Kleiman (2005, p.18) declara que letramento é um termo complexo que envolve muito mais que uma habilidade ou competência do sujeito que lê. “Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muito dos quais não têm necessariamente relação com a leitura”.

Este capítulo de embasamento teórico será formado por quatro partes: primeiramente, pretendemos organizar uma discussão em torno desta dicotomia: alfabetização e letramento. Buscamos na literatura específica fatos que determinaram a preferência ou a estigmatização desses termos. Conceitos que, de certo modo, também refletem um momento histórico político do país e que, crucialmente, retratam um mundo de contrastes e escancaram a realidade de um povo.

Em seguida, realizaremos um breve panorama sobre os processos de efetivação de uma política de Alfabetização no Brasil para entendermos quais passos foram cruciais para condicionar o fracasso nesta importante etapa de ensino-aprendizagem.

No terceiro ponto, abordaremos a “Teoria da Psicogênese da Língua Escrita”, proposta por Ferreiro e Teberosky (1985). Essa teoria revolucionou e embasou grande parte da política de alfabetização de nosso país por anos, partindo de pontos construtivistas de base piagetiana.

Por fim, destacaremos reflexões de bases fonológicas que, atualmente, dinamizam os critérios para se entender os processos de alfabetização, conforme preconizam Soares (2016) e Morais (2012 e 2019).

Em resumo, os pressupostos teóricos que sustentam nossa investigação baseiam-se nos seguintes autores: Soares (2004, 2008, 2016), Cagliari (2009), Ferreiro e Teberosky (1985), Weiz (2002), Morais (2004, 2012, 2019), Mortatti (2000, 2014), Adams (2006), entre outros.

1.1 Alfabetização: a evolução de conceitos

1.1.1 Um novo termo: letramento

Segundo Soares (1998), o termo *letramento* aparece pela primeira vez no Brasil, vinculado à área da educação, na segunda metade dos anos 1980. Uma das primeiras ocorrências está na obra de Mary Kato de 1986 (“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, Editora Ática). Desde então, o conceito se torna cada vez mais frequente no discurso de especialistas e, em 1995, já se torna título de livro: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, organizado por Ângela Kleiman.

Soares (1998) ainda explica que etimologicamente letramento vem do inglês *literacy*, que significa “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. A autora cita que “implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social [...] quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 1998, p. 17). Em outras palavras, envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita tem consequência sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em todos os aspectos.

Nesta primeira visão proposta, fica evidente a separação e identificação de dois termos: **ALFABETIZADO** nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever e **LETRADO** aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e escrita incorporando as práticas sociais que as demandam (SOARES, 1998, p. 19).

A autora destaca que o termo analfabeto era utilizado para se referir ao sujeito que não possuía a tecnologia do ler e escrever e, por isso, não podia exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão e conseqüentemente era marginalizado

pela sociedade. Porém, no final da década de 1980, surge uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso destas práticas, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente (SOARES, 1998, p.20).

Outro ponto considerável é que o indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. Dessa forma, o sujeito poderia, por exemplo, gostar de ouvir a leitura de um jornal, ditar cartas para que outro escreva, pedir para que outro leia avisos ou placas de que ele faz uso. Ele pode ser marginalizado por não saber ler e escrever, mas vive em um ambiente em que a leitura e a escrita têm presença constante e assim as utiliza bem como reconhece seu uso em determinadas práticas sociais.

Ângela Kleiman (1995, p.16) afirma que “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização”.

Os estudos sobre letramento tratavam do desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI. O interesse era político, econômico e social relacionado com a massificação da escrita na sociedade. Aos poucos, a preocupação deixou os efeitos universais desta prática e passou a estudar os efeitos relacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita (KLEIMAN, 1995).

De acordo com Kleiman (1995, p.18), um fator que justificaria o termo letramento no lugar de alfabetização seria o fato de certas classes sociais possuírem conhecimento oral letrado antes mesmo de serem alfabetizadas. Como exemplo, uma criança que relaciona uma personagem de contos de fadas com um evento do seu cotidiano. A autora conceitua tal fato como *evento de letramento*, pois o sujeito está aprendendo uma prática discursiva letrada, mesmo antes do reconhecimento do ler e escrever.

Kleiman (1995 p.19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora deixa evidente que as práticas específicas da escola, que ditavam e classificavam os sujeitos como alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser apenas uma prática de letramento, ainda dominante, mas não única.

Naquele contexto, Kleiman (1995, p.20) define que letramento extrapola o mundo da escrita e considera que a escola ainda destacava a alfabetização, ou seja, o processo de aquisição de códigos concebido em uma competência individual necessária para promoção escolar.

Conforme Street (1984), podemos estabelecer dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo pressupõe que haveria apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, associado com causalidade do progresso, a civilização e a mobilidade social. O modelo ideológico afirma que práticas de letramento ocorrem no plural, são social e culturalmente determinadas. Kleiman (1995, p.21) cita que neste modelo “os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”

Segundo Rojo (2009, p.99), no enfoque do letramento autônomo, “o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis)”. Observa-se a natureza instrumentalizada e o caráter técnico que este modelo demanda. É um enfoque que considera o individual e a apropriação da escrita alheia ao uso, de forma isolada, ou seja, em níveis, como menciona Rojo.

Já o enfoque ideológico, segundo Street (1984), “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”. Dessa forma, o significado de letramento mudaria através do tempo e das culturas, possibilitando práticas diferenciadas e poderes também diversos.

Outra dicotomia é proposta por Soares (1998), a partir das reflexões de Street (1984), contrastando o conceito de letramento em uma versão fraca e uma versão forte. A versão fraca estaria relacionada ao enfoque autônomo e se refere ao mecanismo de adaptação da sociedade perante as necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita. É uma proposta muito ligada a resultados de exames e mensuração de competências e habilidades, ou seja, a escola deve preparar o cidadão de alguma maneira fazendo com que o sujeito domine (mesmo que artificialmente) tais habilidades.

O conceito de versão forte do letramento (Soares, 1998), por sua vez, estaria relacionado à concepção de letramento ideológico, ligado a uma visão mais crítica de

educação e se aproxima da visão de Paulo Freire. A escola deveria preparar o cidadão proporcionando condições de refletir e criticar o cenário a “sua volta” promovendo a possibilidade de emancipação do sujeito e potencialização do seu caráter e empoderamento.

Com o surgimento do novo termo *letramento* e suas variedades conceituais, começam a surgir na década de 90 trabalhos que tentam estreitar a relação entre alfabetização e letramento de forma que, embora compreendidos separadamente, propõem a necessidade de fundi-los na prática. Assim, tem-se a compreensão de que é preciso alfabetizar letrando.

De acordo com Franchi (2012, p.8), este novo entendimento pretende, já nesse momento, estabelecer uma “prática pedagógica sem perder característica de cada um desses processos, mas reconhecendo as múltiplas facetas e a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro”.

A autora (2012) defende que alfabetizar letrando não se constitui em um processo mecânico de mera relação entre dois sistemas de representação. É necessário considerar o caráter social e constitutivo da linguagem permitindo ao sujeito perceber sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Mesmo assim, deixa bem claro que não desconsidera os aspectos técnicos da escrita estabelecendo em sua obra processos de análise e síntese e de exercícios sistemáticos de fixação.

Fica evidente na leitura da obra que alfabetização, segundo a autora, é sinônimo da assimilação das convenções iniciais da língua presentes na relação entre grafemas e fonemas. Toda vez que se refere a uma prática consistente e que recobre as habilidades de manejar a língua e relacionar o seu uso, aparecem os dois termos juntos: alfabetização e letramento.

Penso que colocando o aprendizado da norma escrita no pano de fundo da oralidade, consegui reunir as vantagens de duas vertentes técnicas: tendência a explorar as possibilidades combinatórias do sistema gráfico [...] e a tendência que respeita o pressuposto da escrita inicial já como representação significativa. Conciliei, ainda, a necessidade de partir-se de palavrinhas vinculadas à cotidianidade das crianças nas suas práticas sociais e a importância de tornar cotidianas novas e surpreendentes palavras, num trabalho concomitante de **alfabetização e letramento** (FRANCHI, 2012, p.205, grifo nosso).

O termo alfabetizar letrando também aparece em Soares (1998, p.47) e é relevante como é exposto como duas ações distintas, ou seja, dois elementos:

[...] teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário. O ideal seria alfabetizar letrando ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Alfabetizar letrando seriam ações concomitantes e indispensáveis podendo ser comparados como os dois lados de uma mesma moeda. Porém, se destaca a necessidade de ancoramento nos dois termos ficando evidentemente claro que só alfabetizar ou somente letrar seria um processo falho e incompleto.

1.1.2 Novos Caminhos

Se a palavra letramento surge em um contexto de necessidade de se configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita (SOARES, 2004, p.96), alfabetizar, em seu sentido tradicional, revela-se insuficiente mediante a importância que tais práticas representam no uso constitutivo da língua escrita.

Ainda que em 1998 Soares destaque o termo alfabetizar letrando, em 2004 a autora considera que a palavra alfabetização passou por tentativas de ampliação de seu significado como: “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar” (SOARES, 2004, p.97).

De fato, Soares (2004) considera que devido ao letramento ter surgido de uma necessidade de ampliar o significado de alfabetizar, esses dois processos têm sido confundidos e até mesmo fundidos.

Pode-se admitir que, no plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização não fosse necessária bastando que se resignificasse o conceito de alfabetização, como sugeriu Emília Ferreiro [...]; no plano pedagógico, porém, a distinção torna-se conveniente, embora também seja imperativamente conveniente que ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes. (SOARES, 2004, p.97).

Portanto, a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida em contextos de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas. E de certo modo, não se espera que isso aconteça de outra forma.

O problema, como explica Soares (2004, p.98), é que a palavra alfabetização, até a década de 1980, se tornou sinônimo de aprendizagem do sistema convencional da escrita. Nesse cenário, surgem os métodos que se alternavam ora pelo princípio de síntese (como por exemplo fônico, método silábico), ora pelo princípio da análise (método da palavração, método da sentencição, método global). Em ambas as opções, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

A partir da década de 80, Soares (2004, p.98) revela que a perspectiva psicogenética da língua escrita trouxe uma grande mudança de conceitos teóricos e “apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita”. Mudança que contribuiu para explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita. Neste contexto, acrescentando-se os dados sobre a realidade da Educação Brasileira referente a uma alfabetização precária (MORTATTI, 2014) e um grande número de analfabetos “funcionais”, surge a necessidade da criação de um novo termo e sua posterior difusão: letramento.

Segundo Goulart (2014, p.41), as expressões *alfabetizar letrando* (SOARES, 1998) e *letrar alfabetizando* (GOULART, 2010) são duas ações e “concebê-las como dois processos determina uma cisão, ainda que sejam considerados indissociáveis”. Ou seja, há uma ruptura no entendimento do conceito de alfabetizar. Busca-se refletir “como se trabalhar com o letramento, isto é, como transformá-lo em conteúdo”. O termo repercute no meio escolar “esvaziando-se muitas vezes do sentido cultural, socialmente referenciado”.

Kleiman (2005) defende a manutenção dos termos alfabetização e letramento. A autora não concorda com a posição de que o conceito de letramento estaria implícito no conceito de alfabetização, pois o primeiro é carregado de significados e associações, como, por exemplo, em relação com a oralidade e com linguagens não verbais, não incluídos nem previstos no termo alfabetização.

Conforme Kleiman (2005, p. 13), a alfabetização é uma prática em que “um especialista se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético”. Denota também um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua que é mobilizado pelo indivíduo para participar de práticas

letradas. Para a autora, a alfabetização é uma prática necessária, porém não é suficiente por si mesma e por isso é inseparável do letramento. Conclui que a prática da alfabetização precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente do letramento, pois, por exemplo, algumas práticas podem ser possíveis de assimilar apenas olhando.

Goulart (2003) afirma que a dupla alfabetização-letramento não seria necessária, mas circunstancial, concordando com a posição de Soares (2004). O termo alfabetização comportaria as facetas social e linguística e o letramento foi criado na expectativa de tornar clara esta dupla perspectiva.

Entretanto, analisando as obras mais recentes das autoras, nota-se uma nova mudança conceitual marcada em suas produções. Magda Soares (2016, p.27) considera que alfabetização é “um processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências”. Três facetas principais se destacariam: faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural. A primeira relacionada ao termo alfabetização e as outras duas facetas se referindo ao letramento. Ou seja, a autora opta por uma separação de conceitos bem definidos e relacionados. A faceta linguística estaria voltada aos processos de assimilação e apropriação das convenções da escrita. Enquanto caberia ao letramento as capacidades de interação com o texto e outras produções e uma perspectiva sociocultural, que relaciona os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita.

Para Goulart (2014) e Brandão (1998), o conceito de letramento veio como medida compensatória, como várias promoções políticas (cotas, correção de fluxos, promoção automática etc...). Ou seja, a criança não consegue ser alfabetizada, mas pelo menos dominará conceitos mínimos podendo ser funcionalmente analfabeta, mas, por outro lado, minimamente letrada. A ideia de compensação faz crer que haja déficits a reparar e não desigualdades que põem grupos populares em desvantagem. Segundo Goulart (2014), o risco é “contribuir para perpetuar o que é considerado defasagem”.

Para tanto, Goulart (2014) reconsidera sua conceituação e define que:

O processo de alfabetização envolve conhecimento fundamental para o processo de escolarização, vinculado ao valor social da leitura e da escrita e a abertura para a inserção dos sujeitos no vasto mundo da escrita. Envolve outros aspectos também: novas formas de existência e participação política, ligadas à compreensão de múltiplas linguagens sociais e gêneros discursivos e à possibilidade de transformação dessas linguagens e gêneros, e também de criação de novos (p. 49).

Portanto, Goulart (2014, p.47) conclui que “os processos de alfabetizar e letrar não podem perder o vínculo de pertencimento *a esferas de conhecimento superiores*”, conceito proposto por Bakhtin (1988). A aprendizagem da escrita precisa fazer sentido na vida do sujeito.

1.2 Breve panorama histórico da Alfabetização no Brasil

Buscar referências da história da alfabetização no Brasil, muitas vezes, nos conduz somente à ordenação dos métodos praticados para ensinar ao longo do tempo. No entanto, a obra de Mortatti (2000, 2010, 2014) revela um detalhamento sobre a política, organização, formação, dentre outros fatores que desvelam todo o processo de alfabetização por estas terras.

Segundo Mortatti (2000), a primeira lei geral brasileira sobre o ensino primário foi a *Lei das Escolas das Primeiras Letras*, aprovada em 1827, deliberando que a instrução ocorreria seguindo o método de ensino mútuo (Lancasteriano¹⁰) nas capitais das províncias. Em 1834, com a aprovação do Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823, promoveu-se a descentralização da educação elementar e regulamentou que as províncias deveriam promover a formação de seus professores.

Dados da biblioteca do IBGE¹¹ mostram que, em 1872, 82,3% da população brasileira era analfabeta. Mortatti (2014, p.11) afirma que o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, desde o final do século XIX, tratou-se não de uma disciplina escolar, mas de matérias de ensino, “com um corpo relativamente estável de saberes, porém com menor grau de complexidade em termos de conteúdo a ser ensinado e como maior grau de flexibilização em termos de organização desses conteúdos e sua sequência metodológica”. Gradativamente, se escolarizaram práticas sociais de leitura e escrita, envolvendo também o ensino destas práticas, no período da alfabetização.

A partir de 1890, inicia-se um movimento de organização de sistemas de instrução pública e tais matérias de ensino começam a receber nomes diferentes:

¹⁰ Esse **método**, baseado na obra de Joseph **Lancaster**, dividia os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e defendia o fim de castigos físicos na aplicação da disciplina. (MORTATTI, 2000)

¹¹ <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2434.pdf>

ensino inicial da leitura, ensino da leitura corrente, leitura expressiva, caligrafia, composições escritas (MORTATTI, 2000).

Nas primeiras décadas do século XX, o ensino é consolidado utilizando-se séries de leitura graduada que se iniciavam a partir de cartilhas de alfabetização seguidas de três ou quatro livros de leitura. Mudanças políticas e sociais, ocorridas no Brasil, nas décadas de 30 e 40, acentuaram modificações na educação em nível nacional. Entretanto, os programas de ensino primário não sofreram alterações significativas nestas ocasiões.

Uma das primeiras reformas educacionais no Brasil, datada de 1920, a reforma educacional Sampaio Doria, buscava avançar com o ensino público no país. Mortatti (2000) mostra que a educação pública era tema secundário, chegando a estar vinculada ao Ministério do Correios e Telégrafos. Sampaio cria as delegacias de ensino e as “Escolas de Alfabetização” com o objetivo de erradicar o que considerava o mais grave problema educacional do país.

Mortatti (2014) ainda destaca os cursos de formação geral de professores, situados em Niterói - RJ e São Paulo - SP que se estabeleciam quanto a saberes didático-pedagógicos compreendidos nos *manuals de ensino* – livros didáticos que continham os saberes necessários ao professor. Tal prática torna-se rotineira entre as décadas de 40 e 60, em decorrência dos princípios e métodos de ensino difundidos pelo movimento Escola Nova.

Apresentavam-se neste momento, como inovação, os processos psicológicos de aprendizagem em confronto com modelos tradicionais de compreensão do ensino escolar. Dificuldades e problemas se acentuaram como a criação e disseminação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), a partir da lei nº 5692/71. Somente com a nova LDB nº 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, modificou-se para Pedagogia o curso que formaria o professor para os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental (além da atuação na educação infantil).

Em 2006, a lei nº 11.274 estabelece no Brasil o Ensino Fundamental de Nove Anos. O objetivo era garantir a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar iniciando os pequenos a partir dos 6 anos.

Em 2012, é criado o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Compromisso do governo federal, o programa tinha o objetivo de oferecer formação para todos os professores alfabetizadores do Brasil para assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Recentemente, em 2019, o governo federal lançou o decreto nº 9765 que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA¹²). A lei enfatiza a preocupação com o processo de alfabetização nas escolas; entretanto, destaca subjetivamente a predileção ao uso do método fônico, método controverso entre os especialistas em Educação.

Por outro lado, a PNA ressalta pontos interessantes como a participação das famílias no processo de alfabetização, o desenvolvimento da linguagem oral e o estímulo aos hábitos de leitura. Também articula a promoção de um ensino de alfabetização “baseado em evidências científicas”, tendo como premissa a “consciência fonêmica” (art. 2º, § IV) e “instrução fônica sistemática” (art. 2º, § V).

Segundo Morais (2019, p.38), essa nova proposta do governo aposta em conceitos que “parecem ignorar alguns documentos de estudos e políticas públicas para alfabetização, além de outras perspectivas teórico-epistemológicas do aprendizado inicial da língua escrita, tais como aquelas ligadas aos estudos do letramento”.

De acordo com Mortatti (2019, p. 26), essa nova tendência governamental parece “negar fatos do passado e tentar reescrever a história, desconsiderando ser também científico o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também científicas [...]”. A autora menciona que é fácil apresentar fatos usando estratégias de persuasão; o difícil é a concretização considerando a realidade de um povo:

Como se sabe, tematizações e normatizações sobre alfabetização e correspondentes estratégias de persuasão podem ser facilmente inventadas, convincentemente formuladas em documentos oficiais e atraentemente apresentadas em “Power points”. Sua eficácia, no entanto, depende de concretização e execução por sujeitos sócio-históricos que vivem no “mundo real” da escola pública brasileira e do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, constituído de contradições entre tradições operantes, de modo menos ou mais silencioso, que já foram inovações impostas e posteriormente condenadas [...] (MORTATTI, 2019, p. 47).

Em entrevista ao site Nova Escola (2019)¹³, Magda Soares comenta o posicionamento do novo governo “em relação a pasta” de Alfabetização:

¹² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

¹³ SOARES, Magda. Vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação. [Entrevista concedida a] Lais Semis. Nova Escola, 10 jan. 2019.

Isso é mais do que um retrocesso, é um atraso de 50 anos na Educação no Brasil. No que diz respeito ao método fônico, realmente, há um momento no processo de alfabetização da aprendizagem na língua escrita pela criança em que, sim, ela tem que dominar as relações das letras com os sons que representam porque isso é fundamental da língua escrita. Mas transformaram isso em fazer a criança conhecer e pronunciar os fonemas, uma coisa que, linguisticamente, é absolutamente impossível [...] (SOARES, 2019)

Para a autora é um retrocesso desconsiderar a maior parte das pesquisas e citá-las como crenças, sem embasamento científico, como aparece no documento PNA. Para Soares (2019), o destaque deve se aplicar a formações continuadas que enfatizem a prática de sala de aula. Como a autora promove, “tem que ser um movimento diferente. Se a gente não mexer aí, tudo vai continuar igual – ou piorar se eles treinarem os professores para o método fônico, porque aí continuaremos o fracasso da alfabetização” (SOARES, 2019).

Contudo, essas políticas que incidem do séc. XIX ao XXI mudaram o rumo da alfabetização no país. Caminhos, que segundo, Soares (2004), muitas vezes se mostraram pouco profícuos, mas que nos ensinaram a repensar as metodologias adotadas para tal fim. No próximo tópico, destacaremos métodos e práticas que influenciaram as políticas adotadas em relação à alfabetização no Brasil.

1.2.1 Métodos de Alfabetização Tradicionais

De acordo com a pesquisa de Mortatti (2000), a história da constituição da alfabetização como prática cultural e objeto de estudo pode ser dividida em quatro momentos:

- 1876 a 1890 – referente aos defensores do método sintético (soletração e silabação) e o “método João de Deus”;
- 1890 a 1920 – disputa entre os defensores do método sintético e o novo método analítico;
- 1920 a 1970 – embate entre os métodos tradicionais (anteriores) e a nova “alfabetização sob medida”, proposta por Lourenço Filho.
- 1970 a 2019 – implantação da teoria da “Psicogênese da Língua Escrita” baseada no referencial teórico do construtivismo.

O **método Sintético** de alfabetização consiste em um processo que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança aprende as unidades menores (fonemas), para depois conquistar as unidades maiores. “Em outras palavras, primeiro aprende o processo de codificação e decodificação para, em uma fase mais avançada, passar à compreensão da leitura e da escrita” (FONTES e BENEVIDES, 2012, p.3). Esse método se divide em três correntes: alfabético, fônico e silábico.

De acordo com Morais (2012, p.28), os três métodos pressupõem que a criança deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas) e, na “ótica de aprendizagem acumulativa, ir fazendo sínteses ou somando os pedaços para poder chegar a codificar e decodificar unidades maiores que as primeiras que aprendeu”.

O método alfabético relaciona o nome das letras à forma visual, as sílabas são memorizadas e com elas se formam palavras isoladas. Aqui se combinam letras e sons. Exemplo: B com A = BA; B com E = BE, etc. Soares (2016, p.17) cita que o método alfabético também ficou conhecido como *método da soletração* e teve grande apoio nas chamadas *Cartas de ABC*. A autora menciona que “era uma aprendizagem centrada na grafia, e que ignorava as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando, na verdade, *representam* os sons da língua”.

O método silábico ou silabação trabalha de forma que a criança aprenda as sílabas para depois formar palavras. Eram apresentadas as sílabas mais fáceis que conduzia o aluno para as mais difíceis, sempre destacando sistematicamente em famílias silábicas. Exemplo: BA, BE, BI, BO, BU, BÃO. Escrita por Thomaz Galhardo, a “*Cartilha da Infância*” adotava este princípio, em meados da década de 1880.

O método fônico é composto por um trabalho a partir do som das letras, unindo som da consoante ao da vogal pronunciando a sílaba formada. Neste método, iniciava-se pelo som das vogais e em seguida as consoantes mais fáceis quanto à sonoridade. Exemplo: /a/, /e/, /f/, /v/, etc. Uma cartilha que exercitava o método era a de Hilário Ribeiro intitulada “*Cartilha Nacional*”.

De acordo com Morais (2012, p.28), o grupo dos métodos sintéticos, historicamente, influenciaram muito na alfabetização praticada nas escolas brasileiras. Muitos materiais, baseados numa perspectiva tradicional, até hoje

permeiam as salas de aula de nosso país, apostando em atividades de repetição, memorização e cópia.

Segundo Mortatti (2011), o **método Analítico** baseava-se na necessidade de tornar a aprendizagem significativa considerando a realidade psicológica da criança. Com isso, partia da compreensão da palavra escrita, para alcançar o valor sonoro de sílabas e grafemas, ou seja, partia do todo para as partes.

Neste grupo, temos três tipos: a palavração, a sentencição e o método global. A ideia era começar com unidades maiores que “teriam um significado” como palavras, frases e histórias, e aos poucos levar o aluno a analisá-las.

O método da palavração teve como grande destaque a utilização da *Cartilha Maternal* (também conhecida como Cartilha Arte da Leitura) de João de Deus (1ª edição de 1876), de que Antônio Silva Jardim¹⁴ foi o grande divulgador. Este material foi incorporado pela Escola Normal de São Paulo em 1883. A partir daí, seu método passou a ser adotado principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo.

A Cartilha Maternal apresenta o método analítico da palavração, considerado revolucionário na época, em que o método mais adotado era o da soletração, seguido da silabação (sintético). Moraes (2012, p.30) cita que, na prática, os alunos eram ensinados a identificar e copiar uma coletânea de palavras durante um longo período e só depois partiam para a análise das partes menores.

O método da sentencição consistia na memorização de sentenças completas para depois identificar e tratar as unidades menores. Utiliza-se a comparação entre as palavras, isolando elementos conhecidos para assim ampliar seu vocabulário.

Por fim, o método global ou dos contos pretendia direcionar a criança a narrativas artificiais (sem qualidade literária) para do todo seguir os passos do método anterior. Assim, seguia-se texto, frase, palavra, sílaba e fonemas.

Destaca-se neste período, década de 20 e 30, o projeto de educação renovada proposta pelo movimento *Escola Nova*. Tinha como objetivo de romper com a tradição e adaptar a educação à nova ordem política e social desejada. Mortatti (2000, p. 144) destaca que começam a se defender soluções voltadas à função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular. Manoel Lourenço Filho, um dos pioneiros do movimento da *Escola Nova*, apresenta a hipótese da existência

¹⁴ Silva Jardim foi um eminente educador paulista que viveu entre 1860 e 1891. (SOARES, 2016)

de um nível de maturidade, passível de medida, como requisito para aprendizagem da leitura e escrita. Esta verificação seria realizada pelo “*Testes ABC*”.

Lourenço Filho ainda se destaca pela publicação da “*Cartilha do Povo*”, lançada em 1928. Teve ampla adoção nas escolas, como prova o número de edições (a última, 2.204ª edição, datada de 1994). No prefácio da 116ª edição (1939), o autor explicita que sua cartilha é destinada à alfabetização de crianças e adultos de forma mais simples, ou seja, não adotada metodologia específica para o público adulto.

Com o tempo, apareceram obras que misturavam os métodos sintéticos e analíticos denominados de **Método Misto ou Ecléticos**. Segundo Mortatti (2000, p.207), com orientação da psicologia, de não descartar a validade do método analítico, e de se utilizarem as vantagens oferecidas por outros métodos e processos, o método misto ganha rapidamente muitos adeptos a partir da década 30 e se estende até nossos dias.

Uma das cartilhas de grande sucesso, que utilizava tal método, foi a *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima (1ª edição de 1948). Calcula-se que, até a década de 1990, a cartilha vendeu 40 milhões de exemplares. O ensino se iniciava pelas vogais, formava encontros vocálicos e partia para a silabação. Seu diferencial era associar imagens e letras, com o objetivo de facilitar a aprendizagem. Exemplo: a letra B tinha o formato de uma barriga, o V associado aos chifres de uma vaca. Em razão dessa estratégia, criada pela própria autora, tornou-se conhecida como “alfabetização pela imagem”.

1.2.2 Algumas reflexões sobre os métodos tradicionais

Segundo Soares (2016, p.19), o objetivo do método sintético e do analítico era a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita. Embora no analítico se observe a intenção de partir do significado, textos, palavras e sentenças são intencionalmente escolhidos para servir à decomposição em sílabas e fonemas.

Assim, nas duas orientações, o domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo texto reais, isto é: primeiro, é preciso aprender a ler e escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa tornar esses verbos transitivos, atribuir-lhes complementos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas... (SOARES, 2016, p. 19)

A autora ainda menciona que o pressuposto para aprender o sistema de escrita depende de estímulos externos selecionados e artificialmente construídos. Desta forma, embora estes métodos tradicionais fossem opostos, eles seguem o mesmo paradigma pedagógico e psicológico: o empirista/associacionista.

De acordo com Moraes (2012, p.27), tal perspectiva considera o aprendiz “uma folha em branco” o qual adquire novos conhecimentos “[...] recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas”.

A aprendizagem é concebida como um simples processo de acumulação de informações recebidas do meio, sem que o sujeito necessite processar esquemas ou mesmo pensar para compreender os conteúdos que alguém lhe transmite. Estes métodos concebem a escrita como “mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades isoláveis na mente da criança não alfabetizada” (MORAIS, 2012, p.27).

Soares (2016, p.20) conclui que, tanto no método sintético como no analítico, o ensino prevalece sobre a aprendizagem reduzindo o processo de alfabetização a uma escolha de método. Ambos se apoiam em estratégias: perceptiva, o primeiro, no auditivo (correspondências entre oral e escrito); o segundo, no visual (correspondências entre escrito e oral). O aprendiz sempre como sujeito passivo que somente recebe o conhecimento.

Assim, surge o quarto momento da constituição da alfabetização em nosso país, conforme Mortatti (2000). Baseado na perspectiva da teoria do cognitivismo de Piaget, a teoria psicológica de base construtivista propõe a prevalência da aprendizagem sobre o ensino. É o tema do próximo subitem: a teoria da Psicogênese da Língua Escrita.

1.3 PSICOGÊNESE DA LINGUA ESCRITA

“Psicogênese da Língua Escrita” é um livro que foi escrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, tendo como título original *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* e traduzido no Brasil por Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário

Curso. A primeira edição é de 10 de dezembro de 1985, posteriormente havendo várias reimpressões.

O objetivo da pesquisa de Ferreiro e Teberosky era tentar explicar os processos e as formas que levam as crianças a ler e escrever. É notável destacar que, baseadas na obra de Piaget (1973), as autoras entendem processo como “o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto de sua atenção” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.15). Ao pesquisarem sobre estes processos de construção, descobriram hipóteses realizadas pelas crianças diante das tarefas propostas. São estas hipóteses que alicerçaram a teoria que levaria o mesmo título do livro “Teoria da Psicogênese da Língua Escrita”.

Segundo Morais (2012, p.45), a teoria criada por Ferreiro e Teberosky teve grande divulgação no Brasil, geralmente sob o rótulo de “construtivismo”, sendo bastante difundida na formação inicial e continuada de professores constituindo parte de documentos do MEC que se referiam à alfabetização; como exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa de 1996.

Como vimos no tópico anterior, a visão tradicional de alfabetização se baseia no pensamento de a criança aprender repetindo e memorizando. De acordo com Morais (2012, p. 46), o tradicional ditava que decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas), as crianças viriam a ser capazes de “decodificar” ou “codificar” palavras. Para tal função, seria apenas uma questão de treino, de prática repetitiva e acúmulo (de formas e sons). Para o autor, “por trás dessa visão associacionista/empirista, a escrita alfabética é reduzida a um código”. As expressões código, codificar e decodificar apresentariam uma ideia errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que o aprendiz realiza para se alfabetizar.

A Teoria da Psicogênese, por sua vez, destaca dois pontos que parecem essenciais para entendermos por que a tarefa do aprendiz não é assimilar um código, mas se apropriar de um sistema de escrita alfabético. Morais (2012, p. 48) destaca que, em primeiro lugar, devemos reconhecer que as regras de funcionamento ou propriedades do sistema não estão prontas na mente. O educando não sabe como as letras funcionam e tampouco veem os fonemas como unidades isoladas. Por isso, o

autor reforça que não faz sentido na etapa pré-silábica¹⁵, por exemplo, ficar pronunciando fonemas isolados e repetindo a leitura de sílabas, como observamos em muitos materiais didáticos que defendem o método fônico¹⁶.

Em segundo lugar, a Teoria da Psicogênese mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético, “a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações” (MORAIS, 2012, p. 48). Dessa forma, a teoria pressupõe que o aprendiz tem que resolver um quebra-cabeça, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional. É uma construção que acontece com a evolução do indivíduo e que denota a superação de conflitos cognitivos de acordo com o processamento de tal informação.

Ferreiro e Teberosky (1985) destacam, em sua obra, este postulado piagetiano: um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não origina, simplesmente, do exterior, a partir de informações dadas pelo meio (a escola, o professor), mas:

[...] é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo sistema, ao lado das 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)

Esta percepção de Ferreiro revolucionou o conceito do que era estabelecido sobre alfabetizar. Observar os passos da criança e apostar na decifração das suas primeiras produções foram os trunfos que inovaram as teorias sobre alfabetização. A autora provou que o aprendiz mostra uma matriz evolutiva quanto à assimilação da escrita e que os conflitos são essenciais e contribuem de forma decisiva em todo o processo.

Aliado a isso, as pesquisadoras recorreram a outro ponto importante da teoria Piagetiana: o erro. O erro para Piaget não era algo que se sedimentava e impedia o avanço do aprendiz. Pelo contrário, a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, o erro permitia ao indivíduo refletir sobre o conceito ou problema, não

¹⁵ Segundo a Psicogênese, a primeira etapa de aprendizagem em que a criança lança hipóteses sobre a língua escrita. Detalharemos todas as etapas mais adiante.

¹⁶ Como exposto no subitem anterior, o **método fônico** é um **método** de **alfabetização** que primeiro ensina os sons de cada letra e então constrói a mistura destes sons em conjunto para alcançar a pronúncia completa da palavra (MORAIS, 2012).

buscando resultados, mas sim gerando conflitos cognitivos que o permitiriam construir conhecimento, evoluindo a partir de sua superação.

Ferreiro e Teberosky (1985, p.22) citam o exemplo com os verbos regulares e irregulares. Trazendo para o Português (pois os exemplos estão em espanhol), um indício seria o uso, pelas crianças, das formas das 1ª, 2ª e 3ª conjugação dos verbos: Eu comi, Eu bebi, Eu fugi, Eu assisti, *Eu di (verbo dar). Esta última forma mostra que a criança faz uma assimilação devido à constância nas formas das 2ª e 3ª conjugação, estendendo-a à 1ª também. Isso ocorreria normalmente no desenvolvimento da linguagem da criança. Foi o que as pesquisadoras denominaram de “erros construtivos”. Ou seja, não seria algo patológico, mas sim um indício de que o indivíduo reflete sobre os elementos da língua. As autoras resumem esta ideia e acrescentam algo imprescindível que marcaria a evolução desta teoria: “não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o sujeito possui, porém sem ser consciente de possuí-lo” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 24).¹⁷

1.3.1 Características Formais do grafismo

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985) apontou, a partir das entrevistas com as crianças, características formais que definem o ato de leitura. O sujeito, mesmo ainda sem saber ler, tem ideias sobre os elementos formais que um texto deve apresentar para a fruição da leitura. Dois critérios apareceram como essenciais para o avanço do aprendiz:

A – Quantidade suficiente de caracteres

As pesquisadoras realizaram testes de leitura, usando o método clínico piagetiano, em que se questionava se uma palavra “servia” para ler ou não. O resultado apresentado foi que a maioria considerava três caracteres um número ideal para se ler. Para muitos não era possível ler quando se apresentava somente 1 (um) caractere.

É evidente na pesquisa “a exigência de uma quantidade mínima de caracteres que é totalmente independente das denominações que a criança seja capaz de

¹⁷ Esta “consciência” sobre os processos, que abordaremos como metalinguísticos, será abordada com detalhes no próximo subitem.

empregar ou que chamem a estes caracteres ‘letras’, ‘números’, ‘palavras’ ou ‘coisas” (FERREIRO e TEBEROSKY,1985, p.42). Fato é que a legibilidade de um texto aparece associada à quantidade de caracteres.

B – Variedade de caracteres

As pesquisadoras apresentaram formas como MMMMMM, AAAAAA e MANTECA (manteiga) para que as crianças dissessem quais seriam próprias para leitura. A conclusão destacada foi que se os caracteres são iguais, ainda que haja um número suficiente, não seria possível sua leitura. Portanto, permitiu que as autoras avançassem na pesquisa, pois ficou evidente o processamento cognitivo demonstrado pelos aprendizes conseguindo distinguir formas, sejam letras, palavras, sílabas, mesmo ainda não lhes constituindo uma representação.

1.3.2 A evolução da Escrita

Embora a leitura tenha tomado a maior parte do livro que alicerçou a teoria da Psicogênese, foram os apontamentos sobre a escrita que mais se difundiram no Brasil e em outros países. Segundo Ferreiro (2004), as marcas que resultam da escrita possuem um resultado observável e, por isso, são permanentes, ao passo que a leitura “não dá resultado: ela não introduz nenhuma modificação ao objeto que acaba de ser lido”.

Desta forma, Ferreiro e Teberosky (1985) propõem uma teoria de desenvolvimento da criança em seu processo de construção de escrita. As autoras definem cinco níveis sucessivos e ordenados.

Quadro 1: Hipóteses de escrita

NÍVEL 1	PRÉ-SILÁBICO
NÍVEL 2	
NÍVEL 3	SILÁBICO
NÍVEL 4	SILÁBICO-ALFABÉTICO
NÍVEL 5	ALFABÉTICO

Fonte: baseado em Ferreiro (1985)¹⁸

¹⁸ Inicialmente Ferreiro propõe dois níveis para a hipótese pré-silábica sendo o nível 1 considerado por Magda Soares (2016) como garatuja. Em trabalhos posteriores, é o nível silábico que possui duas

1.3.2.1 NÍVEL 1 (Pré-silábico: escrita indiferenciada)

Uma das principais características deste nível é a baixa diferenciação entre a escrita de uma palavra e outra. Muitos traços são semelhantes entre si e dependem muito da interação que criança teve com a escrita, ou seja, às vezes repetem-se as letras do próprio nome, usa movimentos realizados na confecção de desenhos etc...

Por serem muito semelhantes, o que difere uma forma da outra é a intenção do produtor. Somente ele pode realizar a interpretação tornando a leitura instável, pois em outro momento pode interpretar de outra maneira.

Figura 1: Pré-Silábico - J.P¹⁹ (9 anos)²⁰

ADVEE # a z o a m	TARTARUGA
LAIC A LOR O A J M	RINOCERONTE
ARICO T M N P O G V	BORBOLETA
TORAC NM PAOGV	CAVALO
AM CG PV TA	CAMELO
RAMCG RU IOA	CORUJA
RMCG IOAVTG	VACA
OACGIOVTRIG	PATO
ACGIOTAGIR	PÉ

Fonte: Arquivo do autor

Observamos, nesta primeira figura, que a criança reconhece certo número de letras e alterna o seu uso para cumprir com a variedade de caracteres necessária para a escrita de uma palavra. Outro ponto interessante é a elaboração de hipóteses do aprendiz. Neste caso, ele acredita ser necessário preencher a linha para que haja algo escrito. Vale destacar novamente que estas hipóteses não são transmitidas por alguém, e sim elaboradas e testadas pelos próprios indivíduos.

fases: Nível 1- Pré-silábico, Nível 2 – Silábico sem valor sonoro, Nível 3 – Silábico com valor sonoro, Nível 4 – Silábico- Alfabético e Nível 5 – Alfabético.

¹⁹ Usamos somente as iniciais para a identificação dos discentes.

²⁰ Todos os exemplos serão tirados da minha prática docente, preferencialmente do estudo piloto que será apresentado adiante. Vale destacar também que são alunos que já estariam na fase de consolidação da escrita, porém notamos as dificuldades em alunos que já cursam o 5º ano.

Nesta etapa, é normal surgirem formas que imitam o modelo da escrita convencional. Se aparecem linhas onduladas, denominam-se garatujas. Se o modelo é a forma cursiva, prevalecem formas curvas e retas. Se for uma combinação entre elas, se baseia na escrita de imprensa (SOARES, 2016, p. 65).

De acordo com Azenha (2002, p.65), de um modo não sistemático, uma estratégia usada pelo aprendiz para diferenciar os grafismos é reproduzir o tamanho do objeto referido. Por isso, para escrever palavras como “elefante”, “girafa” e “boi” a criança usa letras grandes e para escrever “formiga”, “abelha” e “minhoca” usaria letras menores. A palavra “formiga” é mais extensa que a palavra “boi”, porém a criança, nesta fase, está atenta ao referente da linguagem, ao objeto que ela nomeia. Este fenômeno recebe o nome de “Realismo Nominal”²¹ na obra de Piaget, intitulada “A representação do mundo da criança” (1926).

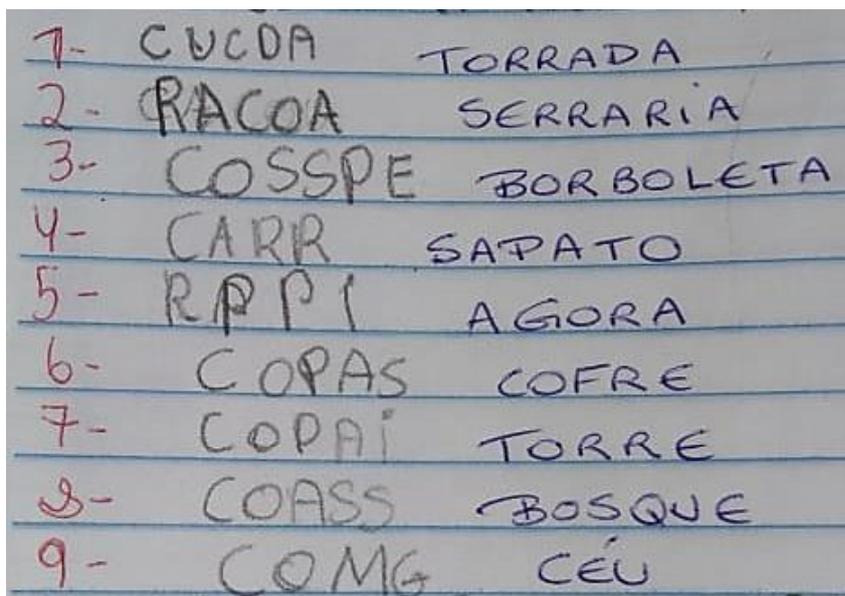
É comum ainda haver momentos em que a criança escreve e em outros desenha o que se pede, mostrando indecisão quanto ao que a escrita representa: registro do significado ou registro de palavras? (AZENHA, 2002, p.67).

1.3.2.2 NÍVEL 2 (Pré-silábico: diferenciação da escrita)

Neste nível, a principal característica está na tentativa sistemática de criar diferenciações entre os grafismos produzidos. Para tanto, o aprendiz percebe que a hipótese da quantidade mínima de caracteres para compor uma escrita e a necessidade de variá-los continuam como exigências presentes. Quando a disponibilidade de letras é restrita, o indivíduo obriga-se a gerar novas formas alterando a ordem linear das letras, ou seja, as letras devem variar de forma a garantir um conjunto distinto do outro.

²¹ Refletiremos mais especificamente sobre este fenômeno no subitem sobre consciência fonológica.

Figura 2: Pré-silábico II - N. C. (9 anos)



Fonte: Arquivo do autor

Neste exemplo, evidencia-se claramente a tentativa de variação dos caracteres na escrita de novas palavras. A criança utiliza as letras C, M, O, G, S, A, I, E para compor as formas: COSSPE, COPAS, COPAI, COAS, COMG. Mesmo começando com as mesmas iniciais, ela teve o cuidado de variar as outras letras. Prova do esforço cognitivo para elaborar novas hipóteses de escrita.

Não há correspondência das letras com seus valores sonoros. O aprendiz nesta fase já pode ter se apropriado de algumas formas fixas estáveis, como o próprio nome ou palavras simples. Segundo Azenha (2002, p. 69), o efeito desta apropriação pode ter resultados inversos. O primeiro pode ser “um bloqueio momentâneo em realizar a escrita de outras palavras, sustentado pela ideia de que se aprende copiando”. O segundo, um efeito positivo, “é a capacidade de prever outras escritas, utilizando estas palavras como base”.

1.3.2.3 NÍVEL 3 (Silábico)

De acordo com Azenha (2002, p. 74), um elemento essencial para o processo de alfabetização se apresenta neste nível: a criança tenta estabelecer o contato entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico de registro. Este fator representa uma evolução muito grande no processo de desenvolvimento do aprendiz, uma vez que o mesmo tende a considerar que a escrita pode representar a parte sonora da fala.

Um equívoco de interpretação em relação à teoria é considerar que só ocorre a hipótese silábica quando o indivíduo demonstra conhecer e empregar o valor sonoro das letras. O fator crucial nesta etapa é a atribuição de uma marca produzida como parte de uma totalidade registrada (AZENHA, 2002, p. 74). Ou seja, o importante é o aprendiz tentar atribuir uma letra, pseudo letra, número ou outro caractere para cada parte da sílaba.

Vale aqui destacar, como menciona Soares (2016, p. 185), que a capacidade de divisão da palavra em sílabas manifesta-se de forma espontânea e muito cedo na criança. Segundo os estudos de Ferreiro (2013), a sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, por serem a menor unidade da fala que pode ser produzida isoladamente, com independência.²²

Figura 3: Silábico - K. P. (10 anos)

1	B L A	BORBOLETA
2	c m l o	CAMELO
3	c v l o	CAVALO
4	v a	VACA
5	B o i	BOI

Fonte: Arquivo do autor

No exemplo acima, observamos bem a marcação da sílaba. A criança utiliza uma letra para representar cada sílaba (VC: va-ca). Em alguns casos, parece-nos que ela já fixou a sílaba LO, fato que gera um grande conflito cognitivo contribuindo na evolução das hipóteses. Outro caso foi a marcação BLA: bor-bo-le-ta, o que pode ter sido um descuido ou falta de atenção, uma vez que o discente assimilou bem os

²² Mais detalhes sobre o que denominaremos de consciência silábica serão discutidos no próximo subitem.

critérios deste nível e já se prepara para o próximo. Na linha 5, mostra-se uma palavra que o mesmo já conhecia e, por isso, se torna mais fácil.

Neste nível, ainda há dificuldade causada por conflitos cognitivos referentes a palavras dissílabas e monossílabas. A criança compreende que necessita de um caractere para escrever, por exemplo SOL → (S), porém ela entende que uma letra pode não contemplar a escrita de uma palavra. De acordo com Azenha (2002, p. 75), tais contradições entre dois esquemas de assimilação:

podem engendrar mecanismos de ampliação da estrutura cognitiva por perturbações decorrentes de fatores endógenos ou de soluções de compromisso momentâneo que evitem acomodações bruscas. O conflito gerado, e a consciência desta contradição que a criança enfrenta quando realiza a leitura de sua produção, costumeiramente produz um visível desconforto. [...] Essas contradições endógenas acabam por levar a criança a abrir mão da quantidade mínima de letras, fazendo predominar apenas a lógica da hipótese silábica.

Morais (2012, p.60) destaca que, no meio educacional brasileiro, é comum a análise das escritas silábicas em dois subgrupos: silábicas quantitativas (ou sem valor sonoro) e silábicas qualitativas (ou com valor sonoro)²³. É notável que em línguas como Espanhol e Português, devido à maior regularidade nas correspondências entre letra e som, as crianças usem mais as vogais para marcar as sílabas.²⁴ Assim, temos AEO para *ca-me-lo* ou AEA para *ja-ne-la*. Porém, como vimos na figura 3, é comum o uso de consoantes ou a mescla de vogais e consoantes.

Ainda de acordo com Moraes (2012, p.61), observa-se uma discordância de Ferreira (1985) quanto ao papel da consciência fonológica como um requisito para a escrita silábica:

Quando pensamos uma criança com escrita silábica quantitativa, que produziu as notações MIC para *janela* e TOIB para *computador*, entendemos que, para alcançar de forma tão rigorosa o cumprimento da regra “uma sílaba oral, uma letra”, aquele menino ou aquela menina esteve analisando fonologicamente as palavras em pauta, para o que acionou duas habilidades de consciência fonológica a de segmentar uma palavra oral em suas sílabas e a habilidade de contar aquelas sílabas orais (MORAIS, 2012, p.61).

Portanto, como veremos no próximo subitem, esta fase é de grande importância para a evolução da criança, pois à medida que se torna consciente a habilidade de se refletir sobre a parte fonológica da língua, ocorre a internalização dos processos

²³ Inclusive, nossa proposta de trabalho para as análises posteriores utilizará estas nomenclaturas.

²⁴ A pesquisa de Moraes (2012, p. 60, nota de rodapé) sugere mais detalhes.

primordiais para a sua alfabetização. Como cita Moraes (2012), é muito difícil uma criança que esteja neste nível no começo do ano, não estar no nível alfabético no final dos doze meses.

1.3.2.4 NÍVEL 4 (Silábico-Alfabético)

Este nível contempla a utilização das hipóteses silábica e alfabética de escrita as quais, por serem utilizadas ao mesmo tempo, caracterizam o nível silábico-alfabético. Azenha (2002, p.82) define como “um momento de transição, em que a criança, sem abandonar a hipótese anterior, ensaia em alguns segmentos a análise da escrita em termos de fonemas (escrita alfabética)”.

Muitas vezes, esta escrita pode ser confundida com falhas pela ocorrência de omissões no registro de letras. É frequente que se pense até em patologia ou em falhas de percepção (visual, auditiva ou articulatória), embora numa análise mais profunda se note o acréscimo de letras ao invés de omissão. A criança mostra que domina algumas sílabas, mas ainda encontra dificuldades em algumas relações. Observe a figura 4:

Figura 4: Silábico-Alfabético - S. C. (9 anos)

1 - BIAATEDO	BHATEBO	BRIGADEIRO
2 - AMIBADO	AMIBADO	AMIGUINHO
3 - BOLETA	BOLETA	BORBOLETA
4 - BOSIDO	BOSÁBO	OSSINHO
5 - BUBA	BUBA	BRUXA
6 - MABA	MABA	MAGRO
7 - VE	VVE	VEZ
8 - MUIB	MUIB	MÃE
1ª VERSÃO	2ª VERSÃO	

Fonte: Arquivo do autor

É uma criança que já está bem próxima do nível seguinte, mas ainda possui conflitos interessantes:

- na palavra 3, faz a relação desta forma B-O-LETA = bor-bo-le-ta. Por mais que já possua sílabas já plenamente realizadas (LE – TA), a outra parte da palavra ainda está no nível anterior;

- na palavra 1, ocorre a troca do GA pelo HÁ (que é muito comum nesta fase, devido à relação com o nome da letra (AGÁ));
- a difícil realização das palavras monossílabas: vez e mãe. Percebe-se a instabilidade para a superação do conflito.

Neste caso da produção da criança na figura 4, outro fator importante que se pode constatar é a estabilidade. A 1ª versão foi realizada em sala de aula juntamente com os outros colegas e a 2ª versão, sozinho, uma semana depois. Nota-se que as formas se mantêm demonstrando que a criança testa novas possibilidades, mas condiciona a sua escrita de uma maneira estável, ou seja, com as mesmas características que conferiu outrora.

De acordo com Azenha (2002, p.85), apenas esta contradição interna é insuficiente para o avanço na descoberta da escrita. Sem as informações fornecidas pelo meio (escola, família) para refinar a aprendizagem do valor sonoro das letras e das oportunidades de comparar os diversos modos de escrita, o avanço pode não acontecer. Aqui enfatizamos a necessidade de professores bem formados para que consigam contribuir para a concretização do papel da escola neste momento: favorecer as situações educativas que levem à reflexão do uso da língua escrita e da oralidade na prática social.

1.3.2.5 NÍVEL 5 (Alfabético)

Segundo Soares (2016, p.66), neste estágio o aprendiz já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita – “cada um dos caracteres da escrita correspondente a valores sonoros menores que a sílaba – e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”.

O próximo desafio é a preocupação com as normativas da ortografia. Observe um outro aluno na figura 5:

Figura 5: Alfabético - L. S. (10 anos)

1	TORADA	TORRADA
2	SERARIA	SERRARIA
3	BOBOLETA	BORBOLETA
4	SAPATO	✓
5	A EARA	AGORA
6		COFRE
7	TORE	TORRE
8	BO QUE	BOSQUE
9	CEL	CÉU

Fonte: Arquivo do autor

A criança recém-chegada a uma hipótese alfabética acredita que prevalece a lógica de que cada letra deveria equivaler a um (único) som e cada som deveria ser escrito por uma (única letra). Já considera palavras com a formação consoante – vogal (CV) bem frequentes, mas observa que desconhece alguns sons, algumas convenções ortográficas e outras formações silábicas (VC, CVC e CCV) mais complexas.

Por isso, Morais (2012, p.65) critica o engano a que professores e até políticas públicas de alfabetização são levados: “confundir ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita com estar alfabetizado”. Para a passagem de um estágio a outro, é necessário um trabalho cuidadoso, não de aspectos conceituais do sistema alfabético, mas das convenções de som-grafia. Tal engano pode comprometer todo o trabalho pedagógico, tópico que veremos mais adiante.

Afinal, a teoria da Psicogênese modificou o que se pensava em Educação. Suas reflexões sobre alfabetização modificaram a postura de muitos professores, mesmo que não concordassem com tudo o que propusesse. Conceitos que contribuíram para o entendimento de muitos processos cognitivos e permitiram que houvesse um maior destaque para identificação das etapas e do pensamento da criança sobre o nosso sistema de escrita alfabético. A seguir, para aprofundarmos ainda mais a discussão aqui proposta, passaremos aos estudos sobre metalinguística e consciência fonológica que contribuíram na compreensão de processos que permeiam a alfabetização.

1.4 A CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E O APRENDIZADO DA LÍNGUA ESCRITA

Os estudos em Fonologia mostram que a diversidade no Português falado no Brasil apresenta uma variada gama de perspectivas que remete a dificuldades para compreender os fenômenos relativos às propriedades articulatórias dos sons.

Para o professor, o processo é mais complicado, pois entender e fazer uso da comunicação são fatores essenciais de sua profissão. Articular o discurso de forma a se fazer entender é primordial no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, as reflexões acadêmicas sobre os processos de alfabetização “descobriram” nos últimos anos a importância e o destaque que os estudos aos princípios fonológicos acrescentam à pesquisa e à prática. Denota-se que compreender estes princípios agrega muito aos conceitos de alfabetizar e, desse modo, o foco nestes princípios ganharam muita relevância, mais recentemente.

A fonologia compreende os estudos sobre os sons da fala humana. Por sua vez, os pesquisadores de processos de alfabetização entendem que analisar e destacar as inferências fonológicas nos mostram vertentes de um sistema alfabético que dependem desta relação com a cadeia sonora da fala. Buscam explicar que para aprender a ler e escrever é necessário que o indivíduo reflita sobre “os sons da fala e tome consciência das relações entre eles e sua representação gráfica tanto no nível da palavra quanto o nível das relações fonema-grafema” (SOARES, 2016, p.124).

Desta forma, para o indivíduo produzir e compreender textos, é necessário que sua atenção se volte para o texto escrito observando as peculiaridades estruturais e linguísticas que o diferenciam do texto oral. É esta reflexão que Soares (2016) denominará de “*consciência metalinguística*”²⁵:

[...] não é apenas a 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. [...] é aprender a ouvir e pensar sobre a sua própria língua de uma nova maneira. (SOARES, 2016, p.124)

²⁵ O adjetivo “metalinguístico”, derivado do conceito de metalinguagem, também caracteriza uma função da linguagem. No entanto, se difere do conceito que usaremos, presente na perspectiva psicológica e discutida na obra de Gombert (1992,1993) e Roazzi e al. (2010).

É esta capacidade de ter a língua como objeto de reflexão e análise que será essencial à aprendizagem da língua escrita. Vários estudos a partir da década de 80²⁶ buscaram explorar as dimensões da consciência metalinguística, que, em pesquisas mais recentes, realizadas no Brasil por Maluf e Zanella (2011), são definidas como: fonológica, sintática, lexical, morfológica e textual. Tais dimensões são como níveis que representam a reflexão sobre a consciência de determinado aspecto linguístico da língua. Soares (2016) aponta que, ainda em solo brasileiro, a maior parte das pesquisas se concentram em explorar a consciência fonológica seguida pela consciência sintática.

O predomínio de tais estudos fonológicos se efetiva pela contribuição que se revela às pesquisas em alfabetização. Notável a compreensão da importância fundamental do desenvolvimento da consciência fonológica para responder aos índices negativos sobre o processo de alfabetização no Brasil. Assim, este subitem pretende discutir alguns conceitos desta consciência metalinguística e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização.

1.4.1 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Atualmente, muitos autores compreendem a importância do caráter fonológico e sua construção na alfabetização. De acordo com Morais (2012, p.84), consciência fonológica é “um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”. O autor considera que é um conjunto de habilidades que pode variar consideravelmente.

Ampliando esta discussão, Soares (2016, p.166) conceitua consciência fonológica como “a capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem”. A partir de 1970 reconheceu-se a importância de que a criança, para compreender o princípio alfabético, desenvolvesse sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento de sua segmentação.

Os estudos mostraram que a constituição de algumas habilidades eram importantes aliadas ao grau de consciência que demandam. Dessa forma, este termo

²⁶ Inicialmente Tunmer et al (1984).

serve, muitas vezes, para designar níveis em que o desenvolvimento da criança acontece: como palavra, rimas, sílabas, elementos intrassilábicos e os fonemas.

Soares (2016) pontuou que há uma certa hierarquia que acompanha este desenvolvimento. Assim, seria um processo que iria da consciência da palavra até a consciência do fonema. Este processo mostra a devida importância de cada etapa e suas implicações no processo de alfabetização.

Primeiramente, temos a *consciência lexical*. Retrata-se a dificuldade do próprio conceito de palavra e como as pesquisas divergem sobre a capacidade das crianças de reconhecê-la como unidade da fala. Ferreiro e Teberosky (1985) ponderam que a criança é capaz de segmentar a frase em palavras, embora ainda não considere palavras funcionais²⁷. Em outro momento, Ferreiro cita que só no início da alfabetização no momento da escrita, mesmo não reconhecendo fonologicamente como unidades independentes, mas definidas pelo espaço em branco na folha, a criança reconhece as palavras visualmente e assim passa a reconhecê-las no fluxo da fala.

Em seguida, encontramos um termo que já mencionamos na Teoria da Psicogênese: *o realismo nominal*. Para Piaget (2005), “todos os nomes contêm as ideias das coisas que designam” havendo “um acordo entre o nome e a ideia da coisa designada”. Surge, neste momento, a necessidade de se superar esta etapa sendo necessário à criança dissociar significado e significante. Vygotsky (1984) cita que “a escrita é um simbolismo de segunda ordem – simboliza os sons da palavra e não a coisa a que esses sons [...] se referem”.

Ferreiro e Teberosky (1985) constatam que a criança elabora hipóteses a partir do seu próprio conhecimento. Elas consideram, por exemplo, que se trata de uma representação de um animal grande, logo seu nome também será grande. Entretanto, a aprendizagem da língua escrita depende da superação deste realismo nominal, uma vez que a criança precisa focar no significante para perceber os sons das palavras compreendendo assim a relação entre escrita e a fala.

À medida que esta superação ocorre, destacamos o movimento de percepção das rimas e aliterações. Rima aqui entendida como semelhança entre os sons finais de palavras, e aliteração, como a semelhança entre os sons iniciais de palavras em sílabas. Para Soares (2016), a língua inglesa é diferente porque ocorre o fato do

²⁷ Palavras funcionais são aquelas que tem apenas função gramatical como preposições, conjunções e outros (MORAIS, 2012).

predomínio de palavras monossilábicas, assim a rima da palavra quase sempre coincide com a rima da sílaba. No português, há predominância de palavras polissílabas paroxítonas; a segmentação ataque-rima se aproxima da fonêmica o que torna pouco relevante para a aprendizagem da escrita: a consciência da rima entendida como elemento constituinte da sílaba.

Não podemos deixar de destacar que as crianças são capazes de perceber semelhança entre segmentos sonoros das palavras orientando-se pelos aspectos fonológicos. Isso porque os pequenos convivem com um repertório de parlendas, cantigas, trava-línguas em casa ou mesmo na educação infantil.

O fato de a criança reconhecer rimas e aliterações não nos quer dizer que ela seja capaz de segmentar tais correspondentes na palavra. Porém, representam um nível de sensibilidade fonológico que pode trazer grandes vantagens para o processo de alfabetização, pois dirige atenção à cadeia sonora contribuindo na superação do realismo nominal.

Na última etapa da consciência lexical, reconhece-se a *consciência silábica*. Ferreiro (2013) revela que a sílaba parece ser a unidade mais acessível aos pequenos. Isso porque é a menor unidade da fala que pode ser produzida isoladamente com independência. A obra de Ferreiro provou que no momento em que a criança percebe na escrita o processo silábico, ela compreende em parte o funcionamento da escrita.

Entretanto, revela também que crianças no nível pré-silábico que demonstram dificuldade em focalizar o som das palavras conseqüentemente têm dificuldade em segmentá-las em sílabas e ainda estariam muito próximas do realismo nominal.

Esse processo de superar o realismo nominal, desenvolver rimas e aliterações e focalizar os sons da fala é um trabalho que deve ser realizado desde a educação infantil com o intuito de aproximar as crianças da compreensão da escrita alfabética e promover a superação de dificuldades que surgem da reflexão que é feita sobre a língua. Afinal, a continuação deste processo de assimilação da escrita passará por um momento complexo para a criança, o qual destacaremos a seguir: a consciência fonêmica.

1.4.1.1 CONSCIÊNCIA FONÊMICA

A reflexão deste trabalho parte do princípio da teoria da psicogênese (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985); porém, muitos conceitos serão melhor abordados pelo paradigma fonológico. Assim, se o paradigma psicogenético reflete sobre a psicogênese da língua, o paradigma fonológico aborda o conhecimento da representação gráfica da língua.

A criança apropria-se da leitura e escrita em um sistema alfabético *redescobrimdo*:

que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades, tornando-se consciente da estrutura fonológica interna das palavras; e ela aprende a invenção a representação de cada uma dessas unidades por uma forma visual específica. (SOARES, 2016, p.191)

O aprendiz vai avançando em níveis de consciência fonológica relacionando-os com a escrita. Ferreiro (2004, p.146) afirma que “os níveis de conceituação da escrita [...] se correlacionam com as capacidades de segmentação da oralidade disponíveis no momento do desenvolvimento”. Essa capacidade de segmentação parte da sensibilidade a unidades maiores – as palavras – em direção a unidades menores – as sílabas, as partes da sílaba e os fonemas (SOARES, 2016, p.192).

Portanto, a criança vai se tornando sensível às unidades mínimas do sistema fonológico que os grafemas representam: os fonemas. O desenvolvimento da consciência fonêmica está ligado à compreensão do princípio alfabético devido à relação letras/fonemas.

Essa percepção não será assim tão fácil. Mesmo a criança assumindo muito facilmente a segmentação da sílaba, com os fonemas ocorre um fator dificultador apresentado por inúmeros autores. Segundo Adams (1990), apud Soares (2016, p.193), “os sons de fonemas isolados não são fisicamente separáveis da cadeia da fala, estão inteiramente fundidos uns com os outros no interior da sílaba”.

A consciência silábica é mais fácil porque pode ser produzida isoladamente. Este trabalho de sensibilização é feito na educação infantil através de cantigas e parlendas e contribui nesta percepção. Por sua vez, os fonemas não são pronunciáveis, por serem abstratos, ou como cita Silva (2011, p.170) constituem “representação linguística abstrata”. O fonema é uma forma que não pode se observar diretamente e não se pode ouvir.

Aqui se estabelece uma grande dificuldade neste processo de alfabetização. Retornemos aos métodos tradicionais que seguiam como metodologia de trabalho a ordem do alfabeto. Logo no início temos as letras “B” e “D”. Se pensarmos em palavras que possuam tais letras como “*bata*” e “*data*”, os fonemas /b/ e /d/ dificultam a percepção da criança pelas características fonéticas de tais fonemas, ou seja, são sons com características muito parecidas.

Possuindo o fonema esta representação abstrata, sua percepção não ocorre de forma espontânea, pois é difícil determinar onde um termina e outro começa. Um se sobrepõe ao outro e são, conforme Ehri (1998), apud Soares (2016), *coarticulados*, ou seja, quando falamos, fundimos unidades sonoras que funcionam de forma simultânea sendo difícil perceber cada unidade isolada. Se continuarmos com nossos exemplos “*bata*” e “*data*”, observamos que só podemos distinguir a cadeia sonora inicial destas duas palavras confrontando-as e observando sua “oposição”. Forma-se assim o que denominamos “par mínimo”, que conforme Silva (2011, p.126) definimos como: “[...] duas palavras com significados diferentes cuja cadeia sonora seja idêntica exceto por um segmento da mesma posição estrutural”.

A definição de Silva (2011) nos mostra que a percepção do fonema será um desafio. Soares (2016) cita que diante desta situação a pronúncia do fonema se dá por tentativa:

Muitas vezes a tentativa de pronúncia do fonema baseia-se, na verdade, no ato articulatório que o produz, o que ocorre quando é possível enfatizar o modo de articulação, como por exemplo, em consoantes fricativas (/s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /h/) recurso que não se aplica a vários fonemas que não podem ser articulados isoladamente, como é o caso das consoantes oclusivas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/)

Isso explica porque as propostas com ênfase na parte fônica, por exemplo, o “Método Fônico”, utilizam atividades que se iniciam pelas consoantes fricativas. A percepção ocorre de maneira mais produtiva facilitando e motivando o aprendiz. Também entende-se a motivação de se associar cada letra com uma palavra, no caso das oclusivas, pela dificuldade de identificar o fonema que a letra representa: B de *bala*, P de *pato*, D de *dado* etc. Estas representações, muito usadas no método tradicional, ainda perfazem um caminho de grandes pesquisas principalmente na área da Psicopedagogia para alfabetização e reabilitação em casos de distúrbios de leitura e escrita (MORAIS, 2012).

A visão de Moraes (2012) demonstra que as crianças não têm consciência da estrutura fonêmica em casos como na diferenciação entre palavras: *mar, bar, lar, dar*. Para o autor, fonemas não são produzidos nem percebidos como segmentos isolados, o foco volta-se no conteúdo semântico das palavras e não na estrutura fonológica. Assim, como conclui Soares (2016), “na cadeia sonora da fala, os fonemas são unidades implicitamente percebidas, mas não explicitamente reconhecidas”.

Outra evidência expressa por Moraes (2012) é que a dificuldade no reconhecimento dos fonemas é grande e não ocorre espontaneamente. É necessário que a instrução escolar incentive e capacite o aprendiz nesta habilidade de percepção. Por isso, a escola se torna essencial para a superação desta dificuldade e melhor desenvolvimento desta capacidade. Quanto mais próxima a criança estiver de assimilar a sensibilidade fonêmica, mais próxima ela estará da compreensão do princípio alfabético.

1.4.1.2 A HABILIDADE GRAFONÊMICA

A transição da consciência silábica para fonêmica apresenta uma grande mudança. Inicialmente, a criança parte da oralidade para chegar ao conceito de escrita. Neste momento, observa-se um movimento contrário: é a escrita que conduz a consciência fonêmica, pois facilita a aprendizagem à medida que dirige a atenção para a expressão dos sons da fala. As letras, ou grafemas, tornam visíveis palavras sonoras à medida que permitem que a criança reconheça determinados sons, ou seja, suscita a consciência fonêmica.

Desta forma, observamos a importância do conhecimento das letras, não como formas visuais, mas como grafia que serve para representar. Ferreiro e Teberosky (1985, p.213) enfatizam que “o alfabetizando atinge a escrita alfabética quando compreendeu que cada um dos caracteres da escrita (letras) corresponde a valores sonoros menores que a sílaba”. O que contribui com este processo é que a maioria dos pequenos tem contato com as letras desde muito cedo. Em suma, a maioria já conhece as letras do nome, ou pelo menos algumas letrinhas, pelo contato em casa ou pela educação infantil.

A expressão “consciência grafonêmica” é definida por Ehri e Soffer (1999), apud Soares (2016), como “a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra

escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada”. Podemos dizer que é esta associação entre letras e fonemas que contribui na própria identificação de fonemas. Estes grafemas funcionam como mediação na assimilação desta nova capacidade.

Outro fator preponderante nesta fase é a relação entre os nomes das letras e o fonema que eles representam. Soares (2016, p. 218) retrata sobre a iconicidade dos nomes das letras: “Todos os sistemas letra-nome que conhecemos são icônicos, porque os nomes da maioria das letras contêm o fonema que a letra representa”.

De fato, é grande a relação entre os nomes das letras e os fonemas, e refletir sobre a posição do fonema no nome da letra será inevitável. A criança assimila facilmente fonemas em que a letra aparece no início de seu nome, como o nome da letra T (tê), que representa o fonema /t/. Assim teríamos B (bê), D (dê), P (pê) que seriam fonemas de difícil percepção pelo som oclusivo. Já em outros casos seria menos significativo como quando o fonema aparece no meio da letra, caso da letra F (efe). Em outros, haveria até uma ambiguidade em que ocorreriam casos como o uso de K (cá) em substituição da letra C seguida de A, como em *Kmelo* (camelo) ou *Ksa* (casa).

Em relação a vogais, seus nomes representam apenas as formas orais, o que pode ser um fator da dificuldade futura da criança com as formas nasais. Elas aprendem que as vogais são cinco (o que na verdade seriam 12 – SILVA, 2011) e pouco erram na escrita destas orais. Na “escrita inventada”²⁸, o aprendiz representa, por exemplo, AEO por *camelo*, OOEA por *borboleta*; isso devido à sonoridade e o trabalho com as vogais orais ser exaustivo na escola. Por outro lado, representa ADO por *ando*, ODA por *onda*, MUDO por *mundo*, mostrando que entende que a vogal oral também pode representar a vogal nasal.

Esta consciência grafofonêmica explica um pouco o processo que envolve o ato de ler e escrever. De acordo com Soares (2016, p.226),

na leitura, o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra; na escrita, ao contrário, o processo parte dos fonemas para os grafemas. São processos que demandam de forma diferenciada a

²⁸ “Escrita inventada” é o termo que Soares (2016) utiliza para se referir à escrita inicial da criança em que se observam palavras ou tentativas “criadas” por elas de acordo com hipóteses elaboradas pelo próprio aprendiz. Na literatura, encontram-se também os termos “escrita espontânea” e “escrita criativa”.

consciência grafofonêmica: reconhecer relações grafemas-fonemas na leitura, produzir relações fonemas-grafemas na escrita.

Portanto, alguns pesquisadores preferem usar o termo “consciência fonografêmica” para indicar este processo da escrita: parte do fonêmico para o grafema, permanecendo o termo “consciência grafofonêmica” para representar o processo que parte do grafema para o fonêmico indicativo da leitura. Neste trabalho, prefere-se o termo “consciência grafofonêmica” assumido pela autora Magda Soares como mais abrangente e que assume “a indissociabilidade entre as duas modalidades de consciência fonêmica”.

Segundo Soares (2016), inicialmente é mais suscetível para o aprendiz escrever a ler, pois a identificação dos fonemas é uma etapa mais fácil, no início, por meio da escrita que pela leitura.

Na escrita, representá-la por grafemas significa uma progressiva segmentação da cadeia sonora e contínua identificação dos segmentos – sejam sílabas na fase silábica, ou fonemas, nas fases silábico-alfabética e alfabética. O aprendiz por meio da “escrita inventada” relaciona letras com sons e busca relações a partir de suas interações.

Na leitura, o conteúdo a ser lido é um conjunto de letras que necessita de decifração amparado no seu conhecimento de grafemas e fonemas. Esta competência se desenvolve aos poucos e não acontece sem estes preceitos.

Entretanto, quando a criança alcança o princípio alfabético, a leitura se torna mais fácil que a escrita, pois para a leitura já se possui a habilidade necessária para sua execução: conhecimento das letras e fonemas²⁹. Para a escrita, agora já se apresentam os desafios da ortografia que demandam uma gama de conhecimentos que levará tempo para se assimilar. Por exemplo, podemos destacar a representação do fonema /s/, que pode ser com as letras S, C, Ç, X, Z, SC, SS, SÇ e SX, o que ocasiona muitas dúvidas ortográficas na escrita até para os mais experientes.

Chegando à etapa alfabético-ortográfica, o aprendiz já possui domínio do princípio alfabético e consegue fazer uso da leitura e da escrita. Portanto, observa-se que a criança enfrenta um percurso de aprendizagem, realizações e conflitos cognitivos que são compostos por vários fatores e processos, muitas vezes

²⁹ Soares (2016) assume o conceito de leitura nesta aprendizagem inicial da língua baseada na obra de Ehri (1998, 1999), Carol Chomsky (1971) e Bradley; Bryant (1987).

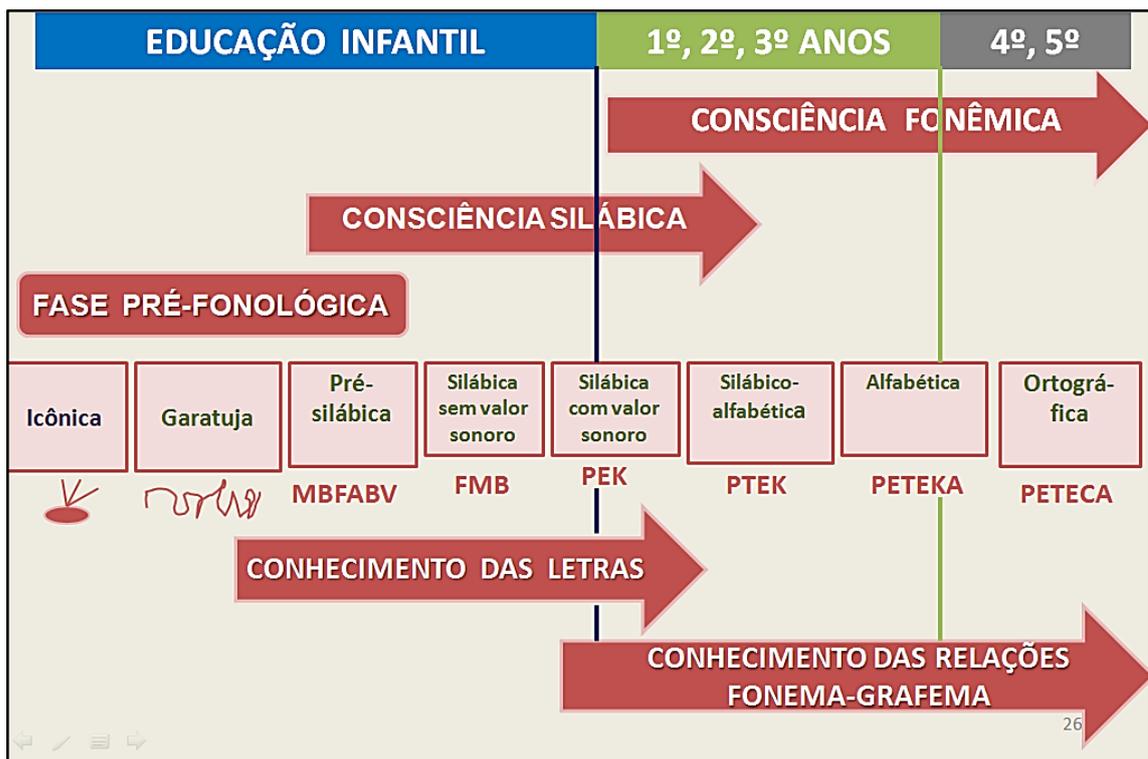
complexos, que resultam na aprendizagem da língua escrita. Tal conhecimento é imprescindível aos educadores para que o processo de ensino aprendizagem possa ser facilitado e os resultados sejam mais profícuos e satisfatórios.

1.5 CONCILIANDO PERSPECTIVAS PSICOGENÉTICAS E FONOLÓGICAS

Nas perspectivas teóricas de ensino, já mencionamos que a linha da psicogênese não concorre com a linha fonológica, uma vez que a coexistência de tais modelos contribui para melhor compreendermos os processos de desenvolvimento da escrita e leitura.

Observe-se a imagem abaixo proposta por Soares:

Fig. 6: Correlação das perspectivas psicogenéticas e fonológicas



Fonte: SOARES, 2016, p. 235

As flechas superiores indicam a sensibilidade aos sons da fala e sua segmentação, na perspectiva fonológica. No centro, concentra-se a perspectiva psicogenética indicando o processo de conceituação da escrita. As flechas inferiores mostram o conhecimento das letras e suas relações.

Notamos que na fase das garatujas e no início da fase pré-silábica, não há interesse da perspectiva fonológica, pois o aprendiz produz caracteres arbitrários de escrita, mas não os relaciona com os sons da fala. A partir daí, ocorre uma construção em que o conhecimento das letras, a percepção dos sons e o desenvolvimento da escrita ocorre de forma correlata, ou seja, uma fase coexiste e completa a outra sendo importante para o desenvolvimento do indivíduo.

Desta forma, concluímos que as relações que tentam explicar e explicitar os processos de desenvolvimento da escrita na criança convergem com outras perspectivas sem desmerecer ou anular uma ou outra teoria. São processos complexos que determinam todo o percurso realizado pelo aprendiz e que fomenta outras pesquisas para compreender o processo como um todo.

A pesquisa teórica embasada na perspectiva da psicogênese (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) mostra-se profícua à medida que expõe e indaga sobre aspectos decisivos quanto à alfabetização. Entretanto, a autora Magda Soares (2016) detalha e demonstra que a perspectiva fonológica complementa e correlaciona-se com a psicogenética de forma que tenhamos explicações bem mais concretas e definidas.

[...] os dois paradigmas, construtivista e fonológico, explicam e orientam a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico pela criança, e somam-se, não se opõem, na compreensão desse processo: o paradigma construtivista, particularmente nas ortografias transparentes, esclarece o percurso conceitual da criança em direção à compreensão do princípio alfabético; o paradigma fonológico, independentemente do nível de profundidade da ortografia, esclarece e direciona o percurso da criança para o domínio das normas ortográficas de sua língua. (SOARES, 2016, p.121)

Os estudos de Morais (2019) também reafirmam esta relação que pode ser estabelecida entre as duas vertentes:

Observamos nos últimos anos, a aparição de duas vertentes teóricas, cujas proposições visam a explicar as competências cognitivas que uma criança precisa desenvolver para aprender a ler e a escrever com o alfabeto. Por um lado, diversos estudiosos têm buscado compreender as possíveis relações causais entre a capacidade de análise fonológica da criança e seu sucesso/insucesso na alfabetização. Adotando uma perspectiva psicogenética, outros pesquisadores (Ferreiro e seus colaboradores) têm investigado as concepções da criança sobre como a língua oral é representada na escrita e o modo como aquelas concepções ou hipóteses se desenvolvem. Entendemos que essas duas linhas paralelas de pesquisa têm um ponto de intersecção: o sujeito que desenvolve habilidades de analisar as palavras de sua língua [...]. (MORAIS, 2019, p.18)

O importante para esta pesquisa é trabalhar com esta correlação entre as duas perspectivas, entendendo que possuem sim princípios distintos, porém, uma postura psicogenética precisa reconhecer o lugar da consciência fonológica no aprendizado da alfabetização, e a postura fonológica, por sua vez, entender que é necessário reconhecer aspectos conceituais e não reduzir a notação alfabética a um código.

Deixamos aqui bem claro que, assim como Morais (2019, p.222), entendemos que habilidades de consciência fonológica, embora necessárias, “[...] não são suficientes para uma criança compreender e dominar o sistema alfabético”. Por isso, Soares (2016) demonstra que tudo é um processo e que compreender tais relações pode contribuir para propostas de alfabetização mais conscientes.

Por fim, entender o processo que perfaz o aprendiz na alfabetização é um desafio que deve ser encarado com muita seriedade, uma vez que a qualidade da educação de um país depende em muito disso. Compreender que os processos fonológicos e os psicogenéticos traduzem boa parte desta expectativa demonstra a importância desses estudos que contribuem para o avanço de uma ciência que deve ser amplamente estudada, transportada para as práticas e, principalmente, vivenciada em sala de aula.

1.6 COGNIÇÃO E INTERAÇÃO: A PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVISTA

A necessidade deste subitem se faz a partir de nosso parâmetro de pesquisa que parte do individual, em uma visão cognitivista, com o resultado de atividades diagnósticas de produções escritas e realizações orais, com base em Ferreiro e Teberoski (1985) para um processo de intervenção que busca ser dialógico, em uma visão sociocognitivista, ou seja, a necessidade de a cognição ser abordada também em uma perspectiva social.

Segundo Koch; Cunha-Lima (2004), a abordagem das ciências cognitivas surgiu, principalmente, a partir da década de 1950, como uma reação ao behaviorismo, que se propunha estudar o ser humano partindo de suas reações a determinados estímulos. As ciências cognitivas mostraram que investigar a inteligência, em geral, era possível e propuseram como objeto de estudo os processos mentais e a própria mente. Assim, o que mais diferenciava os cognitivistas dos anteriores, eram seus métodos, com destaque ao uso do computador como ferramenta fundamental.

Mesmo influenciando muitas áreas e de diversas formas, as ciências cognitivas não possuíam um forte diálogo com as ciências sociais. De acordo com Koch; Cunha-Lima (2004, p.253),

(...) embora algumas das capacidades cognitivas [...] tivessem uma dimensão social óbvia, como é evidente na questão da linguagem; e, por outro lado, embora a linguagem tivesse [...] também uma dimensão cognitiva, os aspectos sociais e cognitivos da linguagem foram, muitas vezes, colocados em lados opostos, numa disputa bastante acirrada.

Portanto, em determinadas situações, adotar uma perspectiva cognitivista clássica significava ignorar qualquer aspecto social da linguagem e da cognição de uma forma em geral. Da mesma forma, encontravam-se pesquisadores que se dedicaram aos aspectos sociais da língua, desconsiderando a hipótese de que fatores internos, biológicos ou individuais, desempenham algum papel na explicação de como a língua funciona.

No entanto, Koch; Cunha-Lima (2004) afirmam que, desde o final da década de 1980, o diálogo entre estas ciências tem aumentado, criando espaços de debates importantes para pesquisas que compreendam a linguagem e outros processos, como fenômenos capazes de oferecer modelos da interação e da construção de sentidos cognitivamente plausíveis ou cognitivamente motivados e, ao mesmo tempo, como fenômenos que acontecem na vida social.

Com isso, compreender a linguagem “é entender como os falantes se coordenam para fazer alguma coisa juntos, utilizando simultaneamente recursos internos, individuais, cognitivos e recursos sociais” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 255). Ou seja, conhecer a natureza da linguagem dependerá da superação dessas dicotomias e entender a língua como um conjunto de ações construídas socialmente a partir de ações individuais.

Portanto, a principal questão a ser respondida não é de traçar as relações entre os aspectos cognitivos e os aspectos sociais que concorrem para o estabelecimento do fenômeno linguístico, buscando entendê-las separadamente. A ideia é entender a interação como parte essencial da cognição, de forma que se possa obter a resposta para: como a cognição se constitui na interação? (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 256)

Ainda de acordo com as autoras, as ciências cognitivas tendem a trabalhar com uma diferença clara entre os processos cognitivos que acontecem dentro e os que

acontecem fora da mente dos indivíduos. Para o cognitivismo, o importante é explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente. Este, por fim, seria uma fonte de informações para a mente individual.

Por outro lado, uma visão que considere aspectos sociais e culturais à compreensão que se tem do processamento cognitivo evidencia que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos. Como exemplo, tarefas que constituem rotinas desenvolvidas culturalmente e organizam as atividades mentais internas dos indivíduos, que adotam estratégias para dar conta de tais tarefas de acordo com as demandas socialmente impostas.

Koch; Cunha-Lima (2004, p. 283) afirmam que outro conceito importante é o de *ação conjunta* definido como “ações que envolvem a coordenação de mais de um indivíduo para sua realização”. Para as autoras, as ações verbais são ações conjuntas:

As ações verbais são ações conjuntas, ou seja, usar a linguagem é sempre se engajar em alguma ação na qual a linguagem é o meio e o lugar onde a ação acontece necessariamente em coordenação com os outros. Essas ações, contudo, não são realizações autônomas de sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p.285).

É este destaque para ação com finalidades sociais que inspira ideias que tem em comum o interesse por situações reais de interação mostrando que a língua só pode ser apropriadamente compreendida quando vista em funcionamento e na interação.

Esta perspectiva nos mostra fatos importantes que passavam despercebidos e começam a serem vistos de forma diferente, por exemplo, como o conceito de contexto. Normalmente, este termo era visto como um conjunto de variáveis nas quais o fato linguístico está inserido. Analisando eventos reais de fala, o contexto passa a integrar duas entidades que se justapõem: um evento focal e um campo de ação no qual o evento se desenrola (Duranti; Goodwin, 1992). Em Gumperz (1992), o contexto passa a ser algo parcialmente criado pelos próprios atos de fala, na medida em que estes ajudam a estabelecer um quadro para a interpretação.

Compreendendo a noção de contexto desta maneira, Koch; Cunha-Lima (2004) constata que a cada momento da interação, o locutor projeta e prevê as

interpretações possíveis dos ouvintes, coordenando cada um dos seus atos de fala com as reações de seus interlocutores.

Segundo as autoras, a importância destes estudos é evidente, porém não se pode dizer que estas perspectivas possuam preocupação com o cognitivo. Por outro lado, fica claro que uma explicação apropriada do processo cognitivo não pode deixar de incluir o fato óbvio de que a atividade linguística acontece em contextos reais de uso.

Nesta linha de pesquisa, surgem trabalhos que se interessam em investigar o processamento cognitivo integrando perspectivas contextuais ao tratamento da cognição humana. Assim, os estudos do texto ocupam um lugar de destaque. A Linguística Textual avança e o texto passa a ser um ponto chave neste entrelaçamento entre cognição e interação. De acordo com Koch; Cunha-Lima (2004):

Textos são fontes óbvias para a construção das representações mentais na memória dos indivíduos, assim como de conhecimentos que circulam socialmente, participando ativamente de categorizações sociais, da criação, circulação e manutenção de estereótipos e das diversas visões de mundo encontráveis numa sociedade. Textos são [...] uma das mais importantes e centrais formas de cognição social e de organizadores do conhecimento de uma dada cultura. Dado isso, é natural que os estudos de texto tenham um papel central na encruzilhada onde se encontram preocupações com a cognição e com a vida social (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 294).

Os estudos do texto organizados por autores sociocognitivistas³⁰ buscam compreender como o sentido pode ser construído interativamente, ou seja, a construção da referência. Tais autores não veem a referência como uma propriedade das palavras, como um fato imanente à língua, mas preferem falar de referenciação como uma atividade, um processo no qual os falantes se engajam para construir a referência. O sentido passa a ser situado histórica e socialmente, havendo certa negociação entre os interactantes para o estabelecimento do sentido (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 295).

De acordo com Alves (2005), o significado dos termos não está neles próprios, ou seja, “uma expressão linguística não tem o significado em si própria, mas tem um potencial de significado, e somente através de seu uso num contexto específico é que o significado será realmente produzido”.

³⁰ No Brasil, podemos citar autores como: Marcuschi, Koch e Salomão.

Em suma, os conceitos de interação, contexto, sentido e cognição passam a ser centrais no processo de construção do objeto de estudo da Linguística nas últimas décadas do século XX. Afinal, era o estabelecimento de uma nova forma de se conceber e de se trabalhar a linguagem que, ao invés de ser vista como espelho do mundo/ representação do pensamento ou como mero instrumento de comunicação, passa a ser compreendida como uma ação social, interacional e cognitiva, constitutiva do conhecimento e do próprio ser humano (ALVES, 2005).

Portanto, esta visão sociocognitivista nos orienta a entender que a atividade cognitiva não é apenas informação, mas uma construção conjunta de sentido. Por sua vez, o ensino não consiste simplesmente na transmissão de conteúdos como se o aluno fosse totalmente excluído do próprio processo de construção de conhecimentos e o professor possuidor de toda sabedoria. Como destaca Alves (2005), “a interatividade é constitutiva das relações interpessoais, do saber, das internalizações culturais, do desenvolvimento da mente e da própria constituição do ser”. A natureza nos faz seres interativos e a interação constitui o mundo.

Por fim, se a proposta desta pesquisa é diagnosticar e analisar o processo de escrita de alunos que não estejam plenamente alfabetizados e propor uma forma de intervenção, percorremos esta trajetória do cognitivo (diagnosticar e analisar) para social (intervenção) de forma que o pressuposto do sociocognitivismo preencha teoricamente as lacunas deste trabalho e possa promover uma atuação docente mais dialógica e consciente de seus objetivos.

2. METODOLOGIA

2.1 Abordagem metodológica

Neste trabalho de pesquisa, a abordagem metodológica utilizada para sua realização foi a quali-quantitativa. Embora estudos qualitativos e quantitativos possuam suas especificidades, essas abordagens não se excluem e podem ser complementares. Os pontos fortes de uma e de outra proporcionam uma maior compreensão dos problemas estudados, uma vez que contribuem na visão global do fenômeno, identificação de variáveis específicas e enriquecimento das constatações obtidas (CRESWEL, 2010, p.70).

O método quantitativo direcionou dados significativos advindos do diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos alunos na etapa inicial da pesquisa. Foram analisados quadros, tabelas, números, estatísticas referentes a dados das sondagens da escrita, leitura e interpretação de textos dos alunos. Esses dados serviram para uma análise do quadro em que se encontra a determinada amostra, a fim de elencarmos e apontarmos casos e dificuldades pensando em como superá-las.

A coleta de dados seria feita em dois momentos: no início da pesquisa, para termos um diagnóstico inicial da situação dos alunos; e no final dos trabalhos, para confrontação dos dados com os iniciais. Entretanto, como já foi mencionado, devido à pandemia COVID-19 e a decorrente impossibilidade de contato presencial com os alunos, esta etapa ficou comprometida. A proposta de intervenção, portanto, se deu com base nesse estudo piloto e a partir dos dados iniciais coletados, com potencialidade para propiciar reflexão sobre os problemas encontrados.

O diagnóstico inicial foi realizado através de sondagens embasadas na perspectiva da psicogênese (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) e testes de consciência fonológica (elaborados por DINIZ, 2008 baseada em CAPOVILLA, 2000 e MALUF, 1997). As sondagens foram uma sequência de atividades orais e escritas, ditadas ou direcionadas pelo professor, sendo feitas individualmente em ambiente sem distrações. Os testes fonológicos foram feitos individualmente, tendo o aluno que refletir sobre fonemas, sílabas e palavras ditadas ou orientadas pelo professor.

Em seguida, os dados foram transferidos para fichas e, posteriormente, apresentados em gráficos, que revelaram um panorama de cada aluno e, assim,

elaboramos uma análise, tendo em vista as individualidades e o coletivo. Intencionamos relacionar os casos mais discrepantes da situação considerada plenamente alfabetizada.

Sendo assim, o método qualitativo também integrou o desenvolvimento da pesquisa: como se trata de um estudo sobre o contexto escolar, estabelece uma análise reflexiva proporcionando a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais (MOREIRA, 2002).

Seu delineamento abrangeu também a perspectiva descritiva e de análise de dados relativos à Hipótese de Escrita e à Consciência Fonológica. Recorremos, à pesquisa de revisão-bibliográfica que abarcou todo um embasamento teórico necessário para a reflexão e discussão do tema, na tentativa de construção de um plano que subsidiasse/ evidenciasse as propostas de elucidação das questões levantadas, tanto no diagnóstico quanto na elaboração das atividades.

Para o desenvolvimento da segunda etapa, utilizamos, ainda, como procedimento metodológico, a proposta conceitual da pesquisa do tipo intervenção (DAMIANI, 2012; ROCHA e AGUIAR, 1997, 2003). Damiani (2012, p.6) a denomina como um determinado tipo de pesquisa educacional “no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam”. Segundo a autora, intervenções em Educação, que se relacionam ao processo de ensino-aprendizagem, apresentam potencial para propor novas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento teórico.

De acordo com Damiani (2012, p.7), algumas características comuns na pesquisa-intervenção podem ser apontadas como:

[...] 1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais; 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas; 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados; 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos [...]

Dois pontos são importantes para a aplicação de uma pesquisa-intervenção. Para Damiani (2012), as intervenções não possuem bem o caráter de experimento, pois não há a possibilidade de se isolar as causas das mudanças que são percebidas

nos sujeitos de pesquisa, como se é possível fazer em pesquisas de laboratório, por exemplo. Outro ponto é o uso de grupos de controle: para a pesquisa no meio educacional, seria muito difícil encontrar dois grupos de sujeitos semelhantes para se testar o efeito de uma intervenção pedagógica em um deles e usar o outro para comparação.

A intenção da pesquisa interventiva é descrever com detalhes os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações prováveis, fundamentando-se nos dados e nas teorias (GIL, 2010). Damiani (2012) ainda pontua que a pesquisa-intervenção se aproxima muito da pesquisa-ação, definida por Tripp (2005) que, na essência, envolve a busca continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática docente. De acordo com Thiollent (2009), alguns pontos de convergência, que contribuem para estabelecer a condição de pesquisa a interventiva, podem ser apontados: (1) o intuito de produzir mudanças; (2) a tentativa de resolução de um problema; (3) o caráter aplicado; (4) a necessidade de diálogo com um referencial teórico e (5) a possibilidade de produzir conhecimento.

Rocha; Aguiar (2003) afirmam que a pesquisa-intervenção constrói uma nova atitude de pesquisa que modifica a ideia de interferência na relação entre sujeito/objeto pesquisado, “considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se antes, como condição ao próprio conhecimento”. Assim, a pesquisa interventiva possui um caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos substituindo a ideia “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer” (ROCHA; AGUIAR, 2003).

As autoras ainda destacam a importância de um ideal de grupo e, portanto, uma transformação coletiva:

Na pesquisa intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (ROCHA; AGUIAR, 1997, p.97)

Portanto, a pesquisa-intervenção favorece espaços de problematização coletiva aliados a práticas de formação, contribuindo para importantes avanços na produção de novos conhecimentos científicos produzidos por profissionais da educação. É a realidade escolar sendo realmente debatida por sujeitos envolvidos diretamente na ação e, por isso, reflexo direto da realidade.

Infelizmente, a intervenção teve que se configurar, na pesquisa aqui apresentada, apenas em seu caráter propositivo, uma vez que não foi possível sua implementação e avaliação (dadas as circunstâncias aqui já assinaladas decorrentes da pandemia COVID 19)³¹. Desse modo, assumimos essa perspectiva em seu caráter propositivo apenas, com um encaminhamento didático possível, um planejamento. Entretanto, muito embora a intervenção não tenha impactado diretamente aos alunos envolvidos nesse processo, neste momento, contribuiu sobremaneira com a formação do professor-pesquisador; o que certamente se refletirá em suas práticas, doravante.

Nos próximos tópicos, apresentamos o contexto em que foi realizada esta pesquisa, fazendo conhecer um pouco a cidade de Porto Feliz, sua localização e principais atividades econômicas; a escola EMEF Professor Antonio de Pádua Martins de Melo e suas especificidades; e ainda a turma do 5º ano C, protagonista da pesquisa.

2.2 Contextualização da Pesquisa

A cidade de Porto feliz, conhecida como “Terra das Monções”, é localizada no interior do Estado de São Paulo, a 110 km da capital. Fundada em 13 de outubro de 1797, faz divisas com as cidades de Sorocaba, Itu, Iperó, Boituva, Tietê, Rafard, Capivari e Elias Fausto. Sua economia é bem diversificada baseada na agricultura e em pequenos e médios estabelecimentos industriais. Na zona rural da cidade, observa-se o predomínio da monocultura da cana-de-açúcar. Conforme dados do

³¹ O programa nacional do Proletras estabeleceu em Resolução nº 3/2020 no Art. 1o. que “os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial”. A Resolução segue no Anexo J.

IBGE³² (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2020, a população estimada é de 53.402 habitantes.

Em relação à Educação, a cidade oferece atendimento desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo esta modalidade de ensino oferecida pela Rede Estadual. No âmbito municipal, de acordo com dados da Secretaria de Educação³³, é oferecido acesso a 20 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e 9 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que atendem a uma média de 7500 alunos.

A maior parte dos prédios destinados à Educação são novos ou recentemente reformados. No Ensino Fundamental, todas as escolas possuem sala de informática, quadra de esportes e biblioteca (ou sala de leitura).

Em relação à aprendizagem dos alunos, a Secretaria de Educação vem buscando modernização e integração de toda a rede. As unidades escolares contam com projetos de recuperação paralela, atendimento educacional especializado oferecido por psicopedagogas concursadas, oficina pedagógica e acompanhamento dos trabalhos realizados por Coordenadores Pedagógicos concursados em cada escola.

A formação continuada dos docentes é realizada parte pela oficina pedagógica do município, contendo especialistas de cada área, e parte por programas do governo: federal, como foi o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); estadual, como o Programa Ler e Escrever³⁴; e outros por parte do município, no início de cada semestre letivo. Tais ações visam o aperfeiçoamento docente buscando maior eficiência em práticas de ensino e aprendizagem.

Os discentes da rede municipal, além de participarem de avaliações externas direcionadas pelos governos estadual e federal, realizam avaliações semestrais organizadas pela oficina pedagógica do município, que servem como base diagnóstica das necessidades de aprendizagem das crianças e posteriores ações da Secretaria Municipal de Educação.

³² Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/porto-feliz>. Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

³³ Disponível em: <https://secretariaeducacaopf.blogspot.com> >. Acesso em 02/12/2020.

³⁴ O Programa Ler e Escrever pertence ao governo do Estado de São Paulo e teve início em 2007. A proposta era fornecer material didático e formação para professores buscando contribuir na melhoria do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano.

Portanto, é neste contexto em que se realizou este trabalho de pesquisa, mais especificamente em uma das unidades escolares da rede municipal denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Antonio de Pádua Martins de Melo. Esta escola, fundada em 2005, situada no bairro Jardim São Bento, atende ainda a população dos bairros Nova Bandeirante, Vila Angélica, Porungal e Cidade Jardim.

A escola Antonio de Pádua, popularmente conhecida, possui prédio próprio, amplo e bem localizado no bairro, com salas e mobiliário de boa qualidade, quadra de esportes e pátio cobertos, biblioteca, refeitório (em construção) e um bom espaço com gramado. Conta ainda com uma sala de informática com 25 computadores e ar-condicionado para os alunos. A sala também funciona como sala de vídeo composta com telão e projetor digital. A escola oferece 5 projetores instalados em 5 salas de aulas estratégicas, 2 televisões de 42 polegadas e 1 lousa digital móvel. Possui também uma sala de recursos multifuncionais para atendimento de alunos com necessidades especiais.

Os materiais didáticos, que já foram apostilados, são adquiridos por meio da adesão ao Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD)³⁵, além de material do Programa Ler e Escrever e Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI)³⁶, usados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Aos professores é garantido que um terço de sua carga horária seja destinada à organização e planejamento das atividades, designado Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), o qual acontece durante a semana de trabalho. Há também o espaço para debate coletivo, denominado Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que demanda duas horas/aula por semana. Eventualmente, a equipe da oficina pedagógica ou se reúne na escola com os professores da unidade, ou promovem um encontro reunindo todos os professores da rede municipal para aperfeiçoamento.

A unidade escolar possui aproximadamente 720 alunos divididos nos períodos da manhã e da tarde. São 15 salas divididas entre o 1º e 9º ano do Ensino Fundamental, assim, crianças na faixa etária média de 6 a 14 anos.

³⁵ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é responsável por avaliar e distribuir livros e materiais de apoio pedagógico às escolas que fizerem adesão ao programa. Maiores informações podem ser encontradas no site <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>.

³⁶ O EMAI é um programa do governo do Estado de São Paulo que teve início em 2012. Seu propósito é proporcionar melhor desempenho em matemática aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A EMEF Prof. Antonio de Pádua M. de Melo foi selecionada para a realização desta pesquisa, primeiro, devido à facilidade de acesso, pois é o local de trabalho do docente há 13 anos; segundo, pelos participantes da pesquisa que, ganham destaque no próximo subitem.

2.3 Participantes da Pesquisa

A sala escolhida para ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa foi o 5º ano C (2020), devido ao número elevado de casos de crianças com problemas no processo de alfabetização. Todos participaram dos testes iniciais, no período antes da pandemia e interrupção das atividades presenciais; ao todo, foram 23 alunos com idades entre 9 e 10 anos.

O público da Unidade Escolar é pertencente a um bairro periférico da cidade, famílias com nível socioeconômico baixo³⁷ e pais com nível de escolaridade básico incompleto. Um bairro com problemas de violência, prostituição infantil e aliciamento de jovens para tráfico de drogas, adversidades externas que, de certo modo, também se refletem no aprendizado e na vida cotidiana escolar. O contexto da sala do 5º. ano C não é diferente: uma turma com grandes dificuldades quanto à indisciplina, que pode remeter a vários fatores condicionantes, mas que também pode influenciar na aprendizagem dos estudantes.

Esta indisciplina se reflete também na relação entre alunos. A postura social dentro de sala é instável com alunos que apresentam dificuldade de autorregulação (limites), dificuldade de autocontrole, alunos que demonstram agressividade em situações de conflito, alunos impacientes, outros que não param no lugar, ou seja, a relação interpessoal é caótica e pouco sociável.

Os alunos possuem grandes dificuldades em acompanhar o conteúdo das disciplinas, o que muitas vezes conduz à desmotivação e até recusa de realizar algumas tarefas. É preciso muito diálogo, acompanhamento do professor em cada carteira e reforço nos comandos/instruções para a realização dos exercícios.

Alguns alunos necessitam de material e apoio diferenciado dos demais para conseguirem avançar, pois não conseguem acompanhar a lição da lousa. Por isso, o

³⁷ Fonte: <https://www.qedu.org.br/escola/189248-emef-antonio-de-padua-martins-de-melo-professor/aprendizado>

docente tem que sempre ser muito organizado, tendo em mãos tarefas adicionais e disposição de sobra.

Apenas 3 alunos da sala se sobressaem conseguindo realizar todas as tarefas e com ótimo desempenho. Para eles, o professor sempre dedica muitas leituras e lições adicionais para complementação da aprendizagem. Muitas vezes eles são prejudicados, pois a demanda de alunos que possuem dificuldades é muito alta.

Outros 4 alunos precisam se ausentar da classe por algumas aulas na semana para participarem do atendimento e das atividades da sala de recursos multifuncionais especializados. São alunos que recobram muita atenção do professor na sala de aula e possuem desenvolvimento bem lento. Cada aluno conta com uma pasta que mostra este ritmo de desenvolvimento.

Por fim, são discentes carentes que, por vários motivos, possuem defasagem na aprendizagem e sofrem para acompanhar o ritmo da série em que se encontram. Desse modo, são crianças que pedem a atenção do professor e demandam cuidado e paciência para a superação de suas dificuldades.

2.4 Procedimentos Éticos

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) – Assis – SP (Anexo 1), e aprovado conforme número CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) 21757219.7.0000.5401, sob o parecer 4.367.532, respeitando-se todas as diretrizes contidas na resolução 466 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

De acordo com os princípios éticos, a pesquisa não ocasionou riscos e danos aos seus participantes. Além disso, após a finalização da etapa de avaliação dos resultados do diagnóstico, foram feitos relatórios para a escola com possíveis orientações aos professores em relação à significativas intervenções para melhorar o desempenho de seus alunos nas habilidades condizentes ao processo de alfabetização. Os alunos que apresentaram sinais sugestivos de distúrbios de aprendizagem foram encaminhados para receber apoio na sala de recursos multifuncionais da própria unidade, programa que oferece um trabalho de apoio especializado em cada distúrbio. Em casos mais graves, foram encaminhados relatórios aos pais para que buscassem ajuda médica especializada.

Conforme já mencionamos, a segunda etapa da pesquisa, a proposta de intervenção, não pôde se efetivar em sua totalidade. Devido ao contexto da pandemia e a interrupção das aulas presenciais, não foi possível aplicar as atividades e acompanhar o seu desenvolvimento; apresentamos, portanto, apenas as atividades elaboradas como um encaminhamento didático possível para atender às dificuldades observadas, no contexto considerado, as quais podem, evidentemente, ser usadas como material de apoio para outros grupos/turmas, em seu processo de alfabetização. A Resolução do Profletras nº 3/2020 ampara esta possibilidade em seu art. 1º que cita: “os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial”.

2.5 Instrumentos de pesquisa (etapa do diagnóstico)

Foram utilizados instrumentos padronizados para a avaliação das habilidades de escrita e consciência fonológica.

A ordem dos testes foi a seguinte:

1. reconhecimento de imagens, letras e números;
2. fonológicos;
3. escrita.

Os instrumentos utilizados encontram-se descritos a seguir:

2.5.1 Avaliação de reconhecimento de imagens, letras e números

Na primeira sequência de testes, o aluno teve que nomear imagens (apêndice B), números e letras. Primeiramente, letra de imprensa maiúscula (apêndice C); depois, letra cursiva (apêndice E), conforme o entrevistador apontasse na prancha. Também foi realizado um teste para reconhecimento de sequências, tanto de letras quanto de números (apêndice D).

O teste era composto por algumas folhas de papel em uma prancha de madeira. Na primeira folha para reconhecimento de imagem, tivemos 8 ilustrações seguindo a ordem: FACA/ SINO/ LEÃO/ BEBÊ/ JANELA/ URUBU/ CHAVE/ LÁPIS. Eram imagens grandes com desenhos coloridos. O objetivo foi observar se o aluno reconhecia imagens, desde os objetos ou coisas mais simples até mais elaborados.

Na segunda folha, apresentamos o alfabeto em letra de imprensa maiúscula e a sequência de números de 0 a 9. Usamos letras e números grandes para fácil

visualização. O entrevistador escolheu 5 letras e 3 números aleatórios e perguntou ao entrevistado se ele os reconhecia. Este era o objetivo do teste.

A terceira folha foi formada pela mesma imagem do alfabeto e números da segunda folha, só que com as letras “C”, “M”, “R”, “Z” e os números “3”, “7” removidos. Tais caracteres foram suprimidos aleatoriamente. O objetivo foi observar se a criança reconhecia a sequência alfabética e a sequência numérica.

A quarta folha foi composta pelas imagens das letras “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “M”, “N”, “O”, “P”, “Q”, na forma cursiva maiúscula, e as letras “M”, “N”, “O”, “P”, “Q”, “R”, “S”, “T”, na forma cursiva minúscula. A escolha dos caracteres foi feita de forma aleatória. O objetivo foi observar se o aluno reconhecia as letras cursivas maiúsculas e minúsculas.

Cada aluno possuía uma ficha de diagnóstico individual (apêndice A), em que o entrevistador anotou as alternativas: SIM e NÃO para o reconhecimento; POUCA ou MUITA, referindo-se à dificuldade no reconhecimento; e o campo OBSERVAÇÕES, para anotações pertinentes a cada criança.

Os testes de reconhecimento de imagens, letras e números parecem simples para crianças desta idade, porém, devido às dificuldades observadas em sala, optamos por partir de testes bem simples até procedimentos mais elaborados para abranger os casos de todos os alunos desta sala de aula.

2.5.2 Avaliação da Consciência Fonológica

Para a avaliação da Consciência Fonológica, utilizamos o Teste de Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS)³⁸. Este instrumento, elaborado e padronizado por Moojen et al (2007), tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial possibilitando a investigação das capacidades fonológicas, considerando a relação com a hipótese da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). Para tanto, baseamos ainda nossa avaliação nas propostas de Diniz (2008) e Mendes (2015), que estudaram processos de consciência fonológica.

Este teste foi dividido em duas partes: a primeira corresponde à consciência de sílabas, composta por oito tarefas: síntese silábica, segmentação silábica,

³⁸ Usamos de modo adaptado porque, no resultado, não trabalhamos com escores, mas sim com porcentagens de acerto e erro.

identificação de sílaba inicial, identificação de rima, produção de palavra com a sílaba dada, identificação de sílaba medial, produção de rima e exclusão silábica.

A segunda parte refere-se à consciência do fonema, sendo composta por seis tarefas: produção de palavra com fonema dado, identificação de fonema inicial, identificação de fonema final, exclusão, síntese e segmentação.

Cada tarefa foi acompanhada de dois exemplos iniciais; caso o aluno não entendesse a proposta, o aplicador lhe daria a resposta correta e forneceria explicações adicionais.

Inicialmente, aplicamos os testes de consciência silábica. O primeiro teste (S1³⁹) foi o de síntese: o entrevistador pronunciou palavras segmentadas em sílabas e o aluno teve que responder qual foi a palavra ditada. As palavras utilizadas foram: ANEL/ SAPO/ CADEIRA/ TRÉGUA/ ABÓBORA/ CAMELO.

O segundo teste (S2) foi o de segmentação: agora o entrevistador pronunciou a palavra e a criança teve que segmentá-la em sílabas. As palavras usadas foram: ESCOLA/ LÁPIS/ TREINO/ CAIXOTE/ LIVRARIA/ AMIZADE.

No terceiro teste (S3), apresentamos para o aluno uma atividade de percepção de rimas (identificação da parte final da sílaba). Era uma folha em uma prancha de madeira em que foi exposto um desenho como modelo na parte superior e três na parte inferior (anexo C). Conforme o nome da representação do desenho superior, o aluno devia apontar qual dos três da parte inferior formava “rima” (combinação dos sons finais) com ele. Primeiro se fez um treino para ver se a criança entendeu a mecânica do teste: tínhamos a imagem de um DENTE na parte superior e a imagem de PENTE/ LIMÃO/ MAÇÃ na parte inferior. Se o aluno compreendesse e apontasse a resposta correta PENTE, começávamos o teste.

Na primeira folha, tivemos a imagem de um LEÃO na parte central superior e as ilustrações de VIOLÃO/ CARRO / PATO na parte inferior. A seguir, segue a sequência de apresentação em um quadro:

³⁹ Estes códigos foram usados para facilitar no preenchimento das fichas individuais, lembrando que (S) significa silábica, (F) significa fonêmica e os números se referem ao número do teste. Assim, por exemplo, tem-se (S1) = teste 1 de consciência silábica.

Quadro 2: Ordem de apresentação das rimas

FOLHA	REFERÊNCIA	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3
1	LEÃO*	VIOLÃO	BOLA	CAIXA
2	SAPATO	GIRAFÁ	CARRO	PATO
3	BOLA	DEDO	GAIOLA	ÁRVORE
4	UVA	LUVA	RATO	FLOR
5	SAPO	TORNEIRA	COPO	MAÇÃ
6	CADEIRA	TORNEIRA	TELEVISÃO	BALDE

Fonte: Arquivo do autor

*Os destaques em amarelo são as combinações corretas

Os resultados foram colocados na planilha própria de forma individual (anexo B). A planilha continha os dados da criança e, em seguida, uma tabela com as alternativas do quadro acima e os campos ACERTOU e ERROU para o entrevistador assinalar.

No quarto teste (S4), o mesmo procedimento se repetiu quanto à percepção das “aliterações” (identificação da inicial da sílaba – anexo E). Em uma folha tivemos os itens de treino: JACARÉ na parte superior e MAÇA/ JANELA/ COPO como opções na parte inferior. O quadro 3 indica os itens de avaliação apresentados à criança:

Quadro 3: Ordem de apresentação das aliterações

FOLHA	REFERÊNCIA	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3
1	CAPACETE	RELÓGIO	MACACO	CACHORRO
2	BONECA	MOTO	BOLO	MAÇÃ
3	GATO	GALO	BICICLETA	CASA
4	PALHAÇO	LÁPIS	AVIÃO	PATO
5	ABACAXI	SAPO	ANEL	GIRAFÁ
6	CORAÇÃO	COMPUTADOR	LIVRO	ÓCULOS

Fonte: Arquivo do autor

*Os destaques em amarelo são as combinações corretas

Novamente, o entrevistador anotou os resultados na planilha própria de forma individual (anexo D). A planilha continha os dados da criança e, em seguida, uma tabela com as alternativas do quadro acima e os campos ACERTOU e ERROU para o entrevistador assinalar.

O teste 5 (S5) se referiu à produção de palavra com sílaba dada. O aluno teve que dizer pelo menos 2 palavras com a sílaba ditada pelo entrevistador. As sílabas foram: /VA/, /FA/, /MA/, /TA/, /BA/, /DA/.

O teste 6 (S6) foi sobre identificação de sílaba medial que teve como objetivo observar se o aluno conseguia perceber as sílabas no meio das palavras. Este foi um exercício mais complexo devido à necessidade de a criança pensar na palavra e poder fazer associações, por isso, os dois exemplos tiveram que ser bem explicados. A tarefa consistiu no entrevistador utilizar uma folha numa prancha de madeira contendo uma imagem na parte superior, a criança reconhecer a sílaba medial da palavra mostrada na imagem e, em seguida, dentre três palavras ditadas pelo entrevistador, o aluno apontar qual tinha a mesma sílaba medial que a primeira. Este teste teve como objetivo observar como a criança realiza reflexões fonológicas mais complexas, no caso, identificar e comparar sílabas mediais.

Observe no quadro 4 as palavras utilizadas:

Quadro 4: Identificação da sílaba medial

REFERÊNCIA	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3
GIRAFÁ	PIRATA	PANELA	DINHEIRO
CAMELO	COLEGA	VERMELHO	BOLACHA
CABELO	CADEIRA	COMIDA	ABELHA
BURACO	AMIGO	BARATA	CASACO

Fonte: Arquivo do autor

*Os destaques em amarelo são as combinações corretas

O teste 7 (S7) consistiu na produção de rima. O entrevistador usou uma prancha com uma imagem e, em seguida, perguntou ao aluno qual palavra ele conhecia que rimava com a palavra da imagem. As ilustrações utilizadas foram: CHAPÉU/ PENTE/ FLOR/ CORAÇÃO. O objetivo foi observar se o aluno tinha repertório e conhecia rimas, ou mesmo, conseguia refletir fonologicamente sobre a parte final de palavras. O interessante foi partir da imagem, o que de certa forma foi importante, pois o entrevistador não correu o risco de reforçar sonoramente alguma sílaba ou mesmo pronunciar a palavra de um modo diferente do aluno.

No oitavo e último teste de consciência silábica (S8), tivemos a exclusão silábica. O entrevistador pronunciava uma palavra e depois mencionava qual palavra formaria se ele excluísse determinada sílaba. O teste utilizou somente palavras que

tinham outras palavras em sua composição, como o exemplo SOCORRO que sem a sílaba /SO/ forma a palavra CORRO. As palavras usadas foram:

Quadro 5: Teste de exclusão silábica

PALAVRA DE REFERÊNCIA	EXCLUI A SÍLABA	FORMOU A PALAVRA
ESCOLA	/ES/	COLA
CACHORRO	/RRO/	CACHO
CABRITO	/BRI/	CATO
CARROÇA	/ÇA/	CARRO

Fonte: Arquivo do autor

O objetivo deste teste foi compreender se o aluno realiza reflexões fonológicas desde mais simples até mais elaboradas, como no terceiro caso em que se retirou a sílaba medial.

Os testes de consciência silábica S1, S2, S5, S6, S7 e S8 foram registrados em fichas individuais (apêndice F) com os dados do aluno e campos PERCEBE ou NÃO PERCEBE para que o entrevistador assinalasse de acordo com as respostas da criança: se ela acertasse, assinalaria PERCEBE indicando que a mesma consegue realizar aquela determinada reflexão fonológica; e se errasse ou não conseguisse realizar, assinalaria NÃO PERCEBE. O professor também teve à disposição o campo OBSERVAÇÕES para anotações que considerasse relevantes de cada caso.

Depois desta primeira sequência, foi oferecido um pequeno descanso para as crianças e, até mesmo, oportunidade para se hidratarem. Em seguida, retomamos os testes de consciência fonêmica.

O primeiro teste fonêmico (F1) compreendeu a produção de palavra que inicia com som dado, primeiramente o entrevistador explicou a dinâmica do teste: ele produz um som e a criança deve dizer duas palavras que começam por aquele mesmo som. Os sons escolhidos foram [a], [v], [f] e [t]. O objetivo era observar se o aluno conseguia associar o som, pronunciado pelo entrevistador, com palavras de seu repertório linguístico.

O segundo teste (F2) foi de identificação de fonema inicial. O teste iniciou com o entrevistador mostrando uma imagem (apêndice G) para o aluno, questionando sobre à qual palavra se referiu. Depois, o professor pronunciou 3 palavras e perguntou qual delas começava com mesmo som da palavra da imagem. O objetivo foi observar

se a criança conseguia identificar o som inicial e relacionar com outros vocábulos. As palavras das imagens e as alternativas se encontram no quadro 6:

Quadro 6: Identificação de fonema inicial

IMAGEM DE REFERÊNCIA	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3
SINO	SEDE	CHUVA	GEMA
BEBÊ	GALO	BANCO	PERA
FACA	FORMIGA	SAPO	BOLACHA
LEÃO	TOMADA	PERA	LATA

Fonte: Arquivo do autor

*Os destaques em amarelo são as combinações corretas.

O teste 3 (F3) baseou-se na identificação de fonema final. A partir de uma imagem, o aluno deveria dizer qual palavra, das três pronunciadas pelo entrevistador, termina com o mesmo som da palavra da imagem. O objetivo foi observar se a criança consegue identificar e relacionar sons dos fonemas finais de palavras. No quadro 7, abaixo, seguem as palavras do teste:

Quadro 7: Identificação de fonema final

IMAGEM DE REFERÊNCIA	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3
JANELA	XAROPE	SORRISO	FARINHA
CHAVE	PELE	CAMA	LOBO
URUBU	CHAVE	ITU	PARÁ
LÁPIS	ABELHAS	MEL	FAVO

Fonte: Arquivo do autor

*Os destaques em amarelo são as combinações corretas.

O teste 4 (F4) consistiu na exclusão fonêmica, a partir da qual a criança teve que dizer como ficou a palavra, uma vez que o entrevistador excluía um de seus fonemas. O objetivo foi compreender se o aluno percebe a mudança na palavra no momento em que tiramos um fonema. As palavras utilizadas foram:

Quadro 8: Teste de exclusão fonêmica

PALAVRA DE REFERÊNCIA	EXCLUI O FONEMA	FORMOU A PALAVRA
PRATO	/r/	PATO
CANO	/k/	ANO
PLANO	//	PANO

Fonte: Arquivo do autor

O próximo teste, F5 refere-se à síntese fonêmica, em que o professor pronunciou somente os fonemas de uma palavra na sequência, mas separadamente, ou seja, um por vez. Esta tarefa teve por objetivo observar se o aluno compreendia que uma palavra é composta por fonemas distintos, o que não é uma tarefa fácil como já mencionou Soares (2016, p.196) dizendo que quando temos os fonemas separadamente, como em /f/+o/+k/+a/, “temos uma representação linguística não audível e não pronunciável isoladamente [...] Na verdade, essa pronúncia não pode deixar de ser uma combinação do fonema consonantal com um som vocálico neutro”. As palavras segmentadas fonemicamente foram: MESA / BOLA/ FOCA/ TOMADA.

Por fim, os alunos se depararam com o teste 6 (F6) de segmentação fonêmica. A tarefa foi segmentar fonemicamente as seguintes palavras pronunciadas pelo entrevistador: LUA/ GATO/ AMIGO/ ÔNIBUS. O objetivo foi observar se o aluno conseguia segmentar uma palavra fonemicamente.

Os resultados dos testes fonêmicos F1, F2, F3, F4, F5 e F6 foram transportados para a mesma ficha individual de desempenho (apêndice F), na qual ficava também o resultado dos testes de consciência silábica. Como já se mencionou, a ficha continha os dados do aluno e campos de PERCEBE ou NÃO PERCEBE para que o professor assinalasse; no caso, PERCEBE, para os alunos que conseguiram realizar as tarefas de avaliação da consciência fonêmica; e NÃO PERCEBE, para as crianças que erraram ou não conseguiram realizar os testes.

Nas provas em que eram fornecidos desenhos, a imagem ficou exposta até o discente dar a resposta. Em seguida, o desenho foi ocultado e uma nova imagem foi apresentada, referindo-se à palavra seguinte. Desta forma, o aluno mantinha sua atenção e a memória era auxiliada pelas figuras. As palavras aplicadas e os detalhes de cada tarefa constam no protocolo exposto no anexo G.

2.5.3 Avaliação das Hipóteses de Escrita

A avaliação das Hipóteses de Escrita é baseada na teoria da Psicogênese da Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). Organizamos esta parte da seguinte maneira: de modo individual, apresentamos uma situação de interação com a criança contando-lhe uma história ou mesmo aproveitando alguma situação por ela vivenciada, e buscamos relacioná-la à temática proposta. Logo após, o pesquisador entregou uma folha (apêndice H) contendo nome da escola e espaço em branco para preenchimento do nome do aluno. Na parte central, havia cinco linhas numeradas de 1 a 5 (para a escrita das palavras) e, logo abaixo, mais três linhas destacadas em seu início com as letras A, B e C (para a escrita de frases⁴⁰).

Em seguida, o professor ditou cinco palavras, tendo o cuidado de haver um tempo entre cada uma delas, sem destacar oralmente nenhuma sílaba em potencial e repetindo por, no máximo, três vezes cada uma. Por fim, solicitamos à criança que escrevesse uma frase ditada contendo, pelo menos, duas palavras que já haviam sido ditas previamente.

Para o teste piloto, foram utilizadas as seguintes palavras:

1. BIQUINI
2. PRANCHA
3. CALOR
4. SOL
5. MAR
6. A PRAIA TEM SOL E CALOR.

As palavras ditadas foram escolhidas seguindo um delineamento semântico específico em cada uma das realizações, ou seja, todas pertencem ao mesmo campo semântico. Obedecemos ao critério da estrutura das palavras: começamos por palavras trissílabas e, por último, palavras monossílabas, uma vez que, segundo a teoria da psicogênese, demandam mais processamentos cognitivos da criança para sua realização. Também foi solicitado que o aluno lesse cada palavra depois da sua escrita para se analisarem as escolhas organizadas por eles.

⁴⁰ Embora houvesse espaço para três frases, o professor ditou somente uma frase. O espaço foi utilizado em casos em que ocorressem dúvidas quanto à proficiência da escrita da criança.

Em um segundo momento, em grupo, na sala de aula, solicitamos que os alunos participassem de um autoditado. Para a tarefa, foi entregue uma folha (anexo H) com nome da escola e espaço em branco para preenchimento do nome, nome do professor, data e série. Logo abaixo, havia desenhos ao seu lado, um espaço em branco para que a criança escrevesse o nome do objeto. As palavras foram: TUCANO/ PERA/ NOVELO/ MALA/ JANELA/ CASA/ BONÉ/ SAPATO/ FADA/ GIRAFA/ ABACAXI/ DEDO/ REI/ UVA/ LUA/ VELA/ LUPA/ MESA e BALA. A escolha dos termos seguiu-se conforme sua estrutura silábica, ou seja, neste primeiro momento, somente palavras com sílabas simples (estrutura CV ou CVV⁴¹).

Por último, foi entregue outra folha (anexo I) contendo a mesma organização, porém agora explorando outras estruturas silábicas mais complexas (CVC, CVVV, CCV). Foram utilizadas as palavras: PORCO/ QUEIJO/ GALINHA/ PIMENTA/ ARANHA/ RADIO/ RAPOSA/ RATO/ SACOLA/ CALÇADO/ SAPO/ SORVETE/ TELEFONE/ TATU/ TELEVISÃO/ TESOURA/ URSO/ UVA/ IGREJA e UNHA. O objetivo da atividade de autoditado era analisar o desempenho dos alunos mediante sua reflexão sobre a escrita sem a interferência do professor.

2.6 Procedimentos de coleta de dados

Como já citamos anteriormente, os alunos participantes foram avaliados nas habilidades de consciência fonológica e na evolução de escrita de palavras e sentenças.

Todos os dados foram coletados na escola, em sala separada e silenciosa disponibilizada para uso do pesquisador. As entrevistas ocorreram durante o período letivo, no horário normal de aula, já que, no contraturno, a maioria dos alunos participa de projetos extraescolares oportunizados pela prefeitura. Vale ressaltar que os discentes não tiveram prejuízo em relação ao conteúdo escolar, pois os professores foram previamente avisados e os dias combinados para que não houvesse prejuízo quanto ao currículo.

Os testes foram realizados em sessões individuais, com duração de cerca de 30 a 40 minutos, ocorrendo de forma pausada, de modo que a fadiga não interferisse no resultado.

⁴¹ Representação de consoante (C) e vogal (V).

Também foram padronizados seguindo a mesma ordem para todos os participantes da pesquisa. Para melhor arquivamento dos resultados, cada aluno possuía um portfólio composto por:

- uma ficha de diagnóstico inicial (apêndice A), contendo os apontamentos gerais feitos durante a entrevista;
- uma ficha de relatório dos testes de caráter fonológico;
- duas folhas de autotestado aplicado em sala;
- uma folha contendo a sondagem com a avaliação de suas hipóteses de escrita.

2.7 Formas de análise

2.7.1 Avaliação do reconhecimento de imagens, letras e números

As respostas de cada aluno foram para a ficha de diagnóstico individual. Como já foi dito, o professor tinha como opções, no teste de reconhecimento de imagens, letras e números, os campos SIM e NÃO. A partir dessas sinalizações, os dados foram reunidos e organizados pelo total da sala. Assim, os valores foram transportados para o gráfico 1⁴², contendo o reconhecimento de letra cursiva, números, letras e imagens. No gráfico 2, optamos pelo levantamento dos dados do reconhecimento de sequência de letras e de números.

Os dados desses gráficos foram representados pelos números reais de alunos que reconheceram ou não cada forma. Somente na avaliação e reflexão do pesquisador acerca dos gráficos, foram utilizadas representações em porcentagem, para melhor evidenciar as discussões apresentadas nos resultados.

Havia também os campos POUCA DIFICULDADE, MUITA DIFICULDADE e OBSERVAÇÕES. Tais dados serviram de apoio na avaliação, em casos em que a opção, entre “sim” e “não”, foi difícil de se comprovar.

2.7.2 Avaliação da Consciência Fonológica

Como já mencionamos nos instrumentos de coleta, para a avaliação da Consciência Fonológica, utilizamos Testes de Consciência Fonológica: Instrumento

⁴² Os resultados são apresentados no próximo capítulo. O gráfico 1 e 2 encontram-se, respectivamente, nas páginas 91 e 92.

de Avaliação Sequencial (CONFIAS). Esse instrumento, elaborado e padronizado por Moojen et al (2007), foi adaptado baseado nas propostas de Diniz (2008) e Mendes (2015), que, por sua vez, estudaram processos de consciência fonológica.

A principal adaptação foi a opção de não trabalhar com escores, mas sim, apresentar dados baseados em “acerto e erro”. Inicialmente, transportamos os resultados de cada ficha individual (apêndice F) para dois gráficos contendo os resultados gerais da sala. O gráfico 6⁴³ comportou os dados de consciência silábica e o gráfico 7, de consciência fonêmica.

Os dados desses gráficos foram representados pelos números reais de alunos que conseguiram realizar ou não cada tarefa. Somente na avaliação e reflexão do pesquisador sobre os gráficos, foram utilizadas representações em porcentagem, para melhor referenciar as reflexões sobre os resultados.

2.7.3 Avaliação da Hipótese de Escrita

A avaliação das hipóteses de escrita se baseou diretamente na teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1985). A avaliação se resume em critérios específicos para cada hipótese de escrita observando traços, leitura e reflexões da criança, quanto à sua produção.

Após avaliarmos todos os alunos, os dados foram transportados para o gráfico 3, contendo os valores reais de quantos alunos da sala apresentam cada hipótese de escrita. Para melhor detalhamento nas reflexões sobre os resultados, elaboramos mais dois gráficos baseados em porcentagem. O primeiro representa todas as hipóteses em porcentagem. O segundo gráfico concentrou os valores que compreendiam as hipóteses pré-silábica, silábica sem valor, silábica com valor, silábica-alfabético e alfabética, em um único índice, e comparou com o índice da hipótese alfabético-ortográfica para ilustrar melhor a situação de alunos que não estariam plenamente alfabetizados.

Dessa forma, seguimos para o próximo capítulo, no qual apresentamos os dados do estudo piloto e discutimos questões relevantes sobre a alfabetização dos alunos participantes da pesquisa.

⁴³ Os resultados são apresentados no próximo capítulo. Os gráficos 3, 4, 5, 6 e 7 encontram-se, respectivamente, nas páginas 93, 94, 94, 95 e 96.

3 ESTUDO PILOTO: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

O processo de alfabetização compreende inúmeros fatores, que foram brevemente apresentados em nossa discussão teórica no primeiro capítulo. Para o estudo diagnóstico, nos respaldamos, conforme já reiteradamente dissemos, na teoria da Psicogênese, a qual fundamenta este processo de forma que possamos reconhecer etapas do desenvolvimento da criança na aprendizagem da língua escrita. Para a dinâmica escolar, este foi um dos grandes destaques da teoria de Ferreiro e Teberosky (1985) de base piagetiana: apresentar ao mediador do processo de ensino e aprendizagem meios de perceber a evolução da criança, de forma bem específica, para que se possa intervir quando necessário.

Assim sendo, a sondagem diagnóstica inicial é muito importante para direcionar os trabalhos quanto ao planejamento. Esta sondagem também constitui parte desta pesquisa, uma vez que fundamenta um marco de partida e reflexões, bem como orienta perspectivas e direcionamentos.

Este estudo piloto propõe, então, a seguinte dinâmica: apresentamos os primeiros dados e propomos alguns indícios para elucidar a análise. Assim, seguimos a seguinte ordem para avaliação dos dados:

1. avaliação/reconhecimento de imagens, letras e números;
2. avaliação/reconhecimento da escrita;
3. avaliação da consciência fonológica.

Ressaltamos novamente que a sala escolhida para estudo é de um 5º ano do Ensino Fundamental. Para estabelecer um parâmetro para a etapa ideal para se alfabetizar uma criança, trazemos o respaldo teórico de documentos oficiais e de alguns estudiosos sobre o tema.

Segundo o documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)⁴⁴, publicado em 2018, observamos qual é o parâmetro do governo federal.

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, **é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize**. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” sons da língua (fonemas) em

⁴⁴ Fonte: Brasil, 2018

material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p.87- Grifo nosso)

O governo do Estado de São Paulo reitera a mesma linha de pensamento do governo federal. O documento intitulado “Currículo Paulista⁴⁵” determina que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes 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 (SÃO PAULO, 2019, p.84- Grifo nosso).

O documento do Plano Nacional de Alfabetização (PNA-2019) nos apresenta uma proposta mais ousada ainda, como observamos em seu artigo 5º: “Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização; I – **priorização da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental** (Grifo nosso).

Entretanto, outros documentos de âmbito nacional não corroboram com o fundamento de alfabetizar até o 2º ano do Ensino Fundamental. É o caso do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014)⁴⁶ que cita como Meta 5: “**alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental**”.

Embora possamos compreender que alfabetização é um processo que envolve muitos fatores em seu desenvolvimento, nosso trabalho prefere se referenciar em pesquisas científicas como forma de ratificar todo desenvolvimento teórico construído até este ponto. Segundo Soares (2015)⁴⁷, a alfabetização é um processo contínuo e é difícil apontar um momento de corte, mesmo que demandas políticas necessitem realizá-lo:

A alfabetização é um processo contínuo, em que não é possível definir uma linha de corte e dizer: “aqui, nesse momento, esta criança está alfabetizada”. Isso vai depender do conceito de alfabetização que se adota. [...] As políticas públicas determinam que, ao fim do 3º ano, aos 8 anos de idade, a criança

⁴⁵ Em 2019, foi lançado o documento Currículo Paulista que enfatiza todas as diretrizes curriculares do Estado de São Paulo.

⁴⁶ O PNE é um plano nacional de dez anos para a Educação no país. O último (2014-2024) descreve 20 metas que incluem todas as modalidades de Educação Nacional.

⁴⁷ Entrevista de Magda Soares ao CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG) em 22/12/2015. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/magda-soares-responde-2.html>

deve estar alfabetizada, isso significando que ela já seja capaz de escrever e ler pequenos textos e que leia com razoável fluência. Essa definição é fundamentalmente política, e se orienta pelo critério de atendimento às demandas sociais básicas de domínio da leitura e da escrita.

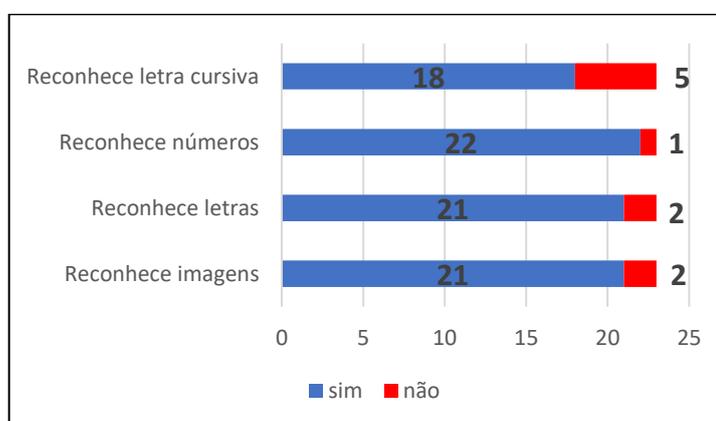
De acordo com Moraes (2012), é necessário que metas sejam estipuladas e que haja um conjunto de expectativas de aprendizagem para que se possa acompanhar melhor o processo de alfabetização em todo o país. Nas palavras do autor, “como nosso propósito, já declarado é alfabetizar e letrar, precisamos investir nas duas dimensões, de modo contínuo e cotidiano, dos 4 aos 8 anos de idade, ao pensar o processo de alfabetização” (MORAIS, 2012, p.129).

Assim, concordamos que alfabetizar e letrar faz parte de um processo que se inicia na Educação Infantil (por volta dos 4 anos) e espera-se que, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (por volta dos 8 anos), os alunos tenham avançado no domínio da norma ortográfica, consigam ler com fluência, compreender pequenos textos e produzir com autonomia os gêneros escritos que puderam aprender na escola.

3.1 Avaliação de reconhecimento de imagens, letras e números

Este teste se mostrou fácil para a maioria dos alunos, conforme já era esperado. Acima de 95% dos participantes reconhecem imagens, letras e números. O processo de nomeação dos mesmos é importante para se estabelecer se o aluno atinge pelo menos os critérios mínimos para a alfabetização. Alunos que não fazem este reconhecimento até 9 ou 10 anos têm grandes chances de ter alguma patologia ou síndrome, o que poderia comprometer o processo de alfabetização.

Gráfico 1: Reconhecimento números, letras e imagens



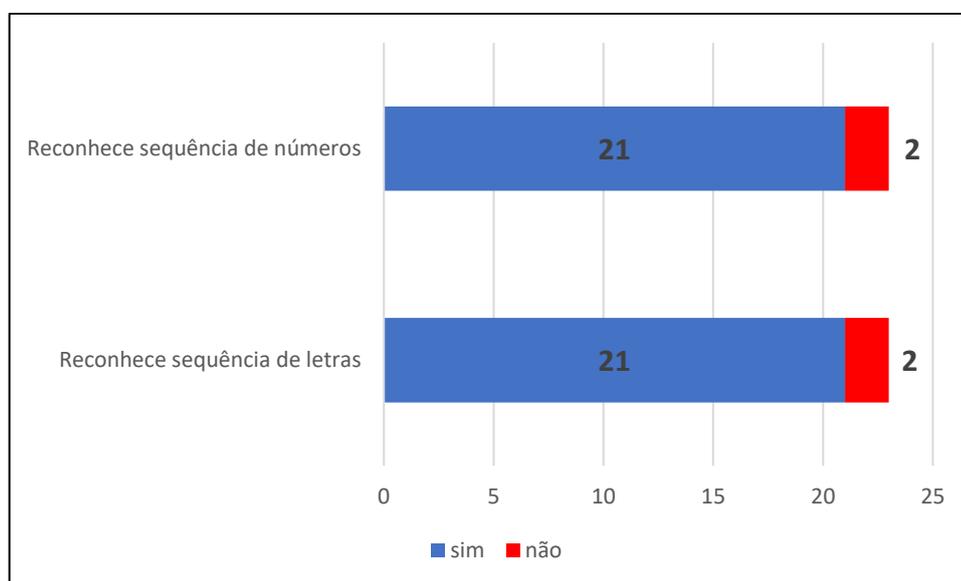
Fonte: Arquivo do autor

Outro indício presente no gráfico é o reconhecimento de letra cursiva. Muito já se discutiu, na literatura científica, sobre a necessidade do ensino deste tipo de letra. Morais (2012, p.79) afirma que, embora haja movimentos, principalmente nos EUA, para o abandono da letra cursiva, ainda é uma letra prestigiada na maioria das culturas e contribui para a compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética⁴⁸, além de haver ganho numa escrita mais veloz. Para o autor, é importante o uso da letra de imprensa maiúscula para as fases iniciais de alfabetização, pois é mais fácil para a diferenciação da criança, afinal são formas separadas e bem delimitadas.

Desta forma, o índice de 21% dos alunos que não pôde reconhecer a letra cursiva nos diz pouco sobre todo o processo. Como esta letra é ensinada nas escolas, após a assimilação do sistema de escrita, somente podemos inferir se são alunos que não estão plenamente alfabetizados, a partir desse momento.

No próximo gráfico, constatamos grande facilidade dos participantes da pesquisa no reconhecimento de sequências, tanto de letras quanto de números. Grandes dificuldades neste quesito poderiam ser indício de alguma desordem que refletiria na alfabetização.

Gráfico 2: Reconhecimento de sequência de números e letras.



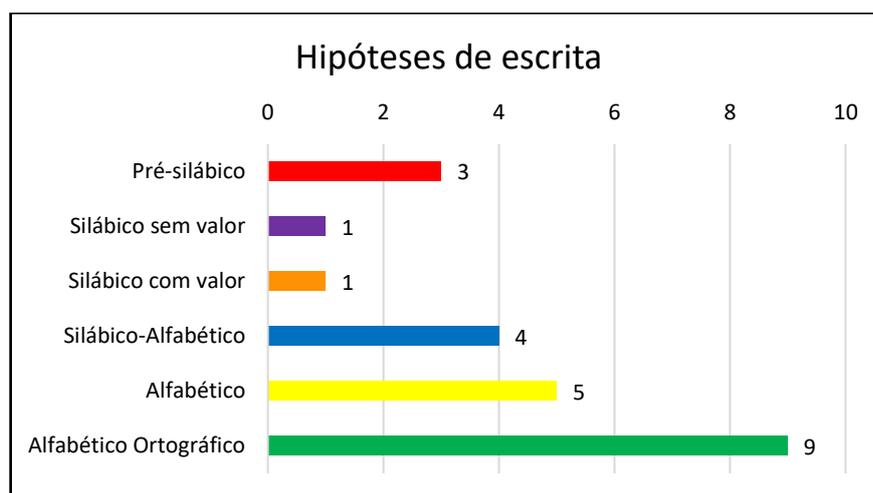
Fonte: Arquivo do autor

⁴⁸ Segundo Morais (2012), as crianças precisam refletir sobre a tipografia das letras para entender que as mudanças (seja letra imprensa ou cursiva) são objetos substitutos que têm idêntico valor. Variações na tipografia não criam novas letras, nem alteram o significado das palavras.

3.2 Avaliação da escrita

De acordo com a teoria da psicogênese (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), observemos os dados da nossa amostra:

Gráfico 3: Hipóteses de escrita



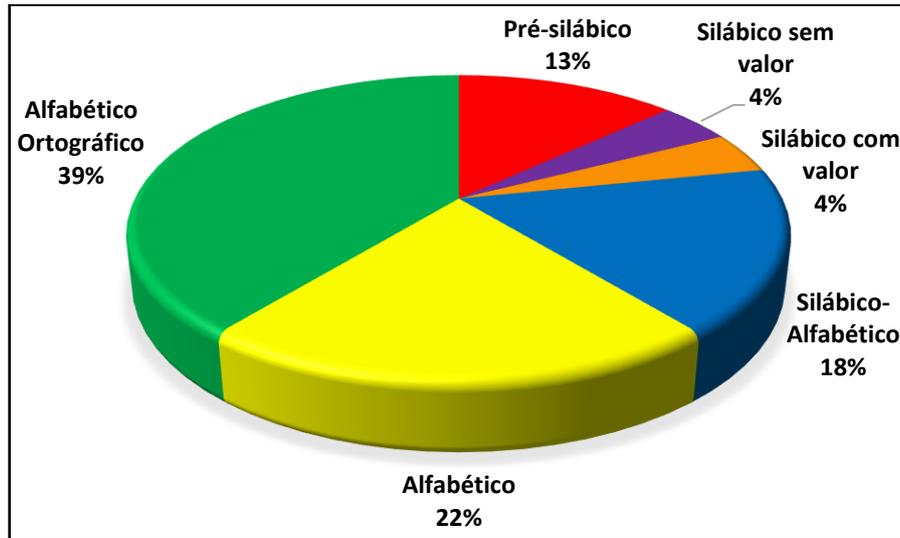
Fonte: Arquivo do autor

As três crianças que estão no nível pré-silábico são potenciais alunos com problemas de aprendizagem, porém, não possuem laudos de qualquer patologia e, por isso, também foram investigadas neste estudo.

Inicialmente, observamos que há presença de todas as hipóteses na nossa amostra de 23 alunos. Não se pode esquecer que são alunos de um 5º ano do Ensino Fundamental e o esperado era um quadro em que a maioria estivesse no nível alfabético ortográfico⁴⁹. Observemos o próximo gráfico:

⁴⁹ Nível que não se apresentava no original de Ferreiro e Teberosky (1985), mas aparece nas obras mais recentes de Moraes (2012 e 2019) e Soares (2016). Contempla a assimilação do princípio alfabético e a superação das principais dificuldades ortográficas.

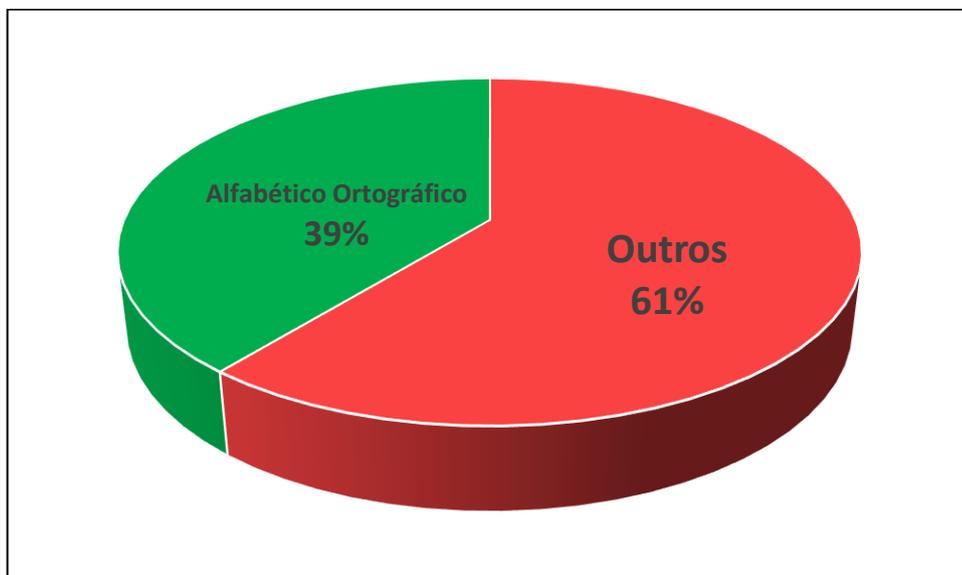
Gráfico 4: Hipóteses de escrita (porcentagem)



Fonte: Arquivo do autor

O gráfico revela que apenas 39% da nossa amostragem se encontra no nível “alfabético ortográfico”, ou seja, plenamente alfabetizado. O gráfico 5 nos ajuda a observar melhor a diferença:

Gráfico 5: Hipóteses de escrita (porcentagem concentrada)



Fonte: Arquivo do autor

Fica bem evidente que pouco mais de um terço da sala (39%) encontra-se plenamente alfabetizada. Ou seja, mais de 60% desses alunos, que possuem entre 9 e 10 anos e já frequentam o 5º ano, ainda não estão plenamente alfabetizados, segundo nossos dados. São números alarmantes, que mostram que a maior parte

destes alunos ainda possui uma grande defasagem em relação ao processo de alfabetização.

É notável que nosso caso de estudo foi selecionado devido às características observadas no gráfico 5, evidenciando alunos que passaram pelo primeiro ciclo, denominado ciclo da infância (1º, 2º e 3º anos, segundo PCNs) e não foram alfabetizados.

Outro ponto importante, de acordo com Moraes (2012), é que muitos profissionais da educação acreditam que estar no nível “alfabético” é o mesmo que estar “alfabetizado”.

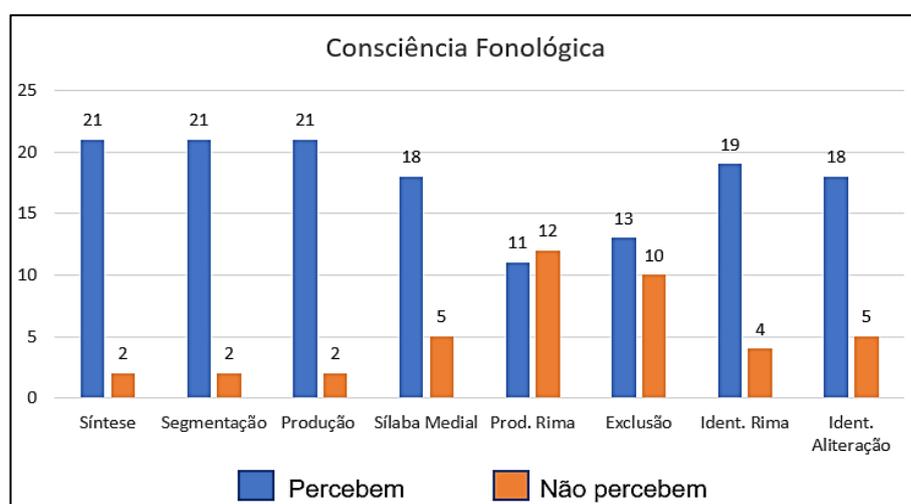
Insistimos que alcançar a uma hipótese alfabética não é o mesmo que estar alfabetizado. Um mínimo de autonomia na leitura e produção escrita exige algum domínio das correspondências letra-som, e isso tem que ser ensinado e revisado, de forma sistemática, ao menos nos dois primeiros anos de escolarização (MORAIS, 2012, p. 78).

Este engano compromete o desenvolvimento da criança, pois, ao considerar o aprendiz alfabetizado, o profissional pode não lhe oferecer os estímulos necessários para a completa assimilação dos processos relativos à alfabetização. Compromete-se, assim, a reflexão do aluno sobre o processo de aprendizagem culminando em sua defasagem que pode se perpetuar por outros estágios.

3.3 Avaliação da Consciência Fonológica

Os dados do resultado dos testes de Consciência Fonológica mostram que os alunos ainda têm muita dificuldade em casos em que se requer mais reflexão sobre o princípio fonológico de nossa língua.

Gráfico 6: Consciência Silábica



Fonte: Arquivo do autor

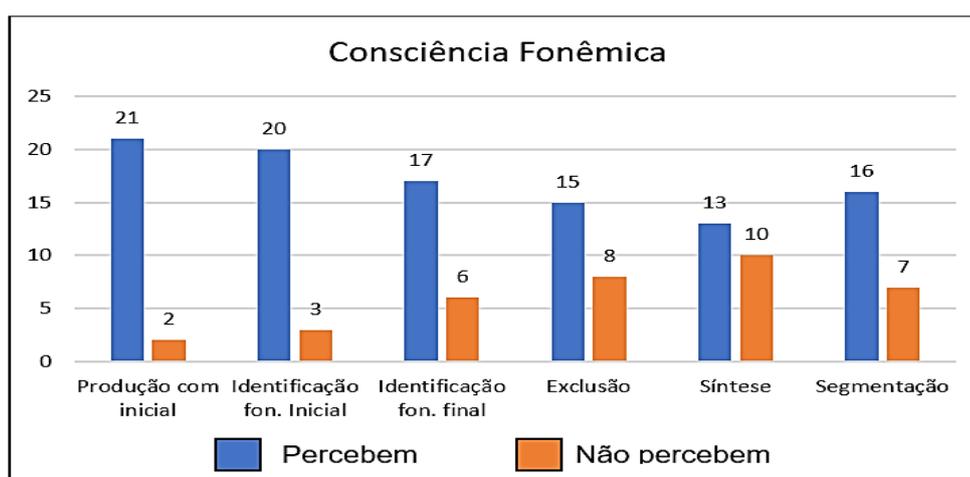
Nos casos de síntese silábica e segmentação silábica, os dados nos provam que mesmo aqueles alunos não alfabetizados percebem esta divisão em sílabas: 92% das crianças realizaram bem esta tarefa. Somente dois casos mostraram dificuldades a ponto de não conseguirem realizá-las.

Nas atividades de identificação de rimas e aliterações, também não tivemos grandes dificuldades dos alunos: 82%, em rimas; e 78%, em aliteração. Eram atividades de média complexidade em que a maioria expressiva conseguiu realizar tranquilamente. Quanto ao teste de sílaba medial, apesar do resultado também considerável (78% conseguiram), a maioria dos alunos teve que refletir muito e o exemplo do pesquisador teve que ser bem detalhado. A identificação da sílaba medial não foi tão difícil para eles, porém, a análise comparativa com outra palavra foi um grande desafio⁵⁰.

No entanto, quando se realizou a atividade de produção de rima e exclusão de sílabas, os alunos tiveram grande dificuldade. Na primeira, menos da metade (47%) conseguiu produzir novas rimas a partir de uma palavra dada. Exemplo: mel: hotel, anel, etc... Na segunda, somente 56% das crianças conseguiram resolver a questão de exclusão de sílabas resultando em palavras novas. Exemplo: ESCOLA: - ES = COLA. Muitos não entendiam a proposta, mas quando entendiam não conseguiam materializá-la.

Na segunda bateria de testes, avaliamos a consciência fonêmica dos alunos.

Gráfico 7: Consciência Fonêmica



Fonte: Arquivo do autor

⁵⁰ O aluno tinha que identificar a sílaba medial e apontar qual das três palavras ditadas possuía a mesma sílaba naquela posição. Exemplo: CAMELO: COLEGA – VERMELHO – BOLACHA. Mais detalhes no anexo F.

Tanto a atividade de identificação de fonema inicial quanto a produção de palavras com fonema inicial foram bem fáceis para os alunos. Os índices de 86% e 91%, respectivamente, mostram que a percepção de fonema inicial é tarefa simples e todos responderam prontamente, mesmo alguns ainda em processo de alfabetização. Quanto ao fonema final, o índice de 73% já mostra que houve certa hesitação e todos aqueles considerados não alfabetizados não realizaram.

Entretanto, os dados mostram dificuldades nas atividades de maior reflexão. Temos, como porcentagem de êxito na atividade, 69%, em segmentação de fonemas; 65%, na atividade de exclusão de fonemas; e 56%, em síntese. Todas essas tarefas se mostram mais elaboradas e necessitam de maior reflexão para serem executadas. A síntese consistia em juntar os fonemas ditados pelo pesquisador⁵¹. Observamos que pouco mais da metade da amostra conseguiu realizá-la, demonstrando que a questão fonológica é um desafio para muitos pequenos, mesmo após a fase que se nomeou de “ciclo da alfabetização⁵²” (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

Considerações sobre o estudo piloto

O estudo piloto apresentado corrobora a necessidade da pesquisa. Alguns pontos já podem ser realçados e será de interesse na investigação aqui proposta.

Temos o quadro em que crianças de 9 e 10 anos ainda não estão plenamente alfabetizadas. Destacamos novamente que, embora uma porcentagem esteja alfabética, ou seja, compreende o princípio alfabético de nossa língua, ainda não está plenamente alfabetizada. Políticas governamentais, muitas vezes, apostam num ideal quantitativo, números que possam ser divulgados e mostram uma realidade satisfatória. Entretanto, a educação de um país paga por este aspecto numérico, pois a questão qualitativa prevalece quando se realizam exames internacionais, como o PISA, avaliando e mostrando nossa degradada situação educacional: alunos não estão plenamente alfabetizados e pouco compreendem a matemática básica.

Nosso estudo inicial revela que, em um 5º ano, em que se deveria oferecer material de leitura para desenvolvimento da ortografia, ainda se alfabetiza: 61% das crianças do estudo não compreendem princípios básicos da escrita. Tal defasagem

⁵¹ Uma atividade de difícil aplicação, pois como vimos em Soares (2016) muitas vezes se confunde o nome da letra com o som do fonema.

⁵² Nome apresentado na proposta do PNAIC- Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012)

pode vir de inúmeros fatores, tais como aspectos sociais, educacionais, econômicos e políticos. Por isso, entendemos a necessidade de um trabalho sólido de acompanhamento destes alunos com defasagem e maior atenção das políticas educacionais de nosso país direcionada à alfabetização.

Observamos que, quanto à consciência fonológica, atividades de maior reflexão ainda são um desafio à maioria de nossos alunos. Crianças que ainda carecem de experiências leitoras que concretizem práticas sociais de seu cotidiano. Como vimos no embasamento teórico, a reflexão sobre este aspecto da língua contribui para a finalização do processo de alfabetização dos pequenos.

Em resumo, 50% dos alunos do estudo ainda não realizam reflexões mais elaboradas sobre o princípio alfabético da língua. Contudo, nossa pesquisa apresenta uma intervenção que conduza o aprendiz a compreender e refletir sobre este princípio e como tal avanço pode contribuir na sua evolução quanto à alfabetização.

O próximo passo é observar como atividades de base fonológica podem acrescentar ao processo de alfabetização destes alunos e contribuir para a construção de autonomia sobre a língua. No entanto, como sugere Morais e Soares, o desafio será a realização de atividades que permitam a reflexão sobre as questões fonológicas e não atividades mecânicas de treino fonético como promoviam os velhos métodos fônicos.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O conceito de intervenção encontra-se dicionarizado⁵³ como “ato ou efeito de intervir, interferência”. Infere-se que “ato” remete a uma ação posta em evidência. Em Educação, remete-se à ação em que ensino e aprendizagem se encontram em processos de inter-relação contínua.

Intervenção é um termo que já era muito utilizado na Psicologia, Medicina e Administração, também vemos em trabalhos apresentados por Rocha; Aguiar (2003), Medeiros, Moraes et al (2011), entre outros. Em Educação, Freitas (2010, p.26) aproxima este conceito com a obra de Vigotsky que, embora não tenha usado este termo, destacava que “a ação humana interfere no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes, neles provocando alterações, transformações”.

De acordo com a obra de Damiani (2012, p.3) intervir, no contexto educacional, objetiva promover avanços e contribui com o processo de ensino-aprendizagem.

[...] intervenções são interferências (mudanças, inovações) propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino aprendizagem neles envolvidos.

Assim, pensar em uma proposta de intervenção pedagógica é reanalisar formas de trabalho e direcionamentos já estabelecidos. Ao docente, profissional imbuído de conduzir a aprendizagem, cabe a expectativa de poder gerenciar processos que contribuam com o aperfeiçoamento ou mesmo com a superação de dificuldades apresentadas.

Entretanto, contribuir com propostas de intervenção que assegurem resultados implica uma revisão de conceitos e parâmetros de diagnósticos que realmente dimensionem defasagens/dificuldades. Por isso, este trabalho de pesquisa se propõe a apresentar propostas de atividades de caráter interventivo, baseadas nos dados do diagnóstico apresentados no capítulo 3, em que observamos, no contexto considerado, uma grande dificuldade em reflexões de cunho fonológico. Infelizmente,

⁵³ Ferreira (2018) e Michaelis (2020).

não foi possível aplicá-las, conforme já esclarecemos; configuram-se, portanto, por seu caráter propositivo, apenas.

Para tanto, a proposta se baseia em atividades apresentadas por Adams (2006) e Morais (2012 e 2019), seguindo os pressupostos teóricos da Psicogênese e da Teoria Fonológica, perspectivas cognitivistas, e, ao mesmo tempo, também busca se respaldar na concepção interacional ou dialógica da linguagem, de cunho sociocognitivista.

Como já detalhamos no subitem 3.6 (da fundamentação teórica), compreende-se que a epistemologia piagetiana se destaca pela sua base cognitiva, portanto, mental (interna). Porém, pretendemos também destacar o caráter dialógico, interacional, que concebe a dimensão social (externa). A linguagem possui ambas as dimensões (social e cognitiva), assim, a corrente sociocognitivista ampara teoricamente este trabalho interventivo.

Neste momento, como tratamos de referenciais teóricos (ou *paradigmas científicos*) distintos, ressaltamos a necessidade de referenciar melhor nossos apontamentos. De acordo com Kuhn (1990, p.29), *paradigmas* “são realizações científicas reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior”. O autor estabelece que o avanço científico pode ser constituído de duas formas: pelas sucessivas reformulações de seus seguidores empenhando-se em aprimorá-lo ou em um processo de rupturas entre um *paradigma* que surge e o que se encontra em vigor.

De fato, com o tempo, alguns pesquisadores começam a se envolver diretamente com problemas da Educação e começam a transpor suas formulações paradigmáticas para o âmbito da escola. Mesmo assim, Cunha (1998, p.13) sugere que há um diferencial entre os *cientistas normais*⁵⁴ e *docentes pesquisadores*, pois somente os primeiros seriam obrigados a seguir e serem fiéis a um só paradigma. Isso se daria porque caberia aos docentes não somente adotar uma postura paradigmática, mas também aplicá-la na Educação.

É diante das finalidades almejadas para o empreendimento educacional que se dá a decisão quanto ao melhor paradigma psicológico a empregar, e a escolha – ou criação, quando for o caso – da maneira específica pela qual as formulações paradigmáticas serão transformadas em métodos de trabalho

⁵⁴ Kuhn (1990) define cientistas normais como pesquisadores que buscam a fundamentação de um paradigma para aprimorá-lo e segui-lo. O autor também usa o termo “ciência normal” como sinônimo de paradigma.

pedagógico, recontextualizadas de modo a constituir o discurso e as práticas escolares (CUNHA, 1998, p.8).

Para o autor, adotar ou recusar um paradigma, seja como metodologia de trabalho em sala de aula, seja como instrumento para compreender e organizar o sistema de ensino, “não é algo que se faça em respeito ao que as pesquisas científicas apresentam como resultado, mas uma atitude que se toma em face dos compromissos que o educador assume diante da coletividade” (CUNHA, 1998, p.4).

Para Cunha (1998, p.13), o ofício de ensinar é diferente do ofício de pesquisar, pois, embora o docente tenha a perspectiva da ciência em sua formação pedagógica, “não há qualquer exigência de que o professor venha a tomar atitudes condizentes com este ou aquele paradigma científico dentro da sala de aula”. E conclui:

Incoerências metodológicas, ecletismo e falta de solidez teórica são defeitos somente detectados quando o professor encontra-se submetido à análise crítica de seus gerenciadores científicos – dentre os quais incluem-se os cientistas incumbidos de avaliar o ensino com o intuito de contribuir para seu melhor funcionamento.

Tal posicionamento também é reforçado na obra de Soares quando a autora retrata a importância desta divisão na pesquisa e a integração no ensino:

[...] também na aprendizagem inicial da língua escrita o todo só pode ser compreendido se cada uma de suas partes é compreendida; por isso, para a ciência, **para a pesquisa**, é necessário fragmentar essa aprendizagem, tomar cada uma de suas facetas separadamente, a fim de apreender as características específicas a cada uma, construir princípios e teorias que elucidem cada uma. Já aos que promovem e orientam o processo – **aos que ensinam** – cabe considerar, sim, cada parte, cada faceta, separadamente [...] cabe também considerar as várias facetas em suas relações, de modo a desenvolver a aprendizagem do todo, não só como estratégia de ensino, mas sobretudo em respeito aos processos reais de leitura e escrita, em que as diferentes competências não atuam separadamente nem em sequência, mas simultaneamente [...] Para o ensino, o objeto é o processo (SOARES, 2016, p.34)

Podemos inferir, apoiados em Cunha (1998) e Soares (2016) que, em sala de aula, o professor pode conciliar posições paradigmáticas em prol da finalidade educacional estabelecida. Assim, é fundamental tornar a atividade pedagógica cada vez mais sustentada na ciência, porém, devemos considerar a dinamicidade da sala de aula e o caráter dialógico no ensino. Não é somente transmitir conhecimento, é dinamizar o conteúdo para que faça sentido e se possa integrar a formação social do indivíduo.

Este foi o grande desafio da elaboração da proposta deste capítulo. Embora o ponto de partida seja um diagnóstico de base cognitiva, intentamos buscar abarcar, na intervenção, a dimensão social da língua. Na pesquisa, essas coisas se separam, mas, na sala de aula, é preciso ter consciência desses referenciais para integrá-los. Procuramos pensar em atividades mais reflexivas e significativas e que, ao mesmo tempo, estejam relacionadas às dificuldades apresentadas pelos alunos. Nesse sentido, a abordagem dialógica prevê o sujeito como agente dinâmico, visto como ator social, ou seja, a língua constitui o ser e o redimensiona. O texto é visto como lugar desta interação e como fonte de representatividade de uma atividade interativa produtora de sentidos. Tal dimensão amplia a conceituação de mundo, pois o sujeito se constitui a partir do discurso do outro (BAKHTIN, 1988).

Não há como direcionarmos um trabalho sem entender que o dialógico reflete o posicionamento que queremos para a Educação: um espaço de aprendizagem onde o aluno possa participar, interagir e construir conhecimento e, ao mesmo tempo, o professor compreenda que as propriedades mentais dos aprendizes são desenvolvidas em práticas constitutivas, situadas; ou seja, é na interação que o conhecimento é produzido. Dessa forma, não há espaço para uma metodologia baseada em memorização, cópia ou pouco reflexiva.

Pretendemos partir de um referencial de texto (gênero) que possibilite aos alunos aproximação e produção de novos sentidos. Buscamos promover a reflexão sobre uma língua que, realmente, possa constituir o aprendiz à medida que a interação (seja aluno x texto, aluno x conhecimento, aluno x professor, aluno x mundo) seja efetiva e estimulante.

Ainda vale destacar, a busca para se trazer a ludicidade para a sala de aula, de modo a conceber um espaço agradável de interação construtiva para que a atividade seja ressignificada pelo prazer do trabalho produtivo e criativo. Aproveitar momentos de trabalho coletivo em dupla, de forma a estimular as reflexões em pares e dinamizar práticas realizadas.

Assim, com base nos fundamentos apresentados, organizamos quatro propostas de atividades com o objetivo de possibilitar aos discentes reflexões sobre o funcionamento de sua própria língua bem como sobre as relações entre o oral e o escrito, as quais podem vir a contribuir de alguma forma com o processo de alfabetização.

Retomamos os resultados do estudo piloto para buscar direcionar cada atividade a uma ação voltada ao trabalho daquela habilidade referenciada como deficitária. Em resumo, os principais dados apontados são:

- 53% tem dificuldade na produção de rimas a partir de palavra dada;
- 44% não compreendem que a exclusão de sílabas pode formar novas palavras;
- 35% tem dificuldades em refletir sobre o processo de exclusão de fonemas formando palavras novas;
- 25% tem dificuldades em identificação de rima e aliteração;

Vale a pena reiterar que, em algumas tarefas, como a identificação de rima e aliteração, os alunos tiveram muita dificuldade em realizar (mesmo acertando no final) e, por isso, decidimos direcionar algumas atividades para compensar esta defasagem, além das propostas para os outros três altos índices apontados acima. A sugestão é indicar uma atividade para cada problema constatado e, assim, procurar trabalhar pedagogicamente em sala de aula para a superação das dificuldades encontradas. Assim, em resumo temos:

Quadro 9: Atividades e objetivos

	Título da atividade	Objetivo da reflexão fonológica
1	Parlendas e trava-línguas para refletir e brincar.	Identificar rimas e aliterações.
2	Diversão na leitura e na oralização.	Produzir novas rimas a partir de palavra dada inserindo no contexto de textos poéticos.
3	Vamos cantar, com sons brincar!	Refletir sobre rimas e aliterações em contexto dado.
4	Vamos jogar e aprender a construir um jogo?	Identificar e refletir sobre processos de exclusão silábica e fonêmica.

Fonte: Arquivo do autor

Cada atividade tem o intuito de direcionar trabalhos amplos, mas com metas bem definidas. Em cada proposta, destacamos uma ação que mobiliza a ampliação da atividade: na primeira, a gravação; na segunda, a leitura/reprodução; na terceira, a dramatização; e, na quarta, o jogo. Ações que pretendem integrar à alfabetização a dimensão do letramento, de forma a observar a relevância das práticas sociais em seu contexto.

Observamos que cada atividade é aberta para que o professor possa melhor direcioná-la aproveitando efetivamente a infraestrutura física da escola, seus materiais e seu repertório. Enfim, o importante é conduzir o aprendiz a refletir e a apreciar sua própria língua, buscando formas de utilizar este conhecimento para superar possíveis defasagens no processo de alfabetização.

ATIVIDADE 1: Reproduzindo, gravando e refletindo

TÍTULO: Parlendas e trava-línguas para refletir e brincar

Conteúdo: Reflexão fonológica em parlendas e trava-línguas

Objetivos:

- trabalhar consciência fonológica por meio de parlendas e trava-línguas partindo de textos conhecidos e vivenciados pelos alunos em contextos diversificados como brincadeiras, experiências familiares, etc...;
- identificar rimas e aliterações;
- produzir experiências significativas de uso da língua;
- refletir sobre a combinação de sons e a percepção desta sonoridade;
- explorar um repertório vasto de parlendas e trava-línguas da cultura brasileira;
- gravar a vocalização dos alunos para reflexão sobre as formas;
- produzir um podcast para concretização da atividade.

Tempo Estimado: 8 aulas de 50 minutos

Material Necessário:

- coleção “Ler e escrever – Livro de textos do aluno” (2010)⁵⁵;
- livros paradidáticos;
- lousa;
- gravador de voz ou celular;
- cartolina;
- lápis de cor;
- tesoura;
- cola.

Desenvolvimento:

Inicialmente, o docente deve explorar o repertório de parlendas e trava-línguas conhecido pelos alunos. Uma sugestão seria formar uma roda de conversa e instigar as crianças a lembrarem de algum material que eles já conhecem ou tiveram contato.

Em seguida, podem-se usar livros paradidáticos que trabalhem estes conteúdos para aguçar a curiosidade dos pequenos. Alguns alunos podem ler parlendas que mais gostem em voz alta e podem convidar outros à leitura. Neste momento, é importante a familiarização com o gênero textual a ser trabalhado, portanto, deve-se buscar incentivá-los a conhecer outros autores, outros textos e explorar outras sonoridades.

Na próxima aula, o professor convida a sala para trabalhar com a coleção “Ler e escrever: Livro de textos dos alunos”. Esta coleção é parte integrante de um programa do governo do estado de São Paulo, que teve início em 2007. O programa compreende material didático e formação para professores que trabalham a alfabetização e o ensino de língua portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta é contribuir com melhoria do processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa enfatizando práticas escritas e leitoras dos alunos por meio de reflexões sobre os mais diversos gêneros textuais.

No caso desta sugestão de atividade, remete-se ao livro de textos da coleção (figura 7), ou seja, uma coletânea dos mais variados gêneros. Neste momento, faz-se esta opção tendo em vista a riqueza, sua qualidade e o acesso dos alunos ao material. Entretanto, o professor poderia optar por outros livros, materiais ou mesmo cópia de

⁵⁵ Todo o material da coletânea está disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>. Acesso em: 16/11/2020.

textos em quantidade suficiente para que todos os alunos pudessem ter contato ao mesmo tempo.

Figura 7: Capa do livro da Coleção Ler e Escrever e disposição do conteúdo



Fonte: SÃO PAULO, 2010

O docente, nesta aula, pode partir, por exemplo, da brincadeira de pular cordas, ao mesmo tempo, em que os pequenos cantam cantigas ou parlendas. É importante iniciar por canções pertencentes ao repertório das crianças e, aos poucos, o professor pode ensinar novas produções expandindo o conhecimento. Durante a brincadeira, pode-se explorar e reforçar o potencial sonoro das rimas nos finais de cada verso, por exemplo, pedindo que os outros alunos batam palmas em determinados momentos.

Após a brincadeira, o professor deve aproveitar as canções usadas durante a atividade. Pode realizar uma leitura das parlendas e trava-línguas com os pequenos, destacar na lousa e no caderno casos mais pertinentes e conduzi-los a reflexões sobre os acontecimentos fonológicos nestes repertórios linguísticos. O professor deve auxiliá-los na percepção dos sons, na construção de possibilidades sonoras e na construção de outras combinações que poderiam compor os mais variados textos. Observe um exemplo:

Figura 8: Parlenda “Rei, capitão”



Fonte: SÃO PAULO, 2010

Primeiro, o professor mostra as combinações sonoras existentes na parlenda, ou seja, auxilia os alunos na identificação de rimas: **CAPITÃO / LADRÃO / CORAÇÃO**. Em seguida, com a ajuda das crianças, expõe outras possibilidades sonoras: **caminhão / atração / montão / porção / amarelo / bobão / campeão / bonito / emoção** etc... Deve promover bem a articulação sonoras das sílabas, das palavras e, por fim, das rimas⁵⁶.

Com as possibilidades direcionadas pelos alunos, o professor pode orientá-los a criar outras parlendas ou mesmo modificar a que está sendo trabalhada. Por exemplo:

REI, **CAPITÃO**
 SOLDADO **AMARELO**
 MOÇA BONITA
 QUE ME TRAZ **EMOÇÃO**.

O mesmo trabalho pode ser organizado com os trava-línguas. Busca-se aguçar a percepção do aprendiz e instigá-lo a criar novas formas e possibilidades. Observe outro exemplo de aplicação:

⁵⁶ Importante considerar que rimas, no processo de alfabetização, é a repetição do som final de palavras (SOARES, 2016, p.179).

Figura 9: Trava-língua “Pintor português”

**PINTOR PORTUGUÊS**

PAULO PEREIRA PINTO PEIXOTO,
POBRE PINTOR PORTUGUÊS,
PINTA PERFEITAMENTE
PORTAS, PAREDES E PIAS,
POR PARCO PREÇO, PATRÃO.

Fonte: SÃO PAULO, 2010

Neste exemplo, destaca-se o trabalho com a aliteração⁵⁷ – repetição da letra P. O docente pode explorar a sonoridade, primeiramente ajudá-los na identificação das aliterações e, em seguida, discutir outras possibilidades de construção com o mesmo som ou escolhendo outra forma. O importante é que seja discutido com as crianças, e que as sugestões partam dos seus repertórios possibilitando sua ampliação. Veja:

FELIZ FARMACÊUTICO

FELIPE FERREIRA FAGUNDES

FELIZ FARMACÊUTICO

FAZIA FAXINA, FARMÁCIA FECHADA

FARTO, FEZ FAROFA, FARELO

FATIGADO FOI FRATURAR FÊMUR.

FICOU FORTIFICADO, FASCINANTE FAMILIA.

São muitas as possibilidades de criação e reflexão, especialmente pelo fato de que tanto a parlenda como o trava-língua pertencem ao conjunto de tradições orais. Dessa forma, a oralização deve ser o foco dessa aula e, portanto, uma grande ocasião para reflexões sobre o princípio fonológico.

Na aula seguinte, o docente deve partir dos textos produzidos pelos alunos. A intenção deste passo é que os discentes possam ler e brincar com suas próprias produções, ao mesmo tempo, em que o professor grave, com um gravador ou mesmo com o celular, a vocalização realizada por eles. Tem-se mais uma oportunidade de se refletir sobre rimas e aliterações.

⁵⁷ Como já foi pontuado, no processo de alfabetização, aliteração é a repetição dos sons iniciais das palavras (SOARES, 2016, p.179).

É importante que, nesta etapa, todos possam ter suas produções (ou mesmo alguma do material de leitura) gravadas. O intuito é que o aluno possa se ouvir e fazer apontamentos sobre sua leitura, sua pronúncia e, principalmente, que tal atividade possa ajudá-lo, nesse processo de sensibilização e reconhecimento, a realizar sua reflexão sobre as partes sonoras menores que a palavra, ou seja, sílabas e fonemas.

Para a finalização desta atividade, na aula subsequente, o professor pode produzir um podcast⁵⁸ com os alunos, somente com os áudios capturados contendo os seus textos orais, permitindo que eles possam realizar uma sessão de apresentação do trabalho para que todos possam ouvir juntos.

O podcast como gênero em sala de aula favorece o trabalho com os usos concretos da língua e promove a articulação entre a oralidade e escrita reduzindo a distância entre essas práticas.

Para a produção, o docente deve, inicialmente, apresentar o gênero podcast para a turma mostrando como o gênero é atual e evidenciando os seus específicos suportes e suas características. Em seguida, deve incitar os alunos para, em conjunto, elaborar um roteiro escrito para gravação do podcast. Depois, organizar ensaios para que os alunos encenem suas apresentações e para que possa ajudá-los a aperfeiçoar suas interações. Aqui, pode reforçar as reflexões sobre a sonoridade das palavras e auxiliá-los para que possam prestar atenção nos sons produzidos. O professor pode treinar um aluno para apresentar as produções no podcast e mediar para que tudo seja realizado pelas crianças.

No dia da gravação, é relevante salientar a importância do silêncio e o momento de aplaudir as apresentações. O professor deve deixar claro que pode ser necessário gravar mais de uma vez todo podcast. Depois de gravado, a sala deve buscar formas de divulgação do material, que pode ser apresentado em um evento para os pais, pode ser utilizado na rádio da escola, durante os intervalos, pode ser publicado nas redes sociais da escola, ou mesmo ser divulgado nos grupos de WhatsApp. É importante haver essa integração com a comunidade escolar para que a interação

⁵⁸ **Podcast** é um material entregue na forma de áudio, muito semelhante a um programa de rádio, mas fica disponível para você ouvir quando quiser. (ROJO, 2012). Segundo Uchôa (2019), podcast é apresentado como um gênero que se materializa na modalidade oral e está sendo sócio historicamente construído com padrões de organização identificáveis dentro de um contínuo tipológico com traços das práticas de escrita e oralidade, com configurações herdadas de outros gêneros, como resultado do processo de imbricamento, característica inerente à natureza plástica dos gêneros.

seja, de fato, evidenciada e o trabalho seja visto como algo integrado ao contexto dos alunos e não somente ao contexto didático escolar.

Dessa forma, o trabalho de reflexão sobre as partes sonoras da língua se torna mais prazeroso, devido ao seu caráter lúdico e com o propósito assumido na atividade: não apenas manifestar uma oralização de parlendas e trava-línguas possibilitando reflexões que contribuam para o enriquecimento da consciência fonológica dos pequenos, mas também possibilitar a experiência na produção desses textos em seu uso social.

Reflexões teóricas

Com relação à primeira atividade, procuramos destacar, inicialmente, uma preocupação importante: a apresentação do gênero. O aluno tem que ser envolvido pelo gênero e motivado pela proposta de trabalho. É o primeiro contato com o texto que permite o encanto e desenvolvimento pleno dos objetivos. Se for bem realizado, preserva-se a referência à prática social destacada, o que pode contribuir para promover o letramento. Se mal recebido, pode se tornar tão somente uma simples atividade escolar.

Weisz (2002) menciona que esta não é uma tarefa fácil. Em suas palavras, à medida que o texto vem para a escola, ele se torna escolar e, assim, perde seu encanto e sua imprescindível função social. Por exemplo: uma criança que ajuda a mãe a fazer um bolo utilizando uma receita culinária; por mais que a escola tente reproduzir em seu meio semelhantes condições (pode-se pensar no professor cozinhando com seus alunos), mesmo assim não temos o referido contexto do uso social, da necessidade e efetividade que aquele texto cumpre no meio social.

Portanto, é importante que a escola busque formas de aproximação entre o material social e o material escolarizado. Como vimos, a atividade faz uso de textos que surgem da tradição oral. Assim, interagir com as crianças para saber quais textos são conhecidos, buscar textos orais das suas famílias e ampliar o repertório dos aprendizes, contribui para que o texto não seja imposto e, logo de início, didático.

Parlendas e trava-línguas são textos conhecidos pelos pequenos, desde a educação infantil. Entretanto, conforme afirma Soares (2016), muitos professores ainda não pararam para pensar, que estes simples textos de domínio público

constituem um excelente material para se refletir sobre as palavras da língua, em suas dimensões gráfica e sonora.

No segundo passo, a leitura dos textos é fonte riquíssima para engajamento do leitor. Primeiro, pelo primoroso acervo separado pela coleção. Segundo, por se tratar de um conjunto de textos reunidos para estimular a leitura, sem atividades, exercícios ou outros apontamentos didáticos. Segundo Cláudia R. Aratangy⁵⁹, coordenadora do projeto, são textos para o aluno se divertir, apreciar e aprender. O conjunto conta com mais de quinze gêneros trabalhados, partindo dos mais conhecidos, como lendas, contos e fábulas, até gêneros mais diversificados como receitas, jogos e brincadeiras.

No terceiro passo, temos o trabalho de reflexão sobre a consciência fonológica. Por ser o centro da proposta, nos apoiamos na obra de Morais (2019), que, por sua vez, destaca a importância do trabalho reflexivo sobre a consciência fonológica no processo de alfabetização. Como já vimos, para o autor, o professor deve insistir em “promover situações em que possam analisar as partes orais das palavras ao mesmo tempo que comparam suas formas escritas” aos alunos que revelam muitas dificuldades para dominar certas correspondências som-grafia (MORAIS, 2019, p.134).

A facilidade do trabalho com parlendas e trava-línguas é apontada por Morais (2019, p. 158):

- serem de domínio público e transmitidos entre as gerações principalmente pela modalidade oral da língua, além de apresentarem variações conforme a época e a região do país;
- brincarem com as palavras e/ou serem cantados durante brincadeiras;
- serem de fácil memorização, o que faz com que se espere que os recitemos de cor;
- serem compostos por versos com vocabulário simples;
- conterem muitas rimas, repetições de palavras e aliterações [...] o que lhes dá ritmo e a sensação de jogo com as palavras”.

Nos exemplos citados na atividade com rima e aliteração, destacamos a questão de se partir dos textos, expandir os exemplos e, por fim, a produção/criação de novos textos. Não se espera um jogo de repetição oral da leitura do professor por

⁵⁹ Fonte: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Ler e escrever: livro de textos do aluno. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 4ª. ed. São Paulo: FDE, 2010.

parte do aluno. O importante é o registro e a percepção do discente da constância das formas, no primeiro caso, a rima “ÃO” e, no segundo, a aliteração com a letra “F”. Assim, esta atividade cumpriria a proposta de contribuir com a identificação e produção de rimas e aliterações.

Como observado nos dados levantados pelo estudo piloto, muitos alunos tiveram muita dificuldade em cumprir a tarefa de identificar rimas e aliterações. Embora a atividade fosse simples, as crianças pareciam não conseguir relacionar a oralidade com a escrita da palavra. Consideramos importante o professor apresentar uma sistematização desta reflexão na lousa ou cartazes para que os aprendizes possam ver, refletir e começar a relacionar tais aspectos da língua.

O objetivo quanto à consciência fonológica desta atividade era somente identificar rimas e aliterações, embora haja possibilidades de ampliação como na produção destes elementos em versos. O trabalho deve ser apresentado aos poucos e o professor, com prudência, ir inserindo tarefas mais complexas.

Outro passo significativo é a gravação das novas produções. À medida que o aluno ouve sua voz, intensifica-se a reflexão sobre a forma, afinal, a gravação pode ser ouvida diversas vezes. Aqui poderia ser uma boa ocasião para correções de sílabas mal pronunciadas ou inadequadas segundo a norma culta (como “salchicha” no lugar de “salsicha”), fonemas trocados (como /l/ e /u/ ou /am/ e /ão/) dentre outros. O importante é conduzir a reflexão, não inibir o aluno ou promover um jogo de correção gramatical.

O trabalho com o gênero podcast é apontado por muitos autores⁶⁰ como muito profícuo na aproximação entre a modalidade oral e escrita. Segundo Villarta-Neder; Ferreira (2000, p.48), os podcasts:

[...] como gêneros orais, poderiam levar algum analista à tentação de pensá-los como gêneros primários, já que orais. No entanto, podcasts são gêneros que resultam de um diálogo com sofisticadas e complexas reformulações. A primeira implicação para o ensino, do ponto de vista de concepção sobre a língua é ampliar e repensar a complexa inter-relação entre as modalidades da língua: oral e escrita.

Os autores ainda destacam que a complexidade e a riqueza desse gênero discursivo oral não estaria somente nele mesmo, mas no diálogo que estabelece com

⁶⁰ Cabe aqui citar autores como Uchôa (2019), Luiz; Assis (2010), Ducate; Lomicka (2009), Marcuschi (2004) dentre outros.

outros gêneros e com a concretude dos acontecimentos da vida. Embora pareça um ato monológico ouvir a gravação em áudio, seja uma palestra, uma aula ou uma produção qualquer, “o diálogo está nesse circuito com o que antecede e com o que sucede cada enunciado. E é nesse diálogo que o posicionamento de cada sujeito sobre o que diz, como diz e para quem diz vai constituir seu tom” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p.48).

É relevante destacar, que o podcast como gênero discursivo implica considerar o caráter dialógico das práticas orais constituídas nas condições de produção, de circulação e de recepção. Ao vivenciar a produção de um podcast, o aluno vivencia situações de uso da língua,

[...] de modo mais reflexivo, considerando o contexto enunciativo, promovendo, assim, a relação primeira entre língua e constituição do sujeito. O aluno é demandado a analisar os recursos linguísticos e discursivos a serem utilizados para a construção do projeto de dizer. Assim, se o podcast for produzido no formato de áudio, os gestos e as expressões faciais (recursos visuais da modalidade oral) e os sinais de pontuação e recursos de destaque (negritos e espaçamentos próprios da modalidade escrita) terão que ser substituídos por outra forma de apresentação, que poderá ser por meio da entonação, pausas, prolongamento de vogais, repetições etc. (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p.53)

Portanto, o trabalho com podcast evidencia que a aprendizagem da língua deve estar relacionada às competências básicas (ouvir, falar, ler e escrever) voltada às suas diversas funções e seus usos. Cabe ao docente direcionar práticas que articulem esta vivência dialógica em sala de aula.

ATIVIDADE 2: Lendo e refletindo

TÍTULO: Diversão na leitura e na oralização

Conteúdo: Reflexão sobre palavras nas narrativas de Histórias em quadrinhos

Objetivos:

- trabalhar a leitura de história em quadrinhos compartilhando um gosto pessoal do seu repertório como leitor;
- produzir novas rimas a partir de palavra dada inserindo no contexto de textos poéticos;

- selecionar palavras-chave sobre as personagens das histórias da “Turma da Mônica⁶¹”;
- refletir sobre jogos sonoros com as palavras-chave destacadas;
- elaborar cartazes com os blocos de palavras formados;
- ler e apreciar as narrativas das histórias da “Turma da Mônica⁶²”.

Tempo Estimado: 7 aulas de 50 minutos

Material Necessário:

- vários gibis⁶³ da Turma da Mônica;
- lousa;
- cartolina;
- lápis de cor.

Desenvolvimento:

A atividade deve ser iniciada com a exploração do universo de histórias em quadrinhos. O professor pode apresentar pequenas tirinhas e histórias curtas para que o aluno tenha este primeiro contato. Destaca-se a motivação para a leitura e a exploração do imaginário infantil.

Em seguida, o docente traz para a sala de aula uma coleção de gibis (figura 15) ou mesmo de livros para a admiração dos alunos. Deve-se criar uma expectativa e buscar a atenção dos pequenos para que eles estejam estimulados para a leitura, uma vez que é esta motivação e este envolvimento que promoverá a assertividade da atividade.

⁶¹ História em quadrinhos criada por Maurício de Sousa, em 1959, que hoje pertence a editora Panini Comics. (Fonte: disponível em <http://turmadamonica.uol.com.br/home/>. Acesso em 20/11/2020.

⁶² Embora possa ser qualquer história em quadrinhos, optamos pela Turma da Mônica por ser as histórias mais populares entre as crianças no Brasil.

⁶³ Termo genérico para publicação em quadrinhos. (FERREIRA, 2018)

Figura 10: Coleção de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica do autor



Fonte: Arquivo do autor

Esta primeira leitura deve ser uma atividade prazerosa, para deleite, e sem cobranças. O aluno deve apreciar o contato com o material e, nas próximas aulas, estar motivado para a continuação da leitura. As crianças podem se reunir em duplas, grupos, sentar no chão, ou mesmo sentar próximo ao professor, que também deve realizar a sua leitura em meio aos alunos.

Quando os aprendizes estiverem familiarizados com a atividade, o docente pode iniciar uma conversa sobre o universo das narrativas que estiverem lendo. Inicialmente, propor uma atividade de associação dos nomes das principais personagens da turma da Mônica com suas qualidades e características. O professor deve usar a lousa para reforçar, como no exemplo abaixo:

Quadro 10: Qualidades das personagens da Turma da Mônica

MÔNICA	CEBOLINHA	CASCÃO	MAGALI
baixa	esperto	medroso	esfomeada
forte	criativo	amigo	atenta

Fonte: Arquivo do autor

Em um segundo momento, inicia o trabalho com a articulação sonora. O professor pode explorar o próprio universo das histórias para promover experiências

fonológicas com os alunos. Observe um exemplo de continuidade da exploração de formas de palavras dentro de palavras:

Quadro 11: Palavras dentro de palavras

CEBOLINHA	CASCÃO
JAVALI	MAGALI
ESCOLA	BONECA
TUCANO	PALHAÇO

Fonte: Arquivo do autor

Agora, um exemplo de rimas com os nomes das personagens:

Quadro 12: Rimas com os nomes das personagens

MÔNICA	CEBOLINHA	CASCÃO	MAGALI
biônica	agulhinha	lixão	javali
nanica	raposinha	calorzão	dali

Fonte: Arquivo do autor

Este trabalho com as rimas continua com a exploração e criação de versos utilizando as palavras do quadro 12.

Esta é a nossa amada Mônica,
 Que possui uma força biônica.
 É amiga do querido Cebolinha,
 Que é esperto como uma raposinha.

Outra variação possível, pode-se aproveitar alguma história que as crianças leram e relacionar palavras tentando destacar a narrativa. O professor deve ajudar na construção de rimas e construção de sentidos, entretanto, sempre ouvindo as sugestões dos alunos e despertando sua reflexão sobre os sons das palavras. Observe:

Era uma noite fria e chuvosa,
 Em que Cascão, no seu quarto se encontrava.
 Tremia, suava e se amedrontava,
 A cada trovão, uma ameaça tenebrosa.

Ouvir deve ser o ponto principal, pois é importante que os alunos pensem e reflitam sobre a parte fonológica das palavras. Em seguida, a criação de versos contribui para a exploração da sonoridade. Embora possa surgir alguma dificuldade na própria formação de rimas e na produção de sentido nos versos, é notório que se destaque as possibilidades de combinação, a criação de um repertório que se forma por meio da leitura e percepção dos sons de nossa língua.

Para a finalização da atividade, os alunos devem ser convidados a montar cartazes para uma exposição de quadrinhas criadas em conjunto. Pode-se dividir a sala em grupos e separar quadras de versos específicos para cada um. Grupos mais adiantados podem até criar seus próprios textos poéticos. Aqui é importante destacar a valorização da criatividade na composição dos trabalhos, montando produções com os versos (destacando as rimas), usando desenhos retirados das histórias e muitas cores para ganhar destaque.

O professor pode, ainda, depois de montar a exposição com os trabalhos, elaborar um recital de poemas baseando-se nos versos criados ou em outras produções que os alunos admirem. É mais uma oportunidade para se destacar rimas e buscar reflexões sobre a parte sonora de nossa língua.

Reflexões teóricas

A leitura tem um grande papel nesta atividade. Ela não é somente o ponto de partida, mas a referência da criança para o desenvolvimento de toda tarefa. Optamos pelo gênero história em quadrinhos pelo motivo da facilidade de compreensão leitora por parte de todos. Até alunos, que não estejam em bom nível de avanço nas etapas de alfabetização, podem desempenhar sua leitura, uma vez que as imagens contribuem muito neste processo. A própria BNCC toma a leitura em seu sentido amplo, não só remetendo ao texto escrito, “[...] mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música)[...]” (BRASIL, 2018). Assim, o trabalho com este gênero propicia esta amplitude e agrada ao público em geral.

Figura 11: Participantes do estudo piloto lendo gibis



Fonte: Arquivo do autor

A leitura aqui deve ser compreendida não somente como o contato com o livro, mas sim, como a compreensão do que se vive, a interpretação de fatos em seu contexto, o prazer de um mundo de descobertas. Para Martins (2006, p.33):

[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvimento de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor.

Ler é uma viagem para se desvendar um mundo de sentidos. Kleiman (2014) afirma que a leitura é um ato social, processo de interação entre dois sujeitos: o leitor e o autor. Esta é tarefa do professor, mediar e consolidar essa interação à medida que oferece meios para que isso se efetive. Quando o aluno lê e não compreende todo este processo, tem-se a leitura como uma decodificação ineficiente e sem propósito.

Consolidada a leitura, o envolvimento dos alunos com as histórias e as personagens é grande. Realizar o trabalho de reflexão com a parte fonológica será mais fácil, pois considera este reportório assumido na leitura. Solicitar que as crianças retirem palavras do texto e comparem com outras, é uma oportunidade de observação baseado em algo com o que elas estão interagindo.

Neste momento de análise e reflexão, podemos até retomar alguns dos princípios discutidos na atividade da parlenda que tratem sobre rimas e aliteração. É importante que o professor estimule os alunos para a escolha das palavras retiradas das histórias. Na formação dos quadros 11 e 12 (página 114) sugeridos na atividade, o professor pode retomar parte de algumas histórias e deve auxiliar na formação das associações, devido à complexidade na formação de rimas.

O objetivo desta atividade, quanto à reflexão fonológica, era produzir novas rimas. Como observamos, os dados do estudo piloto apontam que 53% dos alunos possuem dificuldade nesta tarefa. Este trabalho com a leitura de gibis permite que a criança se identifique mais com os textos e, desta forma, a reflexão sobre a parte sonora das palavras seja mais atrativa e envolvente.

No teste piloto, os alunos não conseguiam relacionar uma rima com outra e muito menos produzir rimas novas a partir de um vocábulo dado. A proposta desta atividade é mostrar que a língua tem uma infinidade de palavras com muitas opções de conciliar a parte sonora final e que é possível criar versos poéticos com essas palavras. Parece-nos que, de certa forma, falta uma sistematização destes conceitos para os alunos, pois não nos remete que eles não consigam realizar tais reflexões, mas sim, que essas reflexões nunca foram apresentadas a eles. Assim, pode ser que alguns professores considerem que a aprendizagem e certas reflexões sobre pontos de nossa língua se deem por conta da curiosidade ou involuntariamente pela criança. O que se conclui com os dados de nossa pesquisa que nem sempre acontece.

Voltando à atividade, o exercício de construção dos versos é uma oportunidade de combinar palavras, dar ritmo a essa combinação e brincar com os sentidos. Ler e produzir versos é uma atividade que trabalha a criatividade e, ao mesmo tempo, exige treino de leitura, percepção da sonoridade e perspicácia na proposta de sentido para a produção. Assim, além de toda expressão poética importante para as crianças, é uma oportunidade de compreensão do funcionamento da língua.

[...] a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética. Todas estas formas [...] facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua. (BRASIL, 1997, p.67)

Observamos que, nesta atividade, o aluno é convidado a partir do texto narrativo e chegar ao texto poético. Pode ser mais fácil se o docente iniciar pelo texto

poético, que já traz muitos exemplos de rimas e destaca a sonoridade. Esta proposta origina-se das histórias em quadrinhos porque sempre foi um gênero que motivava a leitura das crianças. A empolgação e a facilidade de manuseio também foram um fator preponderante para a escolha, ou seja, o professor deve observar a realidade de sua sala e buscar aproveitar a interação dos discentes com determinados textos e, notoriamente, promover o contato com outros gêneros (SOARES, 2019, p.221).

Destacamos, na finalização do trabalho, a importância da produção de cartazes para fixação das informações. O trabalho de exploração sonora deve ser contínuo promovendo oportunidade de reflexões até mesmo depois da atividade realizada. Se o professor realizar o recital de poemas, temos mais um importante apoio à aprendizagem. Para memorizar os versos para o recital, a criança tende a retomada da leitura e reflexão sobre as formas. É importante também para quem ouve, pois é um trabalho que destaca a oralização.

ATIVIDADE 3: CANTANDO E REFLETINDO

TÍTULO: Vamos cantar, com sons brincar.

Conteúdo: Texto poético com rimas e texto dramático

Objetivos:

- observar e refletir sobre o texto poético (letra da canção “O rato⁶⁴”) identificando rimas e aliterações;
- apreciar a letra da canção representado pelo grupo Palavra Cantada;
- assistir à representação dramática da música produzida pelo grupo Palavra Cantada;
- representar dramaticamente um trecho ou o texto completo da mesma canção.

Tempo Estimado: 5 aulas de 50 minutos (sem contar tempo para ensaio para representação dramática)

⁶⁴ DERDIK; TATIT. **O rato**. Selo Palavra Cantada/MCD World Music 1998.

Material Necessário:

- letra da música “O rato” impressa;
- lápis de cor;
- lousa para registro de rimas e aliterações;
- rádio para se ouvir a música;
- aparelho de televisão ou telão de reprodução para se assistir ao vídeo;
- roupas e acessórios para a representação dramática.

Desenvolvimento:

O professor inicia os trabalhos contextualizando o conteúdo sobre histórias de narrativas com animais. Pergunta para os alunos quais histórias eles conhecem que tem animais como protagonistas. Pode até fazer um paralelo com o gênero textual “Fábulas” que trabalha e explora bem o contexto de narrativas acrescentando-lhe uma moral ou ensinamento.

Diante deste cenário, o docente entrega aos discentes a letra da música “O rato”. A canção pertence ao álbum “Canções curiosas”, de 1998, do grupo “Palavra Cantada” e foi composta por Edith Derdyk e Paulo Tatit. O grupo, formado em 1994, é famoso nacional e internacionalmente pelo repertório repleto de músicas e videoclipes voltados ao público infantil. Suas canções retratam temas variados destacando brincadeiras infantis, histórias regionais do Brasil e um trato poético a várias narrativas⁶⁵.

A canção narra a história de um rato que está à procura de um amor. Romântico, o rato se apaixona facilmente e realiza diversas tentativas na busca de um casamento (tenta se casar com a lua, com a nuvem, com a brisa e com a parede), que acabam frustradas. Porém, ao final da canção, uma ratinha acaba por aceitar seu pedido de casamento e, assim, ele realiza seu desejo.

Para o início da atividade, é interessante o docente aguçar a curiosidade dos pequenos, interagindo e questionando sobre o que eles esperam de uma música que tem por título “Rato”. Esta expectativa estimula a percepção do aluno e contribui para que a imaginação possa também inferir no processo, uma vez que, ao relacionar o

⁶⁵ Informações disponíveis no site oficial do grupo “Palavra Cantada”: <http://palavracantada.com.br/>. Acesso em 12/11/2020.

que já se conhece com outras experiências, o aluno tende a participar mais e compreender melhor as propostas, pois se encontra mais engajado.

O importante, neste início do trabalho, é fazer com que as crianças ouçam a música, sem a interferência do vídeo. Deste modo, destaca-se a sonoridade da composição musical e das palavras, o que permite que alunos já percebam os arranjos sonoros tanto dos instrumentos quanto das palavras como um todo. Em seguida, professor e alunos podem cantar juntos e, assim, irem assimilando melhor a letra.

Depois da audição e da interação dos pequenos, o professor destaca o trabalho com a letra da música.

Figura 12: Letra da música “O rato”

O RATO - Palavra Cantada	
<p> Todo rato tem rabo longo Todo rato tem faro esperto Todo rato curte o escuro, lambe restos Todo rato deixa rastros Todo rato trai e mente Todo rato assusta a gente Todo rato anda em bandos São os ratos, são os ratos São os ratos bem malandros Mas sempre tem um Que é diferente Tem sempre um Que até surpreende a gente Esse rato que aqui se mostra É um rato que a gente gosta É um rato que em vez de catar Lasquinhas de queijo e comer na rua Prefere mil vezes um beijo Um beijo brilhante da lua Lua minguante/ Lua crescente Declaro ser o seu mais lindo amante Com você eu quero me casar Fazer da noite escura o nosso altar Rato, meu querido rato Eu não sou assim de fino trato Pra selar este contrato Minha luz é passageira Fico sempre por um triz Mesmo quando estou inteira Vem a nuvem me cobrir Ela sim, nuvem faceira É que lhe fará feliz Nuvem redonda / Que cobre o luar Declaro ser o seu mais lindo amante Com você eu quero me casar Fazer do céu imenso o nosso altar Rato, meu querido rato Eu não sou assim de fino trato Pra selar este contrato Minha sombra é tão nublada Fico sempre por um triz Mesmo quando estou parada Vem a brisa me diluir Ela sim, brisa danada É que lhe fará feliz Brisa macia que destrói a nuvem Que cobre o luar Declaro ser o seu mais lindo amante Com você eu quero me casar Fazer do vento o nosso altar </p>	<p> Rato, meu querido rato Eu não sou assim de fino trato Pra selar este contrato Mesmo quando sopra forte Vem a parede me barrar Só a parede de uma casa Não deixa a brisa passar Ela sim, dura parede É que aprenderá a te amar Parede parada que barra a brisa Que destrói a nuvem que cobre o luar Declaro ser o seu mais lindo amante Com você eu quero me casar Fazer da terra o nosso altar Rato, meu querido rato Eu não sou assim de fino trato Pra selar este contrato Meus tijolos são de barro Mas não é difícil me esburacar Mesmo sendo bem segura Vem a ratinha me cavocar Só a ratinha bem dentuça Saberá como te amar Ratinha dentuça que cavoca a parede Que barra a brisa que destrói a nuvem Que cobre o luar Declaro ser o seu mais lindo amante Com você eu quero me casar Fazer da natureza o nosso altar Rato, meu querido rato Eu que sou assim de fino trato Pra selar este contrato O meu faro é tão certo Com você vou ser feliz Mesmo não sendo perfeita Eu sou a ratinha eleita Fico toda aqui sem jeito Esperando um grande queijo Ops! Esperando um grande beijo Toda rata tem rabo longo Toda rata tem faro esperto Toda rata curte o escuro, lambe restos Toda rata deixa rastros Toda rata trai e mente Toda rata assusta a gente Toda rata anda em bandos! São as ratas, são as ratas São as ratas bem malandras </p>

Fonte: DERDIK E TATIT, 1998

Com a letra impressa em mãos, o professor lê com os alunos e reforça sonoramente a disposição de aliterações e rimas na composição. É importante que se reproduza na lousa e se possa reproduzir algumas vezes como nos quadros abaixo:

Quadro 13: Aliteração presente na letra

ALITERAÇÃO	
R ATO	P ARADA
R ABO	P AREDE
R ASTRO	P ARA
R ATINHA	
R ATA	

Fonte: Arquivo do autor

Neste momento, vale frisar com os alunos a repetição das sílabas iniciais e refletir com eles como se pode formar novas palavras a partir de uma sílaba dada. À medida que os alunos se envolvam no assunto, o docente pode escolher algumas sílabas, escrever na lousa e pedir para que as crianças formem novas palavras. Para a finalização, todos podem fazer a leitura em voz alta sempre evidenciando o evento sonoro da aliteração.

O professor pode aproveitar a figura de linguagem Anáfora (repetição de uma palavra no início dos versos), presente em dois momentos da letra da música (quadro 14), para mostrar a importância da sonoridade e da repetição do som na composição melódica.

Quadro 14: Anáfora presente na letra

Todo rato tem rabo longo	Toda rata tem rabo longo
Todo rato tem faro esperto	Toda rata tem faro esperto
Todo rato curte o escuro, lambe restos	Toda rata curte o escuro, lambe restos
Todo rato deixa rastros	Toda rata deixa rastros
Todo rato trai e mente	Toda rata trai e mente
Todo rato assusta a gente	Toda rata assusta a gente
Todo rato anda em bandos	Toda rata anda em bandos/

Fonte: DERDIK E TATIT, 1998

Em seguida, o docente direciona outra atividade com a letra impressa da música. Com o lápis de cor, pede para as crianças marcarem no texto palavras que rimam. Para facilitar a visualização, pode marcar os pares formados pelas rimas com uma cor de lápis diferente. Observe o quadro abaixo:

Quadro 15: Rimas presentes na letra

RIMAS			
MENTE	BANDO	RUA	CATAR
GENTE	MALANDRO	LUA	CASAR
DIFERENTE			ALTAR
CRESCENTE	MOSTRA	RATO	LUAR
MINGUANTE	GOSTA	TRATO	SELAR
AMANTE		CONTRATO	BARRAR
	PASSAGEIRA		PASSAR
DANADA	INTEIRA	CERTEIRO	AMAR
PARADA		QUEIJO	ESBURACAR
NUBLADA		BEIJO	CAVOCAR

Fonte: Arquivo do autor

É relevante lembrar que o destaque deve ser para o jogo sonoro. Os alunos até podem copiar no caderno para reforçar a aprendizagem, mas o mais importante é que os aprendizes ouçam as combinações de rimas e consigam refletir sobre estas possibilidades. Pode-se até fugir do texto e buscar novas rimas que as crianças consigam relacionar.

Para a parte final da atividade, o professor deve promover uma apresentação do videoclipe da música organizado pelo próprio grupo Palavra Cantada⁶⁶. No vídeo, pessoas representam os animais e os seres da narrativa. Como não é uma representação difícil, pois há uma certa repetição nas ações (o rato procurando sua amada), o docente pode sugerir aos pequenos que se monte uma peça teatral para a reprodução do que eles assistiram no vídeo. Se os alunos aceitarem, é mais uma forma para que eles possam ter contato com a música e, assim, possam refletir sobre as questões fonológicas presentes. Eles mesmos podem cantar ou somente encenar as ações enquanto se reproduz a música.

Por fim, o professor pode organizar uma sessão de apresentação dos alunos para se consolidar o trabalho.

⁶⁶ Pode-se encontrar o vídeo no canal do grupo Palavra Cantada no Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MeDBP8OU6q4>. Acesso em 25/11/2020.

Reflexões teóricas

A música sempre teve um grande potencial no trabalho escolar por ser parte da vida de todos os indivíduos contribuindo na constituição de sua cultura. O uso de um repertório musical é capaz de auxiliar o processo de desenvolvimento cognitivo da criança de forma a explorar sua imaginação, atenção, memória, criatividade e outros aspectos (BETTI, SILVA, ALMEIDA, 2012).

Ainda segundo os autores (Idem, 2012), propor atividades diversificadas que envolvam interação do aluno com um recurso didático, como exemplo a música, “propicia a construção de momentos significativos, tanto cognitivos quanto afetivos e sensoriais, estimulando o envolvimento dos mesmos por meio de uma atividade prazerosa e lúdica, beneficiando, assim, o processo de ensino-aprendizagem”.

Assim, a música é um importante recurso didático que enfatiza a sonoridade e a ludicidade. A escolha da música deve ser realizada conforme a idade e interesse das crianças. O trabalho, realizado a partir de um repertório que não seja convidativo para os pequenos, pode tornar a atividade vazia e desinteressante. Cabe ao docente ser sensível à realidade de sua sala pensando tanto nos objetivos a serem atingidos, quanto na interatividade texto/aluno.

Destacamos também a necessidade da percepção da oralidade, a importância de os alunos ouvirem e prestarem atenção à letra da música. Atividades em que os alunos devam aprender a ouvir são pouco exercitadas em sala de aula. A nova proposta da BNCC (2018) aponta a necessidade de trabalho com a oralidade e formas de os aprendizes aprenderem a fazer roteiros planejando a fala. Outros fatores também podem ser abordados:

Além da produção de gêneros, deve-se trabalhar com atividades de escuta tanto por telefone, rádio ou televisão, desenvolvendo a percepção de sentido figurado, do humor, atenção às réplicas e tréplicas, nível de formalidade no uso da linguagem, planejamento e gravação de situações de comunicação oral para análise. Assim, atendendo aspectos relevantes da oralidade como entoação, dicção, gesto e postura (RAIMO; BURACH, 2016)

O trabalho com a consciência fonológica inicia-se neste momento. O aluno deve buscar relações entre as formas que ouve e tentar realizar associações e reflexões auxiliados pelo professor.

Se os dados do estudo piloto nos apontam que praticamente metade dos alunos tem dificuldade nestas realizações fonológicas, esta proposta busca construir

com a criança reflexões linguísticas que contribuam para o seu desenvolvimento linguístico. A atividade busca atingir o objetivo de conduzir os alunos a refletirem sobre rimas e aliterações em um contexto dado que, no caso, é a letra de uma música.

É importante que a criança entenda a valorização destes componentes sonoros na formação e construção do gênero trabalhado. A música amplifica o contato com a parte linguística da atividade, pois contribui na assimilação e reflexão da forma apresentada. Afinal, as crianças gostam de ouvir a composição por várias vezes e possuem certa facilidade para a memorização da letra.

Podemos ainda acrescentar o meio gestual a música, como por exemplo, pedir que sempre batam palmas quando uma rima é cantada, bater o pé em uma aliteração, etc... Meios que dinamizam o contato com o linguístico e possam auxiliar o aluno nas reflexões propostas.

Novamente temos as crianças motivadas para o trabalho com o texto, assim, as reflexões ocorrem de forma lúdica e, de fato, interativas, pois há a relação entre aluno/texto. Morais (2019, p.171) afirma que na dimensão textual:

[...] letramento e reflexão sobre palavras podem conviver perfeitamente. [...] cabe refletirmos com as crianças sobre por que aqueles gêneros têm certos nomes [...] e apreciar algumas de suas características (repetições de letras, de palavras parecidas), sem cair no formalismo vazio de cobrar que saibam dizer o que são versos ou estrofes. Ademais, ajudar as crianças a identificarem diferentes gêneros textuais é ajuda-las a avançar em sua inserção no mundo letrado.

Outro ponto significativo está na consolidação da atividade. O trabalho para elaborar com as crianças uma dramatização é mais uma oportunidade de contato com o texto e de reflexão sobre a língua. De acordo com Scarpato (2004), os pontos positivos da dramatização como metodologia de ensino são: “a motivação à boa fluência verbal/expressão oral, estímulo a capacidade de dramatização, poder de síntese, realização do trabalho em grupo, criação coletiva de ideias, criatividade, entrosamento [...] entre outros”. Ou seja, a dramatização é um importante instrumento que pode auxiliar muito no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o trabalho de reflexão sobre as formas linguísticas pode ser executado de muitas maneiras. No caso desta pesquisa, privilegiamos as reflexões de base fonológica que podem ser trabalhadas de modo significativo, evitando-se atividades tão somente de memorização ou de pouca reflexão. Cabe ao docente proporcionar objetivos claros e direcionar o aprendizado de forma dialógica.

ATIVIDADE 4: Jogando e refletindo

TÍTULO: Vamos jogar e aprender a construir um jogo?

Conteúdo: Reflexão sobre inclusão e exclusão de sílabas sonoras

Objetivos:

- trabalhar consciência fonológica por meio de jogos;
- identificar e refletir sobre processos de exclusão silábica e fonêmica;
- refletir sobre a sonoridade de palavras com variações silábicas;
- elaborar novos jogos a partir da interação com o jogo dado;
- produzir textos com regras (manual de instruções dos jogos);
- interagir com jogos novos dos outros grupos da sala.

Tempo Estimado: 6 aulas de 50 minutos

Material Necessário:

- jogos da coleção “Jogos de Alfabetização” ou jogos similares⁶⁷;
- lousa;
- cartolina;
- lápis de cor;
- tesoura;
- cola.

Desenvolvimento:

Em 1998, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (doravante CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (doravante UFPE), promoveu a confecção de jogos para o trabalho com alfabetização de forma mais construtiva, ou seja, dialógica. Com a colaboração de grandes autores, inclusive do autor Artur Gomes de Morais, a proposta foi elaborada para compor o PNAIC e foi distribuída para escolas

⁶⁷ Material produzido pelo CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) da UFPE da (Universidade Federal de Pernambuco), disponível em <http://www.portalceel.com.br/materiaapoio>. Acesso em 25/11/2020.

de todo Brasil. O conjunto apresentava-se em uma caixa contendo 10 jogos diferentes (figura 13) que tinham como pretensão conduzir o aprendiz a reflexões sobre sua aprendizagem inicial da língua escrita com destaque para a parte fonológica.

Figura 13: Coleção de jogos promovidos pelo CEEL



Fonte: BRANDÃO, 2009.

A atividade se inicia com o professor explicando um pouco sobre as dinâmicas dos jogos propostos. Como são 10 jogos diferentes, é necessário que o docente escolha uns dois ou três jogos seguindo o objetivo da aula em questão. Dessa forma, será mais fácil para que todos os alunos possam ter contato com todos os jogos selecionados para a proposta.

Sugerimos, nesta atividade, o trabalho com o jogo 6 – “Mais uma” e o jogo 9 – “Palavra dentro de palavra”. Cada jogo contém um manual com os objetivos de cada atividade e orientações pedagógicas para os professores. O jogo 6 tem os seguintes objetivos:

Figura 14: Objetivos do jogo 6

Jogo 6: Mais uma

Objetivos didáticos:

- compreender que as sílabas são formadas por unidades menores e que, a cada fonema, corresponde uma letra ou conjunto de letras (dígrafos);
- compreender que as sílabas variam quanto ao número de letras;
- compreender que, se acrescentarmos uma letra em uma palavra, esta é transformada em outra palavra;
- compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda - direita;
- comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas;
- conhecer as letras do alfabeto e seus nomes;

Fonte: BRANDÃO, 2009

Para a nossa proposta, o destaque deste jogo será enfatizar a seguinte reflexão: se acrescentarmos uma letra a uma palavra, esta pode ser transformada em outra palavra. Para avançar, a criança tem que jogar o dado e, caso caia em uma casa com uma imagem, deve tentar encontrar o cartão que possua uma palavra semelhante e dizer qual é a diferença existente. Como repertório de palavras na dinâmica, temos: CASA/ASA; COLAR/COLA; CUECA/CUCA; FOCA/OCA; GALHO/GALO; LULA/LUA; LUVA/UVA; LUVA/LUA; MANTA/ANTA; NAVE/AVE; PASTA/PATA; PERNA/PENA; PILHA/ILHA; PIPA/PIA; PONTE/POTE; POSTE/POTE; PRATO/PATO; PRATO/RATO; RÉGUA/ÉGUA; VELHA/VELA. Vence aquele que acertar mais diferenças e chegar ao final do tabuleiro. Vejamos uma figura do jogo em questão:

Figura 15: Dinâmica do jogo 6



Fonte: BRANDÃO, 2009

O próximo jogo é o 9 “Palavra dentro de palavra”. Dos objetivos abaixo, destacamos o segundo, que é “perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais”; e o quarto, que “é segmentar palavras, identificando partes que constituem outras palavras”.

Figura 16: Objetivos do jogo 9

Jogo 9: Palavra dentro de palavra

Objetivos didáticos:

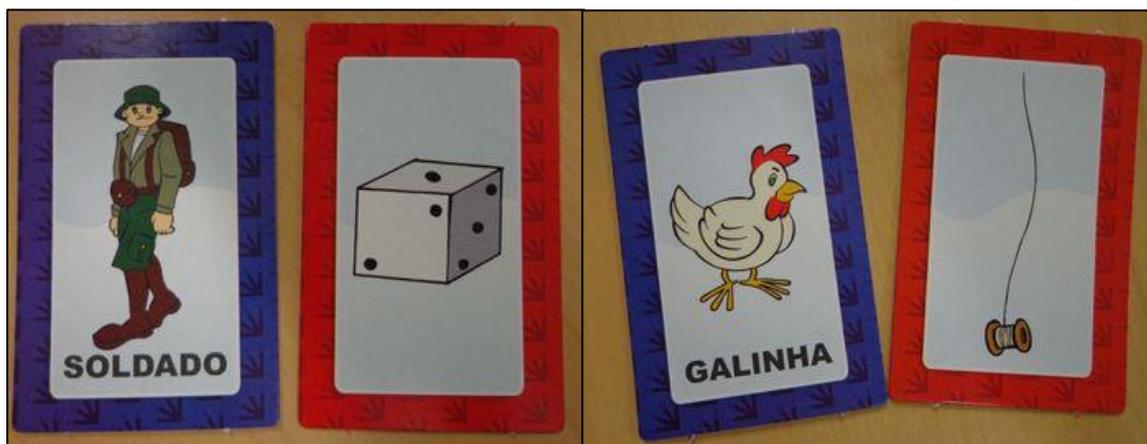
- compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores;
- perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais;
- compreender que uma seqüência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras.
- segmentar palavras, identificando partes que constituem outras palavras.

Fonte: BRANDÃO, 2009

As regras do jogo são simples: 12 cartas vermelhas que devem ser divididas entre os participantes e 12 cartas azuis que devem ficar no monte viradas para baixo; o jogador inicial pega uma carta do monte e tenta associar com uma das vermelhas (figura 17); se acertar, ou seja, perceber qual palavra está dentro da palavra destaque,

pode deixar o par na mesa; se errar ou não souber, coloca a carta por último no monte. Ganha quem ficar sem carta primeiro. As palavras que formam o reportório deste jogo são: MAMÃO-MÃO; CASA-ASA; LAMPIÃO-PIÃO; LUVA-UVA; SACOLA-COLA; FIVELA-VELA; GALHO-ALHO; SAPATO-PATO; GALINHA-LINHA; TUCANO-CANO; REPOLHO-OLHO; SOLDADO-DADO.

Figura 17: Dinâmica do jogo 9



Fonte: BRANDÃO, 2009

Os dois jogos trabalham conceitos importantes para os alunos. No jogo 6, temos a exclusão fonêmica e, no jogo 9, a exclusão silábica. Observamos, na avaliação do teste piloto, grande dificuldade das crianças nestes quesitos, sendo que, muitos não percebiam a formação de outras palavras concebidas por estes processos. É muito importante que o docente acompanhe os pequenos brincando e insista para que eles prestem a atenção na pronúncia e possam refletir sobre as construções exibidas. O professor pode reforçar a aprendizagem escrevendo as palavras na lousa e pedir para que os alunos repitam juntos e discutam as formações ocorridas. Os mesmos podem sugerir novas formações e refletir sobre palavras que apareceram nos últimos textos trabalhados.

Em outro momento, uma vez que os alunos já dominem os comandos dos dois jogos e estejam familiarizados com as reflexões realizadas, o professor pode promover a construção de jogos. O docente divide a classe em grupos, separa o material adequado e busca que os alunos possam usar a criatividade na réplica de um dos jogos ou mesmo criando um novo jogo com novas regras. O destaque fica para a reflexão sobre as palavras escolhidas, que devem partir do reportório das

crianças, com base em algum aspecto da turma, do seu contexto, como exemplo, alimentos que eles gostem, personagens preferidos, etc...

Para a finalização da atividade, os alunos podem trocar os jogos produzidos para que todos vejam e joguem. As crianças devem ficar atentas não apenas à confecção dos jogos, mas especialmente na elaboração e na escrita das regras, portanto, idealizando o seu interlocutor e realizando a construção de um texto contendo marcas de sua própria autoria, o que faz com que a atividade seja mais significativa para eles.

Reflexões teóricas

De acordo com Moraes (2019, p.201), o jogo constitui-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e de sua inserção no mundo. Além disso, é uma atividade lúdica de engajamento num mundo imaginário, regido por regras próprias, que geralmente se baseia a partir de regras sociais de convivência.

Segundo Fromberg (1987), algumas características dos jogos são: “representam a realidade e as atitudes humanas; possibilitam a ação no mundo (mesmo de modo imaginário); incorporam motivos e interesses da própria criança; estão sujeitos a regras, sejam explícitas ou implícitas; e têm espontaneidade na ação”.

Sendo assim, trabalhar com jogos de regras é aproveitar o grande potencial que eles têm para a aprendizagem da língua e, além disso, viabilizar sua dimensão lúdica e possibilidade de promoção do desenvolvimento humano, elementos essenciais às práticas escolares. Além disso, entender que o potencial destes jogos extrapola a escola. Viver em sociedade significa lidar com regras o tempo todo, por isso é importante desenvolver a adequação a limites, a cooperação e a competição. Crianças são competitivas e, muitas vezes, não sabem lidar muito bem com a perda. O jogo contribui na percepção de que a condição de ganhador e perdedor são transitórias e, assim, fica mais fácil aceitar a derrota e, no caso de vitória, não desrespeitar quem perdeu. Isto também é a valorização da convivência social.

Como afirma Moraes (2019, p.188), enquanto jogam, “as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área”. Porém, é

preciso ter atenção ao lúdico porque nem tudo se consolida durante a brincadeira. Segundo o autor (2019, p.189), “é preciso criar situações em que os alunos possam sistematizar aprendizagens” (Ibidem, p.189). É também o que preconiza a especialista no assunto, a professora Tizuko M. Kishimoto:

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (KISHIMOTO, 2003, p. 37)

Ou seja, o professor deve trabalhar como mediador e precisa, intencionalmente, separar materiais didáticos conforme o objetivo estabelecido, avaliar se eles promovem as reflexões planejadas e planejar ações sistemáticas para que se possa oferecer uma aprendizagem significativa.

Para tanto, Morais (2019) destaca que o bom trabalho quanto à promoção da consciência fonológica envolve alguns cuidados importantes:

- I a seleção dos jogos em função da(s) habilidade(s) metafonológicas(s) que se deseja praticar e a busca de ajuste destes aos variados níveis de consciência fonológica revelados por seus alunos;
- II a concomitante compreensão de quais jogos se prestam para promover cada habilidade de consciência;
- III a observação de certos princípios de encaminhamento [...];
- IV um cuidado especial com a mediação que o adulto e as crianças do grupo-classe podem assumir para potencializar a tomada de consciência sobre os aspectos fonológicos que estão sendo objeto de reflexão. (MORAIS, 2019, p. 189)

Voltando a esta proposta de intervenção, após observados alguns fatores relevantes em se tratando do uso de jogos no ensino, é imprescindível que o docente os conheça bem, suas regras e seus objetivos. O primeiro passo é convidar os alunos para o mundo do lúdico, apresentar os componentes do jogo (fichas, dados, cartelas) e, em seguida, as regras do jogo. Morais (2019) afirma o destaque que deve ser dado às regras, uma vez que é importante a familiarização com um texto instrucional (manual do jogo) para a tomada de decisões durante a partida. Em alguns casos, depois de algumas partidas, as crianças tendem a refletir sobre as regras iniciais e até produzir novas regras a partir do contexto em que se encontram. Pode, muitas vezes, servir para se adequar a dificuldade da atividade instigando o aluno a mais reflexões.

Como já foi dito, a opção pelos jogos “Mais uma” e “Palavra dentro de palavra” se fez pela reflexão proposta: no primeiro, exclusão fonêmica (como CASA / ASA) e

exclusão silábica (como ESCOLA / COLA). Como observamos nos diagnósticos, os alunos tiveram grande dificuldade com tarefas deste nível, assim, a opção por estes jogos se deu no sentido de possibilitar a superação de tais dificuldades proporcionando ações que aguçassem o olhar das crianças e as levassem a reflexões mais elaboradas. Desta forma, a tarefa oferece meios para que os aprendizes possam repensar a própria língua, observem processos de formação e composição de palavras, aumentem seu repertório linguístico e, principalmente, reflitam sobre a sua língua.

O professor deve acompanhar os grupos atentamente e estimular as reflexões dos aprendizes. É interessante que o docente organize os grupos por desempenho na habilidade fonológica; assim, alunos que possuem mais dificuldades poderão ter mais oportunidades para participar e superar defasagens. Outro ponto em destaque é a finalidade de o professor usar a lousa para mostrar as relações para todos os alunos, contribuindo na fixação e na reflexão feita de modo conjunto. Aqui, abre-se a possibilidade de exploração de outras palavras ditadas pelos pequenos, de modo que, mais variações e ocorrências possam ser acrescentadas, comparadas, refletidas e debatidas.

Por fim, a atividade de finalização de criação dos próprios jogos conduz os alunos a uma infinidade de possibilidades que o grupo possa arranjar. A criatividade e a imaginação fazem com que a proposta se torne prática e com uma finalidade de uso da língua. As crianças, muitas vezes, indagam o porquê de realizar certas cópias ou exercícios repetitivos, porém com a reelaboração do jogo e suas regras, elas são as protagonistas e, possivelmente, irão realizar atividades de forma lúdica e interativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em alfabetização é refletir sobre a importância que a linguagem tem em nossas vidas. Cada ação individual remete a um emaranhado de ações coletivas que, concatenadas, formam o social. Um meio em que todos contribuem de alguma forma para a construção e disseminação de seus anseios, de seus medos, de sua coragem e de sua magnífica vontade de acreditar.

O ano de 2020 ficará marcado na história. Marcado pela terrível presença de um vírus que ceifou muitas vidas e trouxe sofrimento a inúmeros lares. Uma pandemia que transformou o mundo em sua maneira de olhar, de sentir, de pensar, em suma, de viver. Ninguém que atravessou este ano passou ileso. Todos tiveram possibilidades de mudar sua forma de pensar e compreender as coisas do mundo.

Em relação à Educação, o mundo se vê preocupado e consternado, pois, por mais que se tenha criado e evoluído em questões tecnológicas (com aulas remotas, acessórios digitais, dinâmicas online), ninguém consegue prever ainda o impacto real das escolas fechadas por tão longo tempo. As perdas podem até ser reparáveis, mas ainda é uma incógnita o tempo necessário para se recuperar todo o prejuízo em aprendizagem.

Entretanto, este trabalho trata de alfabetização. São os pequenos que mais sofreram pela supressão de aulas presenciais. São inúmeras práticas interrompidas, processos de alfabetização estagnados e crianças por todo o mundo sem a concretização da aprendizagem dos anos iniciais.

De fato, mais do que nunca, se faz necessário que as práticas educativas sejam baseadas em estudos teóricos relevantes, para que, desta forma, possamos articular ações que tenham respaldo técnico-científico e que, realmente, possam permear nossas salas de aula.

Soares (2016, p.33) ressalta a importância de se entender a alfabetização como um elemento composto por facetas: a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociocultural. Por mais que nos dedicamos, com mais ênfase, à faceta linguística, nesta pesquisa, mostramos a relevância de compreender que as ações na sala de aula devem se basear em alfabetização e letramento, compreendidos como processos interdependentes. Por isso, também procuramos considerar as facetas interativa e

sociocultural, em nossa proposta de intervenção, como forma de mostrar a importância da interação no processo de alfabetização.

A teoria da Psicogênese da língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1985), se mostrou relevante à medida que direciona o trabalho docente para a percepção da evolução do aluno quanto à sua produção escrita. Embora muitos pesquisadores considerem que esta teoria já esteja ultrapassada, pode-se afirmar que ainda é uma teoria eficiente que mapeia para o professor as etapas de desenvolvimento da criança e, desta forma, o docente possa mediar o conhecimento e oferecer ao aluno melhores condições para o seu progresso.

A perspectiva Fonológica, sugerida por Morais (2012) e Soares (2016), somada à perspectiva construtivista da Psicogênese, explicam e orientam a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico pela criança. Ambas visam elucidar as competências cognitivas que uma criança precisa desenvolver para aprender a ler e escrever. No entanto, Morais (2012, p.181) deixa evidente a necessidade de se ensinar de forma cuidadosa e explícita o sistema de escrita alfabética, uma vez que, ensinar o sistema alfabético numa perspectiva construtivista é trata-lo como “um objeto de conhecimento em si, com propriedades e convenções que o aluno precisa ser ajudado a internalizar”. Um processo entrelaçado com o ideal de alfabetizar letrando, pois a criança internaliza tais conceitos à medida que se relaciona com os diversos gêneros discursivos – com seus usos, funções e propriedades – constituindo um círculo de aprendizagem conduzido pelas ações de se apropriar para usufruir e usufruir para se apropriar.

A proposta inicial desta pesquisa de apresentar um olhar especial para a alfabetização de alunos que estejam no 5º ano do Ensino Fundamental, procurando, de certa forma, analisar o processo de aprendizagem destas crianças, foi muito profícuo, pois intencionou mostrar uma realidade triste de nosso país: muitos alunos ainda não se encontram plenamente alfabetizados. Buscamos não somente retratar tal situação, mas sim compreender como se dão tais dificuldades de aprendizagem, nesta etapa de apropriação da leitura e escrita, e apontar possíveis estratégias de trabalho para estes alunos.

A pesquisa relacionou, em seus dados do Estudo Piloto, que apenas 39% dos participantes podem ser considerados plenamente alfabetizados conseguindo realizar tarefas complexas que demonstram domínio em atividades de escrita e leitura. De acordo com Morais (2012, p.78), muitos profissionais de educação acreditam que estar no nível “alfabético” é sinônimo de estar “alfabetizado”. Sendo assim, vimos que,

no nível alfabético, a criança compreende como funciona nosso sistema de escrita alfabético, entretanto, temos um longo caminho a percorrer para que a criança demonstre domínio e autonomia nos usos sociais da leitura e da escrita.

Outro dado importante do Estudo Piloto foram as reflexões quanto à parte fonológica da língua. Mostramos que em média 50% dos alunos possuem dificuldades em reflexões mais elaboradas sobre o princípio fonológico da nossa língua. Evidenciamos que tarefas, como produção de rimas ou formação de palavras a partir de exclusão silábica ou fonêmica, foram um desafio à maior parte dos participantes da pesquisa.

Portanto, corroboramos com a importância de o docente compreender os aspectos teóricos, tanto da teoria Psicogênese quanto da teoria Fonológica para melhor contribuir na superação das dificuldades de alunos em seu processo de alfabetização.

Também reiteramos o destaque à compreensão dos princípios relativos à consciência fonológica na alfabetização. Observamos que, como já mencionava Morais (2019, p.222), o aprendizado da escrita pressupõe o desenvolvimento de aspectos conceituais muito ligados “à evolução de habilidades de consciência fonológica e o conhecimento dos aspectos convencionais do sistema, especialmente as correspondências entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita”. É necessário que os profissionais da educação reconheçam o lugar da consciência fonológica (já desde a educação Infantil) no aprendizado do sistema alfabético e, assim, favoreçam atividades que promovam a reflexão sobre a parte fonológica da língua.

No entanto, entendemos que não são essas reflexões fonológicas que resolverão todos os problemas relativos à alfabetização, como se os estudos sobre consciência fonológica fossem a salvação para o problema educacional de um país. É importante que se promovam tais reflexões fonológicas (fugindo de formas mecânicas de trabalho com pouco embasamento teórico-científico), porque as entendemos como parte de todo o processo de aprendizado e, conjuntamente a práticas cada vez mais dialógicas em sala de aula, se busque promover uma aprendizagem mais significativa em todos os seus aspectos.

Quanto à proposta de intervenção, consideramos a relevância das práticas sociais trazidas para a sala de aula. O trabalho realizado de forma dialógica nos dimensiona a um novo tempo na Educação, em que todos repensem as práticas educativas para que tenhamos um cenário rico formado por uma aprendizagem

consistente e constitutiva. Que o indivíduo possa conceber o conhecimento como algo emancipador tornando-o parte de um sistema que agrega para somar e, posteriormente, evoluir.

O grande desafio da elaboração das propostas foi conciliar o caráter cognitivo com o social. Partir do diagnóstico de base cognitiva e propor uma intervenção que explorasse a dimensão social da língua. Na pesquisa, essas perspectivas se separam, mas, na sala de aula, é preciso ter consciência desses referenciais para integrá-los.

A pandemia de COVID-19 não possibilitou todos os desdobramentos desta pesquisa. Contudo, finalizamos com a sensação de dever cumprido, pois, apesar das dificuldades impostas por um ano atípico, pudemos, como professores, mostrar, mais uma vez, nossa garra e dedicação à nobre ação de educar. Com escolas fechadas, cada docente foi atrás de seus alunos, buscou novas formas de interação e, o mais importante, não permitiu que o distanciamento social inibisse a vontade de aprender e desvendar o mundo. Tudo isso se converte em cada linha desta pesquisa, uma vez que, como educadores, levaremos o aprendizado aqui estabelecido a muitas salas de aula. Que a experiência aqui vivenciada na pesquisa possa se estender ao exercício profissional em busca do aprimoramento da Educação neste país; sempre procurando nos aperfeiçoar, sempre aprendendo e conduzindo aprendizagens.

Por fim, enalteçamos a oportunidade de concretizar esta pesquisa. Alfabetizar é constituir um mundo de acesso a tudo o que se pode ver. Quem alfabetiza não ensina letras, mas transmite uma interação posta entre o indivíduo e as outras pessoas. Quem aprende conecta-se a uma realidade nunca antes pensada; quem ensina orgulha-se de um feito sem precedentes. Compreender o sentido da palavra alfabetização é entender que a vida é feita de interação, de toque, de alma. Assim, alfabetização é a essência que amplia a construção de um ser materializado pela palavra.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **Resultados preliminares do INAF 2018**. Disponível: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em 28/07/2019.
- ADAMS, M. **Beginning to read: Thinking and learning about print**. Cambridge, MA: MIT Press, 1990 apud SOARES, MAGDA. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- ADAMS, M. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALVES, M. F. **Cognição e interação em sala de aula**. *Tese de doutorado*. Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- AZENHA, M. da G. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4ª. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BETTI, Leilane Cristina Nascimento; SILVA, Deise Ferreira da; ALMEIDA, Flávio Fernandes de. A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança. **Revista Interação**. 12. ed., ano VII, v. 1, n. 2. 2012.
- BRYANT, P. E.; BRADLEY, L. **Problemas de leitura na criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.
- BRANDÃO, Ana C. P. A. **Concepções distintas de alfabetização: onde está a diferença?** *Tóp. Educ.*, Recife, v. 15, n.º 1/2, p. 19-39, 1998.
- BRANDÃO, Ana C. P. A. et al. **Manual didático: jogos de alfabetização**. Recife: MEC/CEEL, 2009.
- BRANDÃO, Z. **Direito à educação e cidadania escolar**. Disponível em: [http://www.cis.puc-rio.br/cedes/bn/janeiro_marco_2014/Artigo%20-%20Zaia%20Brandao.pdf]. Acesso em: 15/08/2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: documento orientador**. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: 2018.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação (MEC). Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file> Acesso em 28/07/2019a

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. 2019c

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

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, 2000.

CHOMSKY, Carol. **Invented spelling in the open classroom**. *Word*, v. 27, n. 1-3, p. 499-518, 1971

CRESWELL, JOHN W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**; Tradução Magda Lopes. – 3 Ed. – Porto Alegre: Artmed, 296 Páginas, 2010.

CUNHA, Marcus V. **A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais**. *Rev. Fac. Educ.*, vol.24, n.2, São Paulo, July/Dec, 1998.

DAMIANI, M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: ENDIPE – Encontro nacional de didática e práticas de ensino, 16., 2012, Campinas. Anais. Campinas: Junqueira e Marins Editores, 2012.

DERDIK; TATIT. **O rato**. Gravadora: Selo **Palavra Cantada**/MCD World Music 1998.

DINIZ, Neusa L. B. **Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita**. Tese (Doutorado em Psicologia), São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, 2008.

DUCATE, Lara; LOMICKA, Lara. Podcasting in the Language Classroom: Inherently Mobile or Not? In: OXFORD, Raquel; OXFORD Jeffrey (ed.), **Second language teaching and learning in the Net Generation**. Honolulu: University of Hawai'i, 2009.

DURANTI, A. & C. GOODWIN (eds.) **Rethinking Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

EHRI, Linnea C. Grapheme-Phoneme knowledge is essencial for learning to read

words in English. Mahwah: Lawrence Erlbaum 1998 apud SOARES, MAGDA. **Alfabetização: A questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

EHRI, Linnea C.; SOFFER, Alisson G. Graphophonemic awareness: development in elementary students. *Scientific studies of reading*, 1999 SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2018.

FERREIRO, Emilia. **A representação da linguagem e o processo da alfabetização.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FERREIRO, Emilia. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, Emilia. Entre a sílaba oral e a palavra escrita. In: Ferreiro, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.** Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira, BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento.** In: Fórum Internacional de Pedagogia, Vitória da Conquista -BA, 2012.

FRANCHI, Eglê Pontes. **A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 121-124, fev. 1985.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Alfabetizar letrando: da oralidade à escrita.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer Pesquisas na Abordagem Histórico-Cultural: metodologias em construção.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FRONBERG, D. **Pronin-Play in the Early Childhood Curriculum.** A review of current research. Seefeldt, cord (ed), USA, Teachers College Press, 1987.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de texto, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, M. do R. L. (Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMBERT, Jean-Émile. **Metalinguistic development**. Chicago: The University of Chicago Press (original em francês de 1990, *Le Développement Métalinguistique*), 1992.

GOMBERT, Jean-Émile. **Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics**. *International Journal of Psychology*, v.28, n. 5, 1993.

GOULART, Cecília M. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.) **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOULART, Cecília M. **Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando**. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GOULART, Cecília M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

GOULART, Cecília M. A. ; GONTIJO, Claudia M. M. ; FERREIRA, Norma S. A. **A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

GUMPERZ, J. J. **Contextualizing and understanding**. In Duranti e Goodwin (eds.), 1992.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. KISHIMOTO, T. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras. 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005

KLEIMAN, Angela B. **Letramento na contemporaneidade**. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

KOCH, I. V; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F e BENTES, A.C. **Introdução à Linguística**. Fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LUIZ, Lúcio; ASSIS, Pablo. **O Podcast no Brasil e no Mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais**. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010.

MALUF, M.R. & BARRERA, S.D. **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 10, 1997.

MALUF, Maria R; ZANELLA, Maura Spada. **Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras**. Boletim de Psicologia, v. LVI, n. 24, p. 67-92, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006

MENDES, Gabriela G. **Processamento Fonológico e habilidades de leitura e de escrita em crianças em processo de alfabetização**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto /USP. Ribeirão Preto, 2015.

MEDEIROS, E. ; MORAES et al. **Intervenção interdisciplinar enquanto estratégia para o Uso Racional de Medicamentos em idosos**. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2011, vol.16, n.7, 2011.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa** São Paulo: Nova geração, 2020.

MOOJEN, S.; LAMPRECHT, R. R.; SANTOS, R. M.; FREITAS, G. M.; BRODACZ, R.; SIQUEIRA, M.; CORREA, A.; GUARDA, E. **CONFIAS** - Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MORAIS, Arthur Gomes de. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica**. Letras de hoje, Porto Alegre, 2004, v.39, nº3.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora, 2012.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. São Paulo: Autêntica, 2019.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em educação e ciências: métodos qualitativos**. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Burgos, Espanha; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Texto de Apoio nº 14. Publicado em Actas del PIDECE, 4:25- 55, 2002

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo-1876/1994. São Paulo: Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. In **Revista OLHARES**, v. 7, n. 3 – Guarulhos, 2019

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia**. São Paulo: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Aparecida: Ideias e letras, 2005.

PISA. Programme for International Student Assessment (PISA). **Results from Pisa 2018**. Disponível: http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em: 03/10/2019.

RAIMO, Luciana C. F.; BURACH, Caroline A. M. Oralidade ou oralização da escrita? Uma análise do livro didático *Letramento e alfabetização*. Caderno Seminal Digital, ano 22, nº 26, v. 1, JUL-DEZ, 2016.

ROAZZI, Antonio et al. **Competência metalinguística antes da escolarização formal**. Educar em Revista, n. 38. Curitiba, 2010.

ROCHA, M., AGUIAR, F. **Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política**. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, nº 3/4, 1997

ROCHA, M., AGUIAR, F. **Pesquisa intervenção e a produção de novas análises**. Psicologia: Ciência e Profissão, v.23, n. 4, 64-73. Brasília: CFP. 2003. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf> >. Acesso em: 20 nov. 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: livro de textos do aluno. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 4ª ed. São Paulo: FDE, 2010.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Currículo Paulista: Currículo do Estado de São Paulo. 1ª Ed. São Paulo: SEE, 2019.

SCARPATO, Marta. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SILVA, Thais C. **Fonética e Fonologia do Português**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Alfabetização como processo discursivo**. 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. 1987.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. UNICAMP, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In Revista Brasileira de Educação, nº 25, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. In Revista Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

SOARES, Magda. Vivi o Estado Novo e passei pela ditadura, mas nunca vi um período tão assustador como este na Educação. [Entrevista concedida a] Lais Semis. Nova Escola, 10 jan. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15004/vivi-o-estado-novo-e-passei-pela-ditadura-mas-nunca-vi-um-periodo-tao-assustador-como-este-na-educacao> Acesso em: 26/03/2020.

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

SOUSA, Édiva de Oliveira. **Habilidades metassintáticas e aprendizagem da leitura**: estudo com crianças da 1ª série do ensino fundamental. 2005. 191 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Iniciativa educação já**. Disponível: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-educacao-ja> .Acesso em 28/07/2019.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TUNMER, William E. et al. **The development of Young children's awareness of the word as a Unit of spoke language**. Journal of Psycholinguistic Research, v.12, n.6, 1984.

UCHÔA, José Mauro Souza. Revisitando o conceito de podcast educacional como gênero do discurso. In: **Revista Anthesis**: v. 7, n. 13, p. 83 - 99, (jan. – jun.), 2019

VILLARTA-NEDER, M. A; FERREIRA, H.M. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiótica aquém e além da sala de aula. In: **Revista Letras**, Santa Maria, Especial 2020, n.01, p.35-55, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

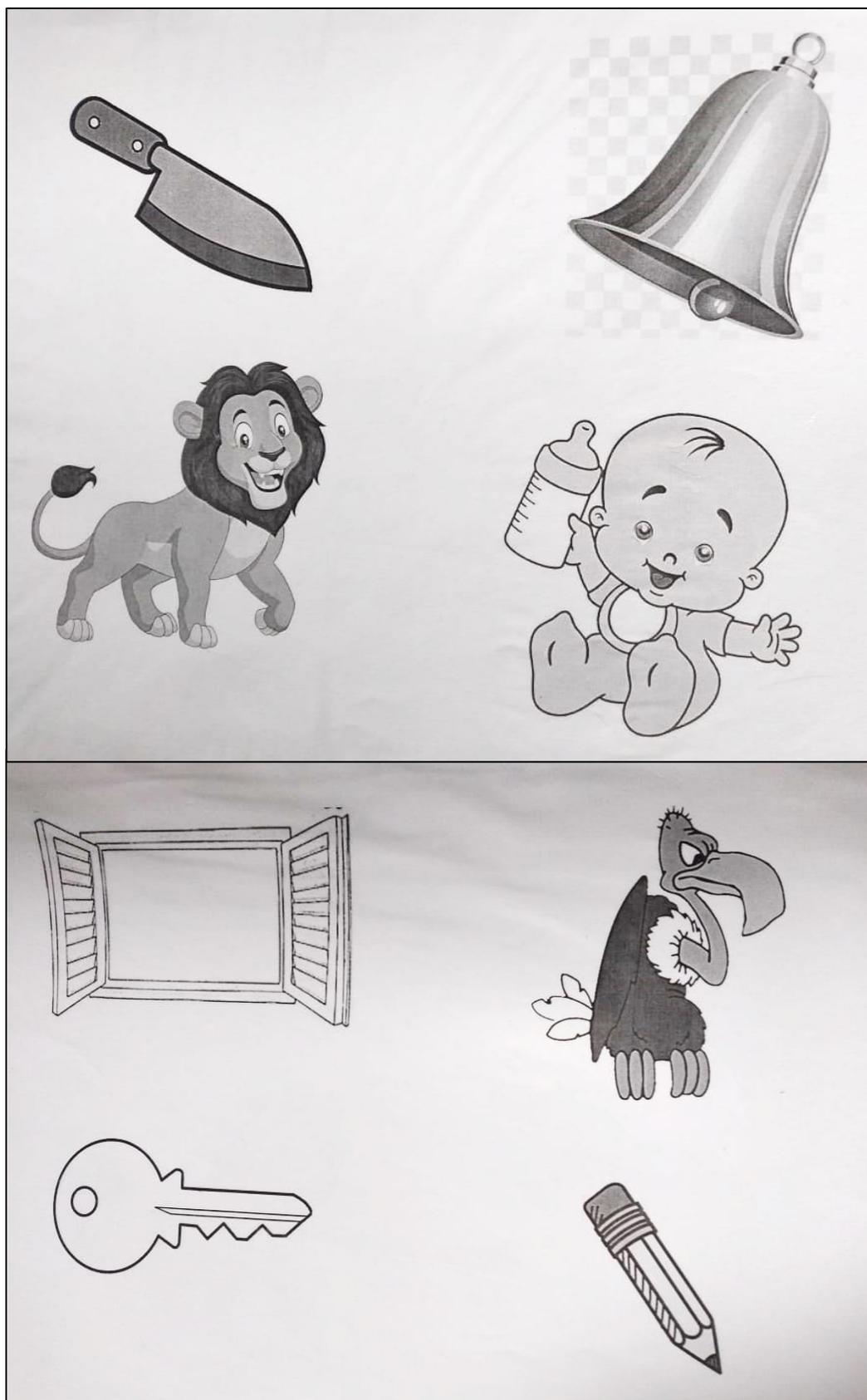
WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

APÊNDICE A: FICHA DE DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL

FICHA DE DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL							
ESCOLA: EMEF. PROF. ANTONIO DE PÁDUA MARTINS DE MELO							
Nome: _____ Idade: _____							
Data: ___/___/___ Série: ___ano Professor: <u>Leandro Butier</u>							
		TESTE	SIM	NÃO	DIFICULDADE		OBSERVAÇÕES
					POUCA	MUITA	
RECONHECIMENTO	1	Reconhece imagens					
	2	Reconhece letras					
	3	Reconhece números					
	4	Reconhece sequência letras					
	5	Reconhece sequência números					
	6	Reconhece letra cursiva					
FONOLÓGICO	7	Testes Rimas			Fichas próprias		
	8	Testes Aliteração			Fichas próprias		
	9	Sequência Fonológica			Fichas próprias		
	10	Sequência fonêmica			Fichas próprias		
ESCRITA	11	Escrita – palavras			Fichas próprias		
	12	Escrita - pseudopalavras			Fichas próprias		
	13	Escrita - Frases			Fichas próprias		

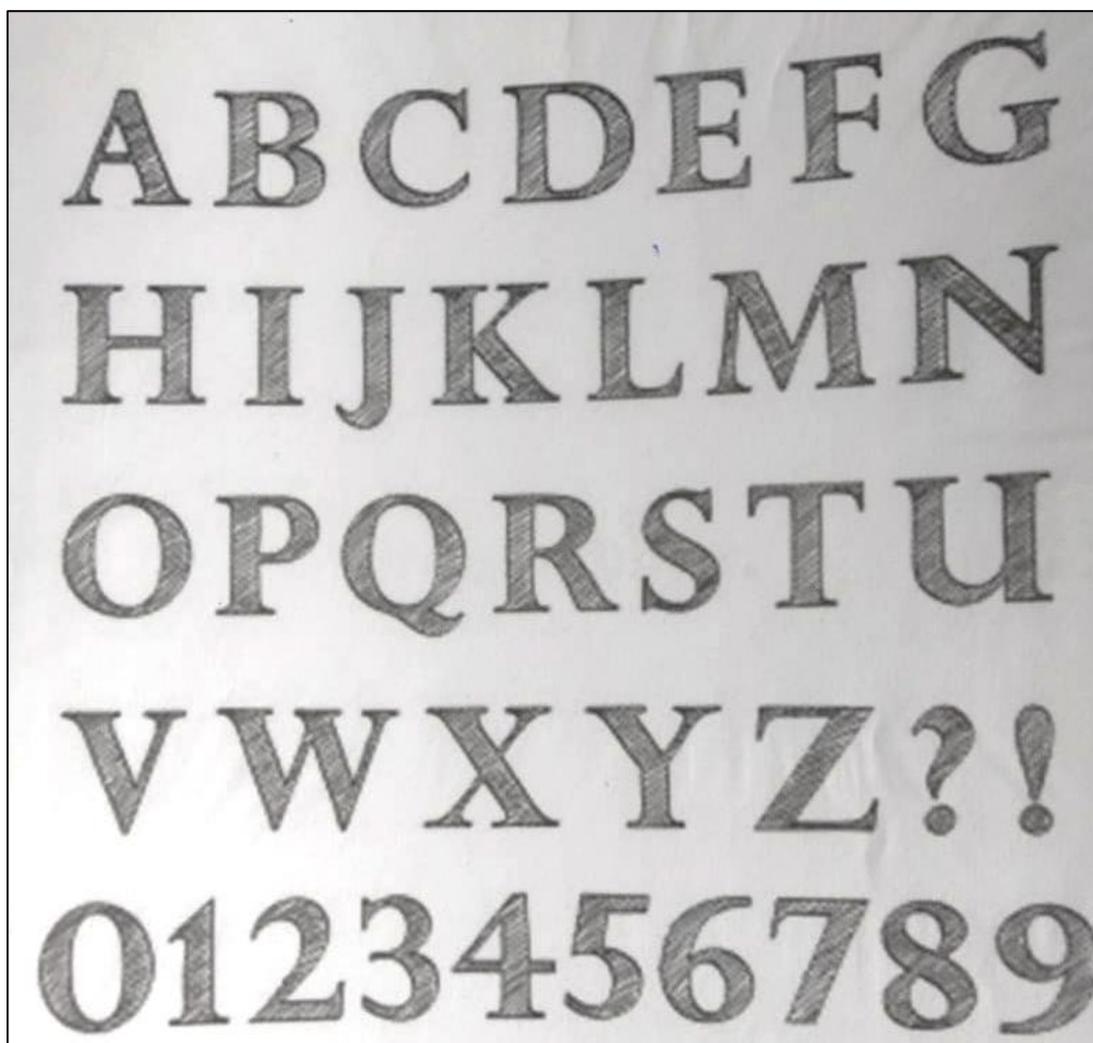
Fonte: Arquivo do autor

APÊNDICE B: RECONHECIMENTO DE IMAGENS



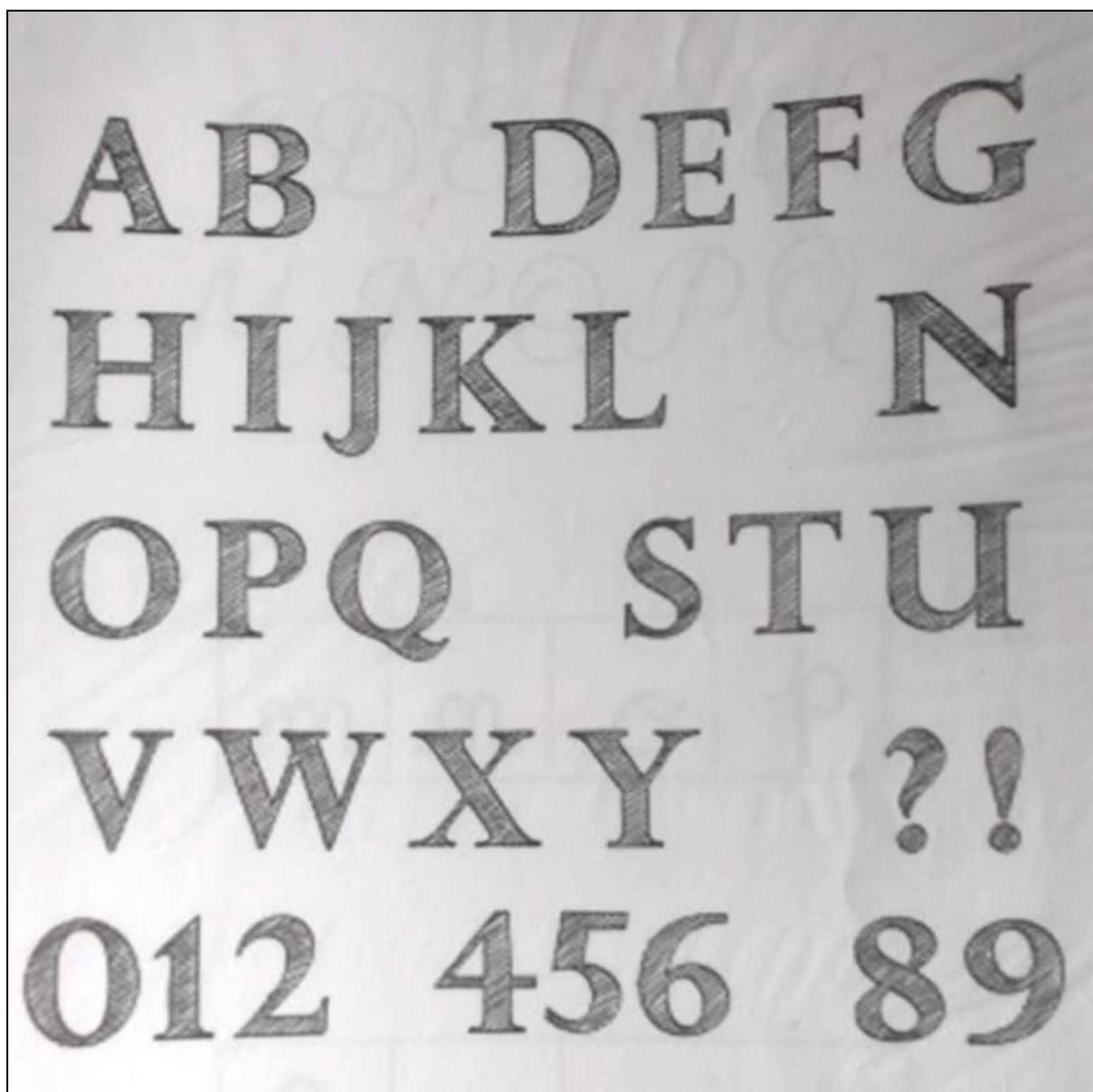
Fonte: Arquivo do autor

APÊNDICE C: RECONHECIMENTO DE LETRAS E NÚMEROS



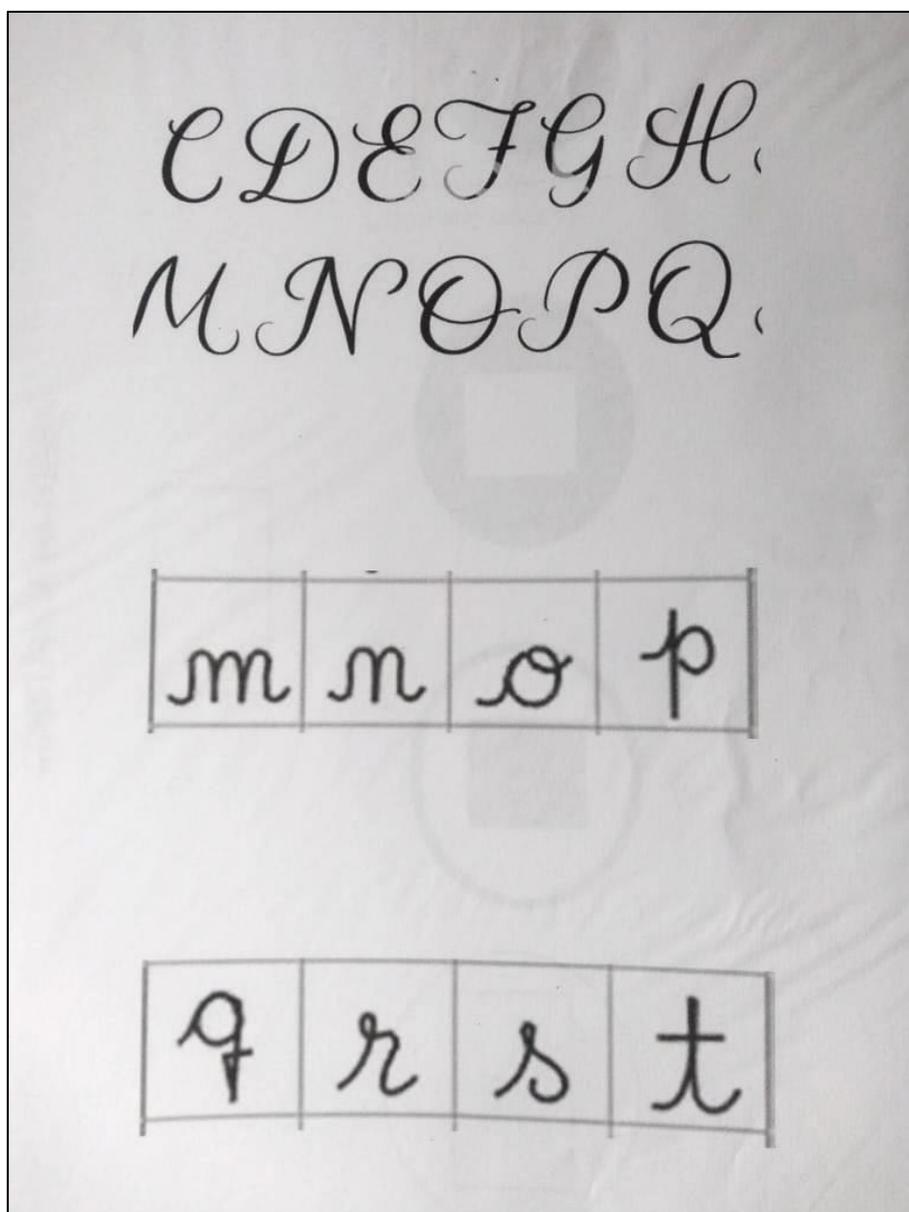
Fonte: Arquivo do autor

APÊNDICE D: RECONHECIMENTO DE SEQUÊNCIA DE LETRAS E NÚMEROS



Fonte: Arquivo do autor

APÊNDICE E: RECONHECIMENTO DE LETRAS CURSIVAS



Fonte: Arquivo do autor

APÊNDICE F: FICHA DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA INDIVIDUAL

TESTES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E FONÊMICA

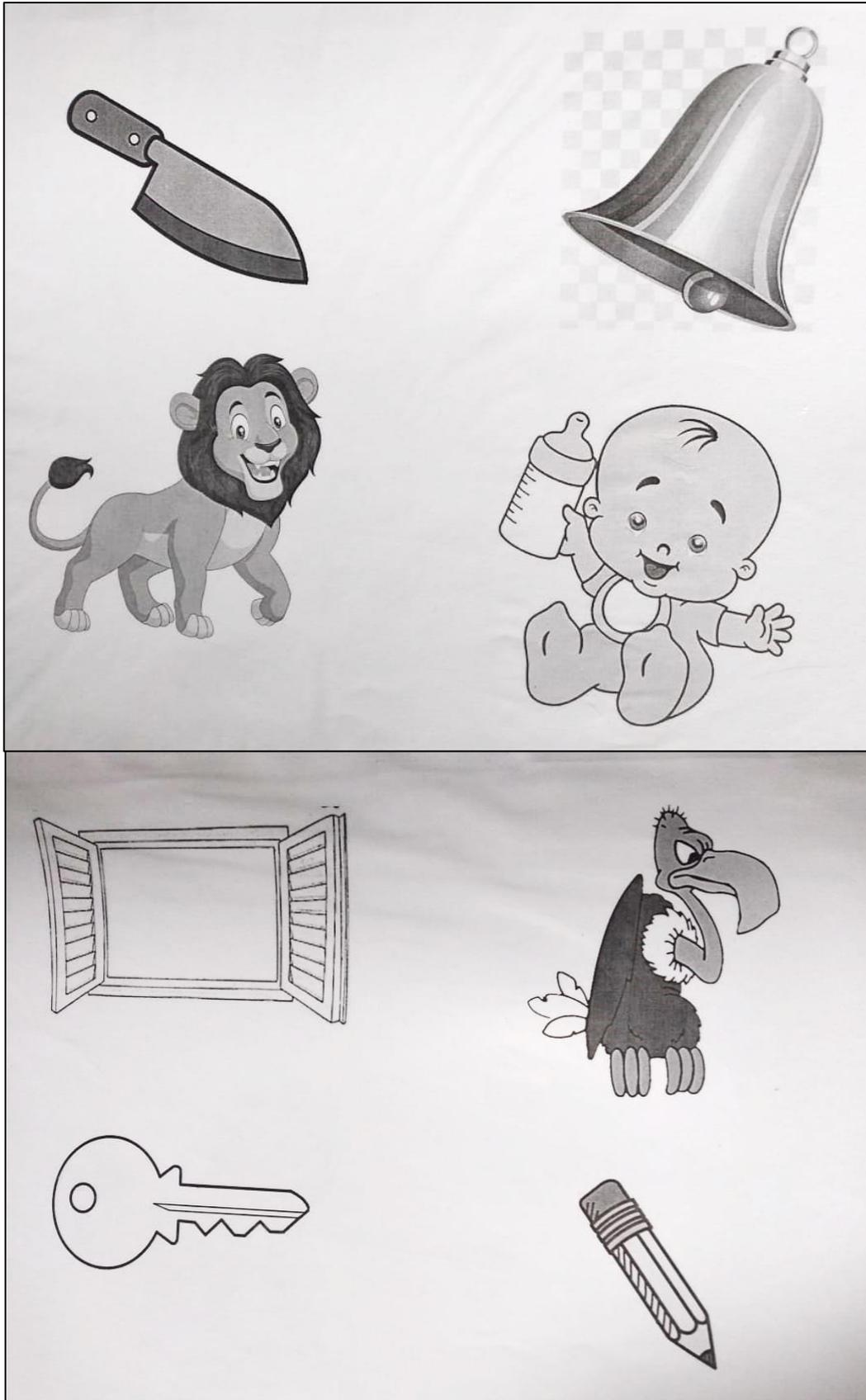
Aluno: _____

Itens avaliados

	Percebe	Não percebe	Observações
S1			
S2			
S3			
S4			
S5			
S6			
S7			
S8			
S9			

	Percebe	Não percebe	Observações
F1			
F2			
F3			
F4			
F5			
F6			
F7			

APÊNDICE G: IMAGENS DE REFERÊNCIA



Fonte: Arquivo do autor

APÊNDICE H: FOLHA DA SONDAGEM

EMEF PROF. ANTONIO DE PÁDUA MARTINS DE MELO

NOME: _____ ANO: _____

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA I – PORTUGUÊS

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

A _____

B _____

C _____

Fonte: Arquivo do autor



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 4.367.532

Analisar o caso de alunos que apresentam problemas na alfabetização ou ainda não são alfabetizados cursando o 4º ou 5º do Ensino Fundamental.
Elaborar atividades específicas baseadas na análise dos alunos observados.
Executar uma proposta de intervenção baseada na perspectiva discursiva.
Observar a evolução dos alunos perante as propostas estabelecidas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos, pois a pesquisa será desenvolvida pelo próprio professor dos sujeitos envolvidos. Além disso assegura-se no TCLE que serão respeitadas todas as diretrizes impostas pela Unidade Escolar e Secretaria Municipal e Educação.

Os benefícios referem-se à superação de problemas de aprendizagem dos alunos concernentes ao processo de alfabetização, tais como: dificuldades em leitura, escrita e interpretação de textos.
fundamental.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os documentos, tais como TCLE e declaração de infraestrutura, foram corretamente apresentados. Como os sujeitos da pesquisa são menores, os documentos direcionam-se aos seus pais e/ou responsáveis.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram postados corretamente na plataforma.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa tem contribuições relevantes a oferecer aos sujeitos envolvidos, os termos obrigatórios foram apresentados corretamente.

Qualquer alteração deve ser informada ao CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Regimento Interno do CEP prevê que o pesquisador apresente relatórios, de acordo com as datas estabelecidas pelo CEP. O não encaminhamento dos relatórios implicará no impedimento temporário da apresentação de novos protocolos, até que este regularize a situação pendente. O RELATÓRIO FINAL deverá ser postado na Plataforma como NOTIFICAÇÃO em formulário estabelecido pelo CEP em ABRIL DE 2021. No relatório Final deverá se informado como foi

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Vila Tênis Clube CEP: 19.806-900
UF: SP Município: ASSIS
Telefone: (18)3302-5607 Fax: (18)3302-5804 E-mail: cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 4.367.532

realizada a devolutiva aos participantes da pesquisa. **ATENÇÃO: QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO DEVE SER INFORMADA AO CEP COMO EMENDA AO PROJETO.**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1392411.pdf	16/09/2019 21:48:38		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_LEANDRO_BUTIER_LEITE.pdf	16/09/2019 21:40:36	LEANDRO BUTIER LEITE	Acelto
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	16/09/2019 21:39:18	LEANDRO BUTIER LEITE	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/07/2019 19:21:08	LEANDRO BUTIER LEITE	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_infraestrutura.pdf	29/07/2019 19:07:42	LEANDRO BUTIER LEITE	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ASSIS, 28 de Outubro de 2020

Assinado por:
Regiani Aparecida Santos Zacarias
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Vila Tênis Clube CEP: 19.805-900
UF: SP Município: ASSIS
Telefone: (18)3302-5607 Fax: (18)3302-5804 E-mail: cep@assis.unesp.br

ANEXO B: PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

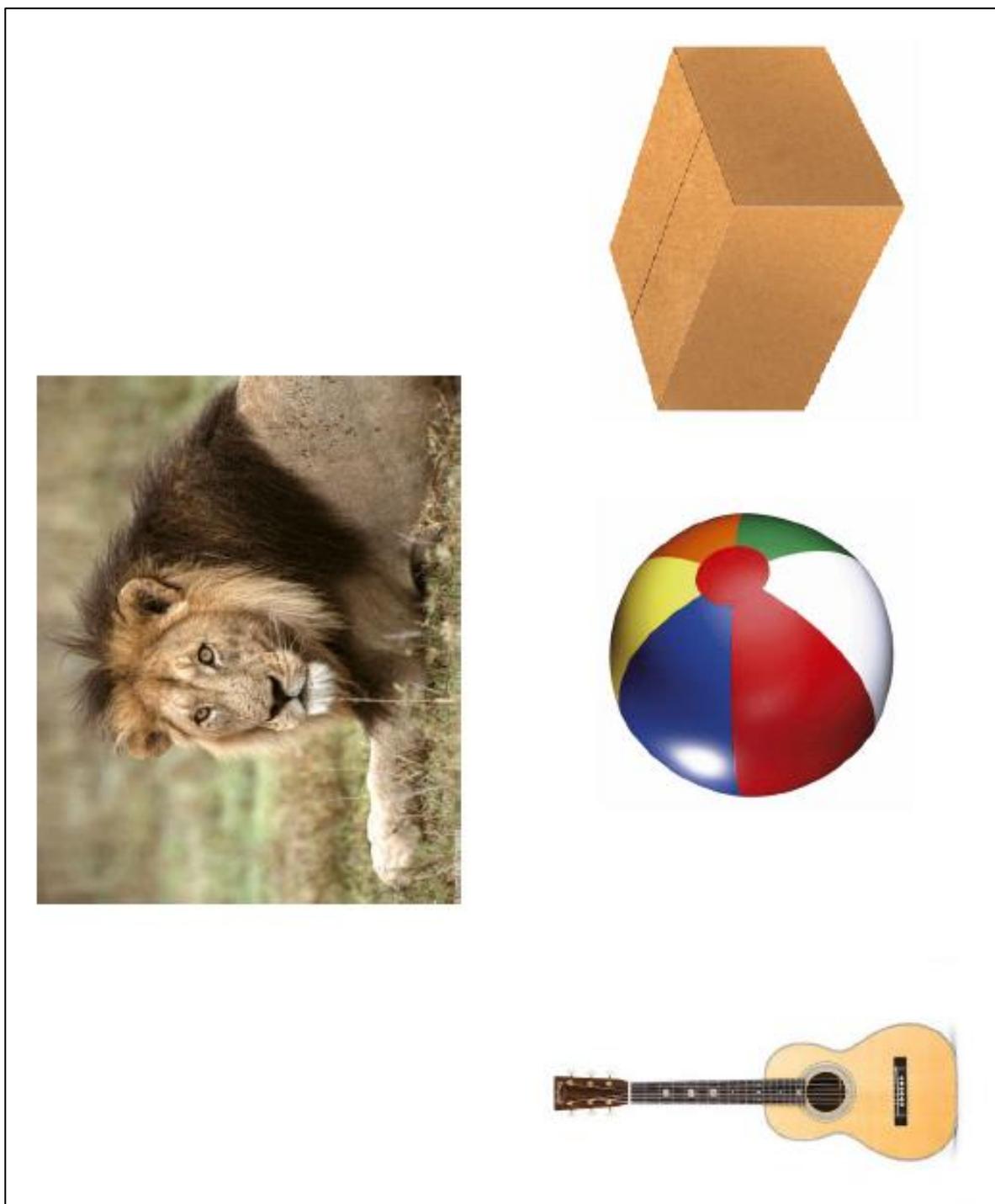
RIMAS – TAREFA 1

Nome:			
Data de Nascimento:		Data da Avaliação:	
Escola:		Série/Turma:	
O pesquisador solicita que a criança diga qual das três palavras – alinhadas horizontalmente – termina com o mesmo som da palavra-estímulo.			
ITENS DE TREINO			
1	DENTE		
	PENTE	LIMÃO	MAÇÃ
2	MÔNICA		
	GATO	PIPOCA	LEÃO

ITENS DE AVALIAÇÃO					
1.1	LEÃO			Acertou	Errou
	VIOLÃO	BOLA	CAIXA		
1.2	SAPATO			Acertou	Errou
	GIRAFÁ	CARRO	PATO		
1.3	BOLA			Acertou	Errou
	DEDO	GAIOLA	ÁRVORE		
1.4	UVA			Acertou	Errou
	LUVA	RATO	FLOR		
1.5	SAPO			Acertou	Errou
	TORNEIRA	COPO	MAÇÃ		
1.6	CADEIRA			Acertou	Errou
	TORNEIRA	TELEVISÃO	BALDE		

Fonte: Diniz, 2008

ANEXO C: MATERIAL TAREFA 1



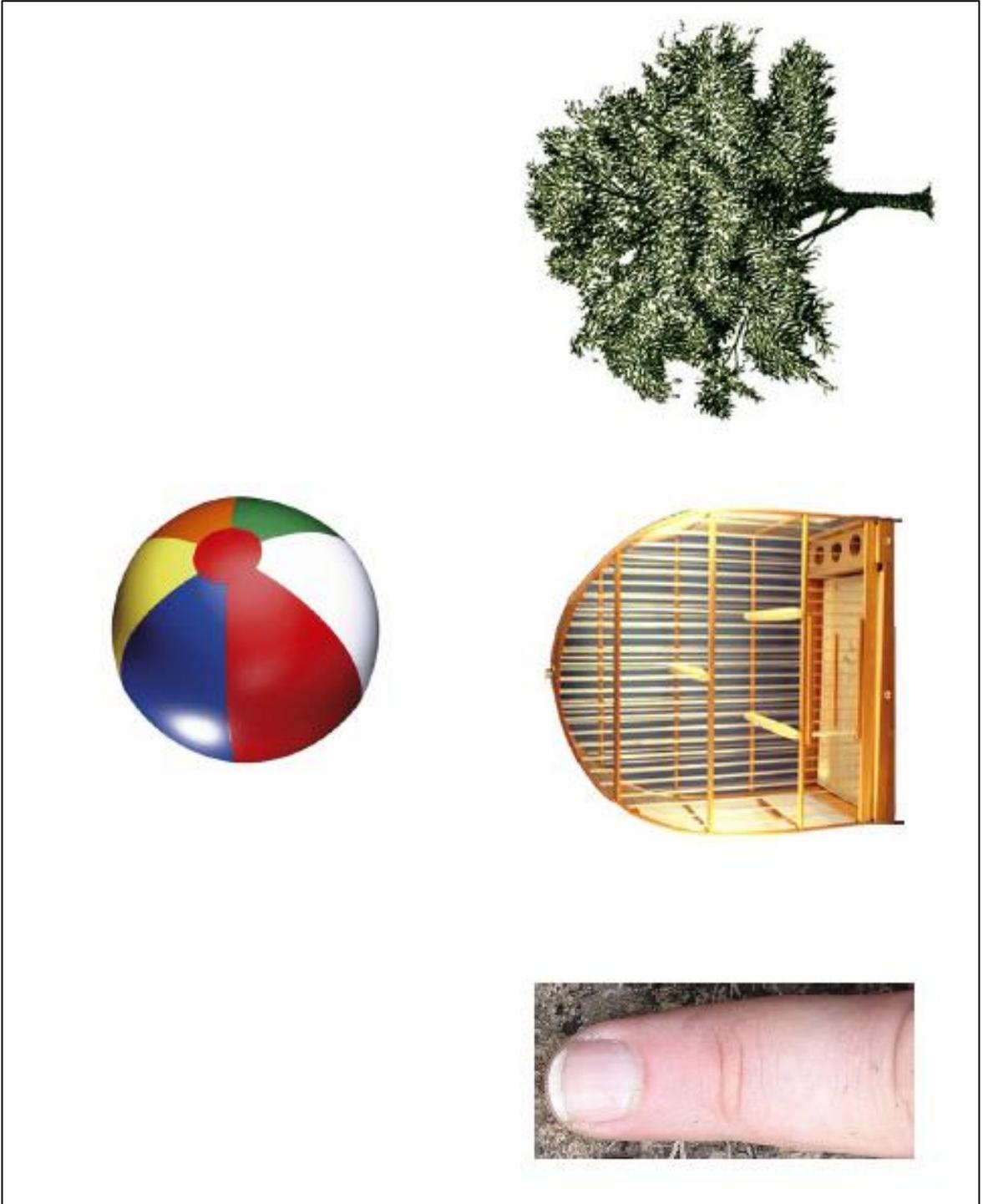
Fonte: Diniz, 2008

MATERIAL TAREFA 1



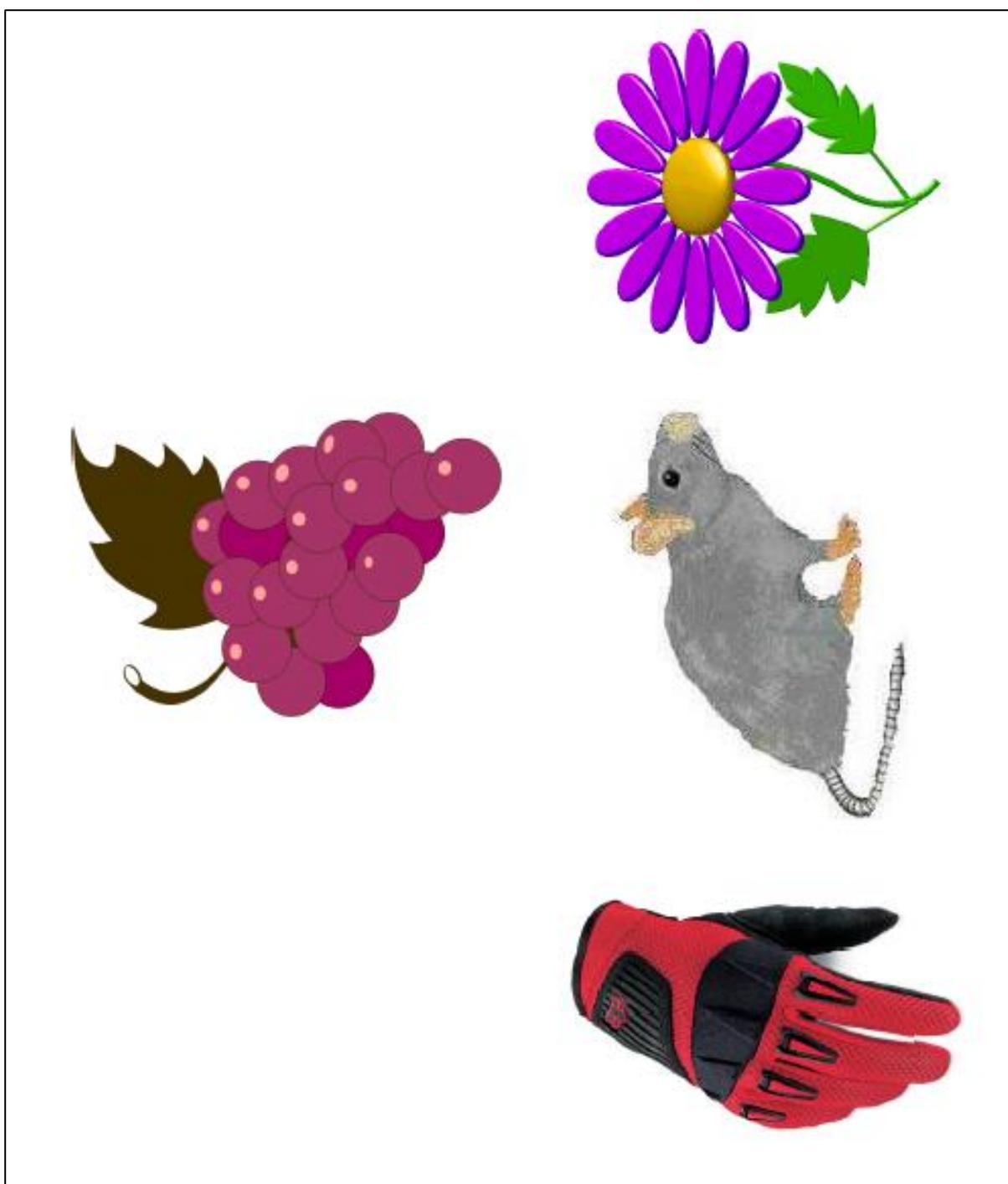
Fonte: Diniz, 2008

MATERIAL TAREFA 1



Fonte: Diniz, 2008

MATERIAL TAREFA 1



Fonte: Diniz, 2008

MATERIAL TAREFA 1



Fonte: Diniz, 2008

MATERIAL TAREFA 1



Fonte: Diniz, 2008

ANEXO D: PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

ALITERAÇÃO – TAREFA 2

Nome:			
Data de Nascimento:		Data da Avaliação:	
Escola:		Série/Turma:	
O pesquisador solicita que a criança diga qual das três palavras – alinhadas horizontalmente – termina com o mesmo som da palavra-estímulo.			
ITENS DE TREINO			
1	JACARÉ		
	MAÇÃ	JANELA	COPO
2	CENOURA		
	PIPOCA	MALA	CEBOLA

ITENS DE AVALIAÇÃO					
2.1	CAPACETE			Acertou	Errou
	RELÓGIO	MACACO	CACHORRO		
2.2	BONECA			Acertou	Errou
	MOTO	BOLO	MAÇÃ		
2.3	GATO			Acertou	Errou
	GALO	BICICLETA	CASA		
2.4	PALHAÇO			Acertou	Errou
	LÁPIS	AVIÃO	PATO		
2.5	ABACAXI			Acertou	Errou
	SAPO	ANEL	GIRAFÁ		
2.6	CORAÇÃO			Acertou	Errou
	COMPUTADOR	LIVRO	ÓCULOS		

ANEXO E: MATERIAL TAREFA 2



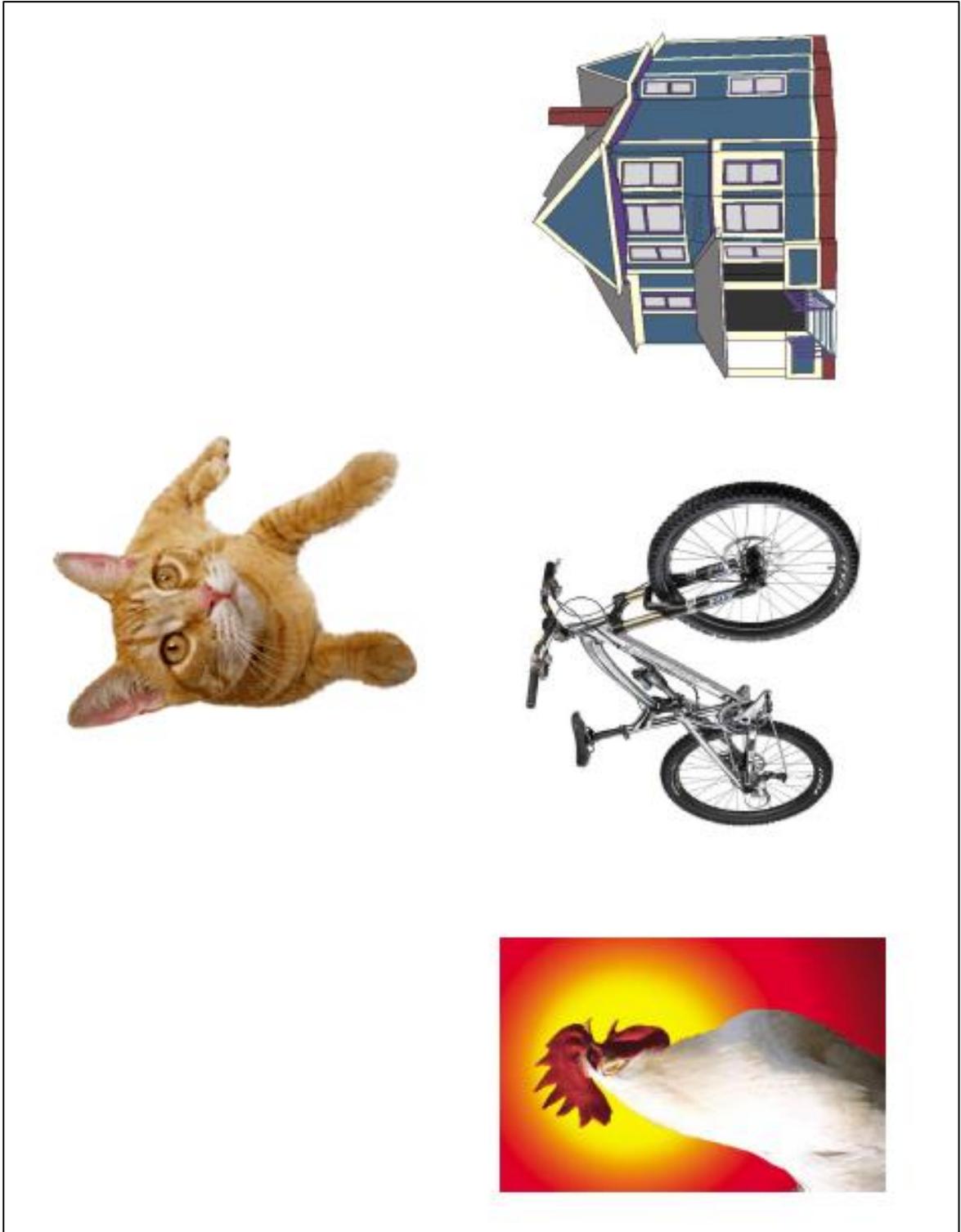
Fonte: Diniz, 2008

MATERIAL TAREFA 2

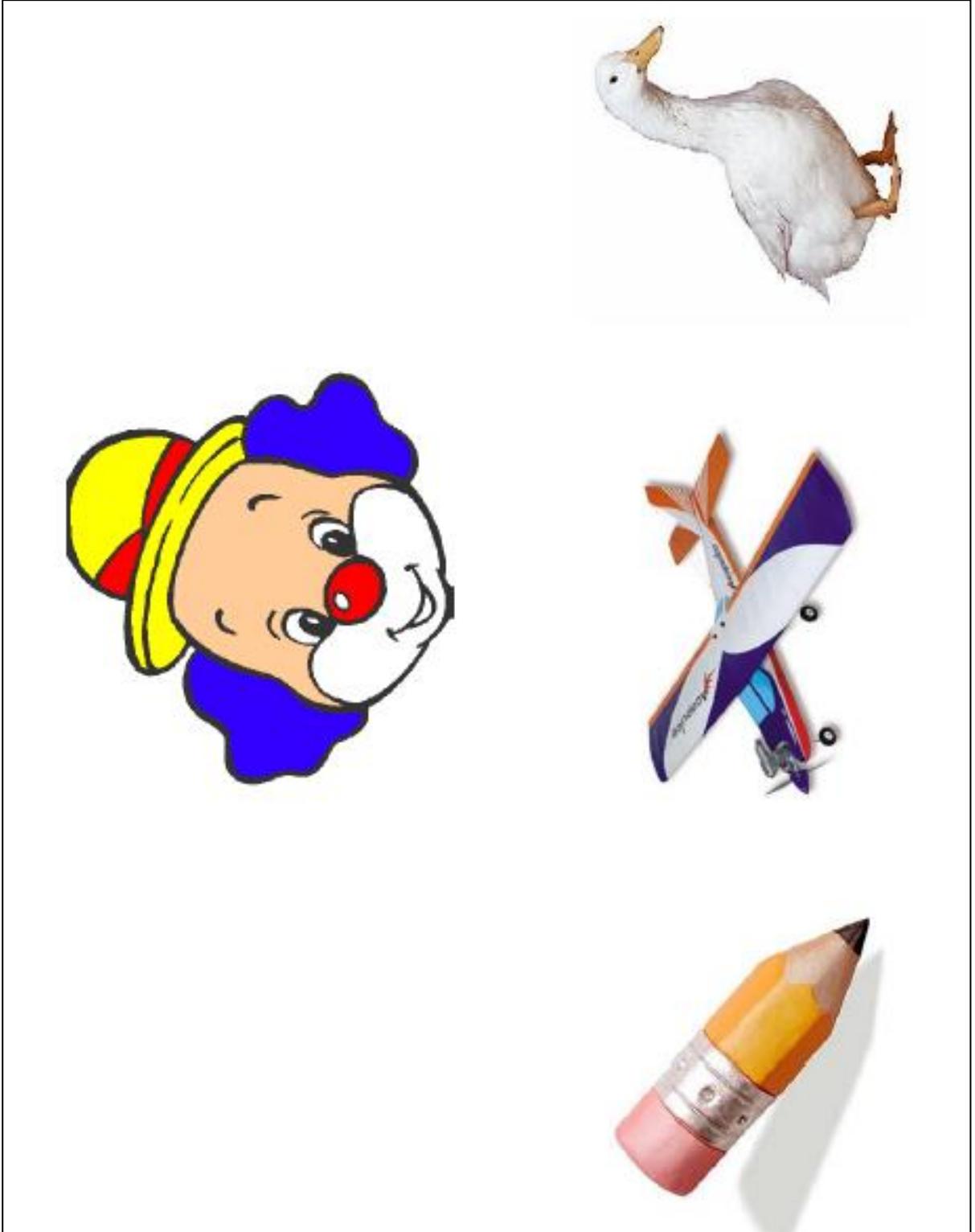


Fonte: Diniz, 2008

MATERIAL TAREFA 2



MATERIAL TAREFA 2

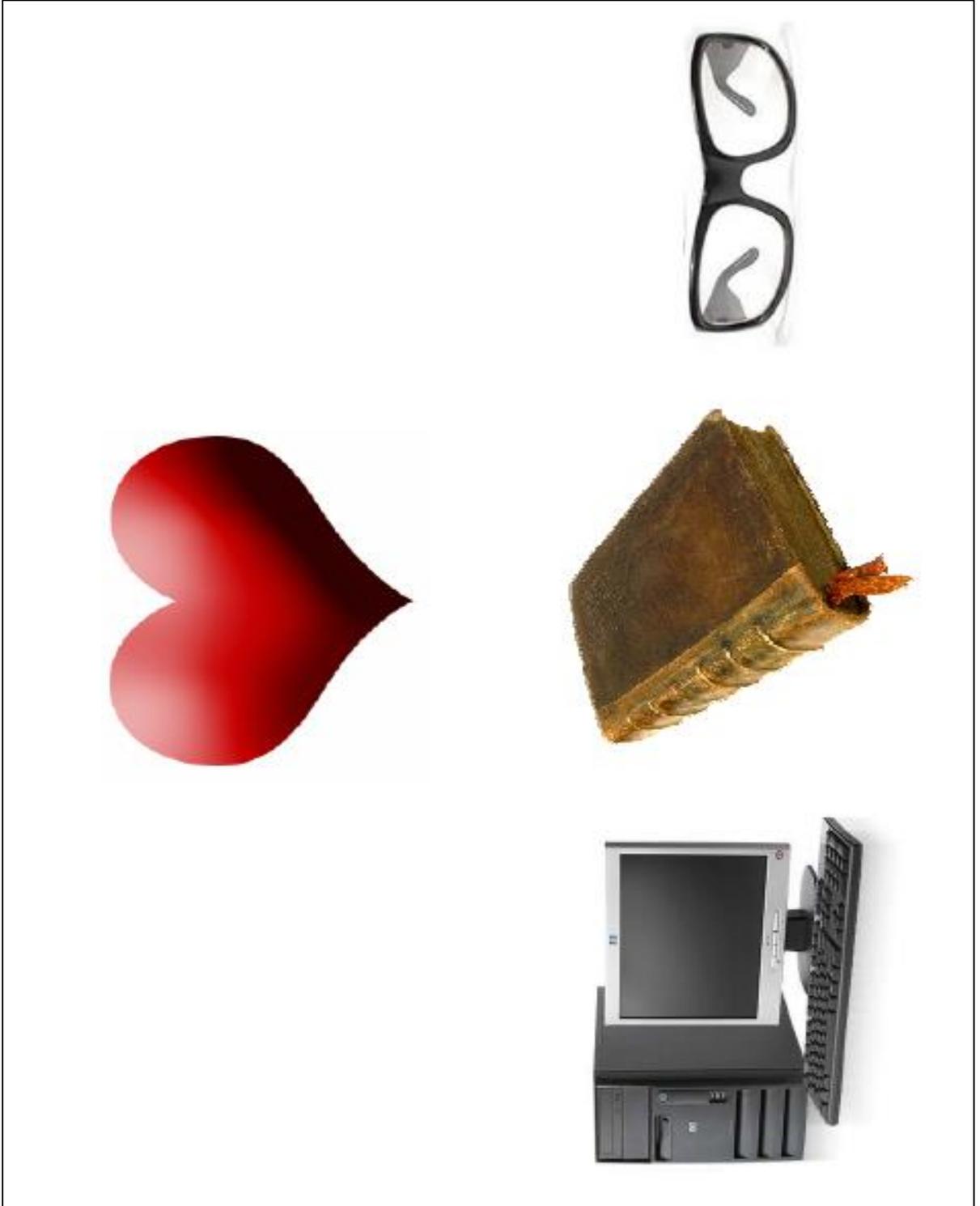


MATERIAL TAREFA 2



Fonte: Diniz, 2008

MATERIAL TAREFA 2



Fonte: Diniz, 2008

ANEXO F: PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

PARTE SILÁBICA

TESTE DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Consciência Silábica

S.1 Síntese

Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços.
so - pa. Que palavra eu disse?
Pronuncie a palavra sopa com um intervalo breve entre cada sílaba: so - pa
E agora pi- ja - ma. Que palavra eu disse?

Exemplos:

A - nel	ca - dei - ra	a - bó - bo - ra
sa - po	trê - gua	ca - ra - me - lo

S.2 Segmentação

"Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala.
"E outra: urubu."

Exemplos:

sala = sa - la
urubu = u - ru - bu

Escola	treino	livraria
lápiz	caixote	amizade

S.3 Identificação de sílaba inicial

Folha desenhos

S.4 Identificação de rima

Folha desenhos

S.5 Produção de palavra com sílaba dada

"Que palavra começa com 'pa'?"

Exemplos:

pa - papai, pacote, etc	VA	MA	BA
ja - jarra, japão, etc	FA	TA	DA

Fonte: Mendes, 2015

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA (CONTINUAÇÃO)

S 6 Identificação de sílaba medial

“Que desenho é esse? (girafa) Qual é o pedaço do meio da palavra girafa? ('ra'). Eu vou dizer três palavras e só uma tem o pedaço (sílabas) do meio igual ao de 'girafa'. Qual é?”

Aguarde que a criança evoque a sílaba do meio, antes de dizer as três palavras. Auxilie a evocação da sílaba do meio nos exemplos.

Exemplos:

Girafa *pirata* panela dinheiro
Camelo colega *vermelho* - bolacha

CABELO - CADEIRA - COMIDA - ABELHA

BURACO - AMIGO - BARATA - CASACO

S 7 Produção de rima

“Que desenho é este? (chapéu) Que outra palavra termina (ou rima) como chapéu?”

Exemplos:

Chapéu = céu, véu (dependendo da re

Flor- amor, dor, calor

Pente = dente, quente

Coração- lição, verão, paixão

S 8 Exclusão

“Se eu tirar 'so' de socorro fica? (corro)

“Se eu tirar 'be' de cabelo fica? (calo)

Exemplos:

Socorro = corro
Cabelo = calo

Escola – (es) cola cabrito – (bri) cato

Cachorro – (rro) cacho Carroça –(ça) carro

ANEXO G: PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

PARTE FONÊMICA

F1 Produção de palavra que inicia com o som dado

Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som.

(a) = amigo, agulha (v) – vaca - vinho (f) = feijão, família (t) – televisão - tênis

F 2 Identificação de fonema inicial

“Que desenho é este? (sino), palavra ‘sino’, Descubra qual é a palavra”. Agora eu vou dizer 3 palavras . Uma delas começa com o mesmo som da

Exemplos:

sino	sede chuva gema	faca	formiga sapo bolacha
bebê	galo _ banco - pêra	leão	tomada - pera - lata

F 3 Identificação de fonema final

“Que desenho é este? (janela) eu vou dizer 3 palavras , Uma delas termina com o mesmo som da palavra ‘janela’. Descubra qual é a palavra”.

Exemplos:

janela	xarope sorriso farinha	urubu	- chave - Itu - Pará
chave	pele - cama - lobo	lápiz	- abelhas - mel - favo

F 4 Exclusão

*“Se eu tirar o som [j] da palavra ‘chama’ fica? (ama) .
“Se eu tirar o som [r] da palavra ‘barba’ fica ? (baba).*

Exemplos:

	R de PRATO - pato
	C de CANO - ano
Som [j] de chama = ama	L de PLANO - pano
Som [r] de barba = baba	

F 5 Síntese

A palavra eva tem esses sons E V A. Eu vou dizer uns sons, e você vai descobrir que palavra eles Pronuncie os sons com um breve intervalo entre cada um deles. A pronúncia deve ser curta para que não se tornem sílabas.

Exemplos:

m e s - a = mesa	f o c a - foca
b o l a - bola	t o m a d a - tomada

F 6 Segmentação

“ Agora você vai falar os sons das palavras

Exemplos:

vó = v ó	Gato – g a t o
lua = l u a	Amigo- a m i g o
	Ônibus – o n i b u s

Fonte: Mendes, 2015

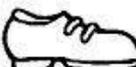
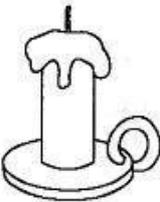
ANEXO H: AUTODITADO – SÍLABAS SIMPLES

TESTE PARA SONDAGEM

NOME: _____ 2º ANO: _____

PROF: _____ DATA: _____

1) VAMOS NOMEAR AS FIGURAS ABAIXO?

		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____

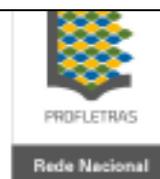
ANEXO I: AUTODITADO – SÍLABAS COMPLEXAS

Autoditado

Fonte: <https://marcoscassemiro.wordpress.com/2010/01/30/autoditado-vamos-treinar/> (Adaptado)

ANEXO J: RESOLUÇÃO PROFLETRAS



RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.

Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:





PROFLETRAS

Rede Nacional

Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da sexta turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar um produto (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

Art.3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR

