



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
AGENCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS - PPGFOPRED

ANTONIRENE RODRIGUES DE ASSIS SILVA

ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: QUAL É A VISÃO DAS
PROFESSORAS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Imperatriz
2021

ANTONIRENE RODRIGUES DE ASSIS SILVA

**ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: QUAL É A VISÃO DAS
PROFESSORAS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

Orientadora: Professora Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial desse trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

SILVA, ANTONIRENE RODRIGUES DE ASSIS.
ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: QUAL É A
VISÃO DAS PROFESSORAS DO QUINTO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL?/ ANTONIRENE RODRIGUES DE ASSIS SILVA. -
2021.

134 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-
graduação em Formação Docente em Práticas
Educativas/CCSST,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

1. Alfabetização. 2. Ensino Fundamental. 3.
Letramento. I. MONTEIRO, KARLA BIANCA FREITAS DE SOUZA.
II. Título.

ANTONIRENE RODRIGUES DE ASSIS SILVA

ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: QUAL É A VISÃO DAS PROFESSORAS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

Orientadora: Professora Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Membro Titular Externo: Adriana Leite Limaverde Gomes
PhD. em Educação
Universidade Federal do Ceará – UFC

Membro Titular Interno: Francisco de Assis Carvalho de Almada
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Membro Suplente Externo: Maria Tereza Bom-Fim Pereira
PhD. em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Membro Suplente Interno: Betânia Oliveira Barroso
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

AGRADECIMENTOS

Chegado o final deste percurso gostaria de agradecer carinhosamente a todos e todas que acreditaram em mim e incentivaram meus estudos. Durante minha trajetória escolar muitas mãos conduziram-me ao maravilhoso mundo do saber. Não tenho como elencar os nomes de todas as pessoas, por isso direi daquelas que estiveram mais próximas a mim nessa jornada.

À Deus, pelo dom da vida, saúde, proteção, presença constante em meu caminho.

À estimada orientadora, Prof^a. Dr^a Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, sábia, paciente, competentemente orientou a trajetória de pesquisa, por isso a agradeço e dedico-lhe meu respeito.

À minha preciosa mãe, Maria Alzenir, sábia professora, por dedicar-se incansavelmente a mim, às minhas três irmãs e aos meus quatro irmãos com toda dedicação e cuidado, agradeço pelo amor e pelos melhores conselhos que já ouvi. À meu pai Raimundo (*in memoriam*), que com todo esmero ensinou-nos valores fundamentais para a vida. Aos meus irmãos, Claudino, Sidiney, Alexandre, Antonio e minhas irmãs Marilúcia, Izenilda e Adriana, pelo carinho e palavras de incentivo.

À meu amoroso e amado esposo, Welis, que admiro e agradeço por todo o apoio, cuidado, carinho e dedicação a mim durante os treze anos de matrimônio.

À Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz, colegas de trabalho, as escolas que me acolheram, as famílias, os estudantes e, de modo muito especial, as professoras que aceitaram participar e colaborar gentilmente com a pesquisa, me proporcionando muito aprendizado.

Aos colegas de turma do PPGFOPRED, pelos momentos alegres de partilha com muito aprendizado.

Aos professores/as e colaboradores do Programa de Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas, pela dedicação e compromisso com a pesquisa.

À todos/as os professores/as que aceitaram integrar a banca examinadora, pela valiosíssima contribuição em avaliar este trabalho.

A todos/as que de alguma forma têm contribuído para a minha trajetória acadêmica, obrigada imensamente.

*“Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar”.*

Mello (2009, p. 23)

RESUMO

SILVA, Antonirene Rodrigues de Assis. **A alfabetização e o letramento: qual é a visão das professoras do quinto ano do ensino fundamental?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Imperatriz, 2021.

Linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

Esta dissertação aborda a alfabetização de estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental no processo de aquisição da escrita alfabética. Partimos do pressuposto de que alfabetização e letramento são elementos distintos e ao mesmo tempo indissociáveis, fundamentais para a inserção do sujeito na sociedade letrada e para o exercício da cidadania. O estudo foi desenvolvido em quatro escolas da Rede Municipal de Educação de Imperatriz, tendo como as professoras como sujeitos da pesquisa, cujo objetivo geral consistiu em analisar a compreensão das professoras sobre o processo de alfabetização de estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. Para tanto, os aportes teóricos que deram sustentação ao trabalho fundamentam-se especialmente nos pressupostos da Epistemologia Genética (PIAGET, 2009; 1990; 1973; 1977), da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1994; FERREIRO, 2001, 2010a; 2010b), da alfabetização e letramento (SOARES, 2000; 2017; 2018a; 2018b; 2020); (TFOUNI, 1995); (PEREIRA, 2007); (CARVALHO, 2005; 2010), dentre outros estudos. O paradigma adotado é a aprendizagem prevalecte ao ensino e o estudante como aprendiz ativo, construtor do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário de língua portuguesa para diagnóstico de escrita dos/as estudantes e um caso fictício de sala de aula, analisados em rodas de conversa com as professoras. Os dados revelam que alguns estudantes do quinto ano, informantes da pesquisa, ainda não consolidaram a escrita alfabética e as professoras compreendem a alfabetização como uma aprendizagem contínua que se dá pelo processo de ensinagem, com uma visão focada no processo de ensino e no uso do método sintético. Concluímos que no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é importante valorizar as hipóteses de escrita de cada estudante sobre as convenções da língua escrita em um exercício de escuta atenta, com metodologias que partam dos vários gêneros textuais, bem como uma mediação pedagógica ancorada na perspectiva de aprendizagem do/a estudante.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

SILVA, Antonirene Rodrigues de Assis. **Literacy and literacy: what is vision of fifth-year elementary school teachers?** Dissertation (Master's degree) Federal University of Maranhão, Graduate Program in Teacher Training in Educational Practices, Imperatriz, 2021.

Line of research: Languages, Pedagogical Practices and Technologies in Education.

This dissertation addresses the literacy students in the fifth year of Elementary School in the process of acquisition alphabetic writing. We start from the assumption that literacy and literacy are distinct and the same time inseparable elements, fundamental for the insertion of the subject in the literate society and for the exercise of citizenship. The study was carried out in four schools of the Municipal Education Network of Imperatriz, having as the teachers as subjects of the research, whose general objective was to analyze the understand of the teachers about the literacy process of students of the fifth year of Elementary School. Therefore, the theoretical contributions that supported the work are based especially on the assumptions of Genetic Epistemology (PIAGET, 2009; 1990; 1973; 1977), Psychogenesis of Written Language (FERREIRO; TEBEROSKY, 1994; FERREIRO, 2001, 2010a; 2010b), of literacy and literacy (SOARES, 2000; 2017; 2018a; 2018b; 2020); (TFOUNI, 1995); (PEREIRA, 2007); (CARVALHO, 2005; 2010), among other studies. The paradigm adopted is learning prevailing in teaching and the student as an active learner, constructor of knowledge. This is a qualitative research, in which the following data collection instruments were used: Portuguese language questionnaire for students writing diagnosis and a fictitious classroom case, analyzed in conversation circles with the teachers. The data reveal that some fifth-year students, research informants, have not yet consolidated their alphabetic writing and the teachers understand literacy as a continuous learning that takes place through the teaching process, with a vision focused on the teaching process and the use of the synthetic method. We conclude that in writing hypotheses of each student about the conventions of written language in a exercises of attentive listening, with methodologies that start from the various textual genres, as well as a pedagogical mediation anchored in the student's learning perspective.

Keywords: Literacy. Literacy. Elementary School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| ANA | Avaliação Nacional de Alfabetização |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| PNAIC | Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua |
| PROFA | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores |
| PPGFOPRED | Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |
| UPA | Unidade de Pronto Atendimento |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | LEITURA E ESCRITA: ELEMENTOS CONSTITUINTES DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO | 20 |
| 2.1 | Bases teóricas | 20 |
| 2.1.1 | As contribuições de Jean Piaget para a compreensão da construção do conhecimento..... | 20 |
| 2.1.2 | Aprendizagem da leitura e da escrita no enfoque da Psicogênese da Língua Escrita..... | 24 |
| 2.1.3 | Alfabetização e Letramento: pontos que se entrecruzam | 27 |
| 2.1.3.1 | <i>Concepção de alfabetização</i> | <i>28</i> |
| 2.1.3.2 | <i>Em busca de uma compreensão sobre o letramento</i> | <i>30</i> |
| 2.1.3.3 | <i>Pontos que se entrecruzam</i> | <i>34</i> |
| 2.2 | Reflexões sobre leitura e escrita: discutindo a consciência fonológica e estratégias de ensino da língua escrita | 37 |
| 2.2.1 | Leitura, escrita e fatores de não aprendizagem dos/as estudantes | 37 |
| 2.2.2 | Consciência fonológica | 42 |
| 2.2.2.1 | <i>Alguns elementos constitutivos da consciência fonológica</i> | <i>45</i> |
| 2.2.3 | Estratégias pedagógicas de ensino da leitura e da escrita | 47 |
| 3 | A TRAVESSIA: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 51 |
| 3.1 | A entrada em campo | 51 |
| 3.2 | A natureza da pesquisa | 53 |
| 3.3 | O <i>locus</i> e os seus sujeitos | 55 |
| 3.4 | Procedimentos metodológicos | 59 |
| 3.4.1 | Aplicação de atividade de leitura e escrita | 60 |
| 3.4.2 | Rodas de conversa com as professoras | 61 |
| 3.5 | Análise dos dados | 62 |
| 3.6 | Produto da Dissertação | 63 |
| 4 | APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: O QUE REVELA A ESCRITA DOS/AS ESTUDANTES? | 64 |
| 4.1 | Discussão das questões | 66 |
| 5 | A VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A ESCRITA DOS/AS ESTUDANTES | 72 |
| 5.1 | A concepção das professoras sobre alfabetização e letramento | 73 |
| 5.2 | O que revelam as falas dos docentes sobre a escrita dos/as estudantes? | 88 |
| 5.3 | A construção de estratégias pedagógicas para favorecerem a consolidação da escrita alfabética | 95 |
| 5.4 | Produto final da dissertação: Caderno de Orientações Pedagógicas..... | 100 |
| 6 | CONCLUSÃO | 102 |
| | REFERÊNCIAS | 108 |
| | ANEXO | 113 |
| | APÊNDICES | 114 |

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo contínuo que envolve a compreensão da língua escrita como um sistema de representação do som da fala em sinais gráficos, cuja assimilação ocorre pelo desenvolvimento de diferentes níveis de escrita, que possibilita a consolidação do princípio alfabético. O despreparo da escola, o desconhecimento de aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura, formação inadequada (CAGLIARI, 1990) e explicações como falta de dom (aptidão, inteligência, talento), desigualdades sociais e diferença culturais (SOARES, 2017), são algumas das razões que justificam o fato de que nem todos/as os/as estudantes conseguem ser alfabetizados durante os primeiros anos escolares. Acreditamos que este problema se relaciona com causas de natureza socioeconômica, política e cultural.

Vivemos em uma sociedade na qual a escrita se faz presente a todo o momento. Por isso, a aprendizagem da leitura e da escrita é importante para que o indivíduo atenda as demandas do seu cotidiano. “A escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla” (TFOUNI, 1995, p. 14). Sobretudo, no espaço urbano as pessoas fazem uso da escrita, independentemente de serem alfabetizadas ou não.

Porém, o pouco investimento nas políticas públicas educacionais e o seu atrelamento aos interesses do capital talvez sejam razões pelas quais a história da alfabetização no Brasil, ao longo das últimas décadas, mostra poucos avanços, e a escola continua produzindo e reproduzindo a exclusão daqueles que não se “adequam” à escolarização ofertada. Ademais, a relação entre o público e o privado tem priorizado uma educação em que se imprime “um negócio”, um lucro facilitado para a empresa privada, a fim de qualificar o sujeito para o mercado apenas e não para a vida, de modo que contraria ao que vislumbra-se da dimensão humanizadora da educação e favorece, cada vez mais, o processo de marginalização.

Diante disso, nos indagamos: Qual a visão das professoras do quinto ano do ensino fundamental acerca do processo de alfabetização e letramento dos/as estudantes? No âmbito acadêmico, essas duas categorias – alfabetização e letramento – têm sido tratadas em diversas teses e dissertações, que serviram-nos como fonte de pesquisa e aprofundamento de leitura. São trabalhos depositados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Em um levantamento¹ feito, considerando o período de 2014 a 2018 identificamos trinta e nove trabalhos (vinte e sete de mestrado e doze de doutorado) nos quais o termo alfabetização e/ou letramento estavam explicitados no título, o que revelava para nós a preocupação de outros pesquisadores com a temática. Porém, constatamos que nenhum deles identificou o fato de haverem turmas de quinto ano do ensino fundamental com alunos/as que não sabem ler, ou seja, são investigações voltadas para a alfabetização e o letramento, mas não em turmas de quinto ano, pois acreditamos que esta não era a intenção dos pesquisadores. Sendo assim, notamos a relevância da pesquisa que realizamos, ao trazer para o debate acadêmico a necessidade de pensarmos sobre as dificuldades de estudantes e professores/as dessas turmas.

Quando o Estado deixa de garantir à criança o acesso e a permanência dela na escola, com o desenvolvimento pleno em suas habilidades, ele não está negando apenas a escolarização, mas um conjunto de direitos sejam eles políticos, civis, econômicos, sociais, culturais, bem como outros que são fundamentais ao ser humano, no aspecto de sua coletividade, como o meio ambiente, a paz, a autodeterminação dos povos, a democracia, o pluralismo, dentre outros, cuja ausência agrava a desigualdade e exclusão social desses sujeitos. Eu diria que o Estado que zela pela educação da criança e a reconhece como um sujeito de direitos está comprometido com a construção de uma sociedade com base sólida, de solidariedade, bem comum e valorização dos direitos humanos. Por outro lado, a criança fora da escola encontra-se em condição de vulnerabilidade na qual o Estado se faz ausente.

Mas ter a criança presente na escola não é o bastante, pois de acordo com a UNESCO, “mais de dois terços das crianças e os jovens que não aprendem estão, na verdade, na escola. Eles não estão escondidos ou isolados de seus governos e comunidades - eles estão sentados nas salas de aula com suas próprias aspirações e potencial” (UNESCO, 2017). Então, como a escola deve alcançar essas crianças? Por que não aprendem? Onde está o problema? No próprio aluno, no professor, na escola, nos métodos? O que as pesquisas educacionais têm mostrado em relação a isso? Todas essas indagações pairam na cabeça dos/as professores/as que direcionam o seu olhar para a questão da aprendizagem escolar.

Notadamente, de modo geral, podemos dizer que a educação tem sido utilizada com o objetivo de atender aos interesses das grandes corporações que, muitas vezes, definem qual deve ser o foco da política educacional. Dessa forma, temos uma educação que está nas mãos

¹ Trata-se de uma produção endógena no âmbito do Programa de Mestrado, sobre o estado da arte relacionado ao nosso objeto de estudo: MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza; SILVA, Antonirene Rodrigues de Assis. Alfabetização e letramento no quinto ano do ensino fundamental: estado da arte 2014-2019. In: ZAPAROLLI, Witembergue Gomes; ALVES. *Estado da arte em educação*. Vol. 1. Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas. Rio Branco: Nepan, 2020.

dos donos do capital e, servindo aos interesses deles e não da classe trabalhadora, motivo pelo qual investe-se o mínimo possível de recursos que, frequentemente, além de escassos, são mal geridos ou desviados de sua finalidade. Dá-se, então, uma educação pobre para os mais pobres, porque afinal são sujeitos a quem importa apenas operar/fazer o que lhe determinam e não precisam pensar a respeito de si mesmo.

Em relação ao gasto do Estado com a educação de nossas crianças, a portaria interministerial do MEC/ME Nº 1, de 31 de março de 2021, que estabelece os parâmetros referenciais anuais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – para o exercício de 2021, definiu o valor anual mínimo por aluno de R\$ 3.768,22 (três mil, setecentos e sessenta e oito reais e vinte e dois centavos). Embora represente um aumento de 12,5% (doze e meio por cento) em relação ao ano anterior, que era de R\$ 3.349,56 (três mil, trezentos e quarenta e nove reais e cinquenta e seis centavos), consideramos que o país que gasta R\$ 4.253 (quatro mil, duzentos e cinquenta e três reais) por mês com auxílio-moradia de cada deputado que não mora em Brasília, e paga mais de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) mensais para cada senador referente a auxílio-alimentação precisa rever sua política educacional².

Além de um direito legal, a educação é também um direito social fundamental, que visa garantir, por meio de práticas pedagógicas de caráter formativo, que valorizem o diálogo, a autonomia e orientem a capacidade de sentir e pensar, que explorem as dimensões do ver, do fazer, do sentir, do falar e do ouvir o outro, o desenvolvimento integral de diversas aprendizagens. Destarte, a educação não pode reforçar a exclusão social dos/as estudantes, mas deve empenhar-se na construção de uma cultura democrática, que é aquela capaz de incentivar os indivíduos, em processo de formação educacional, a pensarem por si mesmos.

Entretanto, esse direito tem sido contemplado em parte, pois garante-se o acesso, mas a permanência fica comprometida. Não só a permanência como a própria qualidade da aprendizagem. Então, o que temos é a situação de fracasso escolar, uma questão de natureza complexa, que não é individual, mas coletiva, uma vez que o/a estudante não pode ser considerado a razão de seu próprio fracasso.

² Dados disponíveis nos portais:

Portaria Interministerial MEC/ME nº 1, de 31 de março de 2021. Disponível em <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/me-n-1-de-31-marco-de-2021-311668400>> Acesso em 3 de abr. 2021.

Conheça o valor do salário de um deputado e demais verbas parlamentares. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/noticias/545051-conheca-o-valor-do-salario-de-um-deputado-e-demais-verbas-parlamentares/>> Acesso em 11 de nov. 2020.

Relatório: Total de Beneficiários por benefício – Art. 103 da Lei nº 13.080, de 02/01/2015 (LDO/2015). Disponível em <https://www.senado.leg.br/transparencia/LAI/rech/benef_auxilios.pdf> Acesso em 3 de abr. de 2021.

Considerando esse contexto que nos incomoda, buscamos dialogar com os sujeitos que estão imersos no espaço da sala de aula, lidando diretamente com a dificuldade enfrentada pelos estudantes em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o objeto deste estudo é o alfabetizar letrando no quinto ano do ensino fundamental, que considera o texto como eixo central do trabalho pedagógico. O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, que objetiva integrar pesquisa científica e intervenção na realidade escolar por meio da ressignificação das práticas pedagógicas e construção de práticas interdisciplinares.

Ao final da segunda década do século XXI persiste o problema de crianças não serem alfabetizadas que, agora não se concentra apenas no primeiro ou no segundo ano, mas se estende por todo o ensino fundamental. Nesta investigação, elegemos o quinto ano como *locus* de pesquisa por ser a finalização de um ciclo, passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do ensino Fundamental na trajetória escolar.

Este problema social de natureza complexa gera indignação tendo em vista que a educação é um direito de todos/as. Ele causa-nos incômodo por diversas razões. Em primeiro lugar, o direito da criança à educação deixou de ser garantido, o que compromete o acesso a outros direitos. Em segundo lugar, o Estado tem logística capaz de promover ações efetivas de alfabetização seja no âmbito escolar ou não. Em terceiro lugar, temos motivações pessoais que nos aproximam do objeto de estudo que escolhemos investigar, explicitadas a seguir.

Em nossa atuação profissional a temática da alfabetização e letramento tem nos despertado bastante interesse e, às vezes, nos perguntamos o porquê. Mas, ao trazer presente memórias da infância, logo recordamos da mãe, professora primária, alfabetizadora, com estudos até a quarta série, o que lhe conferiu o potencial de ser a profissional que alfabetizou a maioria das crianças do pequeno povoado em que morávamos, no município de João Lisboa. Quando jovem, ela tinha estudado no Colégio de Capuchinhos que funcionava na paróquia e sempre muito aplicada, as oportunidades lhe conduziram à prática do ensino.

Nosso cotidiano estava, portanto, sempre permeado por livros e materiais relacionados a sala de aula e, pensando no adágio popular “Filho de peixe, peixinho é”, a docência cruzou nosso caminho. Devemos confessar que o cheiro de papel nos seduz. Pegar, sentir a textura, a maciez, o aroma de um livro novo, é um deleite. Com o tempo, boa parte de tudo isso foi para a tela do computador. Mas o envolvimento continua o mesmo, de modo que, às vezes, até parecemos criança pequena que, envolvida em sua brincadeira favorita, esquece até de comer ou de beber água.

Quando vemos uma pessoa que não sabe ler, logo pensamos no quanto ela deixa de gozar de algo tão maravilhoso e recordamos um versinho que meu pai (*in memoriam*) recitava, quando contava, muito feliz, como foi que ele aprendeu ler, com uma professora que passou dois meses no povoado onde ele morava. A literatura de cordel foi a porta de entrada no mundo da leitura. Ele recitava vários “romances”, como o da Donzela Teodora, do Pavão Misterioso, dentre outros, que guardo como lembrança. Dele, recordamos também um versinho, frequentemente recitado: “[...] Sinto-me como um cego a quem tinha voltado a vista”. Assim ele dizia para recordar quão bom foi aprender a ler. Em outro momento, recordamos a frase “Quando o outro não sabe, a gente ensina”. Ou seja, o saber só faz sentido se for compartilhado. Então, as crianças todas deveriam ser contempladas e não privadas desse direito de aprender ler e escrever. Digo ‘privadas’ não na questão do acesso, mas na efetivação do processo de leitura e escrita, pois embora estejam todos os dias na escola, esta instituição não consegue cumprir sua função social: ensinar a ler e a escrever.

Ao surgir a oportunidade de ingresso no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão logo desejamos investigar a dificuldade dos/as estudantes na leitura e na escrita e, possivelmente, poder contribuir com aqueles que estão à margem do processo de aprendizagem. No caso, são estudantes do quinto ano que não consolidaram o sistema de escrita alfabética, por isso, são apontados como “aquele/a menino/a que não sabe ler”.

A primeira experiência profissional que tivemos no município de Imperatriz foi a docência, em uma turma de Educação Infantil, no ano de dois mil e treze. No ano seguinte, mudamos para o Ciclo de Alfabetização, que nos conduziu à Formação Continuada do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na condição de cursista e, posteriormente, como formadora nos anos de 2015 e 2016. Em 2017, surgiu a oportunidade de compor a equipe que trabalha com correção de fluxo na rede municipal de educação, na qual nossa atuação consistia na elaboração e execução de encontros formativos com professores e no acompanhamento pedagógico às turmas. E quando algum familiar perguntava sobre o trabalho na Secretaria de Educação, a resposta era “sou professora das professoras”.

Essa afirmativa tem todo um significado, pois os estudos da graduação no curso de Pedagogia nos deram fundamentos sobre o desenvolvimento infantil, discutíamos sobre como a criança aprende e não o adulto. Porém, tivemos contato com a andragogia, durante a Especialização em Docência do Ensino Superior, em Palmas, onde residimos por mais de seis anos. Aprendemos que falar a linguagem da criança é dizer das brincadeiras, das músicas e dos brinquedos. Por outro lado, a linguagem com o adulto é motivada pelos afazeres do trabalho, da lida diária. E isso é formidável, pois aprendemos junto com as/os colegas professoras/es,

mais experientes, com quem trocamos ideias e discutimos sobre a relação entre teoria e prática na sala de aula. Durante o acompanhamento pedagógico que realizávamos, foi possível perceber as dificuldades enfrentadas por estudantes oriundos de turmas de quinto ano, relacionadas às habilidades de leitura e escrita, como por exemplo, o reconhecimento das letras do alfabeto.

Entendemos que a alfabetização é um processo complexo que essencialmente depende não apenas de como a criança foi ou está inserida no mundo da leitura e da escrita, das oportunidades que a ela são dadas de apreciação e fruição da leitura, mas também da perspectiva adotada pelos profissionais e do compromisso dos gestores públicos com a política educacional que promova a inclusão de todos: crianças, adolescentes e adultos.

O discurso político sobre democratização do ensino público e igualdade social tem sido reiterado, seja no sentido de ampliação da oferta educacional, seja com vistas a implantação de programas de formação docente ou reformas educacionais. Todavia, de acordo com dados do Censo Escolar 2019³ registrou-se 26,9 (vinte e seis vírgula nove) milhões de matrículas no ensino fundamental, com uma queda de 3,6% (três vírgula seis por cento) em relação ao Censo de 2015. Considerando as matrículas de estudantes com distorção idade-série, o percentual é de 23,4%, (vinte e três vírgula quatro por cento) o que reflete a ocorrência de evasão, reprovação, baixo nível de proficiência em língua portuguesa e matemática e indica que a qualidade do ensino precisa ser priorizada. Na verdade, como um aparelho ideológico do Estado, a escola funciona para manter o *status quo*, com predomínio dos ideais da classe dominante, dentre outras formas, por meio da valorização da linguagem culta, em detrimento da linguagem oral trazida pelas crianças das classes populares e dos diversos preconceitos presentes no cotidiano escolar.

Diante do problema da não alfabetização de estudantes do quinto ano, o **objetivo geral** desta pesquisa reside em analisar a compreensão das professoras sobre o processo de alfabetização de estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. Para isso, os **objetivos específicos** foram: identificar as concepções das professoras sobre alfabetização e letramento no contexto do quinto ano do Ensino Fundamental; analisar a escrita dos/as estudantes no que concerne a alfabetização e letramento; construir junto às docentes, propostas de atividades para alfabetizar letrando no quinto ano do Ensino Fundamental.

Tendo em vista os objetivos traçados recorreremos à metodologia da pesquisa de natureza qualitativa para compreensão do fenômeno da alfabetização e letramento de estudantes do

³ BRASIL. Censo da Educação Básica 2019 – Resumo Técnico. MEC/INEP, 2019. Disponível em <https://downloadinep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf> Acesso em 19 de jul. 2021.

quinto ano. O primeiro passo que desenvolvemos foi a elaboração de um instrumento no qual pudéssemos perceber o nível de escrita dos/as estudantes à luz da teoria da psicogênese. Após aplicação do questionário com nove estudantes, com idade entre dez e doze anos, de quatro escolas públicas municipais, pudemos ter um diagnóstico de como eles escrevem, sendo este instrumento um importante material para orientar as discussões nas rodas de conversa, usado posteriormente com as professoras.

A partir de então, focamos na concretização do primeiro objetivo, de modo que realizamos uma roda de conversa virtual com as professoras e pudemos perceber a visão delas a respeito das categorias fundamentais da pesquisa: alfabetização e letramento. Na segunda roda de conversa atingimos o segundo objetivo, ao recorrermos às respostas presente nos questionários, para procedermos a análise da escrita dos/as estudantes.

Com o intuito de alcançarmos o terceiro objetivo, discutimos, em outra roda de conversa virtual, propostas de atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua escrita. A relação entre as professoras e a pesquisadora foi se estabelecendo de forma animadora que ficou evidente o envolvimento, interesse e comprometimento de todas com a questão em debate: o que a escrita dos/as estudantes revela para você? Assim, houve um último momento, no qual fizemos avaliação do trabalho realizado.

Esta pesquisa culminou na elaboração de um caderno de orientações pedagógicas com sugestões de atividades voltadas para estudantes do quinto ano que favoreçam o alfabetizar letrando, cujo conceito pode ser entendido como a aprendizagem da leitura e da escrita como uma aventura completa ao mundo do escrito e não como algo restrito, limitado a um ato mecânico de ler palavras desconectadas da realidade. Ou seja, alfabetizar letrando implica em

[...] compreender como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos, e com base nessa compreensão, estimular e acompanhar a aprendizagem com motivação, propostas, intervenções, sugestões, orientações, o que supõe um olhar reflexivo e propositivo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (SOARES, 2020, p. 290).

Sendo assim, o fenômeno da alfabetização pode ser compreendido como leitura para além da palavra escrita⁴, ou seja, ele integra toda a dinâmica cultural na qual interagem diversos sistemas de signos como literatura, folclore, religião, cinema, dentre outros, que se materializam no texto. Sua história é recente no Brasil e vem desde a década de 1960, de acordo com os

⁴ Na semiótica, semelhantemente à linguagem, o texto não se esgota no oral e na escrita. Ele abrange múltiplas linguagens – sons, imagens – ou seja, não lemos somente as palavras. O ato de ler também se refere a diversas expressões do fazer humano.

estudos de Soares; Maciel (2000), influenciada por dois grandes fatores: a democratização da educação, com uma maior ampliação no acesso de crianças e jovens à escola; e o interesse de outras áreas, além da Pedagogia, que tomaram a alfabetização como objeto de estudo, como as Ciências Linguísticas, a Psicologia Cognitiva e a Psicologia do Desenvolvimento, devido ao fracasso que ocorria na aprendizagem da leitura e da escrita.

O acesso ao impresso e à democratização da educação são fatores que ampliaram a entrada de estudantes na escola pública. Diante da necessidade de alfabetizar crianças, muitos docentes têm-se questionado sobre como deveria ensinar a ler e a escrever. Tal questão direciona a reflexão para qual método deve-se utilizar. Destacamos que tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos integram o mesmo paradigma pedagógico, denominado associacionismo. Este paradigma é caracterizado, segundo Soares (2018a, p. 20), pela prevalência no ensino sobre a aprendizagem, pelo pressuposto de que o estudante aprende por estratégias perceptivas e ambos consideram a criança como aprendiz passivo.

Em uma perspectiva diferente desta, compreendemos a aprendizagem da língua escrita a partir do paradigma cognitivista, que considera como essencial não um determinado método (sintético ou analítico), mas o processo de construção do princípio alfabético, de forma progressiva, com uso de situações reais de leitura a partir dos diferentes gêneros textuais. Neste sentido, Soares (2018a, p. 331) chama a atenção para um ensino com método, que consiste em “[...] orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética”.

O foco, portanto, é compreender que se trata não de método apenas, mas de uma questão conceitual, uma fundamentação que evidencia o/a estudante em seu processo de aprendizagem da língua escrita e não meramente a ação docente de “ensinar o/a estudante a ler e escrever”, como se ele fosse uma folha em branco, ou uma caixa vazia, em que se depositaria pouco a pouco as frações do conhecimento.

Com essa compreensão nos vinculamos à teoria piagetiana que tem implicações na educação pelo fato de se preocupar em como surge o conhecimento no ser humano, seus processos e etapas primordiais. Ou seja, Piaget discute a definição de inteligência e afirma que a mesma “constitui o estado de equilíbrio no sentido a que tendem todas as adaptações sucessivas de ordem sensório-motora e cognitiva, assim como todas as trocas assimiladoras e acomodadoras entre o organismo e o meio” (PIAGET, 1977, p. 21). Assimilação e acomodação são, portanto, mecanismos intrínsecos no ato de aprender, ou seja, o “novo” conhecimento vai se agregando às estruturas já consolidadas para que o aprendente prossiga construindo o saber.

Se inteligência é adaptação, convém antes de mais nada definir o que vem a ser adaptação. Ora, a fim de afastar as dificuldades da linguagem finalista, a adaptação deve ser caracterizada como um equilíbrio entre as atuações do organismo sobre o meio e as atuações inversas. Pode-se falar de 'assimilação', tomando este termo no sentido mais amplo, referindo-nos a atividade do organismo sobre os objetos que o cercam, na medida em que essa atividade dependa das condutas anteriores sobre os mesmos objetos ou sobre outros objetos análogos (PIAGET, 1977, p. 17-18).

Ao compreendermos esses pressupostos, avançamos na pesquisa tomando como referência a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) sobre a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida na década de 1980, que estabeleceu uma nova visão a respeito do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Posteriormente, Ferreiro (2010b) traz importantes reflexões sobre a escrita como sistema de representação e as concepções das crianças a respeito do que a escrita representa. Ademais, as investigações conduzidas por Soares (2000; 2017; 2018a; 2018b; 2020) no Brasil, elucidam o entendimento acerca das categorias Alfabetização e Letramento, ao trazer as especificidades de cada processo. Outros estudos como Cagliari (1990), Tfouni (1995) e Carvalho (2005) permitiram a discussão deste objeto de estudo.

Ao pensarmos sobre alfabetização e letramento é fundamental considerarmos a perspectiva do/a estudante, de como ele aprende a ler e a escrever, bem como a concepção do/a professor/a sobre o processo de aprendizagem. Neste sentido, os estudos conduzidos por Emília Ferreiro permitem-nos compreender os processos cognitivos construídos pela criança na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, organizamos o trabalho da seguinte forma:

Na introdução deste estudo apresentamos o problema que nos motivou a desenvolver a pesquisa, as razões que a justificam, os objetivos e o esboço dos procedimentos metodológicos escolhidos considerando o objeto de estudo. O capítulo teórico traz a leitura e escrita como importantes elementos da alfabetização e do letramento, bem como reflexões inerentes a aprendizagem da língua escrita.

No capítulo terceiro dedicamo-nos a explicitar sobre o delineamento metodológico adotado, com detalhes sobre a natureza da pesquisa, a caracterização dos sujeitos envolvidos, o *locus* da investigação, a técnica de coleta e análise dos dados. O capítulo quatro traz o resultado do diagnóstico de escrita que realizamos com nove estudantes de quatro escolas da rede municipal, considerando o aporte teórico sobre o qual discorremos no primeiro capítulo. Em seguida, comentamos cada uma das respostas apresentadas pelos/as estudantes.

Logo após, no capítulo cinco, apresentamos um recorte do processo dialógico feito com as professoras sobre a concepção que elas têm acerca da alfabetização e do letramento, a percepção sobre a escrita dos/as estudantes e as sugestões de estratégias pedagógicas do ensino

de língua portuguesa que docentes do quinto ano podem utilizar em sala de aula para ajudar os estudantes nas dificuldades de leitura e escrita. Por fim, no último capítulo, estruturamos os resultados que alcançamos com a pesquisa e apontamos possíveis demandas para estudos futuros, com desdobramentos de questões que não temos a pretensão de esgotá-las nesta investigação.

2 LEITURA E ESCRITA: ELEMENTOS IMPORTANTES PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A aprendizagem da leitura e da escrita se constitui em um processo complexo que abrange uma amplitude de saberes, para além da mecânica do ato de ler e escrever, conforme pontuado por Tfouni (1995). Ela tem um percurso contínuo, se constituindo em algo permanente, visto que a sociedade está em constante mudança e caracteriza-se como um produto cultural, produzido a partir das relações de poder.

Este capítulo está organizado em dois tópicos. No primeiro apresentamos as bases teóricas que sustentam a pesquisa a saber: a Epistemologia Genética, de Jean Piaget, que trata da construção do conhecimento, a Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que aborda a aprendizagem da leitura e da escrita; e os estudos de Madga Soares sobre alfabetização e letramento. No segundo tópico, refletimos a respeito de leitura e escrita, consciência fonológica e estratégias de ensino da língua escrita.

2.1 Bases teóricas

No período em que a Ciência se encontrava em um momento de efervescência, que foi a década de 1920, Jean Willliam Fritz Piaget apresenta uma complexa abordagem teórica qualificada como a mais importante do século XX, na área da psicologia do desenvolvimento, com implicações no processo educativo, de modo que, no âmbito da psicologia cognitiva, Piaget fornece base para compreendermos como a criança aprende, ou seja, como o conhecimento é construído a partir da interação entre o sujeito e o objeto.

2.1.1 As contribuições de Jean Piaget para a compreensão da construção do conhecimento

Piaget ocupou-se em formular uma teoria sobre a construção do conhecimento. Assim, seu aporte teórico se constitui em uma teoria do desenvolvimento mental, que se dá por meio de estágios vivenciados pela criança desde o nascimento, que evoluem conforme a maturidade biológica do sujeito, na interação deste com o objeto. É primordial a ação do sujeito em todo o seu comportamento motor, mental e verbal, o que configura o enfoque piagetiano como uma base construtivista nos processos de aprendizagem.

Foram publicados mais de cinquenta livros e diversos artigos de sua autoria. Sua teoria esteve voltada para a compreensão de como se dá o conhecimento e mostra que ele estava

preocupado com uma embriologia da inteligência, de modo que Epistemologia Genética se tornou uma grande referência em seus estudos. Para Piaget o nascimento da inteligência está intrinsecamente ligado ao aspecto biológico, pois o processo de construção do conhecimento passa pelo princípio da adaptação ao meio, com a presença de órgãos sensoriais diferenciados. Ele faz parte da corrente de pensamento genético-estruturalista ou construtivista, pois considera que o processo de aprendizagem está vinculado ao desenvolvimento biopsicogenético do sujeito. Ou seja, há etapas bem definidas pelas quais o ser humano passa até que o conhecimento se transforme em saber.

Seus estudos revelam que o desenvolvimento da inteligência ocorre pela necessidade do ser humano se adaptar e sobreviver no mundo. “Uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio” (PIAGET, 2011, p. 16), que surge sempre que algo, em nosso interior ou externamente, se modifica e exige uma readaptação. “[...] O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior [...]” (PIAGET, 2011, p. 13). Em todas as idades o ser humano se faz perguntas, ou busca explicações para entender determinados aspectos da vida, e atender suas necessidades, sejam elas de natureza fisiológica, afetiva ou intelectual. Isso o leva ao desenvolvimento mental, de forma progressiva, com formação de base estruturante, que dá suporte de um nível para o outro.

O interesse ou o anseio por explicações são funções que se caracterizam como invariáveis, ou seja, independem da idade do sujeito. Por outro lado, temos as estruturas variáveis, que são “[...] formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo, de outra, com duas dimensões individual e social (interindividual) [...]” (PIAGET, 1999, p. 15). São essas estruturas variáveis que definem os estágios de desenvolvimento, que funcionam sempre a partir de uma “perturbação” daquilo que está consolidado para que haja um movimento de reajustamento da realidade, e, portanto, uma aprendizagem.

A epistemologia genética de Piaget nos traz uma questão crucial sobre o processo de aprendizagem, que é “o que e como a criança aprende”. Ele descreve quatro etapas ou estágios fundamentais. “Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores [...]” (PIAGET, 2011, p. 5). Isto significa que cada uma delas proporciona maturidade para que o indivíduo avance para as próximas etapas.

Assim vai se construindo a inteligência, pois o sujeito aprendente estabelece suas hipóteses e gradativamente vai superando-as, a partir de sua interação com o objeto. Este é o ponto fundamental da teoria de Piaget: a interação entre o sujeito e o objeto. A epistemologia

genética é proveniente da ação do sujeito exercida sobre os objetos. Neste sentido, ele diverge tanto dos empiristas – que acreditam que o conhecimento é proveniente de algo externo ao sujeito e a criança é tida como um espaço vazio – como dos racionalistas, que acreditam que por meio da razão pura é que podemos chegar à verdade. Por isso, para Piaget, o conhecimento não é pré-formado, nem no objeto, nem no sujeito, mas na interação entre ambos.

A experiência sensorial e o raciocínio são, pois, indissociáveis no processo de construção do conhecimento que se dá de forma sequencial e contínua por meio de dois processos que são a *assimilação* e a *acomodação*, entendidos como categorias da adaptação. Tais processos estão imbricados um no outro: tanto o objeto afeta o sujeito, como o sujeito implica no objeto. Desse modo, a assimilação indica a ação do estímulo no organismo; e a acomodação, por sua vez, indica a ação do organismo no objeto. Por isso, denomina-se de interacionista a teoria de Piaget. O sujeito constrói seu conhecimento e a sua inteligência a partir de quatro fatores, que são a maturação biológica, as experiências com os objetos (sejam de natureza física ou lógico-matemática), a transmissão social e a equilibração.

As teorias biológicas esclarecem a teoria da inteligência, haja vista que “[...] os reflexos e a morfologia própria dos órgãos a que estão ligados, constituem uma espécie de conhecimento antecipado do mundo exterior” (PIAGET, 1971, p. 25). O desenvolvimento da inteligência é assim uma série de construções que prolongam a embriogênese e a epigênese. Por isso, Piaget fala sobre inteligência no sentido mesmo da biologia.

Em trabalho com a sua colaboradora Inhelder, Piaget faz distinção de quatro períodos ou etapas de desenvolvimento cognitivo. O primeiro, que antecede a linguagem, é o período de inteligência sensório-motora, que se estende do nascimento até os dezoito primeiros meses de vida aproximadamente. O segundo, denominado pré-operatório ou período da representação, surge a linguagem e vai até sete ou oito anos, e prepara para ações concretas de classes, relações e números. Entre sete e doze anos, ocorre o período das operações concretas e, após os doze, as operações formais ou proporcionais (PIAGET, 1983, p. 215).

Considerando a amplitude e complexidade da teorização de Piaget acerca do desenvolvimento infantil, não é nossa intenção pormenorizar os aspectos de cada etapa. Por isso, destacaremos brevemente apenas alguns pontos que ajudarão a caracterizar os informantes de nossa pesquisa, que são estudantes de quinto ano do ensino fundamental. Isto porque acreditamos que a compreensão do processo de ensino e aprendizagem passa fundamentalmente, pelo modo como entendemos a criança em seu processo de desenvolvimento.

Na concepção piagetiana, no período que vai dos 4 anos e meio, aproximadamente até os 7 anos, as crianças são capazes de formar alguns conceitos que expliquem suas ações ou suas crenças, mas ainda não tem desenvolvido um pensamento operacional, por isso são incapazes de realizar comparação mental, sendo possível construí-la apenas por meio da ação. Seu pensamento é limitado pelo fato de não se apegarem a uma opinião ou a um objeto, seu pensamento ainda não tem uma direção, ela não consegue imaginar uma sequência ordenada de acontecimentos, seu pensamento está caracterizado pelo egocentrismo, e, por fim, ela é incapaz de fazer relações entre classes ou entre um todo e suas partes.

Ao chegar à faixa etária dos 7 aos 12 anos, a criança torna-se capaz de mentalmente formar classes e séries, de modo a internalizar as ações físicas como ações mentais. Portanto, nessa fase, ela realiza ordenamentos de objetos de forma rápida considerando as características do objeto e não mais pares sucessivos como no estágio intuitivo em que deixava de fazer classes inteiras, e passa a dominar relações complexas.

Nesse período, denominado de operações concretas, “operações lógicas, matemáticas e físicas se desenvolve, na maior parte espontaneamente na criança desde os 6-7 anos e são completadas desde 11-12 anos por operações proposicionais ou ‘formais’ tornando possível a dedução hipotético-dedutiva do adolescente” (PIAGET, 1983, p. 248). Contudo, nem todas as crianças conseguem consolidar a escrita alfabética até o quinto ano do ensino fundamental, quando se encontram na faixa etária dos dez anos, com possibilidade de elaborar e testar as próprias hipóteses em relação ao objeto de aprendizagem (a escrita).

A partir dos 12 anos (período de operações formais), tem-se início o processo de cooperação do adolescente com as outras pessoas. As relações sociais que envolvem colaboração, discussão de pontos de vista conduzem a uma compreensão mútua e uma nova flexibilidade. Ao se deparar com muitos pontos de vista o adolescente poderá desenvolver muitas outras capacidades como: aceitar suposições, fazer uma sucessão de hipóteses, procurar propriedades gerais, tornar-se consciente do seu próprio pensamento, lidar com várias relações complexas como proporcionalidade e correlação.

Nesta idade, raciocinam em proposições e usam argumentos por implicação, de modo que sua suposição serve como hipótese com possibilidade de ser testada pela experiência. O adolescente é capaz de compreender a existência de uma lei geral que pode ser aplicada em casos semelhantes, como a certeza de que não há triângulo no qual os ângulos não formem um semicírculo, diferentemente da criança pequena que não consegue conceber a existência de uma lei geral, embora todo acontecimento possa ser explicado. Destacamos esses aspectos porque

“[...] para atingir um certo estágio, é necessário ter passado por démarches⁵ preliminares. É necessário ter construído as pré-estruturas, as subestruturas preliminares que permitem progredirmos mais [...]” (PIAGET, 1983, p. 215).

Embora a preocupação de Piaget tenha sido a descrição do pensamento infantil e não os métodos de ensino, seu trabalho sugere abordagens novas no ensino a partir da experimentação. Os estágios descritos apontam para a compreensão de que a cognição da criança evolui à medida que se desenvolvem os seus aspectos biológicos. Ou seja, a criança não nasce com todas as estruturas perceptivas, como acreditava a ideia apriorística, nem tampouco é uma tábula rasa, como defendem os empiristas. Os fundamentos empiristas viam o “[...] aprendizado da leitura e da escrita como processo de associação entre grafemas e fonemas, no qual a criança evoluiria por receber e ‘fixar’ informações transmitidas pelos adultos [...]” (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 50).

Segundo Piaget (1970), “Certamente, as estruturas humanas não partem do nada e, se toda estrutura é o resultado de uma gênese, é preciso admitir resolutamente, em vista dos fatos, que uma gênese constitui sempre a passagem de uma estrutura mais simples a uma estrutura mais complexa [...] (PIAGET, 1970, p. 53). Assim, é desse ponto de vista construtivista, cognitivista que Emília Ferreiro elabora sua teoria que explica a trajetória da criança para compreender a correspondência entre o aspecto sonoro e a representação gráfica na escrita.

2.1.2 Aprendizagem da leitura e da escrita no enfoque da Psicogênese da Língua Escrita

Neste trabalho tratamos a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita a partir dos pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita, cuja teoria não objetivou a elaboração de um método de alfabetização, mas uma epistemologia voltada para os processos cognitivos desencadeados pela criança na aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Mello (2015), a pesquisadora Emília Beatriz Ferreiro Schavi é argentina, nascida no ano de 1937, graduada em psicologia, com doutorado nesta área, sob orientação de Jean Piaget, na Faculdade de Genebra. Ao retornar a Buenos Aires, em 1973, criou um grupo de pesquisa sobre alfabetização, que incluía outras importantes pesquisadoras de base piagetiana como Ana Teberosky, Alícia Lenzi, Suzana Fernández, Ana Maria Kaufman e Délia Lerner e outro grupo do qual fazia parte Célia Jakubowitz e Liliana Tolchinsky. Porém, o regime militar que se iniciava no país obrigou-a a dispersão e a consequente atuação fora da

⁵ Palavra de origem francesa que significa diligências; providências; tentativa que se faz para conseguir alguma coisa. Significado disponível em <<https://www.dicio.com.br/demarche/>> Acesso em 5 de abr. 2021.

Argentina, como na Suíça, no Uruguai e no México. Sua produção é vasta e engloba, pelo menos, 125 referências, entre livros, capítulos de livros e artigos em periódicos, relatório de pesquisa, textos em anais de eventos, dentre outros. Em 1979, junto com Ana Teberosky, publicou sua mais importante obra, a *Psicogênese da Língua Escrita*.

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky entende o sistema de escrita enquanto objeto conceitual, visto que não há sentido em repetições silábicas feitas de forma mecânica, pois a “[...] obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31). Ela demonstrou que as crianças, mesmo antes de escreverem e lerem, formulam hipóteses sobre a escrita, seguindo uma ordem de evolução. “Esse processo de evolução conceitual se dá entre crianças de diferentes classes sociais, e a possibilidade de vivenciá-lo ou o ritmo em que ocorre estariam provavelmente relacionados ao maior/menor contato que os aprendizes têm com a língua escrita na escola e em seu meio [...]” (COUTINHO, 2005, p. 51).

A referida pesquisa se constituiu em uma investigação sobre como crianças entre quatro e seis anos de idade, oriundas de classes média e baixa, percebiam o processo de aquisição da escrita. Os procedimentos utilizados foram consoantes o método de indagação, inspirado no método clínico a fim de explorar os conhecimentos da criança por meio do uso de cartões com números, letras, sílabas, palavras ou textos, sendo no mínimo quinze e no máximo vinte cartões para as crianças classificarem segundo dado critério. Notou-se o agrupamento de cartões com poucas letras com a justificativa de que “poucas letras não se pode ler”, o que demonstra um critério das crianças sobre a quantidade mínimas de letras em uma palavra para que se possa ler, pelo menos três, sendo ilegível uma quantidade menor.

Considerando a relação da criança com o objeto, no caso a escrita, é que trataremos das hipóteses de escrita por ela construída. Em uma primeira compreensão da criança ela concebe que os elementos utilizados que formam o sistema de escrita devem ser semelhantes àquilo que eles representam. Assim, “[...] o desenho pode ser interpretado, o texto serve para ler o que o desenho representa. Neste caso, como em muitos outros, a expectativa é a de que o texto corresponda ao desenho, o objeto representado em um também o está no outro [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 80).

Uma segunda possibilidade é a percepção de que o sistema de escrita tem uma convenção na qual se utiliza símbolos que não representam a realidade de forma direta. Todavia, a criança não sabe que símbolos podem ser empregados e pode recorrer ao repertório ao qual ela domina, como as letras do próprio nome, mas sem critério algum. Esta é uma escrita que se configura como pré-silábica. Nesta fase, o desafio do/a professor/a é

auxiliar os alunos a perceber que a escrita representa os sons da fala, e não os objetos em si com suas características. Para tal, atividades de análise fonológica, em que os alunos serão desafiados a perceber que palavras que começam (aliteração) ou terminam com o mesmo som (rima) têm a tendência a ser escritas com o mesmo som (rima) com o mesmo grupo de sílabas ou letras. A exploração oral, mas, sobretudo, escrita de poemas, trava-línguas, parlendas e outros textos que possibilitem a exploração de sons iniciais e finais são bastante interessantes nesta fase (COUTINHO, 2005, p. 54).

Na hipótese seguinte, denominada silábica, o/a estudante faz correspondência das letras como som da fala e representa uma letra para cada sílaba, demonstrando um avanço em relação à hipótese anterior, que admitia elementos pictográficos ou ideográficos. A escrita silábica pode se apresentar de duas formas: uma, com valor sonoro, em que as letras utilizadas pelo/a estudante têm relação com um de seus fonemas, como AO para notar a palavra GATO; e, outra, sem valor sonoro, quando as letras não correspondem a nenhum fonema. Este nível representa uma evolução em relação ao anterior, da escrita pré-silábica.

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 209).

A partir da consolidação dessa hipótese, o trabalho do/a professor/a deve conduzir o/a estudante a refletir que a menor unidade da palavra não é a sílaba, pois esta é formada por outras unidades menores, que são os fonemas. “Como os alunos já são capazes de estabelecer vinculação sonora, uma boa atividade para auxiliá-los pode ser o trabalho com escrita espontânea ou também por meio de ditados e autoditados [...]” (COUTINHO, 2005, p. 59).

Ao avançar um pouco mais, passa-se a compreender que a letra pode ser usada para representar ora a sílaba, ora o fonema, caracterizando assim a hipótese silábico-alfabética. Este é um período de transição em que o/a estudante se aproxima cada vez mais da escrita convencional, com a consolidação da escrita alfabética, quando cada letra é notada por um fonema.

As sugestões de atividades tanto com os silábico-alfabéticos quanto com os alfabéticos podem estar relacionadas a objetivos voltados para garantir fluência de leitura e maior consolidação das correspondências grafofônicas, como, por exemplo, a realização de cruzadinhas. Nessas atividades, a existência de quadrinhos a ser completados leva o aluno a pensar em todas as correspondências necessárias para se escrever uma palavra e, logo, a perceber que as letras são as unidades menores dentro de uma sílaba, bem como o auxilia na reflexão ortográfica (COUTINHO, 2005, p. 63).

Recapitulando, temos cinco níveis de escrita na psicogênese da língua escrita: o nível I, segundo o qual Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193) afirmam que “[...] escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma [...]”; o nível II, em que a criança acredita que “[...] para poder ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetivas nas escritas [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202). O nível III, no qual a criança procura dá um valor sonoro a cada letra escrita; o nível IV, que é um momento de passagem da hipótese silábica para a alfabética e, por fim, o nível V, que é de consolidação da escrita. As experiências desenvolvidas nesse estudo permitiram relacionar teoria e prática acerca do processo de alfabetização. As pesquisadoras demonstraram que

a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 8).

Ao passar por toda essa trajetória, dizemos que o/a estudante está alfabetizado no sentido restrito, pois não finalizou o seu processo de alfabetização. Embora tenha compreendido o sistema de escrita, outros desafios se apresentam para o sujeito, como o domínio das convenções ortográficas e a compreensão leitora, que perduram ao longo da vida. “A leitura é mais eficiente quando os leitores conhecem as convenções ortográficas, as características, o tipo de estrutura própria do texto cuja leitura vão iniciar [...]”. A eficiência está relacionada à compreensão, objetivo final da leitura (CARVALHO, 2010, p. 10).

No próximo tópico, abordaremos concepções de alfabetização e letramento, tendo em vista que a reflexão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita perpassa essas categorias, integrando-as como elementos indissociáveis na prática educativa que visa a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

2.1.3 Alfabetização e Letramento: pontos que se entrecruzam

A alfabetização e o letramento se integram como duas faces de uma mesma moeda e convergem para um ponto em comum, a saber, a vida do ser humano e suas relações em sociedade no contexto da contemporaneidade. Paradoxalmente, devo dizer que trata-se de categorias que se aproximam, mas ao mesmo tempo têm suas especificidades, as quais explanaremos a seguir. Inicialmente faremos uma abordagem sobre a concepção de

alfabetização e, em seguida, trataremos do letramento, com um alerta, porque a sua definição deste não é tarefa fácil, considerando que ele “[...] cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais [...]” (SOARES, 2000, p. 65-66).

A fim de compreendermos a interligação, ou seja, os pontos que se entrecruzam na dinâmica dos processos de alfabetização e letramento, faz-se necessário uma breve reflexão acerca da essência de cada processo, pois as especificidades possibilitam-nos compreender com maior amplitude a aprendizagem da leitura e da escrita.

2.1.3.1 Concepção de alfabetização

No âmbito legal destacamos que a alfabetização é um direito da criança, garantido pela Constituição Federal de 1988, Artigo 205 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao preconizar no Artigo 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2020). Em uma sociedade letrada e grafocêntrica como a nossa, a garantia dessa prerrogativa legal possibilita o acesso a outros direitos, bem como uma melhor qualificação para o trabalho e potencializa o exercício da cidadania, à medida que o sujeito poderá ter mais autonomia para atuar frente aos desafios impostos pela sociedade.

A alfabetização teve como momento marcante de emergência a Revolução Francesa, em 1789. De acordo com Barbosa (1994) a escola se torna universal e gratuita e está sob o controle do poder público que, através de legislação centralizadora e unitária, visa massificar para uniformizar. Desde a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, há uma preocupação em se trabalhar as aprendizagens básicas, dentre as quais, a mais básica é a alfabetização, cujo objetivo é compreender as funções da língua na sociedade (FERREIRO, 2010a, p. 19).

Para as crianças que vivem em ambientes leitores, que recebem vários estímulos relacionados aos atos de ler e escrever, é possível que o processo de aquisição da língua e a compreensão de suas funções ocorram com maior facilidade em relação às crianças com pouco estímulo à leitura e à escrita. Os processos de alfabetização e letramento estão para além do uso de livros didáticos. “Os manuais e métodos têm em comum o fato de que visam, na realidade, o famoso ‘mecanismo de base’” (CHARMEUX, 2000, p. 94). Tal mecanismo de base significa a combinação de letras para formar sons.

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores (LERNER, 2002, p. 17).

Compreendemos que as oportunidades de vivências e experiências com a leitura e com a escrita, de forma significativa, que permitam a criança pensar e testar suas hipóteses, contribuem para a sua aprendizagem e inserção social. Para Martins (1988, p. 31), a leitura é entendida “como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos”.

Neste sentido, as relações interlocutivas são fundamentais e se embasam numa concepção de sujeito na sua diversidade, valorizando uma relação dinâmica entre identidade e alteridade e o espaço discursivo entre ambos, pois compreendemos que o sujeito só se completa na interação com o outro.

A alfabetização não se restringe à aprendizagem da escrita alfabética, mas está para além desse processo, pela sua relação intrínseca com o letramento. Segundo Soares (2020, p. 27), “[...] a alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita”.

A alfabetização tem como objeto o sistema de escrita alfabética, do qual o/a estudante se apropria à medida que “[...] aprende que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades; aprende que cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas – as letras” (SOARES, 2020, p. 43). Essa aprendizagem é adquirida quando o sujeito em processo de aprendizagem da leitura e da escrita é capaz de se desprender do significado das palavras e passa a compreender que este sistema representa o significante das palavras. Ademais, é fundamental que o/a estudante desenvolva a consciência de rimas e aliterações, reconhecendo-as e produzindo-as, de modo a realizar a segmentação da cadeia sonora.

Aprender a ler e escrever requer algumas habilidades que são fundamentais para a criança entender o princípio alfabético. Morais (2020, p. 49) aponta que “[...] algumas habilidades de consciência fonológica são necessárias para que o aprendiz avance em sua compreensão das propriedades do Sistema Alfabético de Escrita⁶ (SEA) e no domínio das

⁶ O Sistema de Escrita Alfabética concebe a escrita alfabética como um sistema notacional e não como um código. A aprendizagem de um código requer apenas a memorização de novos símbolos que substituem outros de um sistema notacional. A escrita alfabética é uma representação da fala que surgiu após outros sistemas, como o

relações som-grafia”. Isso envolve atividades relacionadas a identificação de rimas, aliterações, separação silábica, troca de sílabas ou fonemas de palavras, contagem de sílabas ou fonemas, dentre outras.

Porém, crianças grandes ou já próximas à adolescência, com longo tempo de escolarização podem ter desenvolvido a consciência lexical (compreendendo que as palavras representam o significante e não o seu significado), a consciência de rimas e aliterações, sobretudo no campo da oralidade, mas ainda não compreender a relação entre os sons e os grafemas que eles representam, chegando assim ao princípio alfabético. Isto porque o princípio alfabético “supõe a segmentação da palavra e o relacionamento de segmentos orais com representações gráficas, até o nível do fonema” (SOARES, 2018a, p. 188).

É, pois, o período de fonetização da escrita (FERREIRO, 2004) fundamental para que o/a estudante construa a compreensão a respeito da escrita alfabética e aprenda que a escrita representa os sons da fala. Oralidade e escrita mantêm, assim, uma relação de interdependência (Tfouni, 1995) e exigem contextualização para que tornem significativa a aprendizagem, ou seja, a escrita precisa ser ensinada por meio de textos integrados à vida dos/as estudantes, em situações de letramento, categoria da qual trataremos a seguir.

2.1.3.2 *Em busca de uma compreensão sobre o letramento*

A palavra letramento teve seu surgimento em meados dos anos oitenta em duas importantes áreas, educação e linguística. Como verbete, no século XIX ela esteve presente no Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa, de Caldas Aulete, cujas três primeiras versões foram editadas em Lisboa nos anos de 1881, 1925 e 1948. No Brasil, a primeira versão foi no ano de 1958, a segunda em 1963 e a terceira em 1974. Na terceira edição brasileira o verbete, considerado antiquado tem o significado de “escrita”. O termo é uma versão do inglês *literacy*, que indica “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2000, p. 17). Um fato curioso é que o *Oxford English Dictionary* registra o termo *illiteracy* desde o ano de 1660, ao passo que o seu contrário, *literacy*, só surge no fim do século XIX.

Então surge o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a

ideográfico, por exemplo. Para a devida apropriação desse sistema o aprendente da língua escrita precisa entender seu funcionamento e suas convenções. No âmbito da teoria da psicogênese da escrita, compreender o SEA é possível quando se consegue resposta para duas questões fundamentais: **o que** é a escrita representa e **como** ela cria representações.

aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções -, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita. (SOARES, 2018a, p. 27)

A definição de letramento depende da dimensão na qual nos baseamos, se na dimensão individual, como atributo pessoal; ou, na dimensão social, em que ele é visto como fenômeno cultural (SOARES, 2000, p. 66). Ou seja, geralmente enfatizamos as habilidades individuais de ler e escrever, ou os usos e funções sociais da escrita. Mas não podemos tomar a questão como algo tão simplista. Assim, é necessário um aprofundamento para elucidarmos o seu conceito e distinguir até que ponto podemos caracterizar uma pessoa como letrada ou iletrada.

Considerando a dimensão individual apenas, a dificuldade para definirmos o letramento reside no fato de que este envolve dois diferentes e complexos processos, que são *ler e escrever*, pois, conforme Soares (2018b, p. 152) é possível que o indivíduo saiba ler e não saiba escrever, ou seja, alguém pode ter o domínio da leitura, mas não o da escrita. Segundo Piaget (1999, p. 1) a linguagem serve ao indivíduo para comunicar seu pensamento. Por meio da linguagem, seja ela oral ou escrita, constatamos algo, comunicamos ordens, desejos, fazemos críticas, despertamos sentimentos, e tantas outras possibilidades de interação social. A leitura, na perspectiva da dimensão individual,

estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2000, p. 69).

Do que foi explicitado pela autora, compreende-se que a leitura não se resume na habilidade de decodificar palavras, mas exige o uso de estratégias de leitura. Nesse sentido, Solé (1998, p. 70) aponta uma importante definição sobre as estratégias de leitura que entendemos não poderem ser ignoradas pelo/a professor/a alfabetizador/a:

As estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

Para a aprendizagem da leitura e da escrita é imprescindível o uso de estratégias de leitura, de modo que a leitura proficiente é possível quando se permite ao leitor fazer previsão, construir suas hipóteses, fazendo antecipações relacionadas ao texto, recorrer aos seus conhecimentos prévios, realizando inferências e verificar suas hipóteses, confirmando-as ou refutando-as. Tais estratégias são fundamentais e devem ser realizadas antes, durante e depois da leitura para que a criança se construa como leitor autônomo, crítico e reflexivo e possa de fato, construir sentido naquilo que lê.

As estratégias de leitura são de dois tipos: as cognitivas e as metacognitivas. Segundo Kato (1985), as estratégias cognitivas dizem respeito à uma atitude inconsciente do leitor, e as metacognitivas, exigem uma reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Corroborando com essa ideia Brilhante (2012) destaca que a metacognição toma os processos e produtos cognitivos como objeto de reflexão. A metacognição envolve dois aspectos importantes, segundo Gombert (1992 *apud* SOARES 2018a, p. 126) que são:

o conhecimento introspectivo consciente, que certos indivíduos possuem sobre seus próprios estados ou processos cognitivos; e a habilidade desses indivíduos de intencionalmente monitorar e planejar seus próprios processos cognitivos com o propósito de atingir um determinado fim ou objetivo.

Como subcampo da metacognição, temos a consciência metalinguística (cujos aspectos são a fonologia, a semântica, a morfossintaxe, o discurso e a pragmática), por meio da qual a criança descobre que a escrita representa a fala e consegue identificar detalhes desse processo. Ressalta-se que o sucesso escolar “[...] não é apenas assunto da escola, é também tarefa dos pais e da sociedade inteira. É preciso, então, que haja uma linguagem comum, uma informação recíproca, e a vontade de trabalhar em conjunto para o sucesso de todos” (CHARMEUX, 2000, p. 15).

A pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita mostra que as crianças têm dois critérios fundamentais quanto aos códigos legíveis, que são: o da quantidade suficiente de letras na palavra e da variedade dos caracteres. As crianças consideram que “[...] poucas letras não se pode ler” (FERREIRO; TEBEROSKY 1999, p. 44).

Ler é uma atividade cognitiva complexa, é um processo constante de geração e verificação de hipóteses a partir de diversos indicadores. Quando lemos, fazemos suposições prévias sobre o que será dito no texto. Estabelece-se uma relação entre o que já sabemos e a informação que o texto traz. O leitor é um processador ativo da informação do texto (TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1997, p. 150).

A leitura, além de todas essas habilidades põe o leitor diante de uma variedade de suportes textuais, como jornais, anúncios, livros, catálogos, revistas, bulas, dentre outros. A

escola é, pois, um espaço privilegiado da construção do saber e tem como função social garantir o direito de aprender a todos/as os/as alunos/as. “A compreensão não pode ser o resultado mais ou menos mágico da reunião de letras, como as práticas clássicas parecem crer. Compreender é o resultado de um trabalho, de uma construção, na qual entram, com um papel muito importante, os saberes pessoais anteriores do leitor” (CHARMEUX, 2000, p. 48).

Na dimensão individual do letramento ler impescinde a compreensão. “Aprender a ler é aprender a construir sentido, e tudo que não conduzir diretamente a este resultado não pode pretender ser aprendizagem da leitura” (CHARMEUX, 2000, p. 88). Ou seja, a leitura proveitosa consiste em ato humanizado por meio do qual nos relacionamos com o mundo, pois lemos não apenas com os olhos (no caso dos videntes), mas nos relacionamos com o texto a partir de nossas experiências leitoras e do objetivo ou expectativa que temos com determinada leitura, de modo que buscamos no texto algo significativo.

“O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores” (LERNER, 2002, p. 17). Assim, ainda nessa dimensão, temos o constituinte da escrita que, historicamente, marcou a sociedade com o início da história.

Desse modo, a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las (SOARES, 2000, p. 70).

Essa cultura do escrito só é possível na prática da leitura constante. “Aprender a ler, sem dúvida, só pode portanto se fazer lendo, a partir dos objetos e nos locais feitos para isto, e analisando o que se pensa, quando se lê” (CHARMEUX, 2000, p. 37). São várias as situações nas quais os diversos objetos sociais circulam com a presença da escrita. Isto significa que há uma diversidade de textos multissemióticos, como cartazes, revistas, rótulos, jornais, dentre outros, com os quais o indivíduo se depara diariamente.

Na produção escrita temos uma diversidade de materiais nos quais podemos imprimir nossas ideias, pensamentos e sentimentos, por meio de uma escrita simples como um bilhete, uma anotação de lembrete, ou uma escrita mais elaborada como carta, artigo, dissertação, dentre outras. O que temos dito até aqui são aspectos relacionados apenas ao enfoque individual do letramento, o que é insuficiente para chegarmos a uma definição do termo. Por outro lado, temos a dimensão social, segundo a qual “[...] o letramento é o que as pessoas fazem com as

habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2000, p. 72).

Nesta perspectiva, o letramento está associado ao uso social que se faz da leitura e da escrita. Mas este entendimento tem sua complexidade, porque nele há duas interpretações, de acordo com Soares (2000, p. 72), uma progressista/liberal e outra radical. A primeira, o define como “habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social”, o que implica em uma funcionalidade. Esta compreensão, inclusive, foi adotada pela Unesco, com fins de padronização para as estatísticas em educação internacionalmente, sendo usada na classificação de “pessoa funcionalmente letrada”. Destarte, “[...] o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso funcional, cidadania” (SOARES, 2000, p. 74). A segunda interpretação considera que o letramento

não pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2000, p. 75).

Vimos, portanto, que o letramento envolve uma multiplicidade de significados, sendo, dessa forma, inapropriada a formulação de um conceito único que contemple todos os contextos sociais, políticos e culturais, uma vez que não se pode usar parâmetros universais que abarque competências suficientes para definir alguém como letrado ou não letrado. Neste trabalho, consideramos o conceito de letramento abordado por Soares (2000) por evidenciá-lo a partir de uma visão abrangente considerando suas dimensões.

Consideramos que a aprendizagem da leitura e da escrita é um direito fundamental, que promove libertação e cidadania. A negação desse direito tem gerado fracasso escolar para muitas crianças, privando-as de serem alfabetizadas nos primeiros anos escolares, acentuando ainda mais a desigualdade social instalada no país. Por isso, o direito à alfabetização está sempre na pauta da educação brasileira.

2.1.3.3 Pontos que se entrecruzam

Tomando um pouco o percurso histórico da alfabetização no Brasil, “[...] até os anos 1980, via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização, nesse período sempre concentrado na classe ou série inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de

reprovação, repetência, evasão” (SOARES, 2018a, p. 23). Porém, a partir de então, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky, sobre a Psicogênese da Língua Escrita, no final da década de 1970, conduziu os professores a uma nova visão sobre a aprendizagem da língua escrita, como veremos adiante.

Para discutirmos alguns pontos em que os conceitos de alfabetização e letramento se entrecruzam, destacamos que Mortatti (2000) faz uma breve revisão histórica da alfabetização no Brasil, enfocando os métodos adotados e principais representantes em quatro grandes momentos históricos. O primeiro – que inicia no período do Descobrimento e vai até 1890 – teve a publicação da cartilha Maternal ou Arte da Leitura, do poeta português João de Deus, que foi publicada em Portugal em 1876 e divulgada no Brasil a partir de 1880, pelo positivista e militante Antonio da Silva Jardim. O método adotado nesta cartilha era o da PALAVRAÇÃO, método analítico que usa a palavra como ponto de partida para o aprendizado.

No segundo momento – que vai de 1890 até meados da década de 1920 – ocorre uma disputa entre defensores do método analítico e os adeptos dos tradicionais métodos sintéticos, sobretudo a silabação. “Com a reforma da instrução pública paulista engendrada a partir de 1890, uma geração de normalistas formadas pela Escola Normal de São Paulo passa a defender programaticamente o método analítico, mediante a produção de cartilhas [...]” (MORTATTI, 2000, p. 26).

No terceiro momento – que compreende o período que se inicia em meados da década de 1920 e vai até o final da década de 1970 – surge a disputa entre os que defendem o método misto, que é a junção dos métodos analítico e sintético, e os que preferem o método analítico. Neste período surgem várias cartilhas, como: Cartilha Sodré, de Benedicta Stall Sodré; Cartilha Fácil, de Claudina de Barros; Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima; Cartilha Onde está o Patinho?, de Cecília Bueno dos Reis Amoroso e Cartilha do Povo, de Lourenço Filho (MORTATTI, 2000).

No quarto momento, que começa no final da década de 1970 e segue até os dias atuais, ocorre uma mudança, considerada conceitual, relacionada a alfabetização, a partir da pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Ela muda o foco da aprendizagem de como se ensina para como se aprende. Segue a disputa entre os partidários de tal “revolução conceitual” e os defensores dos métodos tradicionais, especialmente o método misto, com uso da cartilha.

De todos os momentos da história da alfabetização no Brasil, descritos por Mortatti (2000), este último é marcado por uma disputa entre os defensores da revolução conceitual originária dos estudos de Ferreiro e aqueles que defendem os métodos tradicionais de ensino, ou ainda, uma disputa entre as correntes de pensamento adeptas ao construtivismo de Piaget e

as que seguem a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Reconhecer esse percurso histórico faz-se necessário para que possamos compreender os caminhos da alfabetização no Brasil e os desafios do contexto atual do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo se pensarmos no sujeito, que é a criança aprendente.

Nesse sentido, a perspectiva construtivista na educação vislumbrou uma alternativa para o fracasso em alfabetização, especialmente porque passou-se a reconhecer que o entrave/gargalo apontava para um problema de natureza social e não apenas pedagógica com foco em um determinado método. A discussão entre os educadores que girava em torno de qual método seria eficaz, se o global (palavração, sentencição) ou sintético (soletração, fonético, silábico), passou a considerar o aluno como sujeito da ação docente, que se tornou o foco do processo de ensino e aprendizagem. Ao considerarmos a criança como sujeito, é fundamental colocarmos em pauta as contribuições de várias ciências e dialogar com cada uma delas a respeito do processo de aprendizagem.

Vimos, portanto, que pensar em alfabetização e letramento significa refletir sobre o sujeito que está envolvido neste processo, que é a criança, um sujeito histórico que se encontra em condição peculiar de desenvolvimento. É necessário, entretanto, distinguirmos estes dois conceitos: criança e infância, uma vez que não podemos concebê-las como sinônimos. Segundo Heywood (2004, p. 22) a infância pode ser definida como uma “[...] abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças[...]”. A infância é construída de forma diferente em cada sociedade, segundo suas ideias, práticas e valores. Portanto, trata-se de um fato social e não algo natural.

Já o conceito de criança está relacionado a um ser social, com características próprias em suas várias dimensões física, cognitiva, emocional e social. Ela não pode ser vista como um mero adulto em miniatura. “As crianças são também seres sociais e como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças [...]” (SARMENTO, 2004, p. 10).

Isto porque a criança está inserida na cultura e como tal ela torna-se produtora de cultura, e construtora do seu mundo, capaz de participar ativamente no cotidiano da prática pedagógica (MONTEIRO, 2014, p. 23). Assim, podemos dizer que a criança vive a sua infância de acordo com os espaços socioculturais de seu tempo, que lhes proporcionarão experiências de desenvolvimento de sua inteligência, a partir dos processos cognitivos e metacognitivos.

A compreensão a respeito da alfabetização e letramento é importante para não reproduzirmos significados empobrecidos a respeito da língua e da imagem da criança, pois

muitas vezes “[...] a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (FERREIRO, 2010b, p. 41).

Considerando o aporte teórico tratado, abordaremos a seguir, elementos específicos da pesquisa. São reflexões pertinentes ao objeto de estudo desta investigação, como leitura e escrita, consciência fonológica e estratégias de ensino da língua escrita, uma vez que buscamos relacionar a contribuição das diversas áreas do conhecimento – psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística – para a aprendizagem da leitura e da escrita e problematizamos alguns fatores que têm influenciado a não alfabetização das crianças que frequentam a escola.

2.2 Reflexões sobre leitura e escrita: discutindo a consciência fonológica e estratégias de ensino da língua escrita

A notação ou representação da escrita consiste em um processo no qual é possível se refletir sobre as partes sonoras das palavras, construindo progressivamente sua consciência fonológica por meio de uma série de habilidades que discutiremos neste tópico. Inicialmente explanaremos alguns entraves relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, em seguida abordaremos o conceito de consciência fonológica, alguns de seus elementos constituintes e possibilidades metodológicas de ensino da língua escrita.

2.2.1 Leitura, escrita e fatores de não aprendizagem dos/as estudantes

A aprendizagem da leitura e da escrita se constitui em apenas uma das três facetas da alfabetização, a linguística, cujo objeto de conhecimento é o sistema ortográfico-alfabético de escrita, ou seja, seu foco é a “[...] conversão da cadeia sonora da fala em escrita” (SOARES, 2018a, p. 38). Aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de “[...] converter sons da fala em letras ou combinação de letras – *escrita* –, ou converter letras, ou combinação de letras em sons da fala – *leitura*” (SOARES, 2018a, p. 46).

Os estudos de Soares (2018b, p. 20) destacam quatro áreas importantes, que são: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. A primeira perspectiva considera fundamental, para a criança aprender ler e escrever, os aspectos neurológicos, fisiológicos e psicológicos, que são condições favoráveis à alfabetização e serviram de justificativa para se dizer que a não aprendizagem é decorrente de alguma disfunção psiconeurológica, baixo

Quociente de Inteligência (QI) ou pelo fato da criança não ter o dom. Atualmente, essa mesma perspectiva analisa a questão de forma diferente, a partir de uma abordagem cognitiva, que relaciona o sucesso ou fracasso da alfabetização com o “[...] estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança” (SOARES, 2018b, p. 21).

A perspectiva psicolinguística, está voltada para a questão de análise de problemas, e envolve estudos que colocam em evidência a maturidade linguística, a relação entre linguagem e memória, a concepção que a criança manifesta em relação à escrita, a relação entre as habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da leitura e da escrita, o processo de construção da língua escrita desenvolvido pela criança, dentre outros.

A terceira perspectiva trata a alfabetização como “um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua”, considerando, pois, os dialetos orais – que variam de uma comunidade para outra, em seus aspectos geográficos e sociais, como uma importante questão para a compreensão da aprendizagem da língua. Assim, quando chega à escola a criança “[...] já domina um determinado dialeto oral; esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma padrão que, na verdade, não é usada na língua oral, por nenhum falante [...]” (SOARES, 2018b, p. 22).

Por fim, do ponto de vista da linguística, aprender ler e escrever consiste, segundo Soares (2018a, p. 23) em “um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonema e grafemas”, que ocorre de forma gradual, pois entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico não há correspondência unívoca, o que leva o/a estudante a aprender primeiro as regularidades e depois as irregularidades da língua.

Consideramos que todas essas perspectivas são fundamentais para a compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita, pois trata-se de um processo multifacetado, que exige o olhar cuidadoso das diversas ciências para superarmos o quadro tão excludente, produzido pela própria escola em favor de uma sociedade que também exclui. Neste sentido, pontuaremos algumas razões que justificam o fato da criança não aprender ler e escrever.

Entendemos que o problema da não alfabetização de estudantes das camadas populares é de ordem não apenas político-econômica, mas abrange questões política, ideológica e pedagógica, que trataremos a respeito de cada uma delas, de modo específico, a seguir. Em primeiro lugar, é **política** porque ele está arraigado na estrutura da sociedade capitalista que não prioriza a educação como um direito e não faz o devido enfrentamento do problema, que é sempre protelado por meio de metas com prazos longínquos.

A eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino, constantes na Constituição Federal, em seu artigo 60, estabeleceram dez anos como prazo para cumprimento

da meta, assim como o Plano Decenal de Educação para Todos (2003) e o FUNDEF (1996); o FUNDEB (2007) alonga o prazo para quatorze anos e o PDE (2007) para quinze anos; por último, o PNE (2014) fixa o período de dez anos, que se encerrará em 2024, para cumprir a meta 5: “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro ano) do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). Ao passo que países europeus como Holanda, França, Escócia, País de Gales conseguiram vencer o desafio de alfabetizar seus estudantes no início século XX e na Inglaterra, durante o século XIX.

Ademais, os programas ou campanhas para combater o analfabetismo são pontuais de cada governo, sem uma política pública de fato comprometida com a questão. Várias iniciativas foram executadas no Brasil desde a década de 1940, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos de 1947; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), de 1968 a 1978; Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, em 1990; Programa de Alfabetização Solidária, em 1997; Programa Brasil Alfabetizado, em 2003, alterado em 2007 pelo Decreto nº 6.093; o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012; o Programa Mais Alfabetização, em 2018; e o último, lançado pelo Ministério da Educação em 2020, Tempo de Aprender, instituído pela portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.

A implantação de programas voltados para a alfabetização da população certamente tem uma contribuição importante na política educacional brasileira. Porém, não são suficientes, pois ainda colhemos dados desanimadores no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita em nosso país. Considerando a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁷, a última censitária realizada no Brasil, no ano de 2016, as porcentagens em termos de leitura e escrita estão aquém do esperado. A avaliação estipula quatro níveis: o nível 1 (elementar); o nível 2 (básico); o nível 3 (adequado) e por fim, o nível 4 (desejável).

No contexto nacional os resultados de leitura mostram que 21,74% das crianças encontravam-se no nível 1; 32,99% no nível 2; 32,28% no nível 3 e 12,99% no nível 4; indicando que mais da metade das crianças do terceiro ano, finalizaram o ciclo de alfabetização sem alcançar o nível adequado. O mesmo quadro se reproduziu no estado do Maranhão, em que 40,46% das crianças encontravam-se no primeiro nível e 36,84% no nível seguinte, portanto 77,30% era insuficiente. E no caso de Imperatriz, onde se situam os sujeitos de nosso estudo, tivemos como resultado 67,24% das crianças entre os níveis 1 e 2, o que implica em dizer que apenas 32,76% tiveram resultado satisfatório em leitura.

⁷ Sistema de Avaliação da Educação Básica. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>> Acesso em 3 de abr. 2021.

Em relação à escrita, o SAEB/INEP estipulou cinco níveis, sendo os três primeiros denominados elementar (insuficiente); e os níveis 4 (adequado) e 5 (desejável) considerados suficiente. O resultado do Brasil ficou assim desenhado: 14,46% no nível 1; 14,16% no nível 2; no nível 3 tivemos 2,23%; no nível 4 a porcentagem foi de 57,87%, e 8,28% ficaram no nível 5, ou seja, 34% dos estudantes tiveram proficiência em escrita insuficiente. No estado do Maranhão, tivemos no primeiro nível 28,06%; no segundo, 28,16%; no nível seguinte, 3,71%; no quarto, 37,99%; e, por último, o nível 5, com 2,08% dos estudantes. No município de Imperatriz, 49,97% dos estudantes integram juntos os níveis 1, 2 e 3 de escrita.

Considerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2019⁸, temos que o resultado do Brasil para os Anos Iniciais da rede pública foi de 5.7, sendo que o previsto era de 5.5. No estado do Maranhão, o quinto ano foi avaliado com 4.8, quando o previsto era 4.7. Em Imperatriz, tivemos a previsão de 5.6 e alcançamos a nota 5.3. Com isso, vimos que no âmbito nacional e estadual os resultados superaram as expectativas, mas na rede municipal a meta não foi alcançada, o que aponta a necessidade de maior investimento na área da educação.

Segundo Gadotti (2008, p. 11) “[...] o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais”, como moradia, saúde, alimentação, transporte, dentre outros. Destacamos ainda que não se trata de uma legislação apenas, pois vários países europeus, como Prússia, Dinamarca, Islândia, Portugal, Estônia, Áustria e Polônia, legislaram sobre seus sistemas de educação no século XVIII, sem alcançar os resultados almejados. O enfrentamento da situação passa, sobretudo, por um comprometimento ético e político, que, como dito anteriormente, não esteja submetido apenas aos interesses do capital.

Em segundo lugar, a não alfabetização das crianças tem um **caráter ideológico** decorrente de discursos que camuflam o real problema da desigualdade social que passa a ser justificado, sob pretexto científico, pelas desigualdades naturais e pelas diferenças individuais legitimadas pela Psicologia. O fato da criança não apresentar “prontidão para a aprendizagem”, tem explicado o seu baixo rendimento e, dessa forma, segundo Soares (2017) o sucesso escolar muitas vezes é atribuído à ideologia do dom, cujas causas estão no próprio indivíduo, sendo que a função da escola seria “ajustar os alunos à sociedade” que fracassam pela própria incapacidade de adaptação à rotina da escola.

Além da ideologia do dom, Soares (2017) aborda outras duas explicações usadas a pretexto do insucesso escolar: a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças

⁸ IDEB- Resultados e Metas. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam>> Acesso em 3 de abr. 2021.

culturais. A ideologia da deficiência cultural, afirma que as causas da não aprendizagem são provenientes das desigualdades sociais, na tentativa de entender por que alunos de classes populares são os mais afetados. A justificativa seria que o contexto cultural da classe dominante é superior ao da classe dominada, que fracassa por apresentar uma carência em termos de cultura. A pobreza econômica e cultural ocasionaria deficiências tanto afetiva quanto cognitiva que impossibilitaria o aluno de aprender. A escola teria a função de compensar essas deficiências. Essa explicação é no mínimo ingênua porque não critica a estrutura social que gera relações antagônicas e injustas e ao mesmo tempo é inaceitável, pois não há uma cultura superior a outra.

Por último, temos a ideologia das diferenças culturais, segundo a qual o/a estudante fracassa por ser diferente. Ao estabelecer um modelo de cultura padrão, que é o da classe dominante, construído a partir de pressupostos etnocêntricos, a escola marginaliza aqueles cujo comportamento diverge do pré-estabelecido e, dessa forma, o/a estudante é privado de aprender, porque a escola está a serviço da sociedade capitalista. Especialmente, os materiais pedagógicos e livros didáticos, embora evitem imagens de cunho racista ou mesmo etnocêntricas, de forma explícita, não podemos dizer que, implicitamente, estejam isentos de estereótipos e que se adequam a uma abordagem da diversidade cultural humana com valorização das características da alteridade.

Um estudo realizado por Marques; Borges (2012, p. 94-95) sobre os livros utilizados em jardins de infância, em Portugal, revela que “alguns povos aparecem sempre associados a conotações positivas, à vida moderna, às comodidades e às coisas boas da vida, enquanto outros parecem estar condenados às dificuldades, à escassez de recursos e mesmo à pobreza”. Althusser (1992), evidencia o quanto a escola exerce influência na educação, transmitindo valores e conceitos da classe dominante, que utiliza esse espaço como mecanismo de se manter no poder e, neste caso, os materiais disponibilizados para professores e estudantes se tornam um importante canal de propagação das ideias a serem incorporadas.

Consideramos que as diferenças culturais não podem ser naturalizadas com uso folclorizante de materiais que reforcem a ideologia de que o/a estudante vai mesmo fracassar por ser diferente, ou seja, a escola não pode transformar diferenças em deficiências por meio de um currículo desarticulado do contexto sociocultural de seus alunos, e sim reconhecer a diversidade de culturas que permeia o ambiente escolar e que não há cultura superior ou subcultura.

Em terceiro lugar, a não alfabetização decorre de **propostas pedagógicas** nas quais a escola ignora a realidade do/a estudante e reforça o processo de exclusão ao criar rótulos e

expressões adotadas no ambiente escolar que culpabilizam o/a estudante ou sua família pelas dificuldades de aprendizagem. A escola prossegue a opressão ao se utilizar de livros-textos desconectados da vida do/a estudante, que não promovem a criatividade e a liberdade, quando poderia investir em textos de autoria própria. Soma-se a isso, o uso de metodologias que não conduzem o/a estudante ao processo de reflexão sobre a língua materna. Dessa forma, é que se consolida uma escolarização alienante em que estudantes não leem, não compreendem, nem produzem textos. Em contraponto, propomos uma educação que saia da letra morta, isto é, que traga de fato um significado para a vida real.

2.2.2 Consciência fonológica

Abordamos neste capítulo a respeito da consciência fonológica por entendermos que a aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes de quinto ano inicia nos primeiros anos escolares, nos quais a criança é mobilizada a desenvolver processos cognitivos envolvendo habilidades essenciais, que implicam de alguma forma na consolidação da escrita alfabética. Trata-se, pois, de uma reflexão importante quando consideramos o fato de estudantes chegarem ao quinto ano do ensino fundamental com lacunas no aprendizado da leitura e da escrita.

Antes da década de 1970 não se usava o termo consciência fonológica, mas consciência linguística para se referir à capacidade da criança ser sensível à cadeia sonora da fala na aprendizagem da língua escrita. As atividades com a oralidade “voltavam-se para o desenvolvimento das recepções e produção orais, da discriminação auditiva e da memória auditiva, no quadro, então vigente, de que a criança deveria atingir certo nível de ‘maturidade’ como requisito para a alfabetização – a chamada ‘prontidão’ (SOARES, 2018a, p. 167).

Somente a partir de 1972, com a publicação de *Language by Ear and by Eye*, obra de James Kavanagh e Ignatius Mattingly, pode se “considerar a escrita como uma habilidade linguística adquirida intencionalmente, dependente da consciência, no falante-ouvinte, de certos aspectos da atividade linguística primeira” (IGNATIUS MATTINGLY, 1972,145 *apud* SOARES 2018a, p. 168). Desde então, houve uma vasta produção de pesquisas, sobretudo na década de 1990, tanto em língua inglesa, como aqui no Brasil, com foco nos sons das palavras e sua segmentação em unidades sublexicais relacionando-as com a aprendizagem da língua escrita, no campo da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística.

Embora esse período tenha sido mais intenso de publicações com referência à consciência fonológica, tivemos na década de 1980, um importantíssimo estudo proveniente do curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pernambuco, com vários

artigos e a dissertação de Morais (1986)⁹, considerada um marco para a pesquisa no tocante ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve uma série de habilidades e a consciência fonológica orienta o estudante a desenvolver-se nesse sentido. Ela permite se entender que as palavras representam os sons da fala e, progressivamente se desenvolver uma escrita alfabética. É, portanto, “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas” (SOARES, 2020, p. 77).

Como vimos, a consciência fonológica refere-se à capacidade de manipular os sons da fala, segmentar palavras em sílabas e fonemas, que são as unidades menores da palavra, percebendo seu início e fim, através desta sonoridade. Ela está inserida no contexto da capacidade metalinguística que permite a tomada de consciência das características formais da língua falada e “se refere não apenas a processos linguísticos, relacionados com diferentes aspectos da língua, mas solicita também, da criança, processos cognitivos” (SOARES, 2018a, p. 125).

Os processos cognitivos empregados no ato de reflexão sobre a língua escrita são complexos e exigem que o estudante compreenda a escrita alfabética como um sistema notacional. De acordo com Morais e Leite (2012, p. 11) “Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional” em que há regras para uso dos símbolos. Segundo Morais (2005), a escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala.

Nosso entendimento não compactua com a concepção da escrita alfabética como um código, pois isto seria adotar uma visão adultocêntrica em que a criança seria percebida como um sujeito que necessita apenas ter boa memória, coordenação motora e discriminação visual para receber as doses ofertadas pelo/a professor/a, a fim aprender ler e escrever. Pelo contrário, adotamos a convicção de que a escrita alfabética é um sistema notacional, com propriedades específicas, por meio das quais o/a estudante pode evoluir em seu desenvolvimento cognitivo e linguístico e atingir o princípio alfabético.

⁹ MORAIS, Artur Gomes de. **O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português**. Recife: UFPE, 1986. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1986.

No âmbito de estudos sobre a consciência metalinguística, a consciência fonológica é uma das dimensões mais exploradas por pesquisadores no campo da alfabetização. Soares (2018a, p. 132) explica que essa predominância se deve ao fato de que a pesquisa internacional vem priorizando, desde a década de 1970, a aprendizagem inicial da língua escrita e sua relação com a consciência fonológica e, ademais, o desenvolvimento da consciência fonológica é visto como resposta ao desafio do fracasso que o país enfrenta em relação à alfabetização.

Destacamos algumas definições apontadas por vários pesquisadores. A consciência fonológica pode ser entendida como “toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades da linguagem” (MORAIS, 1996, p. 309 apud MORAIS, 2020, p. 45). Ela pode ser definida como a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos (CARDOSO-MARTINS, 1991, p. 103). Ou ainda “a habilidade de analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem” (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492).

Muitas outras compreensões poderiam ser explicitadas. Todavia, o fundamental é sabermos qual posição epistemológica adotar diante da amplitude que o conceito nos traz, pois segundo Morais (2020, p. 47), desde o início dos anos 1980 há três posições em disputa, quais sejam: 1) a consciência fonológica como fator causal da alfabetização; 2) a consciência fonológica como consequência da alfabetização e 3) a consciência fonológica como fator facilitador da alfabetização. Conforme Morais (2020) tais posições foram defendidas respectivamente por Bradley; Bryant (1983)¹⁰; Morais et al (1979)¹¹; e Yavas (1989)¹².

O autor acrescenta ainda o perigo inerente a cada uma dessas posições. Ao se adotar a primeira posição corre-se o risco de “alimentarmos uma mentalidade semelhante à dos defensores dos testes de prontidão”. Em relação à segunda posição, não há um, mas dois problemas: a desvalorização de um “ensino que promova certas habilidades metafonológicas no final da educação infantil”, e a “valorização exagerada de habilidades de consciência fonêmica e seu treino”. Por fim, a terceira posição é frágil porque “não examina se certas habilidades de consciência fonológica seriam indispensáveis para o aluno dominar o sistema de escrita alfabética”, ademais, não se adotaria um ensino que sistematicamente ajudasse os alunos a evoluir na aprendizagem das habilidades fonológicas (MORAIS, 2020, p. 47-49).

¹⁰ BRADLEY, L; BRYANT, P. E. Categorizing Sounds and Learning to Read: A Causal Connection. *Nature*, 301, p. 419-421, 1983.

¹¹ MORAIS, José et al. Does Awareness of speech as Sequence of Phones arise Spontaneously? *Cognition*, v. 7, n.4, p. 323-331, 1979.

¹² YAVAS, Feryal. Habilidades metalinguísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos de estudos Linguísticos*, Campinas, v. 14, p. 39-51, 1989.

O mais apropriado seria, portanto, uma postura divergente dessas, que Morais (2020) a nomeia como interativa, uma vez que tanto a consciência fonológica influi no processo de alfabetização, quanto o domínio do sistema de escrita alfabética favorece o desenvolvimento de habilidades e operações relacionadas às unidades sonoras das palavras, sendo assim, uma mão de via dupla, que conduz o estudante ao aprendizado da leitura e da escrita.

2.2.2.1 Alguns elementos constitutivos da consciência fonológica

A curiosidade das crianças em relação à linguagem acontece espontaneamente, antes mesmo de iniciarem a vida escolar. A escola, no entanto, pode despertar e estimular o desenvolvimento de habilidades da consciência fonológica direcionando o/a estudante à aquisição da leitura e da escrita através do brincar com as palavras, com letras, sílabas e rimas. Ao constatar que o nome “Márcia” está dentro de “farmácia”, mas não é igual; que “Chicote” é “Chico” com um “T”; e, que “Ma-ri-a” tem três letras, pratica-se uma ação metalinguística, ou seja, exercita-se a capacidade de reflexão consciente da linguagem.

A consciência fonológica faz parte do conjunto mais abrangente da consciência metalinguística, pois a acionamos afim de buscar compreender o texto, ou ler e escrever. Morais (2020) destaca algumas habilidades metalinguísticas essenciais na aquisição da leitura e escrita: *habilidades metatextuais* (são aquelas que diz respeito a nossa capacidade de produzir textos, respeitando o gênero, o interlocutor e os objetivos); *habilidades metassintáticas* (capacidade de analisar a correção gramatical); *habilidades metamorfológicas* (reflexão sobre a função gramatical, analisando o tipo de informação, podendo deduzir o significado de palavras desconhecidas); *habilidades metafonológicas* (permite observar as palavras que começam com formas parecidas ou com rimas).

Segundo Morais (2020, p. 49) os estudos de Stanovich (1986)¹³ e Morais et al (1987)¹⁴ permitiram se compreender consciência fonológica e alfabetização a partir de uma relação de interação. A consciência fonológica passou a ser vista como uma ‘constelação’ de habilidades e não como um atributo da criança. As habilidades de consciência fonológica englobam assim distintas e variadas habilidades metalinguísticas, no tocante à unidade sonora, que pode ser um fonema, uma sílaba, uma rima de palavra, um segmento intrassilábico contendo um ou mais

¹³ STANOVICH, Keith E. Matthew Effects in Reading.: Some consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, v.21, n.4, p. 360-407, 1986.

¹⁴ MORAIS, José et al. The Relationships Between Segmental Analysis and Alphabetic Literacy: Na interactive View. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, v. 7, n. 5, p. 415-438, 1987.

fonemas ou uma palavra inteira de outra”, quanto à posição que unidade sonora ocupa no interior da palavra e quanto à operação cognitiva que o indivíduo realiza sobre aquelas unidades sonoras. (MORAIS, 2020, p. 50-51). Assim, existem níveis de aquisição à leitura e escrita. Primeiro ocorre à consciência silábica (capacidade de segmentar palavras em sílabas) e depois a fonêmica (capacidade de perceber as unidades menores do som das palavras faladas), a partir de experiências linguísticas.

Segundo Fonseca (2017, p. 92) o fonema, por sua vez, é uma “unidade abstrata que não se manifesta sozinha no contínuo da fala, isto é, manifesta-se nas sílabas e nas palavras. Por isso, a sílaba é menos abstrata que o fonema. Devido a esse grau de abstração, a segmentação fonêmica é mais difícil”. Na consciência fonêmica o indivíduo é capaz de manipular e isolar os fonemas da palavra, pois há diferença entre fonema e letra, por exemplo: **m**anto-canto, nas quais não se deve confundir a representação gráfica com o fonema. Veja outros exemplos: na palavra sapo, a letra S representa o fonema /s/ (lê-se sê); já na palavra brasa, a letra S representa o fonema /z/ (lê-se zê). Por outro lado, o mesmo fonema pode ser representado por mais de uma letra, por exemplo: zebra, casamento, exílio, nessas três palavras o fonema é representado pelo /z/.

Existem também outras experiências linguísticas que são as intrassilábicas: a rima (repetição de uma sequência de sons/ fonemas) e a aliteração (repetição de sons consonantais idênticos ou semelhantes). Todas elas contribuem significativamente para a aquisição da leitura e escrita. Quando se percebe que os sons compõem a fala e a palavra, o/a estudante evolui rapidamente para a fase alfabética. Assim, percebe-se que há relação direta entre a alfabetização e a consciência fonológica.

Um outro ponto de reflexão importante é que uma tarefa de consciência fonológica pode ser, segundo Morais (2020, p. 52) mais complexa que outra em função do tamanho das palavras envolvidas, do tipo de fonemas envolvidos e do tipo de estrutura silábica. O autor aponta uma questão que merece a nossa atenção: “quais são as habilidades de consciência fonológica que precisamos, de fato, ajudar nossos alunos a desenvolverem para que tenham sucesso na alfabetização?” (MORAIS 2020, p. 53-54).

O autor destaca que para o/a estudante avançar em suas hipóteses e consolidar o sistema de escrita alfabética é fundamental que se desenvolva habilidades metafonológicas, como, por exemplo, vencer o realismo nominal, ou seja, ser capaz de entender que a escrita de uma palavra não corresponde necessariamente ao tamanho do objeto que ela representa, pois um animal grande como BOI é notado com apenas três letras. Desse modo, é fundamental [...] superar a

incapacidade de deixar de pensar nas características físicas ou funcionais dos objetos, de modo a poder focar as partes sonoras das palavras que os nomeiam” MORAIS (2012, p. 87).

Outras habilidades importantes são: identificar ou dizer palavras que rimam; realizar comparação de palavras quanto ao número de sílabas; identificar e produzir palavras com sílaba inicial idêntica; “ser consciente de que as palavras *vaso* e *vela* começam parecido, com o mesmo sonzinho sem que para ter tal consciência fonológica devesse ser capaz de pronunciar, isoladamente, o fonema /v/ inicial”, como apregoam defensores do método fônico MORAIS (2012, p. 87). Percebemos que algumas habilidades da consciência fonológica são primordiais para a aprendizagem da leitura e escrita, a partir do processo de reflexão sobre a língua. Para Morais (2020, p. 41) a “reflexão pode ser vinculada a diferentes dimensões da língua: seus sons, suas palavras ou partes desta, as formas sintáticas usadas nos textos orais e escritos”, sendo que essa prática faça parte da conduta metalinguística.

2.2.3 Estratégias pedagógicas de ensino da leitura e da escrita

A construção de conceito da escrita ocorre por diversas experiências, a partir do conhecimento prévio do/a estudante em seu contexto sociocultural e familiar. Porém, segundo Soares (2020, p. 51), o desenvolvimento vem pela interação entre seu “desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar”.

Estudiosos apresentam conceitos sobre práticas docentes e a realidade do/a estudante no ato de aprender, de modo que percebemos a indissociabilidade entre teoria e prática, pois há necessidade de “reflexão sobre diretrizes metodológicas, bem como uma consciente tomada de decisões, em sala de aula” (SOARES 2005, p. 11). Diante disso, a prática e a pesquisa pedagógicas partem não só da iniciativa do/ professor/a, mas também do conhecimento acadêmico baseado em comportamentos analíticos, reflexivos, questionadores e problematizadores, considerando o conhecimento prévio dos estudantes para a construção de novos saberes. Para Fonseca (2017, p. 111) “Aprender a ler transforma a vida de qualquer indivíduo. Transforma-o não só socialmente, como também biologicamente. O desenvolvimento da *literacia* começa a partir da tentativa de conexão entre grafemas e fonemas, isto é, pela consciência fonológica”.

Assim, podemos compreender que o desenvolvimento de habilidade cognitiva e estruturação do pensamento estão relacionados com conhecimento prévio, experiências linguísticas e o contexto social em que o/a estudante está inserido. De modo semelhante, ocorre

com a aquisição da linguagem, pois no processo de alfabetização é necessário ampliar o campo cognitivo, explorando dentre outras, as habilidades de consciência fonológica.

De todo modo, a prática pedagógica contribui significativa para a formação do/a estudante, como cidadão de direito. Portanto, cabe ao professor/a alfabetizador/a compreender sua própria prática pedagógica, como um dos elementos fundamentais no processo de ensino, bem como, sua visão de mundo e a consciência do poder transformador da educação. Partindo desse entendimento apontamos algumas estratégias que podem ser exploradas em sala de aula para auxiliar o/ estudante na aquisição da leitura e da escrita.

Inicialmente, com as crianças pequenas é importante se promover a consciência fonológica, por meio de atividades com cantigas infantis, poemas, parlendas, dentre outros gêneros. Ao explorar, como exemplo, a cantiga “A barata diz que tem”, é possível realizar a leitura, cantar apontando as palavras de cada verso, pesquisar o significado de palavras desconhecidas, permitir que as crianças se expressem, identifiquem a palavra “barata”, contem quantas vezes ela aparece no texto e quantas sílabas (pedacinhos) ela contém, substituam a sílaba inicial para formar outras palavras, façam desenho de outro objeto cuja sílaba inicial seja a mesma da palavra “barata”, façam esse mesmo processo com a sílaba final.

Estas são apenas algumas possibilidades que o/a professor/a pode desenvolver com as crianças para trabalhar a consciência fonológica através do brincar. Com estudantes de quinto ano do ensino fundamental, é interessante que se explore habilidades a partir de textos de autoria própria ou textos que circulam nos espaços do cotidiano, na perspectiva de valorização das hipóteses de escrita de cada um.

Destacamos ainda como estratégia o uso de atividades que tenham como ponto de partida o nome próprio. Morais (2020, p. 150) afirma que o nome próprio tem valor afetivo significativo e acrescenta que “são importantes objetos de reflexão sobre as relações entre formais orais e escritas, porque, por serem mais facilmente memorizados, adquirem o caráter de ‘palavras estáveis’”. A criança o compreende como uma palavra não pode ser mudada e que é propriedade dela. Então, cabe ao professor/a mediar e explorar essas “palavras especiais” com a finalidade de favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica e favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita.

O autor defende a ideia que não se atenha apenas às letras do nome em dimensão gráfica, mas em diversas ocasiões como: “(1) alguns nomes próprios são parecidos, porque começam (com sílabas orais) ou terminam (com rimas) de forma idêntica. (2) muitos nomes próprios se parecem com outras palavras do mundo, porque começam e terminam com “pedaços sonoros iguais” Morais (2020, p. 151). Ainda que a criança não tenha se apropriado da hipótese silábica

é interessante refletir sobre o tamanho do próprio nome, assim será possível comparar a quantidade de sílabas e de letras do seu nome com os dos outros. Progressivamente ela ampliará esse aprendizado utilizando outras palavras, explorando as variações sonoras e realizando várias reflexões metafonológicas.

A capacidade de segmentar as palavras em sílabas ocorre de forma quase espontânea “porque a sílaba é uma unidade fonológica que pode ser produzida isoladamente, com independência”. Ela pode ser alcançada por meio de jogos e brincadeiras de divisão silábica. A partir daí, o estudante pode avançar para a fase silábica com valor sonoro por meio de “jogos lúdicos de aliteração e rima, com palavras retiradas de parlendas, poemas ou histórias” para tomar consciência do som da sílaba (SOARES, 2020, p. 85). A estratégia pode ser utilizada com outros gêneros textuais, como trava-língua e poesias. O essencial é explorar as sutilezas gráficas e sonoras.

Outro fator importante para desenvolver a consciência fonológica através das estratégias pedagógicas segundo Morais (2020) é a ludicidade. De fato, a ludicidade tem se destacado nas práticas docente e ao mesmo tempo cresce um apelo para essa prática ser efetivada nas atividades na escola. A ludicidade como prática pedagógica exige determinação do/a professor/a para que o ensino e a aprendizagem não se tornem pobres e sem significado para o estudante, pois “conseguir ajudar a aprender brincando é respeitar um modo básico de funcionar das crianças, é realizar um ensino que aciona a motivação intrínseca” (MORAIS, 2020, p. 140).

Os jogos de linguagem possibilitam aprender com prazer de modo a ampliar a capacidade cognitiva de lidar com a linguagem tanto de forma sonora, como gráfica e estética. Os jogos de regras, de repetição, de explorar palavras ou textos poéticos são importantes, pois integram a ludicidade com situações reflexivas e menos padronizadas ou rígidas, de modo que o estudante aprende brincando.

Acrescenta-se ainda o uso de figuras nas atividades de promoção da consciência fonológica, de modo que se possa associar a palavra com a figura de objeto que tenha determinado segmento sonoro. Assim, a prática pedagógica envolve organizar o material a ser utilizado, de modo que essas figuras possam ser bem selecionadas. Segundo Morais (2020, p. 154) “a seleção e a impressão de imagens permitem criarmos um banco de cartelas contendo figuras que poderão ser organizadas e reagrupada para jogos e outras atividades, conforme habilidade fonológica que queiramos exercitar com os alunos”.

A prática pedagógica, que tem o/a professor/a como mediador do conhecimento, é fundamental para o aprendizado do estudante, com uso de jogos e tarefas diversas, textos poéticos da tradição oral como cantigas e parlendas, de maneira que desperte o interesse do

estudante e lhe possibilite vivenciar experiências significativas nas quais ele possa criar, recriar e ampliar estratégias relacionadas à consciência fonológica e à aprendizagem da leitura e da escrita. Consideramos que não existe uma receita pronta e acabada, com um “programa padronizado”. Todavia, pode se desenvolver a consciência fonológica considerando a própria realidade do/a estudante, através de uma ação planejada, mediada pelo/a professor/a.

Até aqui fizemos uma reflexão teórica, que partiu da epistemologia genética de Jean Piaget, perpassou a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e as concepções de alfabetização e letramento, situamos o contexto histórico da alfabetização no Brasil e discutimos a faceta linguística no que concerne a aprendizagem da leitura e da escrita. A seguir, explicitamos nossa trajetória de investigação, ou seja, o passo a passo que traçamos para alcançarmos nossos objetivos.

3 A TRAVESSIA: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

As ações presentes nesse percurso estão ancoradas nos fundamentos da pesquisa qualitativa, com o firme propósito de dar visibilidade aos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que, uma travessia está quase sempre sujeita ao uso de novas estratégias de investigação. Assim, apresentamos a seguir, como ocorreu a entrada em campo com seus percalços, a natureza, o *locus* e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para produção e análise dos dados.

3.1 A entrada em campo

Para Minayo (2001, p. 16), metodologia pode ser entendida como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Ela inclui “[...] as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Como vimos, essa travessia consiste em um elemento central na pesquisa, um coração que pulsa forte no processo investigativo.

Infelizmente, a entrada em campo não foi como planejado no projeto de pesquisa. Surgiram, pois, na travessia, alguns tropeços, algumas surpresas, e a certeza de um caminho paradoxalmente longo e breve, por embutir uma intensa missão em um período encurtado pela pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Coronavírus). Assim, cada passo da travessia teve um gosto de vitória, proporcionado pelo apoio e incentivo da orientadora e dos colegas de curso.

Os anos de 2020 e 2021 ficaram marcados na história mundial pelo evento da pandemia da Covid-19. Chegando a meados de 2021, o quadro da pandemia foi tão catastrófico que mais parecia cenário de guerra. Foram 189.921.964 casos confirmados no mundo inteiro, com 4.088.281 mortes, sendo que o maior número foi no continente americano, com 74.832.520 casos, até o dia 19 de julho¹⁵. No Brasil, tivemos 19.376.574 casos confirmados, com mais de 542 mil mortes, de acordo com o Ministério da Saúde, até o dia 18 de julho¹⁶. No estado do Maranhão confirmaram-se 331.437 casos, dos quais 9.464 resultaram em óbito. Em Imperatriz, tivemos 17.400 casos, com 792 óbitos¹⁷.

¹⁵ Dados disponíveis no portal: WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. Disponível em <<https://covid19.who.int/>> Acesso em 19 de jul. 2021.

¹⁶ Painel Coronavírus. Disponível em <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 18 de jul. 2021.

¹⁷ Coronavírus Maranhão. Disponível em <<https://www.corona.ma.gov.br/>> Acesso em 20 jul. 2021.

Essa situação afetou todas as pessoas, porque de algum modo ninguém ficou ileso dos impactos, seja diretamente na saúde física ou mental, ou em outros aspectos como socioeconômico e cultural. No mundo inteiro, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), um bilhão e meio de estudantes, e sessenta e três milhões de professores, em cento e noventa e um países foram impactados¹⁸. Na área científica, de igual modo, os abalos foram sentidos pelos pesquisadores, que precisaram adequar seus métodos e reinventar novos jeitos para dar respostas aos problemas da sociedade.

A necessidade de isolamento social, imposto pelas medidas sanitárias de prevenção à doença, dificultou o andamento de muitos projetos de pesquisa. No Município de Imperatriz, as aulas da rede pública municipal ficaram interrompidas no período de dezessete de março até o final de junho de 2020, quando foi autorizada férias para os servidores da educação. Tivemos, então, retorno em três de agosto, de forma não presencial, por meio de uma plataforma¹⁹ de uso obrigatório para estudantes e professores/as. Essa demora e a incerteza quanto à continuidade das aulas comprometeu de certa forma o andamento desta investigação.

Com isso, iniciamos a primeira fase da pesquisa, por meio de diagnóstico de escrita, *online*, com estudantes do 5º ano, usando a ferramenta *Google Meet*, com o propósito de identificar o nível de escrita de cada estudante. Porém, considerando que a maior parte das famílias não dispunha de condições de acesso a uma boa internet, tivemos situações em que foi necessário nos dirigirmos à escola, tomando as devidas medidas sanitárias, para realizar a atividade presencialmente. Dessa forma, realizamos a atividade no formato virtual com três estudantes (B, C e D). Os demais (F, G, H, J, K e L) foram de forma presencial. A investigação teve como lócus quatro escolas da Rede Municipal, todas localizadas em áreas periféricas.

A segunda fase do estudo foi constituída por quatro rodas de conversa virtual com as professoras, realizadas na modalidade à distância, com uso de recursos digitais e acesso à internet, por meio da plataforma *Google Meet* e contatos realizados por telefone e via *WhatsApp*. A escuta ocorreu em quatro rodas de conversa adotadas como possibilidade de fazer emergir saberes e experiências nas quais as professoras pudessem interagir e partilhar escuta e fala. Na perspectiva da pesquisa qualitativa, esta metodologia é oportuna porque, segundo Moura e Lima (2014, p, 99) “[...] o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela

¹⁸ Dados disponíveis em

<<https://news.un.org/pt/story/2020/04/1711192#:~:text=Em%20n%C3%ADvel%20global%2C%20pelo%20menos,%20precedentes%E2%80%9D%20causada%20pela%20pandemia>> Acesso em 20 de nov. 2020.

¹⁹ A plataforma, denominada Geduc, é uma ferramenta tecnológica utilizada por todos os sujeitos da rede de ensino, pois a mesma tem várias funcionalidades como: inserção de aulas pelo/a professor/a, acesso às aulas pelos/as estudantes e seus familiares, monitoramento por técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão”, de modo a se construir uma riqueza de aprendizado pela troca entre os sujeitos. “As rodas de conversa promovem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 101).

3.2 A natureza da pesquisa

Esse momento histórico certamente deixará uma lacuna no desejo que tivemos de estarmos próximos uns dos outros, de sentir o fervor da sala de aula, de dialogar com os sujeitos da pesquisa de forma presencial, enfim, de darmos o contributo que havíamos almejado. Mas, nos refazemos e aprendemos, dia após dia, a nos adaptarmos diante dos desafios que se apresentaram.

Na pesquisa qualitativa é fundamental o processo em que se dá a investigação. Assim, explicitaremos as características que a definem, buscando em nosso trabalho atender as que são propostas por Biklen (1994, p. 47). A primeira afirma que “a fonte directa de dados é o ambiente natural”, por isso consideramos os sujeitos em seu espaço, a escola, que, durante a pandemia da Covid-19, tornou-se virtual, não presencial, obedecendo os protocolos sanitários orientados pelo Ministério da Saúde e decretados em dispositivo legal no âmbito municipal. Em relação à segunda característica, ser “descritiva”, expomos as especificidades da comunidade investigada, a partir de dados do Projeto Político Pedagógico. A “ênfase no processo” é a terceira característica apontada por Biklen (1994, p. 49), segundo a qual a investigação se atentou para a compreensão das professoras em relação ao processo de aprendizagem da língua escrita pela qual passam os estudantes do quinto ano.

Em relação à quarta característica, “analisar os dados de forma indutiva”, não trabalhamos com a finalidade de testar uma hipótese sobre a não alfabetização de estudantes das turmas de quinto nas escolas investigadas; ao invés disso, procedemos inicialmente uma atividade de verificação da leitura e da escrita para, em seguida, caracterizarmos a escrita de cada estudante, dentro das hipóteses de escrita, propostas por Emília Ferreiro, e planejar junto com as professoras propostas de atividades para intervenção pedagógica. Por fim, “o significado é de importância vital na abordagem”, por isso, oportunizamos às professoras um momento de reflexão sobre a visão que elas têm acerca dos processos de alfabetização e letramento e quais caminhos podem ser construídos a fim de alfabetizarem estudantes no quinto ano do ensino fundamental.

Os elementos apontados definem nossa pesquisa como uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2001, p. 21-22) “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Ou seja, nos ocupamos neste trabalho com uma realidade particular que não pode ser quantificada: a alfabetização e letramento de estudantes matriculados em turmas de quinto ano do ensino fundamental. Diante do problema que nos incomoda, a não alfabetização desses meninos e dessas meninas, nos propomos a analisar, junto com as professoras das turmas investigadas, atividades de escrita e discutir estratégias didáticas que podem ser utilizadas em sala de aula para ajudar estudantes a avançarem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto ao enfoque recorreremos ao fenomenológico, cujo centro é pessoa, o ator social. Segundo Triviños (1987, p. 48) “a fenomenologia eleva a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento” e da própria cultura. Nesse sentido, este enfoque está intrinsecamente ligado ao objeto de estudo, à medida que interessa-nos perceber a concepção das professoras sobre alfabetização e letramento, bem como a compreensão delas a respeito da escrita dos/as estudantes. Considerando as características desse enfoque, não trabalhamos com hipóteses nem variáveis, mas sim com a seguinte questão norteadora: Qual a visão das professoras do quinto ano do ensino fundamental acerca do processo de alfabetização e letramento dos/as estudantes?

Nessa perspectiva, traçamos etapas específicas. A primeira consistiu em um levantamento do *locus* de investigação: turmas de quinto ano em que o/a professor/a indicasse estudantes em processo de consolidação da aprendizagem da língua escrita. O *locus* da pesquisa seria, inicialmente, uma escola, situada em área periférica da cidade. Porém, no contexto pandêmico, foi inviável trabalharmos apenas como uma turma ou escola, pois o contato não presencial, por meio de telefone, ficou prejudicado em muitos casos. Com isso, recorreremos a outras unidades escolares para atingirmos um número de dez crianças. Sendo possível, alcançarmos nove estudantes que consideramos quantitativo satisfatório. Desta forma, trabalhamos não com uma, mas com quatro escolas, todas em áreas periféricas, conforme o critério definido, detalhadas adiante.

Para a segunda fase, convidamos professores/as dessas turmas a participarem de rodas de conversa virtual, de modo que foi possível efetivar a pesquisa com três professoras que participaram assiduamente de todo o processo. Assim, realizamos os encontros com o propósito de identificar, inicialmente, a visão dessas profissionais sobre alfabetização e letramento e, em

seguida, analisar a escrita dos/as estudantes e discutir o uso de estratégias pedagógicas voltadas para o processo de alfabetizar letrando. Dessa forma, por meio do processo reflexão-ação, as professoras tiveram a oportunidade de identificar lacunas da aprendizagem escolar dos estudantes e discutir as metodologias de intervenção apropriadas à situação. Não pensamos em receitas prontas, mas em proposta de trabalho que leve em conta os conhecimentos prévios dos/as estudantes e uma relação dialógica entre os sujeitos.

3.3 O *locus* e os seus sujeitos

O município de Imperatriz encontra-se a 626 km distantes da capital, São Luís, tem uma população de 259.980 habitantes, uma área de 1.368 km² e situa-se na região sudoeste do estado do Maranhão, à margem do rio Tocantins, fazendo fronteira com o mais novo estado da federação, Tocantins, além de municípios como Cidelândia, São Francisco do Brejão, Governador Edison Lobão, João Lisboa e Davinópolis²⁰. Cortada pela Rodovia BR-010, conhecida como Belém-Brasília, a cidade é a queridinha da região tocantina e, ao longo de sua história, viveu o ciclo do arroz entre as décadas de 1950 e 1980, o ciclo da madeira, na década de 1970, o ciclo do ouro, na década de 1980, e se tornou conhecida por vários títulos, como Princesa do Tocantins, Portal da Amazônia, Capital Brasileira da Energia e Metrópole da Integração Nacional²¹. Além da Rodovia, Imperatriz é beneficiada com a ferrovia Norte-Sul. No raio de 400 km o município é referência em termos de saúde, comércio varejista e educação.

Na área da saúde, temos os hospitais particulares UNIMED, Santa Mônica, São Rafael, Hospital das Clínicas, além de várias clínicas e consultórios. No setor público, temos duas Unidades de Pronto-Atendimento (UPA), um hospital municipal que atende inclusive vários municípios circunvizinhos, um hospital macrorregional de alta complexidade e um segundo hospital municipal, em fase de construção.

Na área do comércio temos três Shoppings Center, um Calçadão, um Shopping popular que encontra-se em reforma, várias lojas de eletrodomésticos de grande porte, uma infinidade de outras de menor porte e, o frenético Complexo do Mercadinho de hortifrúti e vários armazéns. A cidade conta ainda com a presença de um frigorífico municipal e um privado, uma rede hoteleira que dispõe de vários hotéis e pousadas e uma grande indústria de papel e celulose.

²⁰ Dados disponíveis em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Imperatriz_\(Maranhão\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Imperatriz_(Maranhão))> Acesso em 10 de mai. 2021.

²¹ Dados disponíveis em <<https://www.imperatriz.ma.gov.br/portal/imperatriz/a-cidade.html>> Acesso em 10 de mai. 2021.

Toda essa potencialidade torna a cidade uma referência e o segundo maior centro populacional, político, econômico e cultural do estado, com um PIB de R\$ 7.200.674.508 milhões²², segundo o Censo do IBGE (2018), superado apenas pela capital São Luís. Nota-se o quanto é forte o comércio varejista/atacadista e o setor de prestação de serviços. Na área da educação, Imperatriz pode ser considerada um polo universitário, com a presença de uma Universidade Regional, uma Federal, um Instituto Técnico Federal, além de cinco grandes instituições de ensino superior da rede privada na modalidade presencial e mais de dez na modalidade de Educação à Distância, que atendem a população inclusive de vários municípios da região.

Quanto à estrutura da rede municipal de ensino, em que se deu a pesquisa, temos, de acordo com o Censo Escolar²³ 2020, 43.531 matrículas, sendo destas, 11.399 de Educação infantil, 16.458 dos anos iniciais, 30.590 dos anos finais, 1.542 da EJA, distribuídas em 147 instituições, sejam elas creches ou escolas. Especificamente em turmas de 5º ano tivemos 3.471 estudantes matriculados no ano de 2020.

Após situarmos o espaço urbano em que se dá a investigação, partiremos agora para a descrição do espaço escolar e seus sujeitos. Nosso primeiro contato com a escola foi durante o final do ano de 2019, quando os estudantes, que seriam nossos sujeitos, ainda cursavam o quarto ano. Foi um contato amistoso, em que a coordenação escolar e os/as professores/as nos acolheram gentilmente, deram total acesso ao espaço da sala de aula e prestaram todas as informações que nos interessava naquele momento. Nas demais escolas não foi diferente. Contamos com a gentileza dos coordenadores e gestores que prontamente nos atenderam e nos permitiram realizar a pesquisa.

Assim, quanto ao *lócus*, desenvolvemos a pesquisa em quatro unidades escolares, todas distante do centro da cidade. Esse critério de escolha se deu por entendermos que, crianças de classes populares têm maior probabilidade de serem desassistidas em seu processo de aprendizagem e estarem sujeitas a situação de vulnerabilidade. As escolas apresentam características socioeconômicas e culturais que se aproximam, por atenderem uma clientela, em sua maioria, da classe trabalhadora. Conhecer o contexto social e escolar no qual os estudantes estão inseridos nos ajuda a ter uma aproximação maior com os informantes e os sujeitos da pesquisa. Segue uma breve descrição de cada unidade escolar.

Unidade A – a escola foi inaugurada no ano de dois mil e dez, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, comatendimento a mais de novecentos e cinquenta estudantes,

²² Dados disponíveis em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Imperatriz_\(Maranhão\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Imperatriz_(Maranhão))> Acesso em 10 de mai. 2021.

²³ Fonte: Secretaria Municipal de Educação (Semed)-Imperatriz/2021.

em trinta e duas turmas na modalidade normal e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conta com uma estrutura física, que dispõe de treze salas de aula, biblioteca, sala de professores, secretaria, diretoria, cantina, espaço para refeitório, banheiros e quadra de esportes. No quadro funcional há vinte servidores nas funções de técnico-administrativo e serviços gerais, vinte professores, quatro cuidadores, além da equipe gestora. As famílias atendidas vivem situação de pobreza, vulnerabilidade, exclusão social, baixa escolaridade e dependência a Programas de Assistência Social do Governo Federal. Os alunos vivem em um contexto de pobreza, violência, uso de drogas, gravidez precoce, dentre outros. A escola dialoga com as famílias sobre possibilidades de enfrentamento aos diversos problemas, através de ações nas dimensões do ambiente educativo, da prática pedagógica e avaliativa, do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, da gestão escolar democrática, da formação e condições de trabalho dos profissionais, ambiente físico, acesso e permanência dos estudantes na escola.

Unidade B – a escola foi fundada no ano de mil novecentos e oitenta e sete, funciona nos turnos matutino e vespertino, atende quinhentos e cinquenta e oito estudantes em turmas de primeiro ao nono ano do ensino fundamental. Possui nove salas de aula, sala de leitura, dois banheiros para estudantes e um para servidores, secretaria, sala de professores e um pátio sem cobertura. A comunidade é formada por famílias com escolaridade de nível médio e vivem de atividades autônomas como camelôs, diaristas, pedreiros, feirantes, marceneiros, dentre outros, com renda até um salário mínimo. Muitos estudantes têm pais separados e contam com acompanhamento dos avós. O problema de drogas e prostituição se faz presente no bairro, aliado a assaltos, furtos, invasões e roubos a residências, precária infraestrutura e saneamento básico. No quadro de funcionários, há dez professores de anos iniciais, quinze de anos finais; nove agentes de apoio que cuidam da vigilância, limpeza e merenda escolar.

Unidade C – a escola teve sua fundação no ano de mil novecentos e noventa e três, atende um conglomerado de nove bairros do município, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, nas modalidades normal e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e contempla estudantes com deficiências de acordo com a legislação brasileira de inclusão (lei nº 13.146/2015), por dispor de uma sala de recursos multifuncional. A comunidade é composta por famílias, em sua maioria, com baixa escolaridade e reduzido poder aquisitivo, sendo boa parte atendida por Programa de Assistência Social do Governo Federal.

Nota-se um alto grau de violência no bairro, com assaltos, homicídios e arrastões, prostituição e uso de drogas. A desigualdade social e a ausência de políticas públicas marcam o cotidiano das famílias que, em busca de condições materiais de sobrevivência, têm convivência diária mínima, e, nesta situação, as crianças e adolescentes tornam-se auto

responsáveis ou, em alguns casos, ficam sob os cuidados de avós. A escola dispõe de vinte e duas salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de robótica, secretaria, diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncional, pátio, cozinha, refeitório, depósito para merenda, dois banheiros para estudantes e dois para servidores e uma quadra esportiva. No quadro de funcionários, há dezessete professores de anos iniciais, dezessete de anos finais e sete da EJA; dezesseis agentes que cuidam da limpeza, merenda e vigilância da escola.

Unidade D – a escola foi oficialmente registrada no ano de dois mil e quinze e atende setecentos e vinte e seis estudantes da educação infantil ao nono ano. Dispõe de uma ampla estrutura física, com vinte e seis salas de aula, biblioteca, diretoria, secretaria, sala de professores, laboratório de robótica, um pátio coberto, cantina, refeitório, e uma ampla área ao redor do prédio. O quadro de servidores é composto por quarenta e oito profissionais, sendo quatro da educação infantil, treze de anos iniciais e dezesseis de anos finais. A comunidade é formada por trabalhadores assalariados e, assim, os filhos criam suas próprias regras, ficam desassistidos de um acompanhamento dos pais, recorrendo sempre que possível a outras pessoas, como avó ou tia. A escola está inserida em um bairro no qual se acentua a criminalidade e o uso de drogas.

A escola que havíamos escolhido continha um número expressivo de estudantes apontados pelos/as professores/as como “alunos/as que sabiam ler”. Ao entrarmos em contato com os responsáveis tivemos pouco sucesso, pois na maioria dos casos os telefones disponibilizados nos dossiês escolares estavam desatualizados. Diante disso, buscamos outras unidades escolares com características semelhantes para atender ao nosso critério de escolha. Dessa forma, procedemos a identificação e contato com os responsáveis por estudantes de mais três escolas, a fim de atingirmos o quantitativo almejado.

Como dito anteriormente, a intenção seria desenvolver a pesquisa em apenas uma escola e uma única turma. Porém, no decorrer do processo foi necessário incluirmos mais três escolas, a fim de que tivéssemos o mínimo de nove estudantes, necessários para a condução do trabalho, tendo em vista que, de maneira remota, havia um grande risco de desistência o que poderia inviabilizar todo o trabalho.

Os informantes da pesquisa foram nove estudantes na faixa etária compreendida entre 10 e 12 anos, matriculados em turmas de quinto ano, indicados por apresentarem dificuldades em seu processo de aprendizagem da língua escrita, considerados pela escola como ‘não alfabetizados’. São oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, que vivem de renda proveniente de trabalho como vendedores autônomos, atendente, ou ainda de pensão. São

estudantes que residem em bairros com alto índice de criminalidade, uso de drogas e prostituição e quando não estão na escola, ficam sob os cuidados de um irmão ou irmã mais velha ou com os avós, uma vez que seus pais e/ou mães estão no trabalho.

Os sujeitos são três professoras com idade acima de quarenta e seis anos. Com o intuito de conhecê-las melhor utilizamos um questionário *online* (apêndice F), que possibilitou traçarmos o perfil das docentes considerando: sexo, cor, faixa etária, formação e atuação profissional.

Quanto ao quesito cor ou raça, identificaram-se sendo uma parda, uma branca e outra preta. Todas residem no município de Imperatriz e não apresentam nenhuma deficiência, duas possuem pós-graduação *lato sensu* e uma cursou o ensino médio magistério. Em relação ao regime de trabalho duas são efetivas com jornada de vinte horas e uma possui esta mesma jornada mais um contrato especial no outro turno, sendo que uma delas atua em duas escolas diferentes. Considerando o tempo de experiência, uma professora tem entre seis e dez anos de trabalho docente, atuando no quinto ano há menos de três anos e as outras duas lecionam a mais de quinze anos, sendo que destes quatro a seis anos foram só em turma de quinto ano. No ano de dois mil e vinte uma das professoras tinha turma composta por até vinte e cinco estudantes, sendo um com deficiência. As outras atuaram em turma formada por mais de vinte e cinco estudantes, sendo que não ultrapassava os trinta.

No tocante à qualificação profissional cem por cento das docentes participaram de formação específica destinada a professores alfabetizadores, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), PRÓ-LETRAMENTO e Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo Nóvoa (s/d), “Estar em formação é um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, s/d).

3.4 Procedimentos metodológicos

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos este estudo configura-se como uma pesquisa de campo que “[...] caracteriza-se pela ida do pesquisador ao campo, aos espaços educativos para coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem. Pela análise e interpretação desses dados a pesquisa poderá contribuir para a construção do saber” (TOZONI-REIS, 2009, p. 39). Esta modalidade tem como principais

momentos: delineamento da pesquisa, revisão bibliográfica, coleta, organização, análise e interpretação dos dados e redação final.

Para tanto, utilizamos os seguintes instrumentos de produção de dados: aplicação de atividade de língua portuguesa elaborada com questões objetivas e discursivas, com a finalidade de diagnosticar a hipótese de escrita de cada estudante/a; relato de uma situação hipotética para discussão e registro de escritas provenientes do questionário. Tais instrumentos foram utilizados nas rodas de conversa com as professoras para discussão sobre alfabetização e letramento, sendo que durante a análise da escrita das crianças as professoras apontaram estratégias pedagógicas possíveis para uso em turmas de quinto ano para auxiliar estudantes com dificuldades na leitura e na escrita.

3.4.1 Aplicação de atividade de leitura e escrita

O diagnóstico de leitura foi fundamental para identificarmos a hipótese de escrita dos/as estudantes. O mesmo consistiu em uma atividade gamificada²⁴ (apêndice D) de língua portuguesa a partir do conto de fadas Aladim e a lâmpada mágica, contendo treze questões/desafios, organizadas em seis fases de jogo. O objetivo proposto para o estudante foi acertar as questões para ganhar estrelinhas em cada fase e assim, ajudar Aladim a salvar a princesa Jasmine do maldoso Jafar. Com isso, percebemos uma motivação por parte dos estudantes em responder as questões propostas, divididas em dez objetivas e três subjetivas. A escolha de um conto de fadas como texto motivador para engajamento do/a estudante na atividade tem como justificativa a presença de uma narrativa que favorece uma possível realização de desejos/sonhos, ainda que fictícia, por meio da lâmpada mágica, em que o personagem principal, Aladim, pode salvar a princesa Jasmine, com ajuda do participante do jogo. No caso dos/as estudantes, realizar um desejo, pode ser explorado, inclusive pelas professoras, no sentido de fomentar a perspectiva deles em avançar no seu aprendizado.

Os desafios exigiram de cada estudante conhecimentos referentes à rima, aliteração, leitura de frase, consciência fonêmica, consciência silábica, relação entre significado e

²⁴Gamificação “compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos”. (FADEL *et al*, 2014, p. 6). Os jogos contêm elementos como: narrativa, mundo do jogo, personagem, jogabilidade, fluxo do jogo, dentre outros. “Os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes” (Zichermann e Cunningham 2011 apud FADEL *et al*, 2014, p. 13). Destacamos que “os jogos são capazes de promover contextos lúdicos e ficcionais na forma de narrativas, imagens e sons, favorecendo o processo de aprendizagem” (Dominguez et al, 2013 apud FADEL *et al*, 2014, p. 13).

significante e segmentação de texto e escrita de palavras, frase e texto, a partir de uma dada proposição. Consideramos que esses elementos são pertinentes e contribuem para o processo de aprendizagem da língua escrita. Conforme Soares (2018a, p. 124), a relação entre fonemas e grafemas, para a leitura e escrita de palavras (consciência fonológica), a consciência da frase e do texto devem desenvolver-se concomitantemente à aprendizagem do sistema alfabético.

Com os estudantes B, C e D, durante encontros virtuais realizados individualmente, utilizamos a plataforma *Google Meet*, com agendamento prévio cujo *link* foi encaminhado para o responsável pelo/a estudante, via *WhatsApp*. A atividade impressa foi entregue antecipadamente para o adulto, familiar do estudante, que acompanharia toda a mediação da atividade pela pesquisadora. Com os estudantes (F, G, H, J, K e L) o diagnóstico foi realizado na própria escola em que estavam matriculados, respeitando-se o distanciamento social e o uso de máscara, medidas sanitárias estipuladas durante a pandemia da Covid-19.

3.4.2 Rodas de conversa com as professoras

Com o intuito de conhecermos a visão das professoras a respeito das categorias alfabetização e letramento e analisar a escrita dos/as estudantes utilizamos a roda de conversa virtual como momento singular de partilha, um diálogo a partir de temáticas previamente definidas que pudessem oferecer a concepção delas sobre o objeto em estudo.

A Roda de Conversa é, dentro da pesquisa narrativa, uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo (MOURA, LIMA, 2014, p. 25).

A interação e a dialogicidade, bem como a troca de saberes oportunizam a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, além de uma técnica de coleta de dados, compreendemos a roda de conversa como um momento formativo. Consideramos importante conhecer o que pensam as professoras a respeito da aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, realizamos quatro rodas de conversa. Na primeira, o objetivo foi identificar a concepção dos sujeitos a respeito das categorias alfabetização e letramento. Para tanto, promovemos uma roda de conversa e convidamos as professoras a completarem, de forma *online* dois enunciados: 1) Alfabetização para mim é...; 2) Letramento para mim é... As respostas geraram duas nuvens de palavras. A primeira (imagem 1) explicitando o conceito de

alfabetização e a segunda nuvem (imagem 2) com a definição de letramento. Na segunda roda, dedicamo-nos à análise da escrita de estudantes do quinto ano a fim de percebermos como as professoras avaliam essa escrita, de modo que elas puderam observar e comentar as hipóteses de cada estudante, a partir dos registros, presentes nas imagens 3, 4 e 6.

Na terceira roda, dialogamos sobre como o/a professor/a pode intervir junto ao estudante para que ele avance em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita e discutimos sugestões de atividades, motivadas pela escrita dos estudantes, instrumento utilizado no encontro anterior. Trouxemos exemplos de sequências didáticas elaboradas a partir das habilidades do componente de Língua Portuguesa e socializamos a respeito de sua aplicabilidade. Por fim, tivemos o último encontro, no qual as professoras puderam sucintamente avaliar a própria participação nas rodas de conversa, explicitando como se sentiram ao fazer parte do processo de discussão no percurso da pesquisa.

3.5 Análise dos dados

O processo de análise dos dados teve início a partir do momento em que eles foram sendo produzidos. Após a realização do diagnóstico de leitura dos nove estudantes, sistematizamos as respostas, e em seguida fizemos a categorização e análise a partir do referencial da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e dos estudos sobre alfabetização e letramento, de Madga Soares.

Com a finalidade de intervirmos junto aos sujeitos, realizamos quatro rodas de conversa com as professoras que nos trouxeram elementos importantes para a compreensão do fenômeno em estudo, de modo que os dados produzidos nesta fase da pesquisa tiveram seu conteúdo analisado pelo método denominado análise de conteúdo, que pode ser considerado

um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 1977, p. 38).

A análise de conteúdo, ao questionar as causas ou efeitos das mensagens, se apresenta sob duas perspectivas: a do produtor ou do receptor da mensagem. “[...] Se estivermos preocupados em inferir os efeitos que determinada mensagem causa ou pode causar, estamos direcionando nossa análise do ponto de vista do receptor” (FRANCO, 2008, p. 26).

As características que definem esse método de análise de dados são: 1) a pré-análise, que tem por objetivo a organização dos dados. Ela consiste em “[...] estabelecer contatos com documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens nele contidas” (FRANCO, 2008, p. 52); 2) a definição de categorias, que é o elemento chave da análise de conteúdo e podem ser pré-determinadas pelo pesquisador ou emergir do discurso dos sujeitos. Sendo assim, utilizaremos as categorias “alfabetização” e “letramento” como eixos principais de análise. Os resultados produzidos e analisados serão disponibilizados para os sujeitos e instituições envolvidos no processo.

3.6 Produto da Dissertação

Após a análise dos dados coletados e a construção de um processo dialógico com as docentes, sistematizamos o trabalho em um Caderno de Orientações Pedagógicas, que servirá de subsídio para professores/as fomentarem a reflexão de estudantes em processo de aquisição da língua escrita, de modo a favorecer a consolidação do sistema de escrita alfabética. O formato da cartilha consta de duas partes: a primeira, de cunho teórico e a segunda composta de sugestões de estratégias voltadas para alfabetização e letramento.

4. APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: O QUE REVELA A ESCRITA DOS/AS ESTUDANTES?

Neste capítulo explanaremos as evidências da expressão escrita de estudantes do quinto ano, que nos permitirão discutir especificidades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Após apresentação de uma base teórica sobre a psicogênese da língua escrita, discutimos o resultado da escrita dos/as estudantes, cujo diagnóstico foi realizado a partir de uma atividade de língua portuguesa, na qual constavam treze questões, dentre as quais as três últimas foram o foco de nossa análise nas rodas de conversa com as professoras. Realizamos a atividade de forma remota, usando o aplicativo *Google Meet* com três estudantes e presencialmente com os outros seis. Com os dados à disposição nos detemos ao estudo dos mesmos, tendo a psicogênese como fundamento teórico.

Reiterando o que explicitamos no segundo capítulo, a perspectiva construtivista concebe a aprendizagem da leitura e da escrita não como uma separação entre o ato de ler e o ato de escrever, mas como um processo integrado que articula concepção sobre a escrita, a linguagem escrita e os processos psicológicos implicados em sua aprendizagem, bem como as práticas culturais e escolares nas quais ocorre a alfabetização. Segundo Teberosky (1989) a aprendizagem da leitura e da escrita apresenta uma série de regularidades.

A primeira delas é que o/a estudante constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceitualizações sobre o escrito; a segunda é que essas hipóteses se desenvolvem quando a criança interage tanto com o escrito quanto com leitores e escritores que interpretam esse escrito; a terceira é que as hipóteses elaboradas se constituem em respostas aos verdadeiros problemas conceituais; a quarta regularidade é que o desenvolvimento de hipóteses ocorre por reconstruções, quando os conhecimentos anteriores dão lugar às novas descobertas.

As hipóteses surgem a partir do momento em que o/a estudante descobre quais marcas gráficas servem para ler e é capaz de realizar diferenciação entre símbolos e letras. A reflexão gira em torno de saber quais letras se combinam e quantas são necessárias em uma combinação. Veremos uma recapitulação das características de cada uma dessas hipóteses de escrita, para situar o leitor quanto ao contexto de cada estudante.

O nível de escrita mais elementar caracteriza-se pelo uso de pictograma, que são os rabiscos ou garatujas; ou ideograma, que são os desenhos utilizados pelo/a estudante para representar a escrita. Prosseguindo em seu aprendizado, ele/a faz uma leitura global e entende que precisa de letras para escrever, mas sua escrita não tem relação com a sonoridade e a ordem das letras não importa. Ele/a usa pelo menos 3 ou 4 letras para escrever as palavras. Pode haver

nesta fase o realismo nominal (quando se acredita que objetos grandes precisam de muitas letras para se representar a escrita e, ao contrário, os objetos pequenos são escritos com poucas letras). Já no nível de escrita silábica o/a estudante acredita que a escrita é representada utilizando-se uma letra para cada sílaba. Ele/a pode usar o critério da quantidade mínima de letras (três) e acrescentar uma letra a mais para escrever uma palavra dissílaba, uma vez que duas são insuficientes, segundo sua hipótese. A escrita silábica pode apresentar duas distinções: uma sem valor sonoro, quando se escreve letra sem nenhuma relação com o seu som, como MXF para a palavra tucano; ou outra com valor sonoro, quando uma letra escrita apresenta relação com o seu fonema, com possibilidades de escrita como UAO, UCO, TAO ou TCO (tucano). Progressivamente, o/a estudante evolui para a escrita silábica-alfabética, uma transição entre o nível anterior e a escrita alfabética, em que ora ela escreve de forma silábica, ora de forma alfabética, como por exemplo TUCO (tucano). Finalmente, no nível alfabético, o/a estudante apresenta domínio do código escrito e faz distinção entre letras, sílabas, palavras e frases. Sua dificuldade na escrita é apenas de ordem ortográfica.

A partir desse breve panorama acerca das diferentes hipóteses de escrita, baseadas na psicogênese da língua escrita, pontuaremos alguns aspectos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, observados nos estudantes avaliados. Trata-se de uma caracterização realizada a partir de um instrumento próprio elaborado com a finalidade de diagnóstico de leitura e escrita, aplicado de modo virtual com três estudantes (B, C e D) com uso da ferramenta digital *Google Meet* que permitiu a conferência *online* na qual se faziam presentes a pesquisadora e o estudante, acompanhado pela mãe. Em outros casos (F, G, H, J, K e L), foi necessário aplicarmos a atividade presencialmente, devido à falta de acesso à internet pelas famílias. Selecionamos nove estudantes, com idade entre dez e doze anos, sendo dois do sexo feminino e sete do sexo masculino, identificados por uma letra do alfabeto a fim de mantermos o sigilo da pesquisa, conforme tabela a seguir.

Tabela: Relação de estudantes avaliados

| Ordem | Identificação | Idade | Sexo | Escola |
|-------|---------------|-------|------|--------|
| 1 | B | 11 | M | A |
| 2 | C | 11 | F | B |
| 3 | D | 11 | M | A |
| 4 | F | 11 | M | C |
| 5 | G | 10 | F | C |
| 6 | H | 12 | M | C |
| 7 | J | 11 | M | D |
| 8 | K | 11 | M | D |
| 9 | L | 10 | M | A |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Vale ressaltar que a realização do diagnóstico visou a caracterização da escrita do/a estudante, no sentido de identificar em qual hipótese ele/a se encontrava, a fim de, posteriormente, dialogarmos com as professoras sobre possíveis estratégias de intervenção que os ajudem a avançar em seu aprendizado.

A atividade foi realizada por meio de um instrumento no qual dispomos treze questões de Língua Portuguesa, sendo dez objetivas e três dissertativas, com exigência de conhecimento acerca de aspectos fundamentais no processo de alfabetização, como: rima, aliteração, consciência silábica, consciência fonológica, consciência fonêmica, segmentação de frases, leitura de frase, escrita de palavras, frase e pequeno texto.

A atividade diagnóstica (apêndice D) para verificação da leitura e da escrita foi elaborada com inspiração no clássico infantil Aladim, de forma gamificada, que utilizamos a fim de incentivar cada estudante a participar da atividade, visto que a gamificação “se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagens mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento” (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 76). Conforme Alves; Minho; Diniz (2014, p. 103) “O prazer de ser desafiado para solucionar um problema e ser recompensado por isso, que é a essência da estrutura de um jogo, vem sendo levado para diferentes contextos objetivando engajar os sujeitos em distintas ações [...]”. Trata-se, pois, de um entendimento do processo educativo a partir da ludicidade enquanto elemento essencial da infância que pode ser utilizado como incentivo na mediação do conhecimento. O enunciado da atividade lançava um convite ao estudante, que ao vencer os desafios propostos, estaria ajudando Aladim a salvar a princesa Jasmine do malvado Jafar. As questões foram redigidas em caixa alta, sendo que todos os desafios foram lidos pela pesquisadora e as alternativas pelo/a estudante.

4.1 Discussão das questões

O primeiro ponto que merece a nossa atenção é a escrita do nome do/a estudante. Segundo Teberosky (1989, p. 35) “[...] a escrita do próprio nome parece ser uma peça chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita”. Percebemos que quatro dos nove estudantes escreveram apenas o primeiro nome.

A escrita do próprio nome foi classificada em níveis, pela primeira vez, por Hildreth em 1936, em pesquisa com crianças de três aos sete anos de idade, que descreveu quatro níveis: zero, representado por rabiscos da criança na tentativa de imitar a escrita dos adultos; um, com representação de movimentos para cima e para baixo buscando um alinhamento horizontal; dois

e três, com a presença de símbolos discretos; e por último o nível quatro, com uso de letras convencionais. Considerando esse estudo, todos os estudantes localizam-se no nível mais avançado.

O nome próprio, por ser carregado de subjetividade, torna-se relevante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ele diz respeito a um sujeito particular e tem um modelo estável, tanto do ponto de vista linguístico como gráfico, com função relacionada aos intercâmbios sociais da nossa cultura (TEBEROSKY, 1989, p. 35).

Após essa observação relacionada ao nome do estudante, partimos para verificação das questões elencadas no instrumento diagnóstico. **Na primeira questão** o objetivo foi avaliar a habilidade do/a estudante identificar, entre várias sequências de letras, a sequência ditada pela pesquisadora.

Os estudantes encontraram a resposta ao relacionar os fonemas /b/, /t/ e /c/ à grafia das letras B, T e C, demonstrando que não realizam troca surdo sonora das letras T e C por D e G ou B e T por P e D, nem das letras B, T e C por P, D e G. Os pares de consoantes surdo-sonoras são as seguintes: F/V; B/P; T/D; C/G; CH/X; J/G; S/Z. Surdo: não vibra a prega vocal. Sonora: vibra a prega vocal. Exemplo: F e V têm o mesmo modo de articulação (dente superior sobre o lábio inferior e sopro para falar o F. Com a letra V ocorre o mesmo, porém na escuta há uma diferença: o V sai mais forte porque vibra a prega vocal).

A troca surdo-sonora é normal na fala até os 4 anos de idade, quando a criança passa a definir o traço de sonoridade, ou seja, não apresentar mais a troca na fala entre esses fonemas. Dois dos/as estudantes avaliados apresentaram dificuldade na questão. O estudante C optou pela alternativa P, D, G, indicando provavelmente a realização de troca surdo-sonora das letras B, T e C por P, D e G). O estudante L escolheu a alternativa B, D, G, com provável troca surdo-sonora das letras T e C por D e G).

A segunda questão exigiu que o/a estudante observasse a imagem (anel) e lesse a palavra correspondente a ela, marcando-a corretamente dentre as alternativas: azul, anel, papel, anzol. Sete estudantes responderam o gabarito. Porém, o estudante H optou pela alternativa “azul” e o estudante L marcou “anzol”. Ambos consideraram a letra inicial e a letra final. Essas duas primeiras questões da atividade focaram na consciência fonêmica e fonológica que são fundamentais no processo de aprendizagem da língua inicial. Segundo Soares (2018) a consciência fonológica “[...] envolve múltiplas habilidades que se distinguem pela complexidade linguística e pelo grau de ‘consciência’ que demandam”.

A autora explica que esta complexidade linguística compreende a “[...] dimensão do segmento da fala a que se dirige a atenção: a palavra, as rimas e aliterações, as sílabas e os

elementos intrasintáticos, os fonemas” (SOARES, 2018a, p. 170). A relação da consciência fonêmica com alfabetização apresenta uma relação de reciprocidade. “É a escrita que suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema” (SOARES, 2018a, p. 205).

A terceira questão avaliou a capacidade do/a estudante identificar o número de sílabas que formam a palavra “lâmpada” por meio da contagem das unidades sonoras que representam. Para que o estudante se aproprie da escrita alfabética é fundamental que ele perceba que as palavras são compostas por unidades menores, denominadas sílabas, que por sua vez, são formadas por outras unidades menores, que são os fonemas. Conforme Soares (2018a, p. 187) “É a consciência silábica que, possibilitando a segmentação da palavra em sílabas, introduz a criança no que Ferreiro (2004:146) denomina *período de fonetização da escrita*”. Com exceção do estudante L, que optou pela alternativa D (5 sílabas), todas demonstraram percepção da unidade sonora referente às sílabas que compõem a palavra lâmpada.

Na quarta questão avaliamos a habilidade do/a estudante identificar o número de sílabas de uma palavra, comparando-a com a quantidade de sílabas da palavra da questão anterior. Para respondê-la de forma correta o estudante precisou segmentar a palavra “lâmpada” em sílabas “lâm-pa-da” e identificar entre as opções “bola, patins, palhaço e pipa” aquela que corresponde ao número de sílabas da palavra “lâmpada”. A questão é bem simples, pois apenas a opção “patins” poderia conduzir o estudante a segmentá-la em três partes (PA-TI-INS). “Para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas” (SOARES, 2018a, p. 188). Neste quesito as crianças F, J e K apontaram, respectivamente as alternativas bola (2 sílabas), patins (2 sílabas) e bola (2 sílabas), demonstrando dificuldade na compreensão da contagem e comparação do número de sílabas.

A quinta questão avaliou a habilidade do/a estudante ler frase curta com a presença de palavra com sílabas canônicas. Os/as estudantes D e L optaram aleatoriamente por alternativas divergentes do gabarito, demonstrando dificuldade na realização da leitura. **Na sexta questão** avaliamos a habilidade do/a estudante ler frase composta por palavras com predomínio de sílabas não canônicas. Segundo Barbosa (1994, p. 134) “O conhecimento das letras pode ajudar uma criança a identificar palavras e o conhecimento das palavras pode favorecer o das frases”. Os estudantes B, D e L demonstraram dificuldade de ler frase com este nível de complexidade. Ressaltamos que essa limitação já foi apresentada na questão anterior por D e L.

A sétima questão avaliou a habilidade do/a estudante reconhecer uma rima sendo que a palavra “castelo”, presente no texto dado, foi relacionada corretamente à alternativa que

mostrava a palavra “farelo” por apenas dois estudantes. Os estudantes D, F, G, H e L optaram respectivamente pelas alternativas “castigo”, “assombrado”, “castigo”, “castigo” e “castor”. Isso demonstra que confundiram rima (som final) com aliteração (som inicial). A rima é considerada uma das dimensões da consciência fonológica com implicações na aprendizagem da leitura e da escrita. Tomamos um dos significados de rima tratados por Soares (2018, p. 179), que é a “rima como designação da semelhança entre os sons finais de palavras, a rima entre palavras, mais comumente a partir da vogal ou ditongo tônicos, como em viola-cartola [...]”.

A oitava questão exigia que o/a estudante fosse capaz de relacionar dentre as opções dadas: “relógio, caminhão, ioiô e boneca” aquela que inicia com o mesmo som inicial da palavra rei. Seis crianças demonstraram habilidade em relacionar palavras com sons iniciais idênticos. Os estudantes C, F e H, porém, optaram por boneca, ioiô e boneca, respectivamente. Rimas e aliterações representam “[...] um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização: levam a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras [...] (SOARES, 2018, p. 184).

Na nona questão avaliamos a habilidade do/a estudante ler a palavra “tesouro” estabelecendo relação entre significante e significado. Sete estudantes marcaram a alternativa correta demonstrando ser capaz de identificar do que se tratava a imagem (baú de joias), ao ler o referido nome. Contudo, os estudantes H e J optaram pela alternativa besouro, provavelmente realizando a troca do fonema inicial /b/ por /t/. A relação entre significante como imagem acústica e o seu sentido/significado são importantes no processo de alfabetização porque a criança parte do concreto (significante) para o abstrato (significado). A consciência fonológica refere-se à “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2018, p. 166).

A décima questão avaliou a habilidade do/a estudante segmentar a frase “Aladim e Jasmine voam no tapete mágico”. Cinco estudantes marcaram o gabarito. De outro modo, os estudantes C, D H e J demonstraram um fenômeno denominado hiposegmentação, em que as palavras são escritas juntas, principalmente as que são escritas com poucas letras. De acordo com Emília Ferreiro (1999, p. 116) “os espaços em branco entre as palavras não correspondem a pausas reais na locução, mas separam entre si elementos de um caráter sumamente abstrato”.

Na décima primeira questão avaliamos a habilidade do/a estudante escrever palavras formadas por sílabas canônicas e palavras formadas por sílabas não canônicas. **Na décima segunda questão** avaliamos a habilidade do/a estudante escrever uma frase ditada (Eu gosto de estudar). **Na décima terceira questão** avaliamos a habilidade do/a estudante descrever uma

cena (crianças brincando em um parquinho). As respostas apresentadas nestas três questões revelam o nível de escrita de cada criança, organizada no quadro a seguir.

Quadro 1: Resultado das questões avaliadas

| Nº | ESTUDANTES | QUESTÕES OBJETIVAS | | | | | | | | | | HIPÓTESE DE ESCRITA |
|----|------------|--------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---------------------|
| | | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | |
| 1 | B | X | X | X | X | X | - | X | X | X | X | silábica |
| 2 | C | - | X | X | X | X | X | X | - | X | - | alfabética |
| 3 | D | X | X | X | X | - | - | - | X | X | - | silábica-alfabética |
| 4 | F | X | X | X | - | X | X | - | - | X | X | alfabética |
| 5 | G | X | X | X | X | X | X | - | X | X | X | alfabética |
| 6 | H | X | - | X | X | X | X | - | - | - | - | silábica-alfabética |
| 7 | J | X | X | X | - | X | X | X | X | - | - | alfabética |
| 8 | K | X | X | X | - | X | X | X | X | X | X | alfabética |
| 9 | L | - | - | - | X | - | - | - | X | X | X | silábica-alfabética |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

| Legenda: | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Questão 1: consciência fonêmica | Questão 6: leitura de frase |
| Questão 2: consciência fonológica | Questão 7: rima |
| Questão 3: consciência silábica | Questão 8: aliteração |
| Questão 4: consciência silábica | Questão 9: significante/significado |
| Questão 5: leitura de frase | Questão 10: segmentação |

Percebemos pelo quadro 1 que, das questões avaliadas, a que trata de rima teve o maior número de erro, sendo que dos nove estudantes, quatro cometeram equívocos. Trata-se de um fato curioso porque, nas questões que exigem conhecimento da consciência silábica os estudantes demonstraram um ótimo domínio. A questão seguinte, sobre aliteração, foram três erros. Nota-se, com isso, que quando se trata de rima e aliteração, a tendência é uma percepção voltada apenas para o som inicial da palavra (aliteração) e não som final (rima).

Rimas e aliterações representam, pois, um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização: levam a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras, dissociando-a do significado, colaborando assim para a superação do realismo nominal (SOARES, 2018a, p. 184).

Por outro lado, a questão três, sobre consciência silábica, apenas um estudante não acertou, confirmamos assim a presença de uma sensibilidade fonológica às sílabas e a facilidade

de se adquirir consciência silábica, conforme Adams (1990, p. 302 apud SOARES, 2018a, p. 193).

A segunda questão de maior erro exigia a observação da escrita correta de uma frase, idêntica nas quatro alternativas, com diferença apenas na segmentação das palavras. A relação entre o oral e o escrito, muitas vezes, conduz o/a estudante a um processo de hipersegmentação ou hiposegmentação, sendo mais comum o último. Segundo Ferreira; Teberosky (1999, p. 116), “os espaços em branco entre as palavras não correspondem, pois a pausas reais, na locução, mas separam entre si, elementos de um caráter sumamente abstrato, resistente a uma definição linguística precisa, que a própria escrita definirá à sua maneira: as palavras”.

Em relação à questão nove, sobre significante e significado, Soares (2018a, p. 176) aponta a pesquisa de Carraher e Rêgo, de 1981, como evidência de que a “[...] aprendizagem da leitura se relaciona significativamente com a superação do realismo nominal”. Com isso, destacamos que

para Saussure, a língua é um sistema de signos formados pela junção do significante do significado, ou seja, da imagem acústica e do sentido. Esses saberes contribuem muito para a alfabetização e letramento, pois nesse processo, o sujeito parte do concreto, por meio de desenhos para um conhecimento abstrato, relacionado ao mundo da escrita (XAVIER, 2014, p. 87).

Com exceção do estudante K, todos que se encontram na hipótese alfabética apresentam dificuldades ortográficas, como “edosda” (estudar), da aluna B. No caso do estudante C, no desafio doze, ele escreveu a frase da seguinte maneira: “ecoto de etuda” (eu gosto de estudar); e no desafio treze, referente ao texto, “riaso, maderoortorotopoxanmuocordoiabvadadomuopadernasiposataapabato i iucircado e não”.

No caso do/a estudante G, no último desafio registrou: “elisetaobricanodi pular corda icuregapoti botar outro na cacuda ê sai coredo amarelinha tabei”. O aluno J, por sua vez, no desafio doze escreveu “eucotodasilos” (eu gosto de estudar); e no desafio treze: “Elictebicado de codaescorecadodicoridadepulacoda dão da”. Com isso, percebemos que a leitura e a escrita de estudantes exigem uma intervenção pedagógica que os ajudem a superar suas dificuldades.

A experiência em práticas de leitura proporciona aos estudantes a construção de hipóteses de escrita, porém algumas habilidades de consciência fonológica requerem atenção, visando a consolidação do sistema de escrita alfabética. No próximo capítulo trataremos da concepção docente sobre alfabetização e letramento e sua análise da escrita dos/as estudantes, com apontamentos de estratégias para a aprendizagem da leitura e da escrita.

5 A VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A ESCRITA DOS/AS ESTUDANTES

Na perspectiva do alfabetizar letrando, discutiremos, neste capítulo, a visão das professoras sobre a escrita de estudantes do quinto ano, bem como possibilidades de estratégias de ensino da língua escrita. Inicialmente situaremos o *locus* e os sujeitos da pesquisa. Em seguida, faremos uma exposição do que pensam as professoras sobre os processos de alfabetização e letramento, dialogando com os autores que embasam esta investigação. Logo após, refletiremos sobre a escrita dos/as estudantes à luz da psicogênese, partindo do olhar das professoras. Por fim, elencaremos possibilidades de intervenção didática junto aos estudantes que ainda não consolidaram a aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

O percurso que trilhamos até o momento foi marcado pela incerteza, espera e angústia decorrente da pandemia da Covid-19 que, por várias vezes, nos fez modificar nossas opções metodológicas. Inicialmente, pensávamos uma proposta de intervenção junto aos estudantes de uma turma de quinto ano que ainda não tivessem consolidado a compreensão do sistema alfabético de escrita. Porém, o decreto municipal nº 23 do dia 21 de março de 2020, reconhece situação anormal por conta da propagação do contágio pelo Coronavírus, caracteriza a Covid-19 como Doença Infecciosa Viral e decreta estado de calamidade no município. Este decreto foi seguido de outros, que mantiveram suspensas as aulas presenciais e até o mês de junho de 2021 não havia perspectiva de retorno, dada a gravidade da situação.

Houve, portanto, um vácuo, preenchido pelas nossas reflexões, nossos medos e a certeza de que tudo o que tínhamos pensado seria modificado. Após vários encontros de orientação, decidimos que não poderíamos mais aguardar o retorno à normalidade das aulas e assim partimos para um segundo plano, que consistiria na realização de uma atividade de Língua Portuguesa com os/as estudantes, de forma *online*, a fim de avaliarmos a escrita deles, conforme já descrito no capítulo 4 desse trabalho.

Em face do agravamento da pandemia, para a pesquisa com as professoras, a alternativa que consideramos viável foi convidá-las para rodas de conversa, no formato virtual, sobre alfabetização e letramento, discutirmos acerca da escrita dos estudantes, e apontarmos, posteriormente a construção de estratégias didáticas, que poderão subsidiar outros profissionais, em contexto semelhante, a fim de auxiliá-los em sua reflexão e prática diante da não alfabetização de estudantes do quinto ano. Procedemos, então, a essa etapa, na qual as professoras participaram de quatro rodas de conversa virtuais relacionadas ao processo que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita.

Sendo assim, o plano de trabalho foi estruturado em torno dos seguintes propósitos: no primeiro encontro nos propomos discutir sobre a concepção de alfabetização e letramento e a definição de alfabetizar letrando na visão das professoras. Isso se justifica pelo fato de considerarmos relevante o entendimento desses sujeitos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita para, posteriormente, refletirmos sobre a escrita dos estudantes. No segundo encontro a intenção foi discutir sobre a escrita dos/as estudantes do quinto ano, percebida durante a realização da atividade de Língua Portuguesa. A base teórica dessa discussão é o estudo de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da Língua Escrita, em que considera as hipóteses de escrita construídas pelo estudante em seu processo de aprendizagem.

No terceiro, o intuito foi apresentar uma síntese das reflexões e proposições feitas pelas professoras com encaminhamentos para a elaboração de nosso produto final. No ensejo, se discuti o critério de identificação dos sujeitos da pesquisa a fim de mantermos o sigilo e a ética do nosso trabalho. Por fim, na última roda de conversa, além de avaliar como as professoras se sentiram em fazer parte do processo de reflexão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita pelos/as estudantes, elas expuseram o que fazem para ajudá-los em suas dificuldades de escrita e deram importantes contribuições para a estruturação do produto final, bem como sugestões de sequências didáticas de língua portuguesa voltadas para a alfabetização e o letramento.

5.1 A concepção das professoras sobre alfabetização e letramento

Nesta sessão, situamos as professoras, sujeitos desta pesquisa, no quadro das concepções pedagógicas de educação, a partir do que elas revelaram sobre sua compreensão a respeito dos processos de alfabetização e letramento. Consideramos que foram breves os momentos de diálogo e escuta, mas suficientes para fazermos *link* com o referencial teórico no qual nos embasamos, que é a psicogênese da língua escrita.

Neste sentido, a fim de compreendermos melhor nosso objeto de estudo, consideramos fundamental identificar o que pensam os profissionais docentes em relação aos processos de alfabetização e letramento. Antes, queremos situar a emergência dessas duas categorias na história da educação brasileira. A definição de alfabetização sofre mudanças de acordo com a época histórica e com a sociedade. Por exemplo, na década de 1940, quem soubesse assinar o próprio nome era considerado alfabetizado, pelo Censo Demográfico do IBGE, que nos anos seguintes, questionava se o indivíduo sabia ler e escrever um bilhete simples. Essa questão, porém, não dava conta de toda a complexidade do problema da alfabetização. Mas, de alguma

forma, já apontava para a categoria do letramento. Mais recentemente, no Censo Demográfico de 2000, a pergunta se resume em “sabe ler e escrever?”, que se repete nos anos de 2010 e 2020.

Na sociedade brasileira, quando alguém se refere a analfabetismo, é para dizer que o indivíduo não sabe ler nem escrever. Porém, em outros países, como é o caso dos Estados Unidos, ao se noticiar os índices de analfabetismo, o sentido é outro, bem idêntico ao que conhecemos como analfabetismo funcional, ou seja, a dificuldade em se fazer o uso social da leitura e da escrita. Isto ocorre porque, o termo inglês *illiteracy* é traduzido para o português como analfabetismo. Se procurarmos conhecer a situação educacional dos países denominados de primeiro mundo, logo perceberemos praticamente a ausência de analfabetos.

Com a Constituição Federal de 1988 e a universalização do ensino, um maior número de crianças passaram a ter acesso a escola. Da mesma forma, ampliou-se também o problema referente à aprendizagem da leitura e da escrita. Em 2019, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)²⁵, revelou que 11 milhões de brasileiros, de 15 anos ou mais, são analfabetos, o que corresponde a uma porcentagem de 6,6% da população. Esta mesma pesquisa mostra que 48,8% da população, com 25 anos ou mais, cursou a educação básica. Outro dado que lamentavelmente colhemos, é o de insucesso (que considera reprovação e abandono), registrado em 2019²⁶, com o percentual de 10,2% dos estudantes que cursavam o 3º ano do ensino fundamental na rede pública, fator impactante na distorção idade-ano escolar.

Esses dados alertam para uma constatação, que no cotidiano é notável: “o fracasso em alfabetização e letramento concentra-se nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social, cultural” (SOARES, 2020, p. 12). Lamentavelmente, a situação tende a ficar pior, pois devido a pandemia, estima-se que o atraso educacional seja correspondente a pelo menos dez anos.

O problema dos/as estudantes está relacionado tanto a aprendizagem da leitura e da escrita, quanto a compreensão de textos, bem como utilizar-se da leitura no cotidiano. Isso aponta para o letramento, palavra traduzida do inglês *literacy*, que significa “condição de ser letrado”. Mas o que é ser letrado? O que é alfabetização? O que é letramento? O que é alfabetizar letrando?

²⁵ Educação 2019. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. IBGE, 2020. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf Acesso em 05 de mai. 2021

²⁶ Censo escolar 2020. Disponível em https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf Acesso em 05 de mai. de 2021.

Essas foram algumas questões que suscitaram nosso debate com professoras do quinto ano, de modo que pudemos perceber o que elas pensam a respeito. Na primeira roda de conversa, por meio da plataforma *Google Meet*, propomos a construção de duas nuvens de palavras, usando o *mentimeter*²⁷. A primeira voltada para o entendimento do termo “alfabetização” e a segunda usamos o “letramento”.

A primeira categoria utilizada foi “alfabetização” que, segundo FERREIRO (2010b, p. 41), “[...] Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem”. Pois segundo ela, “[...] A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (FERREIRO, 2010b, p. 14).

Entender a escrita como um código implica em dizer que a língua pode ser codificada e ensinada para o/a estudante por meio de um determinado método. Essa perspectiva coaduna com a visão empirista/associacionista de aprendizagem, segundo a qual o aprendiz recebe as informações que serão assimiladas por meio da repetição e da memorização. Essa teoria vale-se de métodos tradicionais e vê a aprendizagem como um acúmulo de informações recebidas e não como um processo reflexivo sobre a língua escrita. Então, os dois elementos fundantes do processo de aprendizagem da língua escrita – objeto de conhecimento e o indivíduo – são compreendidos, resumidamente, nessa concepção, dessa forma: a escrita (objeto) é um código que precisa ser ensinado para um indivíduo (considerado como uma tábula rasa).

Por outro lado, na perspectiva da representação da linguagem, a escrita é o objeto de conhecimento que não pode ser compreendida apenas como uma mera lista/relação de símbolos que substituem fonemas. Mas como um sistema cujas propriedades, que serão mencionadas mais à frente, conduzem o sujeito à aprendizagem do princípio alfabético. Trata-se de uma visão que considera o/a estudante como sujeito aprendente, aquele que “aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29) e, portanto, é capaz de refletir sobre a língua oral e sua representação escrita.

A princípio, as professoras receberam o código de acesso ao *mentimeter* via *WhatsApp* para completar a seguinte proposição: “Alfabetização para mim é...”. De modo que elas puderam revelar suas concepções a respeito da temática abordada. Esta primeira nuvem foi desenhada conforme imagem a seguir.

²⁷ Mentimeter é uma plataforma *online* que permite criar animações interativas.

Imagem 1 - Nuvem 1: Alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Na categoria alfabetização as palavras mais acentuadas por elas foram: aprendizagem, ensinar o aluno a ler e a **escrever**, interagir com o aluno, leitura e escrita correta (grifo nosso). Outras palavras, por questões tecnológicas não foram registradas na nuvem, porém foram destacadas no momento de fala das professoras, como, por exemplo, dificuldade, participação da família e aprendizagem contínua.

As falas das professoras apontaram para o processo de ensinagem, enfatizando, primeiro, a questão da dificuldade que o/a professor/a tem em alfabetizar os/as estudantes e a falta de participação da família no acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Essa dificuldade é explicada, na fala da professora P1, que justificou: “A maioria chega no primeiro ano, eles ainda não sabem, sabem mal o alfabeto, algumas pa..., algumas vogais, mas não sabe ler direito”. Considerando que a educação infantil não deve ser pré-requisito para a entrada no ensino fundamental, ao ingressar no primeiro ano o/a estudante terá condições de se alfabetizar, elaborando e testando suas hipóteses em relação à aprendizagem da língua escrita.

Então, a dificuldade relatada parece mais voltada para a questão de escolha do método, a ser utilizado pelo/a professor/a. Quanto a isso, a professora P2, apontou os passos do processo que considera importante, como o ensino das letras e das palavras: “o aluno que não sabe ler, ele vai aprender as letras, vai aprender as palavrinhas até chegar o tempo dele... **aprender ler textos**” (grifo nosso). Demonstra-se, a partir da fala da professora P2, que o método mais apropriado utilizado por ela é o método que parte do ensino das letras, seguido das sílabas, palavras, frases e texto. E destacou que alfabetização “consiste na aprendizagem contínua” (Professora P2).

O segundo ponto pelo qual afirmamos que as falas das professoras apontaram para o processo de ensinagem é a ênfase dada ao método de ensino para conduzir o/a estudante à aprendizagem da leitura e da escrita. Percebemos, com a professora P3, a preocupação com a escrita correta das palavras. Ela destacou que os/as estudantes não diferenciam o modo de escrever do modo de falar, por desconhecerem as normas da língua escrita. Para ela, a alfabetização tem a ver com a escrita correta “porque muitos também escrevem da forma que falam. É... eles falam uma palavra errada, então eles já escrevem da forma que entendeu, mas da forma errada, faltando letra, faltando sílaba (grifo nosso)”.

Para a professora P3 a escrita correta tem a ver com o processo de ortografização da escrita. Quanto à isso, Silva e Morais (2007, p. 60-61) chamam a atenção para a forma como concebemos o ensino da ortografia na sala de aula e criticam os dois extremos: o ensino tradicional voltado para o treino e a memorização e o ensino “progressista”, assistemático, que cobra sem ensinar. Os autores propõem o ensino da ortografia de forma sistemática, como objeto de reflexão para o/a estudante.

Na verdade, o/a estudante em processo de aprendizagem da língua escrita é um sujeito bastante criativo que recorre às ferramentas das quais dispõe para representar seu pensamento ou ideia com um inventário próprio e não pedindo autorização da gramática normativa da língua portuguesa. Assim, ele/a pode escrever o N, o S ou qualquer outra letrada espelhada, o faz não por apresentar dificuldade de aprendizagem, mas por ter aprendido que dessa forma seria correto, usando uma regra geral: da esquerda para a direita e de cima para baixo. Quanto à isso, Cagliari (1990, p. 31) alerta que o/a estudante “[...] o faz não porque é deficiente, ou tem problema de discriminação, problema motor, de lateralização ou outros que a escola inventa para entender esse erro. Ele pode escrever assim, simplesmente porque lhe ensinaram, ou ele deduziu a partir de sua experiência [...]”.

Ocorre que a escrita de estudantes, muitas vezes, se configura como escrita de fala, pois o que eles fazem é a transcrição fonética do modo como pronunciam as palavras. Isso reitera a fala da professora P3, ao dizer que os/as estudantes escrevem da maneira que entendem a fala, ou seja, transportam-se para o domínio da escrita aquilo que reflete a oralidade. Para superar isso, é necessário se distinguir as características que são próprias da fala daquelas pertencentes à escrita.

Outra reflexão destacada pela professora P3 é a compreensão de textos lidos, porque “na maioria das vezes eles não compreendem o que tá sendo pedido. Então é assim, uma repetição pra nós professores [...] tá mostrando de forma prática, pra eles poderem entender o que tá sendo pedido”. Ou seja, nos enunciados das questões, os/as estudantes não compreendem

o que está sendo solicitado. Assim, podemos dizer que eles não estão alfabetizados, pois em que consiste a leitura e a escrita, senão na finalidade de estabelecer contato entre as pessoas? “É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele” BAKHTIN (1997, p. 294).

A fala da professora encaminha-nos para a reflexão sobre o letramento escolar e nos faz questionar “por que estudantes do quinto ano do ensino fundamental não compreendem o enunciado de uma questão?” De modo geral, a compreensão leitora está relacionada ao uso de estratégias de leitura, envolvendo pelo menos, três pontos: os objetivos da leitura (para que eu vou ler?); o processo de leitura (o que acontece quando lemos?, o que eu faço quando não estou entendendo?); o ensino da ideia principal e o resumo do texto. Assim, Solé (1998), define estratégias cognitivas que ocorrem simultaneamente antes, durante e depois da leitura, como: considerar a finalidade da leitura, mobilizar os conhecimentos prévios, estabelecer previsão do assunto tratado, confirmar ou refutar hipóteses, fazer inferências, resumir as ideias do texto, dentre outras.

Ocorre que, no âmbito escolar, “embora se consiga ultrapassar o ato mecânico de decodificação do signo linguístico, dificilmente são criadas condições para a formação de leitores efetivos. Muito menos se indaga a respeito da peculiaridade da recepção de textos pelas crianças” (MARTINS, 1989, p. 25). Por outro lado, “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (SOLÉ, 1998, p. 73).

Consideramos que uma maior autonomia e fluidez na leitura será possível quanto mais o/a estudante for capaz de se desprender do texto e da preocupação excessiva de oralizar o texto escrito para poder compreendê-lo. O desafio é, pois, promover a leitura não tutelada ou gramatizada, pois falta ao estudante a presença de uma leitura livre, liberta, em que se leia com prazer, para que floresça, gradualmente, a compreensão do leitor em relação ao texto.

Para tanto, é fundamental tanto a experiência leitora do/a professor/a quanto a sua formação contínua, pois compreendemos que os saberes docentes são construídos não apenas pelas leituras feitas na academia, durante a graduação, mas sim, resultam de um conjunto de outros conhecimentos, que segundo Tardif (2012, p. 36), é formado pelos saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Isso implica em dizer que o/a professor/a está imbuído de um saber plural, que requer um permanente diálogo entre teoria e prática. Propomos, então, que o coletivo de professores/as se fortaleça enquanto categoria

profissional, por meio de debates pertinentes à sua prática e que, no âmbito escolar, promova momentos de estudos e reflexões sobre os saberes e fazeres de sua profissão.

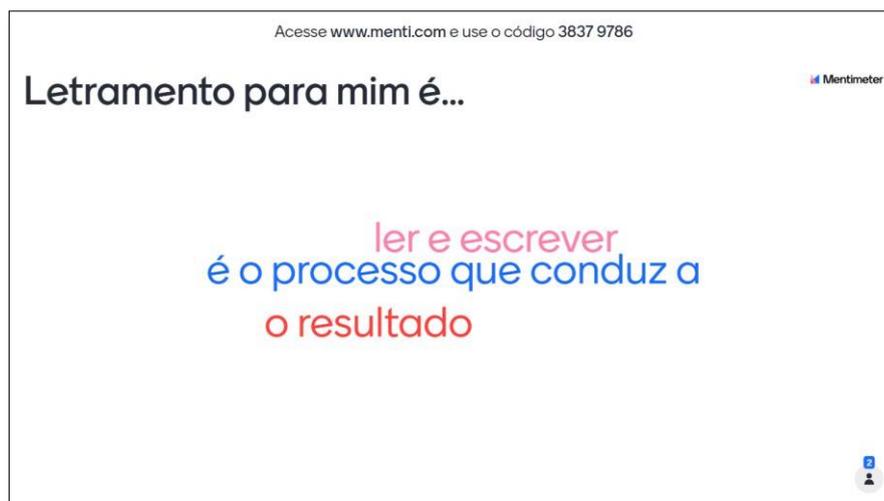
Na roda de conversa com as professoras, ficou evidente a preferência pelo uso de métodos sintéticos no ensino da língua, que têm como ponto de partida o ensino das letras ou da sílaba, seguido da palavra, frase e depois o texto. Em suma, a nuvem de palavras (imagem 1), construída com as professoras, nos permitiu dialogar com alguns autores sobre a definição da alfabetização, que longe de querermos esgotá-la, sucinta em nós o desejo de um maior aprofundamento.

Consideramos que a nuvem de palavras sobre alfabetização reflete o cotidiano da sala de aula do quinto ano de muitas escolas brasileiras, cujos estudantes encontram-se diante do desafio de consolidar o sistema de escrita alfabética e a compreensão leitora. Assim, a alfabetização apresenta-se com diferentes definições de acordo com os aspectos históricos, sociais e culturais dos sujeitos. Há diversos autores, não apenas no Brasil, mas em vários países, que estudam o processo de alfabetização, definido por Soares (2020, p. 27) como “processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita”. Para Pereira (2007, p. 93), alfabetização “[...] diz respeito à aprendizagem da língua escrita como uma nova linguagem, diferente da linguagem oral, porém a ela associada. Noutras palavras, a alfabetização está relacionada à aprendizagem da escrita sob uma outra forma de discurso”.

A segunda categoria que definimos como eixo de nossa pesquisa foi o letramento, no qual “[...] o ponto de partida é saber que a relação texto-leitor deve ir além da compreensão, o leitor tem que ser capaz de interpretar o texto e, ao mesmo tempo, extrair dele informações” (PEREIRA, 2007, p. 94). Sendo assim, podemos dizer que ele consiste no outro lado da moeda. Isto é, alfabetização seria a cara e o letramento a coroa do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Contudo, interessa-nos saber o que pensam as professoras acerca dessa categoria. Semelhante a nuvem de palavras sobre a alfabetização, procedemos a construção de uma nuvem sobre letramento. As palavras explicitadas na roda de conversa com as professoras estiveram relacionadas ao próprio fato de ler e escrever, ao processo que conduz à leitura e ao resultado da ação de alfabetizar, conforme imagem a seguir, sendo que outros termos, como o lúdico e a brincadeira, não aparecem na nuvem, mas foram sugeridas pelas professoras.

Imagem 2 - Nuvem 2 - Letramento



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para a professora P1, o letramento “é uma maneira mais prática, mais lúdica, com mais brincadeiras, pra ver se eles desenvolvem-se melhor”. De fato, essa ideia corrobora o pensamento de Piaget (1999, p. 16) de que “[...] Toda criança ou adulto só executa uma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade [...]”. Assim sendo, o uso de jogos e brincadeiras são importantes estratégias para mobilizar a cognição do/a estudante em processo de aprendizagem da língua escrita e ajudá-lo a desenvolver diversas habilidades. A brincadeira “[...] desempenha um papel significativo na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo, a partir de suas experiências sociais e culturais” (ALMADA, 2015, p. 92).

Para a professora P2 o letramento é o “Processo que conduz a leitura”. Poderíamos inclusive ampliar este enunciado assim: “processo que conduz à leitura **pessoal**”, pois o letramento traduz a capacidade do sujeito ler o mundo com os seus olhos, seus sentimentos e convicções, ou seja, resulta das relações de poder na sociedade. Assim, “[...] o termo ‘letrado’ não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo” (TFOUNI, 1995, p. 23) (grifo nosso). A autora traz para o debate esta categoria de análise a partir da não neutralidade, isto implica em compreender a cultura escrita como fonte de poder. Por isso, cabe aqui afirmarmos que as classes marginalizadas se tornam vulneráveis ao domínio das classes dominantes. Neste sentido, é fundamental que o/a professor/a saiba usar sua voz como projeto emancipatório, libertador, pois sua voz “pode ser destrutiva para os alunos, se for imposta ou usada para silenciá-los” (GIROUX, 1987, p. 100).

Assim, o letramento diz das “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos [...]” (SOARES, 2020, p. 27). Ou seja, quando nos dispomos a ler ou escrever temos um propósito, que pressupõe nossa relação com o Outro: informar, interagir, seduzir, induzir, ampliar conhecimentos, dentre outros.

A professora P3, por sua vez, compreende-o como “o resultado da ação de alfabetizar porque, na minha concepção, o aluno está letrado quando ele já é capaz de ler, compreender e escrever. É minha concepção de letramento. Porque o aluno, a partir desse momento, ele está letrado”. Vimos nesta fala alguns pontos de reflexão: o primeiro é que a frase inicial aproxima os dois conceitos – alfabetização e letramento – como se ambos indicassem as mesmas habilidades, o que é comum aqui no Brasil se fazer essa associação. Porém, este último está mais voltado para os usos sociais da leitura e da escrita, enquanto que o primeiro preocupa-se com a consolidação da aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

São, portanto, dois processos que, apesar de estarem imbricados um no outro, tem suas especificidades. Em algumas situações, o letramento é, inclusive, adjetivado, como em letramento digital, matemático, científico, dentre outras nomenclaturas utilizadas quando a intenção é compreender a leitura e a escrita e seus usos em um contexto específico. Ademais, com o uso de recursos multissemióticos, os textos tornam-se mais interessantes, não apenas a letra escrita em papel em branco, mas com imagens e cores, que dinamizam os textos, e trazem para o debate o conceito de multiletramentos, que “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” ROJO (2012, p. 13).

Soares (2018b, p. 35) cita algumas obras no Brasil que tem registrado o termo letramento, como *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (1988), *Letramento e alfabetização* (1995), dessa mesma autora; *Alfabetização e letramento*, coleção organizada por Roxane Rojo, em 1998; *Os significados do letramento*, coleção organizada por Ângela Kleiman, em 1995; *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), de Magda Soares.

Essas produções atendem bem o critério de diferenciação das duas categorias de nosso estudo, pois na década de 1980, com o surgimento do letramento, houve uma tendência equivocada de se colocar os dois elementos em um só pacote, como se alfabetização e letramento fossem sinônimos. Todavia, ignorar a especificidade do processo de alfabetização “[...] é um fator, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual ‘modalidade’ de fracasso escolar em alfabetização” SOARES (2018b, p. 37).

Outro ponto destacado na fala da professora P3 é o conceito de letrado, que segundo ela indica a capacidade de “ler, compreender e escrever” textos. Entretanto, o que caracteriza alguém como letrado são as condições de presença da leitura e da escrita que o envolve. Assim, “a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função [...] já é, de certa forma, letrada” SOARES (2000, p. 24).

Então, ser letrado não exige necessariamente que o indivíduo saiba escrever um bilhete ou qualquer outro tipo de texto, mas sim, estar inserido em situações nas quais ele possa vivenciar práticas sociais de leitura e escrita, ainda que com a ajuda de outros sujeitos, como ouvir uma notícia lida por outra pessoa ou ditar uma carta para alguém que lhe seja escriba. Segundo o dicionário priberam²⁸, letrado está relacionado a alguém que revela vasta cultura (erudito), versado em letras ou em literatura (literato).

Considerando a dimensão social do letramento há duas concepções que se contrapõem: uma de natureza progressista, liberal e outra, na perspectiva radical, revolucionária. A primeira o define em “termos de habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social”, enquanto a segunda, não considera o letramento como algo neutro, mas como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2000, p. 74-75).

Pensamos que esta última perspectiva seja mais adequada dentro de uma sociedade que almeja a presença de indivíduos autônomos, pois concordamos com a ideia de Paulo Freire (1996, p. 30) de que o conhecimento é importante quando “nos tornamos capazes de *intervir* na realidade”, ou seja, o sentido de usarmos a leitura e a escrita deve ser voltado para a tomada de consciência para transformarmos o mundo que nos rodeia. Dessa forma, o letramento tem um caráter político, que conduz as pessoas à liberdade.

Tendo em vista a situação de professores que lecionam em turmas heterogêneas, de quinto ano, com estudantes que apresentam diferentes hipóteses de escrita, pensamos que a alfabetização e o letramento podem ser fomentados a partir de práticas que tomem como ponto de partida a própria identidade. A fala da professora P1 traz-nos um relato de estratégias pedagógicas em que se utiliza além do nome próprio, textos curtos como possibilidades didáticas. Assim ela afirma que “Através do nome ele vai aprender o alfabeto, né? [...] e colocar

²⁸ Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/letrado>>. Acesso em 08 de jun. 2021.

pequenos textos, dentro daquele texto tirar uma palavra para ser estudada. Pelo menos quando eu comecei a trabalhar com alfabetização eu nunca trabalhava o alfabeto sozinho”.

Outro fator importante é usar estratégias que tornem o aprendizado significativo e motivador, pois considerando a observação feita pela professora P3, “Muitas vezes, a família é desestruturada e essa questão do aprendizado... O aluno nessa fase requer muitos incentivos, estímulos, a questão de elogios. O professor mesmo tá falando que ele é capaz”. Diante disso, a postura proativa e uma atitude acolhedora do/a professor/a podem mobilizar o/a estudante a ter motivação para aprender e melhorar inclusive a sua autoestima. Acreditamos que um trabalho sistemático e com rotina bem organizada, podem ajudar os/as estudantes a avançarem em seu processo de aprendizagem, como bem confirma a professora P2 que, diante de crianças não alfabetizadas, se propôs a ensinar-lhes e expressou-se dizendo: “todo dia eu chamava ela pra leitura, todo dia, todo dia, todo dia. Aí, ela foi logo aprendeu as letras, aprendeu o alfabeto”.

A professora demonstra opção pelo método sintético, porém, nosso objetivo aqui não é discutir sobre métodos de alfabetização, mas relatar a visão das professoras sobre alfabetização e letramento. Outrossim, destacamos que a alfabetização na perspectiva do letramento deve partir do uso de diversos gêneros textuais e não da memorização de letras de modo descontextualizado. A fim de aprofundarmos um pouco mais a discussão, propomos um estudo da situação vivida pela professora Maria Luiza, personagem fictícia que criamos para evidenciar uma realidade provavelmente semelhante à das professoras, sujeitos da pesquisa:

A professora Maria Luiza fez o curso de Pedagogia e ao assumir o concurso da prefeitura de Santa Fé, foi lotada em uma turma de quinto ano, na Escola Municipal Boa Esperança. Logo na primeira semana de aula ela identificou que, dos 32 alunos matriculados na turma, oito apresentavam dificuldades de leitura e escrita.

Foi algo que lhe deixou desestabilizada, pois não imaginava se deparar com essa situação. Como Maria Luiza aprendeu durante graduação sobre as hipóteses de escrita, logo planejou fazer um ditado, por meio do qual identificou que dos oito alunos 5 apresentavam escrita silábica e 3 apresentavam escrita silábico-alfabética.

A turma era bem heterogênea. Alguns alunos liam com fluência, outros o faziam de forma razoável, muito lentamente. Por ser sua primeira experiência ela buscou orientação de seus colegas, que já tinham experiência em turma de 5º ano. Se você fosse amigo/a de Maria Luiza, o que você diria a ela a respeito do trabalho a ser desenvolvido na turma?

Esta pergunta motivadora possibilitou uma riqueza de debate, pois revelou para nós o potencial das professoras em apontar sugestões consideradas por elas como possibilidades de

intervenção junto aos estudantes com dificuldades de leitura e escrita, dentre as quais destacamos a contribuição da professora P1, que apontou a importância de se explorar o nome próprio. Segundo Teberosky (1989, p. 35) o nome próprio “parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita”. Outra sugestão apontada por essa professora foi o uso de pequenos textos. Quanto a isso, Carvalho (2005, p. 49) afirma que “Um texto é uma unidade significativa, uma passagem que faz sentido. Pode ser curto ou longo: uma frase ou uma oração que expressa um significado completo podem ser um texto”.

Acrescentamos a contribuição de Pereira (2007, p. 155), ao abordar a definição do texto como objeto dialógico na perspectiva bakhtiniana, sendo assim, considerado o “núcleo de toda investigação sobre o homem”. Para esta autora “o texto é objeto de abordagem discursiva que considera não só a enunciação, mas também o sentido como um produto de interação social de um ato de fala determinado pelo contexto imediato e histórico mais amplo” (PEREIRA, 2007, p. 156).

Fazendo uma analogia do caso da professora Maria Luiza, com a própria realidade vivida com estudantes de quinto ano, não alfabetizados, a professora P3, destacou uma implicação social que repercute sobremaneira para o quadro de insucesso na leitura e na escrita. Segundo ela, ocorre que, em muitas famílias, os pais, as mães ou responsáveis são “analfabetos, semianalfabetos, não compreendem o que que é passado pra criança”. Uma outra implicação diz respeito a uma possível dificuldade de aprendizagem, pois conforme observado pela professora P3 “[...] muitas vezes, a criança tem uma falha de aprendizagem, de compreensão [...]”.

Como o foco de nosso estudo não está direcionado para a análise das dificuldades de aprendizagem, de modo específico, acreditamos que essa questão pode ser explorada em outra investigação futuramente. Mas destacamos que, independente do estudante apresentar ou não um laudo especial, a leitura e a escrita é uma possibilidade dentre tantas outras que a escola pode promover no processo de ensino e aprendizagem, pois todos os/as estudantes aprendem! Obviamente, cada um tem seu próprio ritmo, suas fases, que precisam ser consideradas pelo adulto, pois “a alfabetização torna necessário um certo estágio de desenvolvimento das operações intelectuais. Todas as tentativas de ensino de alfabetização, sem que estas condições estejam realizadas na criança, redundam em fracasso (quer sejam condições perceptivas, quer sejam condições conceituais)” (BARBOSA, 1994, p. 72).

Por isso, é fundamental que a escola tenha como ponto de partida de sua prática pedagógica uma proposta curricular que considere a real necessidade dos/as estudantes, a fim

de cumprir a sua função social de promover o acesso ao conhecimento, a começar pela compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, pois “[...] a forma como a escola compreende a aprendizagem da escrita pelas crianças implica diretamente na maneira como desenvolve pedagogicamente o ensino dessa habilidade” (NETA; GOMES, 2020, p. 17).

Então, quem são esses estudantes? Qual a identidade escolar deles? A resposta para essas questões emergiu para nós logo no primeiro encontro com as professoras. Conforme destacou a professora P2, logo no início do ano letivo, uma aluna se dirigiu a ela e disse: “Oh tia, eu tenho tanta vontade de aprender ler”. Vimos, nessa frase, que os/as estudantes revelam um enorme desejo de aprender. No entanto, enfrentam dificuldade para compreender os textos, pois “[...] quando é um texto grande ali parece que o mundo acaba, é mais uma questão, mais uma questão de preguiça de querer ler, de querer aprender, querer compreender [...] (professora P3).

Com isso, nota-se que a compreensão leitora fica, portanto, comprometida, e muitos estudantes preferiram a matemática, como pontuou a professora P3, ao afirmar que vários meninos/as questionam: “[...] Ah professora, por que não tem só matemática? [...]”. E, neste caso, o/a estudante consegue ter mais êxito em atividades que envolvem cálculos e demonstrar mais segurança naquilo que sabe fazer, preferindo o cálculo à leitura.

As falas das professoras indicam que estamos diante de estudantes que não são encorajados aos estudos no ambiente familiar por uma série de fatores, não gostam de textos longos, têm dificuldade de compreensão leitora, mas demonstram vontade de aprender. Então, o que fazer? Por onde começar? Esta é uma excelente questão, respondida pela professora P2: “[...] O aluno que não sabe ler a gente tem que começar do começo com ele”. Mas qual seria o começo para um estudante que está há, no mínimo quatro anos, inserido na escola e passou por vários processos de interação com a língua escrita? Antes de respondermos essa questão, queremos discutir a visão da professora P2, que apontou: “[...] ele vai começar pelo alfabeto. Identificar as letras do alfabeto, identificar as sílabas dentro do textozinho, aqueles textozinhos que tem as sílabas, ele vai identificando. Aí ele... quando ele aprende essas sílabas, né, a família silábica, aí rapidinho ele aprende ler”.

A professora inicia falando da importância do/a estudante conhecer as letras do alfabeto, saber nomeá-las e identificá-las em qualquer contexto. Neste caso, se estamos tratando da aprendizagem de um determinado objeto, no caso, a língua escrita, e sua apropriação impescinde o uso do alfabeto, é fundamental que se conheça os elementos que o constituem, sua origem e como eles podem ser utilizados. O uso do texto na sala de aula possibilita essa descoberta: que as letras servem para escrevermos textos e que essas letras se agrupam em

sílabas, formam palavras, enfim, expressam a ideia que se quer transmitir a outras pessoas. Está implícito no final da fala da professora o uso do método da silabação como estratégia de ensino da língua escrita. Porém, destacamos que muitos estudantes aprendem as letras, aprendem as famílias silábicas, mas não conseguem dizer que palavra tais sílabas formam, isto porque houve apenas uma memorização e não um processo de reflexão sobre a língua.

Respondendo a questão mencionada anteriormente sobre qual seria o começo para se consolidar a aprendizagem da língua escrita, acreditamos que o percurso seja um só, muito bem delineado por Emília Ferreiro, em seus estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita. Em primeiro lugar, é importante saber que é necessário o uso de letras para grafar as palavras; depois a compreensão de que as letras representam sons das palavras que falamos e não o objeto em si; em seguida, o/a estudante deve entender que a fala pode ser representada por sílabas e cada sílaba deve ter pelo menos uma vogal para, finalmente ser capaz de registrar as palavras, tendo compreendido como funciona o sistema de escrita alfabética. Neste sentido, Morais (2012) organizou em dez as propriedades do sistema alfabético fundamentais para que o aprendente da nossa língua escrita compreenda como se dá seu funcionamento. Peço licença ao leitor para transcrever na íntegra cada item a fim de manter a fidelidade ao texto, que segue

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

Compreender essas propriedades poderá conduzir o aprendente, no nosso caso, estamos falando de estudantes do quinto ano, a consolidar para se tornar alfabetizado. Porém, é um percurso que ocorre não simplesmente pelo processo de ensinagem, ou seja, não basta o/a

professor/a se empregar em transmitir cada item dessa lista, ou usar um determinado método, é necessário que o/a estudante vá progressivamente construindo e reconstruindo cada etapa do processo, a fim de encontrar respostas para as seguintes questões: o que a escrita representa? e como ela cria representações? A solução para essas perguntas vai se tornando cada vez mais evidente à medida que o/a estudante avança na superação de cada fase de escrita (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética).

Avançando um pouco mais nessa discussão sobre o que pensam as professoras a respeito das categorias alfabetização e letramento, uma nova questão foi colocada em debate: o que seria o alfabetizar letrando? Conforme a professora P2, alfabetizar letrando é “[...] quando a criança se apropria do conhecimento, sabe a escrita correta, ler e interpretar da maneira correta, e conhecer a questão da pontuação dos textos [...]”. A questão em debate é entendida pela professora como o resultado final do processo de alfabetização e letramento. Tomamos aqui o conceito de Soares (2020) que melhor situa o leitor e chama a atenção para o seu caráter integrador. Embora cada um tenha sua especificidade, alfabetizar e letrar ocorrem de forma simultânea e indissociável. Considerar cada um deles na prática de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, requer que o/a professor/a tenha clareza de suas bases fundamentais.

A primeira compreensão é em relação aos “[...] processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo” (SOARES, 2020, p. 23). Citamos, por exemplo, uso do alfabeto móvel para que monte seu próprio nome e progressivamente aprenda o nome de cada letra, suas diferentes formas gráficas, seus sons; jogos de rimas e aliterações; atividades interativas e reflexivas nas quais o/a estudante possa ser capaz de segmentar palavras em sílabas, realizar fonetização no nível da sílaba e compreender que nas sílabas há mais de um fonema; conhecer as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas, dentre outros.

A segunda tem a ver com os “[...] processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvem [...] as competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvem a língua escrita – eventos de letramento”. Neste aspecto, podemos exemplificar: usar diferentes gêneros textuais para leitura e compreensão, fazer inferências em textos e em frases, interagir com o texto, percebendo suas condições de produção, recepção, função, dentre outros elementos; ampliar o próprio vocabulário; planejar e produzir textos orais e escritos empregando elementos de coesão (conectivos), especialmente nas produções coletivas; desenvolver fluência na leitura de frases, usando pontuação para marcar as pausas necessárias; organizar um texto pelas suas ideias principais, dentre outros.

Assim, alfabetizar letrando é uma estratégia pedagógica que toma o texto como ponto de partida para todo o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tornando o aprendiz um/a leitor/a e produtor/a de textos, com ampla autonomia e capacidade de progredir cada vez mais. Soares (2020, p. 289-290) denomina de alfalettrar o processo em que

[...] a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler, compreender e interpretar textos reais que lhe forma lidos ou que leu autonomamente, e aprende a escrever produzindo palavras e textos reais, não palavras descontextualizada, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes situações de letramento, conhecendo vários gêneros textuais e vários suportes de escrita[...].

Vimos, portanto, o caráter indissociável desses dois processos fundamentais para que o/a estudante aprenda a ler e escrever tenha seu espaço na sociedade, de modo a interagir com seus pares, de forma autônoma, em diversas situações em que a escrita se faz presente. Feita essa discussão, faremos uma abordagem em relação à escrita de estudantes do quinto ano.

5.2 O que revelam as falas das docentes sobre a escrita dos/as estudantes?

Neste tópico compartilharemos com o leitor as reflexões que tivemos com as professoras sobre a escrita dos/as estudantes do quinto ano, percebida durante a realização da atividade de Língua Portuguesa. Para tanto, temos como base teórica o estudo de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da Língua Escrita, que considera as hipóteses de escrita como um construto pessoal da criança na sua trajetória de apropriação da língua escrita.

A análise feita de forma coletiva pelas professoras evidencia importantes elementos de reflexão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como: o conhecimento do/a docente a respeito de como o/a estudante aprende a língua escrita, estratégias pedagógicas pertinentes, fatores que dificultam a aprendizagem, dentre outros. O procedimento adotado foi o seguinte: coletamos, por meio de uma atividade de língua portuguesa, o registro da escrita dos/as estudantes, fizemos sua organização por questões e socializamos com as professoras, utilizando como pergunta motivadora “O que você observa nessas escritas?”.

Antes de nos determos nessa questão, brevemente, queremos situar a compreensão das professoras sobre as hipóteses de escrita, pois consideramos que nesta análise seria imprescindível partirmos dos fundamentos epistemológicos da Psicogênese da Língua Escrita. Então, utilizamos o caso fictício da professora Maria Luiza, descrito anteriormente, para engajar os sujeitos da pesquisa. A situação relatada é de uma turma de 32 alunos/as, em que 5

apresentavam escrita silábica e 3 apresentavam escrita silábico-alfabética. O que fazer para que todos/as os/as estudantes avancem?

Em primeiro lugar, entender tais níveis de escrita. Nesse sentido, a professora P2 destaca que a escrita silábica é “[...] quando o aluno está começando aprender ler, só com as sílabas, né. Às vezes ele, o aluno pronuncia PA-TO. Aí, às vezes, ele coloca só o P e o T. Esquece que tem um A e um O, né, PATO. Aí ele pronuncia a sílaba certa, mas na hora de escrever, ele escreve errado [...]”. Outras definições foram apontadas pelas professoras P3 que indicou ser “a parte de formar sílabas, juntar as sílabas [...] ele já sabe juntar letras e formar uma palavra. Fazer a junção das sílabas”; e pela professora P1 que acredita ser o momento em que o/a estudante “Coloca as letras, as vogais, pronuncia a palavra correta, mas na hora de escrever, escreve faltando alguma letra”.

Nota-se que a visão das professoras coaduna com os pressupostos teóricos da psicogênese da língua escrita, em relação à escrita silábica, pois esta é uma fase em que os/as estudantes são capazes de usar letras para representar aquilo que falamos, tendo, portanto, superado a fase pré-silábica. Elas sabem escrever palavras, porém, usando o critério apontado pela professora P2, ou seja, uma letra para cada sílaba, que se apresenta conforme dito pela professora P1, “faltando letras”, na visão do adulto alfabetizado.

Em relação a escrita silábico-alfabética, as professoras a compreendem como a fase em que o/a estudante “[...] já sabe juntar as letras para formar aquela palavrinha” (Professora P1); “[...] escreve as sílabas sempre faltando letras[...]” (Professora P2); “[...] sabe juntar palavras e formar uma frase [...]” (Professora P3). Para a professora P1, o/a estudante já passa a usar não apenas uma letra para cada sílaba, mas ela consegue juntar, por exemplo, uma consoante e uma vogal para formar uma sílaba canônica. De acordo com a professora P2, as sílabas escritas sempre faltam letras, se configurando, neste caso como escrita silábica apenas e não silábico-alfabética.

A professora P3, por sua vez, entende que nesta fase o/a estudante consegue formar frase. No entanto, essa capacidade ela já traz desde a escrita pré-silábica. Ocorre que, o registro da frase se dá segundo um determinado critério que pode ser usando garatujas; ou uma letra para cada sílaba das palavras; de forma alternada, ora escrevendo uma letra para cada sílaba, ora a sílaba completa; ou, por fim, uma escrita mais bem estruturada em que é possível perceber nas palavras uma perfeita correspondência grafofonêmica. Tendo-se esclarecido as peculiaridades de cada nível de escrita dos/as estudantes, procedemos para a análise do quadro a seguir, com contribuição de cada professora no processo de discussão da questão proposta.

Quadro 2 - Escrita dos/as estudantes referente ao desafio 11 do apêndice D

| Escritas de estudantes do 5º ano – O que você observa nelas? | | | | | |
|--|---|---|--|---|--------------|
| IMAGENS |  |  |  |  | |
| | B | <u>tirci</u> | <u>Papansu</u> | <u>macacu</u> | <u>Rei</u> |
| ESTUDANTES | C | <u>tigre</u> | <u>papagai</u> | <u>Macaco</u> | <u>Rei</u> |
| | D | <u>tirique</u> | <u>papagai</u> | <u>maco</u> | <u>Rei</u> |
| | F | <u>tigri</u> | <u>papagaia</u> | <u>macaco</u> | <u>rei</u> |
| | G | <u>TIGRI</u> | <u>PAPAGAI</u> | <u>MACACO</u> | <u>REI</u> |
| | H | <u>tiri</u> | <u>Papaco</u> | <u>maco</u> | <u>ri</u> |
| | J | <u>sici</u> | <u>papacio</u> | <u>macaco</u> | <u>Rei</u> |
| | K | <u>tigra</u> | <u>Papagaia</u> | <u>Macaco</u> | <u>Rei</u> |
| | L | <u>TIRE</u> | <u>PAPAGA</u> | <u>MACACO</u> | <u>RE RO</u> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para a professora P3 “[...] a maioria dos [estudantes] estão apresentando erro [na palavra papagaio], como todos os outros nomes, faltando letras, porque eles escreveram da forma como eles entenderam o som. Tipo assim: eles entenderam o som, o som, mas eles não escreveram da forma correta no papel [...]”. Para ela, os/as estudantes “[...] estão escrevendo da forma como eles entendem, faltando letra, é, ou seja, eles estão na parte silábica, pré-silábica”.

Observando o quadro 2, com a escrita dos estudantes, a professora P2 destacou três nomes que lhe chamaram a atenção: “[...] ele quis dizer TIGRE, mas ele escreveu TIRE, na hora de escrever não colocou certinho. Aí o outro, é, PAPAGAI, do jeito que ele falou ele

escreveu PAPAGAI. Então, PAPAGA. Então, ele colocou do jeito que ele entendeu, como ele fala né, o MACACO, que a maioria escreveu certo, porque ele fala certinho macaco aí [...]” (Professora P2). A professora P1 destacou que “[...] a maioria já está juntando o som [...], [...] poucos que, que escreveram sem sentido assim, que somente um escreveu com letra diferente. Os outro tudim já sabe que TI escreve com essa letra. É o som do T [...]”. Ela observou ainda que “[...] macaco ele botou com Q, mas o som é o mesmo. Ele já sabe mais ou menos o rumo de escrever essas palavras [...]” e afirmou que “[...] Eles já conseguem relacionar uma letra, o som com a letra [...]” (Professora P1).

Considerando a teoria da psicogênese, em relação às hipóteses de escrita, tanto a professora P1 quanto a professora P2 afirmaram que os/as estudantes observados demonstraram uma escrita silábico-alfabética. A professora P3 considerou que eles “[...] não estão totalmente alfabetizados [...]” e justificou que “[...] estão na parte pré-silábica [...]”. Contudo, podemos inferir que ela considera este nível como algo imediatamente anterior à escrita alfabética. No entanto, o quadro 3 revela que os/as estudantes apresentam algumas dificuldades ortográficas. A fim de termos um panorama melhor sobre a escrita dos/as estudantes propomos a elas que observassem a escrita da frase “Eu gosto de estudar”, que foi registrada conforme o quadro 4.

Quadro 3 - Escrita de frase referente ao desafio 12 do apêndice D

| Estudante | Frase |
|-----------|---------------------------|
| B | <u>Eu tabuta</u> |
| C | <u>EU GOSTO DE EDOSDA</u> |
| D | <u>ecoto de estudo</u> |
| F | <u>eu gosto de estudo</u> |
| G | <u>EU GOSTO DI ESTUDA</u> |
| H | <u>ecatabluba</u> |
| J | <u>ucata dasida</u> |
| K | <u>Eu gosto de estudo</u> |
| L | <u>LE90LI TODA</u> |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os/as estudantes J, H e L demonstraram uma escrita que as professoras classificaram-na como pré-silábica. Os/as estudantes B, C, F, G e K foram identificados com a escrita silábico-alfabética e o estudante D escreveu de forma silábica. Embora essa atividade de reflexão e análise tenha gerado algumas dúvidas no momento de debate, consideramos que ela mobilizou os saberes das docentes a respeito do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Notamos que a análise das professoras na questão tratada, inicialmente, não correspondia a realidade da escrita dos/as estudantes. Assim, perfazendo o caminho e revisando cada escrita, notamos que o/a estudante B demonstrou escrever de forma silábica nesta questão; os estudantes H, J e L revelam a escrita silábico-alfabética e as demais escrevem alfabeticamente, com alguns pontos a observar quanto à ortografia.

Finalmente, chegamos ao desafio de escrever de forma mais elaborada um pequeno texto, a partir de uma dada imagem, que foi proposto aos estudantes. Nesta questão, as professoras puderam ter uma visão mais abrangente do potencial de escrita apresentado por cada estudante. Segue a imagem motivadora usada na atividade.

Imagem 3 – Atividade de descrição da figura, referente ao desafio 13 do apêndice D

DESAFIO 13: DEPOIS DE AJUDAR O PRINCEPE ALADIM VOCÊ TERÁ DIREITO A BRINCAR COM SEUS AMIGOS NA PRAÇA. CONTE PARA A PESQUISADORA O QUE ESTÁ ACONTECENDO LÁ.



AGORA ESCREVA O QUE VOCÊ DISSE A ELA PARA GARANTIR SUA ESTRELA COLORIDA.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A partir dessa imagem, os/as estudantes foram encorajados a escrever o que observavam, de modo que a produção escrita foi organizada no quadro 4, a seguir, e analisada pelas professoras.

Quadro 4: Escrita de texto referente ao desafio 13 do apêndice D

| Estudante | Texto |
|-----------|---|
| B | <u>E eu estou lá</u> |
| C | <u>PULACODA</u> <u>CORE</u> <u>FALA COM MEU AMIGO</u> <u>PICA COM MINHA AMIGO</u> <u>TE BEI BRINCAR COM MEU</u> <u>IRMAO</u> |
| D | <u>risso modo de toco In paxen mio sendo isbratada mu</u> <u>Podem manipular rebato i iniciando e não</u> |
| F | <u>ela está brincando com brinquedos me escurecendo, me encando,</u> <u>em cada pronguem prongem Armbm</u> |
| G | <u>PLIG ETAO BRICANO DI PULAR CORDA KUREGA</u> <u>POTI BOTAR OUTRO NA CACODA FÊ SAI COREDO</u> <u>AMARELHA TAGEI</u> |
| H | <u>DFari Oubo unuato pulube crêto</u> <u>ritel Btu</u> |
| J | <u>elintepicada de cada escancada</u> <u>dicacida de pula cada dia da</u> |
| K | <u>An miangon então Brincando de Pular Brincando de</u> <u>escurecendo Base de conuido Base de malta Ambrina</u> |
| L | <u>PULA</u> <u>PULAU GODA</u> <u>UTASE GORE</u> |

Percebemos que, de imediato, as professoras ficaram surpresas ao perceber a escrita dos/as estudantes. Logo começaram a explorar cada elemento presente e diante da questão “o que vocês observam?”, elas se posicionaram com uma segurança maior em relação às questões anteriores. A professora P1 destacou que apenas um desses estudantes pode ser considerada alfabetizado:

Só foi o aluno F, só foi o único que fez o relato sobre o que tava acontecendo no parquinho, né. Agora o aluno D não dá para entender nada. O aluno C fez [...] palavra solta, no caso, PULA. Eu penso que era bem CORDA, eu acho que era. Botou só... aí CORRE, aí FALA COM MEU AMIGO, aí acho que aqui era BRINCAR COM MEU AMIGO OU COM MINHA AMIGA, e... aqui, esse outro aqui, eu já não entendi. Aí BRINCAR COM MEU IRMÃO. E o aluno D continua sem a gente entender, só... Então, no caso, alfabetizado mais ou menos só tem o F mesmo que a gente tá entendendo o que ele quis dizer. [...] O K também tá beleza.[...] O G também dá para gente entender um pouco sobre o que ele quis dizer, né. Porque só o início, só algumas palavras que ele engoliu letra, aqui. Mas tem umas que dá pra, pra gente entender. CORDA ele escreveu correto, AMARELINHA ele escreveu correto, faltou alguma letrinha, mas a gente entende. Agora o H, esse... meu Deus!

A professora P2 apontou que “[...] tem uns que tão aleatório ainda, escreve ainda, não tá nem sabendo o que que tá fazendo, porque diz PULO, EU PULO CORDA ele escreve só primeira letra. Porque tem o aleatório, que escreve qualquer letra. PU ele coloca só um P e um

L e pronto, já escreveu um nome. [...] o aluno G tá na silábica ainda”. Vimos que a docente sentiu um pouco de dificuldade e demonstrou dúvidas para se posicionar diante da escrita dos/as estudantes e limitou-se a dizer que “[...] eles já estão na pré-alfabetização, tão começando se alfabetizar”. Com isso, inferimos que os saberes da experiência, construídos no cotidiano da sala de aula, ressoam certa distância com o referencial teórico da psicogênese da língua escrita.

A professora P3 enfatizou que “Eles estão escrevendo palavras soltas sem conectivo das palavras”, classificou que “Muitos já estão passando da fase silábica-alfabética [...]” e exemplificou o caso do estudante L: “[...] a primeira palavra PULA, né? Aí PULA A CORDA ele já não conseguiu. Ele falou, ele pensou, mas ele não conseguiu escrever certo as duas últimas palavras. Só PULA que ele escreveu certo”. A docente se refere a forma como o estudante L registrou PULALUQODA e UTASEQORE em que não houve segmentação entre as palavras, nas quais o/a estudante demonstra dificuldade também de ordem ortográfica, pelo que deduzimos em PULALUQODA (pulando corda).

As professoras analisaram a questão de escrita do texto focando nos aspectos da correspondência grafonêmica das palavras e na questão ortográfica. Consideramos que um texto é [...] objeto de abordagem discursiva que considera não só a enunciação, mas também o sentido como um produto de interação social de um ato de fala determinado pelo contexto imediato e histórico mais amplo” (PEREIRA, 2007, p. 156).

Notamos que a dificuldade dos/as estudantes está relacionada à consciência fonêmica e à aprendizagem das regularidades/irregularidades da ortografia. Ao terem percorrido um longo caminho para aprender a ler e a escrever vários conhecimentos foram se consolidando, de modo que uma intervenção planejada poderá proporcionar uma evolução na escrita do/a estudante. A palavra ‘corda’, por exemplo, e tantas outras que seguem esse padrão CVCCV, como ‘corte’, Marta, ‘barco’, eles tendem a registrar ‘cote’, ‘Mata’, ‘baco’. Assim como os gerúndios ‘pulando’, correndo’ são notados como ‘pulado’, corredo’. A partir do olhar sobre a escrita dos/as estudantes, foi possível a indicação de possibilidades de intervenção por meio de estratégias voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita, que veremos adiante.

5.3 A construção de estratégias pedagógicas para favorecerem a consolidação da escrita alfabética

Neste tópico apresentamos sugestões de algumas atividades propostas pelo coletivo das professoras que argumentaram, com base na própria experiência docente, a respeito da efetividade das atividades no tocante ao ensino da leitura e da língua escrita. Conforme Bakhtin (1997, p. 285)

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.)

Os saberes experienciais segundo Tardif (2012, p. 39) “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva, sob a forma de *habitus* e de habilidade, de saber-fazer e de saber-ser [...]. Consideramos, pois relevante o apontamento dado por cada uma das professoras que, gentilmente, participaram desse processo de reflexão e construção de possibilidades de intervenção pedagógica.

Nesta etapa, a pergunta que nos direcionou foi a seguinte: Que procedimentos ou sugestão você poderia dá para ajudar o/a estudante avançar na escrita? Para a professora P1, a estratégia mais adequada é

Procurar **textos interessantes**, que sejam **pequenos**. Não adianta colocar textos grandes pra eles ou então pegar mandar eles lê do livro, porque olha eu tenho um, um hábito de trabalhar [com] meus alunos: ler parágrafos. Se é um texto, por exemplo, se eu não tenho, é..., se eu não levei, ou se eu não tenho na sala de aula, já separadinho, um texto pequenininho justamente daquelas crianças que não sabem ainda ler, eu vou

ter que ler de um parágrafo da leitura deles, ler com eles, botar, receber leitura dos outros, né. Os outros lê parágrafo por parágrafo. E aquele que tá lendo mesmo engatinhando, quase sem saber, eu chamo pro pé da mesa e vamos tentar fazer a leitura, mas o correto seria um texto pequeno, né, ou uma **quadrinha**, uma leitura pequenininha e dali você identificar, pelo menos, botar eles pra pra, circular uma palavra, [ruídos] trabalhar uma palavra só. Depois, com eles, fazer a leitura daquele textozinho e depois um escolher uma palavra daquela, grafar uma palavra pra poder trabalhar com eles. Pra ver se ele desenvolve mais a leitura, porque ele vai aprender é igual antigamente, é soletrando, é devagarzinho. Não adianta botar muita coisa porque eles não vão pra frente (Professora P1).

A escolha de um texto interessante é fundamental, porém, não basta apenas que seja pequeno, mas que faça sentido para o/a estudante, pois defendemos a importância de um processo reflexivo do aprendente da língua escrita, por meio do qual ele seja capaz de pensar sobre o funcionamento e as convenções da escrita alfabética, a finalidade da leitura, o assunto tratado no texto, suas características, dentre outras possibilidades. Além do uso de textos curtos, outra estratégia sugerida pela professora P1 foram o ditado e a leitura feita pausadamente.

aqui o meu ponto de vista trabalharia **ditado**, né. Porque a pronúncia da palavra, você vai ditar devagar, se..., porque eu, eu tenho o hábito até hoje, mesmo os meninos já, já no quinto ano, que tem muitos que já sabe ler mesmo, ler tudo, mas eu tenho o hábito de **ler pausadamente**, de ler devagar, é pra, pra eles entender o som da palavra, de cada sílaba [...] (Professora P1).

O ditado constitui-se em uma metodologia que o/a professor/ pode utilizar para perceber o pensamento linguístico do/a estudante, ou seja, qual a sua concepção em relação à escrita²⁹. Porém, na sala de aula, é interessante o/a professor/a entender que o ditado de palavras soltas e desconexas é uma atividade improdutiva, sendo mais viável realizá-lo dentro de um contexto, por exemplo, lista de brinquedos, de itens de supermercado, de amigos; ou mesmo a construção de frases, pois a palavra só faz sentido no texto.

Em muitos casos, o ditado não passa de um treino ortográfico com o objetivo de transpor o som para o registro das letras correspondentes, cuidado excessivo com a caligrafia, com a memorização, e plena ausência de um processo reflexivo. Por outro lado, é possível utilizar-se dessa estratégia de diversas maneiras, que se valorize sua natureza metalinguística. Ademais, o processo de escrita deve proporcionar ao estudante o papel de autoria, ou seja, escrever por si mesmo. Autor é “aquele que organiza o discurso escrito, dando-lhe uma orientação por meio de mecanismos de coerência e coesão” (TFOUNI, 1995, p. 53).

²⁹ Em um estudo publicado em 1982, por Ana Teberosky e Margarida Gomes Palacio, intitulado *Evolucion de la escritura durante el primer año escolar*, realizava-se um teste das quatro palavras e uma frase, em que as pesquisadoras ditavam 4 palavras (monossílaba, dissílaba, trissílaba, polissílaba) do mesmo campo semântico e uma frase em que continha a palavra dissílaba para se perceber a noção de conservação de hipótese da criança.

Em relação à proposta de leitura pausada, apontada pela professora P1, trata-se de uma estratégia a ser considerada, levando-se em conta a qualidade do texto e não apenas na quantidade de leituras que se deve propor, tendo em vista a importância da imersão do/a estudante no mundo da leitura e sua compreensão.

Recordamo-nos de Paulo Freire para quem “A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita” (FREIRE, 1989, p. 12). O que existe é, pois, um processo gradual de aprendizagem e não uma magia que, em instantes, torna possível a leitura, a escrita e a compreensão. Acreditamos que a chave de leitura: Qual mensagem o texto transmite para mim? Nesse sentido, é preciso explorá-lo o máximo possível. Para tanto, Carvalho (2010, p. 42) sintetiza alguns procedimentos:

- a) Exploração do sentido e formulação de hipóteses sobre o tema geral e os significados prováveis do texto.
- b) Leitura natural do texto completo (feita em voz alta pelo professor).
- c) Troca de ideias com a turma sobre o que compreenderam da leitura. Busca de relações entre o texto e os conhecimentos e experiências dos alunos.
- d) Identificação do gênero do texto.
- e) Leitura didática feita pelo professor, que aponta as palavras uma a uma. A turma acompanha e repete.
- f) Observação de aspectos formais da escrita como sistema de representação: direção (da esquerda para a direita), limites gráficos das frases (onde começam e onde terminam), número de frases, uso de maiúsculas e minúsculas, pontuação, espaços entre palavras.
- g) Repetição da leitura do texto, ora pela turma toda, ora por um único aluno.

Como vimos, a construção de sentido do texto não se dá meramente pela leitura feita pelo/a professor/a e repetida pelo/a estudante, mas pela exploração completa do texto, partindo dos aspectos gerais, explicitados pela autora na citação acima, para os aspectos específicos, como decomposição do texto em frases, segmentação das frases pintando espaços em branco, identificação de sílaba inicial ou final de uma determinada palavra escolhida pelo/a estudante, contagem do número de sílaba e finalmente, percepção de uma letra faltante, troca de letra por outra que possa ser substituída para formar outra palavra, dentre outras possibilidades. Em discussão de propostas de estratégias de ensino a professora P2 comentou que é importante se utilizar

um textozinho pequeno, porque não adianta procurar um texto assim bem extenso, porque o menino que não sabe ler quanto menor o texto melhor pra ele. Então procuro um textozinho de uma música, ou então é, de adivinha, ou essa parlenda que nem ela falou aí, essa quadrinha, assim, essa leitura que seja assim mais fácil e que chame a atenção deles, né, que é pra colocar, pode escrever no quadro assim pra ele ler, ou então pode deixar numa folhinha pra ele ir lendo. É assim que ele vai indo e avançando

na leitura, aos poucos, porque também de repente ele não aprende, né. É aos poucos (Professora P2).

A professora P2 enfatiza alguns gêneros textuais como música, adivinha e parlenda para a alfabetização dos/as estudantes. O uso de textos poéticos permite a fruição, a brincadeira, a ludicidade e a criatividade. Reiteramos que as estratégias de ensino em turmas de quinto ano devem valorizar ainda textos da própria autoria dos/as estudantes, bem como aqueles que fazem parte do seu cotidiano.

Por sua vez, a professora P3 aponta: “Os procedimentos seriam mesmo trabalhar a questão da leitura e da escrita, leitura correta, a escrita, é... A questão do som da palavra, mostrar pra eles [...] o som é diferente da escrita”. Certamente, oralidade e escrita estão inter-relacionados, mas são diferentes, não inferior ou superior uma à outra, pois não há supremacia ou primazia entre ambas. Ocorre que, historicamente o ser humano tem se organizado em sociedade, muito mais em torno da oralidade, de modo que a fala surge naturalmente, enquanto a escrita se dá mais formalmente, institucionalizada na escola. Este é um ponto importante porque a escola, como espaço privilegiado em que a escrita se faz presente, não pode ignorar ou desvalorizar a cultura oral trazida pelos estudantes.

“A fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. A escrita seria, além de uma representação abstrata da própria fala um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades” (MARCUSCHI, 1997, p. 126).

A fala e a escrita são duas modalidades de uso da língua não universais, pois sofrem influência da história, do tempo e da própria cultura. E, embora a escrita tenha marcado sobremaneira o avanço da sociedade, reiteramos que o papel da escola deve ser de inclusão de todas as culturas. Quanto a essa questão, o estudo de Belintane (2010) propõe, por exemplo, o enlaçamento entre cultura oral dos/as estudantes e letramento escolar. Assim, consideramos pertinente o uso de textos de origem oral, como parlendas, cantigas, narrativas, dentre outras.

Destacamos outro recorte da fala da professora P3, que propõe “[...] trabalhar mais a questão da leitura e da escrita com eles, o som das palavras, a escrita correta mesmo [...]” e exemplificou que “[...] seria trabalhar com pequenos textos, chamativos, [...] por exemplo, uma historinha, a leitura de um **gibi**, é algo assim que eles já se interessam mais porque a maioria dos gibis, eles apresentam histórias engraçadas, é humorada” (Professora P3). Além da sugestão sobre o gênero textual, a relação entre professor/a e estudante foi apontada como importante estratégia pedagógica. A professora afirmou: “[...] procuro tirar um tempinho pra pegar a leitura

daqueles que tem mais dificuldade [...]”. Assim, uma atenção maior à cada estudante pode contribuir para que este sinta-se mais seguro e confiante.

O uso de gibi³⁰, indicado nesta fala, pode favorecer múltiplas aprendizagens, pois se utiliza das linguagens verbal, não verbal e multissemiótica, com diversos recursos como traços, cores, formato e roteiro que envolvem o leitor na mensagem, permitindo a estética e a fruição no ato da leitura. O gibi é também conhecido como mangá, *comics*, *comic book*, *fumetti*, historieta, arte sequencial, *manhwa*, entre outros. Seus principais formatos são a tira, a página dominical, fanzine, revista em quadrinhos, álbum ou novela gráfica e *webcomics*³¹. As histórias em quadrinhos estão presentes em vários suportes textuais como jornais, revistas, peças de publicidade, cartilhas educativas, grafites urbanos, dentre outros. São, portanto, textos que fazem parte do cotidiano das crianças e podem ser explorados na sala de aula.

Como vimos, os apontamentos das professoras, embora abordassem tanto a leitura quanto a escrita, os aspectos relacionados à leitura foram mais endossados. De fato, é fundamental a prática de uma leitura fluente para uma compreensão melhor do texto. Quanto a isso, Soares (2020, p. 200) que “A leitura de frases é o passo inicial para o desenvolvimento da fluência em leitura”. Todavia, o/a estudante leitor e produtor de texto se faz à medida que lhe permitimos refletir sobre o sistema de escrita.

Assim, é fundamental que o/a professor/a conheça os níveis conceituais linguísticos do/a estudante e promova atividades desafiadoras que desestabilizem a concepção já consolidada, podendo dessa forma construir novas hipóteses e avançar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Todo o processo de escuta nas rodas de conversa realizadas de forma virtual possibilitou articularmos diversos saberes. Segundo Vasquez (1990, p. 406), “[...] insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que implica também em certa distinção e relativa autonomia”. Descreveremos, a seguir, a respeito do produto final da dissertação – Caderno de Orientações Pedagógicas - que tem como objetivo subsidiar professores/as no processo de reflexão e elaboração de atividades que contemplem os diferentes níveis de escrita dos/as estudantes, auxiliando-os na aprendizagem da leitura e da escrita.

³⁰ Gibi foi o título de uma revista lançada no Brasil em 1939, cujo símbolo da revista era um menino negro. Daí em diante, todas as revistas produzidas no mesmo estilo, quadrinhos, ficaram conhecidas com gibis.

³¹ Nomenclaturas utilizadas por Daniel Rocha no Curso básico de histórias em quadrinhos [HQs]. Coord.: Daniel Brandão, ilustração: Guabiras. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2016.

5.4 Produto final da dissertação: Caderno de Orientações Pedagógicas

Considerando as orientações da Plataforma Sucupira da Capes, no que determina o Boletim nº 017, de 17 de agosto de 2015, em consonância com a Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009, da Capes³², o produto final resultante de uma pesquisa aplicada consoante a área de concentração, linha de pesquisa do programa e projeto de pesquisa do orientador podem seguir os seguintes formatos: artigo, conserto, composição, desenvolvimento de aplicativo, editoria, dissertação, equipamento ou kit, manual de operação técnica, estudo de caso, material didático e instrucional, patente, processo de criação, produção artística, produção de programas de mídia, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, produto processo ou técnica, projeto de inovação tecnológica, proposta de intervenção em procedimento clínico ou serviço pertinente, projeto técnico, proposta pedagógica, protocolo experimental ou de aplicação em serviço, protótipo para desenvolvimento ou produção de instrumento, publicação tecnológica, registro de propriedade intelectual, relatório final de pesquisa, relatório técnico com regras de sigilo, revisão sistemática e aprofundada da literatura, software.

Sendo assim, o “Caderno de Orientações Pedagógicas” tem como intuito atender esta exigência no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), consoante a linha de pesquisa Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação. O referido programa integra pesquisa científica e intervenção na realidade escolar por meio da ressignificação das práticas pedagógicas e construção de práticas interdisciplinares. Neste sentido, o percurso metodológico desta investigação culminou na elaboração de um subsídio teórico-prático, construído por meio de um processo dialógico com os sujeitos da pesquisa, de modo a favorecer a consolidação da escrita alfabética de estudantes do quinto ano do ensino fundamental.

O Caderno de Orientações Pedagógicas, consta de duas partes: a primeira consiste em uma breve fundamentação teórica sobre a aprendizagem da língua escrita; a segunda é um roteiro de sequências didáticas com foco na alfabetização e no letramento a partir de diversos gêneros textuais, como: poema, letra de música, anúncio publicitário, dentre outros, com possibilidades de interdisciplinaridade, articulando diversos saberes.

A construção das sequências didáticas foi discutida com as professoras, como proposição para atender as dificuldades de leitura e escrita dos/as estudantes. Assim, foram

³² Documentos disponíveis respectivamente em <<http://www2.unesp.br/Home/propg/boletim-sucupira-017.pdf>> Acesso em 10 de mai. 2021 e <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf>> Acesso em 10 de mai. 2021.

observados aspectos como a quantidade de aulas suficiente para cada sequência e temática e gêneros textuais de interesse dos/as estudantes. A sequência didática, ou SD, deve ser entendida como um “conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SHNEUWLY, 2004). O termo SD surgiu em 1996, na França, nas instruções oficiais para o ensino de línguas, como alternativa à compartimentação do conhecimento no tocante ao ensino de línguas.

As sequências didáticas do Caderno de Orientações Pedagógicas estão de acordo com o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA e, portanto estão estruturadas, considerando: 1) as práticas de linguagem, que se organizam em quatro eixos (leitura/escuta - compartilhada e autônoma; produção de textos - escrita compartilhada e autônoma; oralidade; e, análise linguística/multisemiótica - ortografização) e em quatro campos de atuação (campo da vida cotidiana, campo da vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário); 2) os objetos de conhecimento e 3) as habilidades.

O Caderno de Orientações Pedagógicas, produto final desta dissertação, constitui-se, portanto em uma interlocução entre a comunidade científica e a sociedade, neste caso, os sujeitos da educação básica da rede municipal de educação de Imperatriz, de modo a organizar e articular saberes que promovam a autonomia dos/as estudantes.

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho discutiu o processo de aquisição da leitura e da escrita em turmas de quinto ano do Ensino Fundamental no município de Imperatriz, tendo como pano de fundo a alfabetização e o letramento. Embora saibamos que o saber não se esgota, nem é essa a pretensão deste estudo, cabe-nos expressar os resultados que este percurso de investigação nos possibilitou, bem como as novas possibilidades de estudo que ele nos aponta.

Partindo da seguinte questão central: Qual a visão das professoras do quinto ano do ensino fundamental acerca do processo de alfabetização e letramento dos/as estudantes?, pudemos refletir acerca de problemas presentes nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, uma vez que as dificuldades de leitura e escrita não emergem nas turmas de quinto, mas representam o acúmulo das situações não resolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

A apropriação da escrita demanda a compreensão do que ela representa e como se dá tal representação, sendo os espaços escolares lugares privilegiados nos quais ocorre o seu processo de ensino e aprendizagem. Tomamos, pois, a escola, como *lócus* de pesquisa, elegendo turmas de quinto ano do ensino fundamental, nas quais houvessem estudantes que não se apropriaram da escrita alfabética. A escola é uma instituição que dá significado à realidade pela forma como seus sujeitos a experienciam, sendo, pois, um espaço marcado pelas relações de poder, um território de disputas com tendência a reprodução do sistema vigente, construído pelos sujeitos que nela se encontram.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar a compreensão das professoras sobre o processo de alfabetização de estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. Em vista disso, realizamos rodas de conversas que possibilitaram: saber o que pensam as docentes sobre as categorias alfabetização e letramento; analisar a escrita de estudantes do quinto tendo como aporte teórico a Psicogênese da Língua Escrita; e, levantar propostas de atividades que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita.

A entrada na roda com as professoras foi marcada pelo comprometimento em contribuir com o processo de reflexão/investigação e, mesmo de forma *online*, não hesitaram em participar integralmente de cada momento de discussão. As mais experientes trouxeram memórias da sua trajetória profissional de como alfabetizava as crianças há algum tempo atrás e como alfabetizam hoje, explicitando que as estratégias de outrora não cabem atualmente, pois as novas exigências pedagógicas requerem a utilização de textos interessantes, significativos para

o/a estudante. Com isso, notamos que o/a estudante é tido como um sujeito da ação docente à medida o planejamento pedagógico visa atender sua necessidade.

A concepção de estudante que adotamos é de sujeito aprendente, que interagindo com o objeto de estudo constrói suas próprias hipóteses. Dessa forma, consideramos que a assimilação de novos conhecimentos deve ser sustentada em dois processos educativos: o de ensinagem e o de aprendizagem. Ou seja, é necessário valorizar a perspectiva de quem ensina (professor/a) e de quem aprende (estudante).

Neste estudo priorizamos duas importantes categorias: a alfabetização e o letramento. Consideramos a alfabetização como o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita como sistema de representação da linguagem. O letramento, por sua vez, consiste nos usos sociais da língua escrita, de modo que é possível interagir com o mundo da escrita mesmo que não se tenha consolidado a escrita alfabética.

Sendo assim, elegemos como objeto de pesquisa o alfabetizar letrando no quinto ano do ensino fundamental e, com a finalidade de compreendermos tal objeto, buscamos os fundamentos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), nos quais compreendemos que a criança tem contato com a escrita mesmo antes de sua entrada na escola e que ela se apropria da escrita alfabética ao consolidar as hipóteses de escrita construída por si própria. Utilizamos o termo ‘alfabetizar letrando’ para dizer das práticas escolares de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita cujas estratégias pedagógicas utilizam o texto, em seus diversos gêneros, como ponto de partida, ou seja, como eixo central.

Os estudos de Magda Soares (2000; 2018b; 2020) sobre alfabetização e letramento nos possibilitaram entender que esses processos, embora interdependentes, diferem enquanto sua natureza e, portanto, exigem formas diferentes de ensino. Quanto às habilidades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita, destacamos os estudos de Artur Gomes de Morais (2012; 2020) sobre o sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento da consciência fonológica como uma das dimensões da consciência metalinguística que proporciona a reflexão sobre a língua e seus constituintes, como os sons, as palavras, as sílabas, as características dos diversos tipos de texto nas modalidades oral e escrita.

Compreendemos que a consciência fonológica não é a causa nem a consequência da alfabetização. Ambas têm uma relação interativa e, embora aquela não seja o bastante para que o/a estudante alcance o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), algumas de suas habilidades – contar sílabas, identificar palavras que iniciam com o mesmo fonema, fazer rimas, dentre outras – são fundamentais para que o/a estudante avance em seu processo de aprendizagem da língua escrita.

A partir do aprofundamento teórico, nos propomos a identificar como estudantes do quinto ano representam a escrita. Para tanto, utilizamos um questionário de língua portuguesa, que se constituiu em um importante diagnóstico de escrita, partilhado, posteriormente, com as professoras, em rodas de conversa no formato virtual. A voz das professoras teve, portanto, um tratamento especial, pois elas trouxeram para reflexão em grupo a própria práxis, de modo que teoria e prática se articularam no processo dialógico que revelou o que pensa cada docente.

A representação da escrita feita pelos/as estudantes demonstrou a fragilidade no processo formativo ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental e o processo de análise da escrita apresentada pelos/as estudantes possibilitou às professoras a construção de um diálogo entre teoria (psicogênese da língua escrita) e a prática (articulação de proposições relacionadas à produção escrita).

Na perspectiva de identificarmos o que pensam as docentes sobre as categorias alfabetização e letramento, as rodas de conversa indicaram uma preocupação com o método de ensino da leitura e da escrita, dando ênfase ao modelo tradicional, bem como o emprego das normas ortográficas pelos/as estudantes, para que se tenha uma escrita “correta”. Nesse sentido, o erro construtivo do qual trata Ferreiro e Teberosky (1999) não foi mencionado. Todavia, se considerarmos o/a estudante enquanto ser autônomo, que busca compreender o mundo à sua volta e busca respostas para suas inquietações, precisamos valorizar as suas hipóteses de escrita sobre as convenções da língua escrita em um exercício de escuta atenta e permanente.

Os termos relacionados à alfabetização, apontados pelas docentes, dialogam com os pressupostos teóricos discutidos nesta investigação, o que demonstra conhecimento específico e, concomitantemente, enfatizam a relação interativa entre professor/a e estudante. Portanto, se os/as estudantes não consolidaram a escrita alfabética não é por falta de conhecimento do/a professor/a. Possivelmente, a perspectiva adotada seja o entrave. Ocorre que, a mediação pedagógica se ancora no processo de ensino, ou seja, a preocupação é como ensinar determinado objeto de conhecimento, sendo que há outro aspecto que precisa ser considerado, a saber, a perspectiva de aprendizagem do/a estudante, como ele aprende conceitos, atitudes e valores.

Do ponto de vista do letramento, as falas das professoras evidenciam uma concepção que corrobora com os pressupostos apresentados nesta pesquisa, mas em algum momento se confunde com alfabetização e com procedimentos metodológicos. Todavia, consideramos que se trata de processos semelhantes, mas com especificidades em relação ao uso da língua. Sua distinção reside em que alfabetização consiste no processo de apropriação da escrita alfabética

e o letramento está voltado para os usos sociais da leitura e da escrita, tendo o texto como elemento principal de interação com o Outro na sociedade.

O processo dialógico vivenciado nas rodas de conversa nos permite concluir que os saberes da experiência se sobressaíram em relação aos saberes acadêmicos, pois a preocupação era mostrar as escolhas metodológicas bem-sucedidas em sua turma, bem como os desafios inerentes ao ofício da profissão docente. Em suma, a visão das professoras mostra a importância do processo de ensino e o uso de método sintético, seguindo a ordem: ensino da letra, da sílaba, da palavra e da frase e por fim, do texto.

Embora o uso de texto como recurso pedagógico se faça presente, encontra-se ausente um processo de reflexão sobre a língua escrita, o que pode conduzir o/a estudante a apresentar dificuldade de expressar-se por meio da escrita. Isto porque a escolha metodológica não focou na perspectiva de aprendizagem por parte do/a estudante, integrando assim, uma concepção de ensino tradicional.

Ademais, as professoras atribuem à família o papel de alfabetizar e buscar, ainda que forma terceirizada, reforço escolar para o/a estudante que não aprendeu ler e escrever. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, por sua vez, preconiza no artigo segundo que é a educação é dever da família e do Estado. Na verdade, espera-se que a família, em parceria com a escola, cumpra sua função de educar as crianças. Em face do exposto, é possível que um planejamento pedagógico estratégico e currículo adequado às reais necessidades dos/as estudantes seja o caminho mais razoável. Acreditamos que tanto a escola quanto a família devem imprimir esforços no sentido de um compromisso com a aprendizagem da leitura e da escrita.

A ludicidade apareceu como categoria de análise emergente, na medida em que as professoras relacionaram a aprendizagem da leitura e da escrita com uma prática docente que considere a brincadeira e o lúdico. Sendo assim, a ludicidade pode ser adotada como estratégia pedagógica para que os/as estudantes aprendam ler e escrever de forma prazerosa. Entretanto, notamos que as professoras, embora admitam a relevância da ludicidade e do uso de metodologias significativas, prevalece uma visão tradicional de ensino, com preocupação no método sintético.

Mesmo compreendendo a importância da ludicidade, em turmas de quinto ano ela passa a ser refutada, pois entende-se que os estudantes são “grandes” e por isso seria inapropriado o uso de metodologias semelhantes às que se utiliza com crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Todavia, o jogo, a brincadeira, o simbólico ultrapassam as fronteiras da idade,

sendo, pois, indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que o jogo é um poderoso aliado à prática pedagógica com foco no ensino da leitura e da escrita.

Tendo em vista a análise da escrita dos/as estudantes, referente ao segundo objetivo específico que orientou a investigação, realizamos uma roda de conversa virtual, que suscitou reflexão teórico-prática embasada na psicogênese da língua escrita. Ao percebermos que as professoras desconheciam os pressupostos dessa teoria, explanamos um quadro resumido com as quatro hipóteses de escrita: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, a fim de que elas tivessem elementos teóricos para explorar a escrita dos/as estudantes.

As professoras notaram que os/as estudantes escrevem palavras soltas, não usam conectivos e escrevem da forma que entendem, ou seja, conforme ouvem, eles escrevem, contendo “erros”. Contudo, a maioria estabeleceu relação fonema-grafema. Destacamos que os erros explícitos apontados pelas professoras tratavam-se, tanto de erros ortográficos, como “etaobricado” = “estão brincando”; como de hipóteses de escrita, como “leqolitoda” = “eu gosto de estudar”. Nesse sentido, consideramos que, na perspectiva piagetiana, o erro construtivo possibilita a aprendizagem, à medida que, ao perceber o erro, o/a estudante vivencia o conflito cognitivo que lhe permite assimilar e acomodar novos conhecimentos, retornando ao estado de equilíbrio anterior.

Elas relacionaram a escrita dos/as estudantes com as hipóteses que apresentamos, sendo que tal escrita, relaciona-se à fase silábica, silábico-alfabética ou alfabética com dificuldades ortográficas. Ao concluírem que os/as estudantes não estão totalmente alfabetizados/as, as professoras alertaram para a dificuldade que enfrentarão na continuidade dos estudos no ciclo seguinte (6º ao 9º ano) do ensino fundamental.

Tendo em vista o terceiro objetivo desta pesquisa, levantar junto às docentes, propostas de atividades para alfabetizar letrando no quinto ano do Ensino Fundamental, várias proposições foram apresentadas, sendo unânime o uso de textos interessantes, que seriam pequenos textos atrativos, como adivinha, parlenda, quadrinha, gibis e letras de músicas. São, pois, textos de fácil memorização que permitem explorar ludicidade, intertextualidade, rimas, aliterações, brincar com as palavras, desenvolvendo a consciência fonológica e apropriar-se do princípio alfabético, avançando nas hipóteses de escrita.

Contudo, além do uso destes gêneros textuais, que propiciam uma ampla aproximação entre o oral e o escrito, outras possibilidades de experiência com a leitura e a escrita, através dos textos literários, narrativas orais e populares, dentre outros, podem ser trabalhadas em sala de aula. O fundamental é que o material disponibilizado faça sentido para o/a estudante.

Consideramos que o papel da escola é permitir que os/as estudantes vivenciem práticas de leitura e escrita de forma contextualizada, que permita a fruição, a leitura não apenas com os olhos, mas com todos os sentidos. Contudo, dentre as implicações do insucesso do/a estudante relacionado ao processo de alfabetização e letramento está a própria exclusão escolar, cujas razões são veladas pelo princípio de que todos/as têm acesso, igualdade de oportunidades, sendo, o/a estudante responsabilizado pelo seu fracasso. Todavia, a escola com igualdade para todos/as é apenas um discurso, pois uma parcela considerável de estudantes das classes populares não ultrapassa a escolaridade obrigatória e colhem o insucesso escolar.

Os resultados desta investigação apontam para a necessidade de um planejamento pedagógico por parte dos gestores municipais consoante com a realidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, considerando que embora as normativas estipulem que o ciclo de alfabetização finaliza no terceiro ano escolar, a aprendizagem é contínua e, por isso, a aprendizagem da leitura e da escrita prossegue por todo o ensino fundamental. Ao final desse estudo, foi possível compreender que o trabalho de alfabetização, coerente com a concepção de sujeito cognoscente, assume como ponto de partida o uso de diferentes gêneros textuais, cujo planejamento deve atender a dimensão do letramento, ou seja, deve estar articulado com as práticas sociais do/a estudante. De outro modo, enquanto as práticas escolares apoiarem-se em uma concepção adulta de ensino, os resultados serão contraproducentes.

Considerando que a intenção dessa pesquisa centralizou-se na escrita de estudantes do quinto ano do ensino fundamental, os sujeitos foram as professoras, que contribuíram de forma singular para reflexão desse objeto de estudo. Dedicamo-nos a entrar em roda de conversa e ouvir suas ideias, pensamentos e sentimentos e, por meio de um diálogo profícuo debater possibilidades de ensino e aprendizagem.

Finalizando esse trabalho, apresentamos um “Caderno de Orientações Pedagógicas”, destinado a professores/as e outros profissionais a quem interesse o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. O objetivo do material é subsidiar o trabalho pedagógico em sala de aula, especialmente em turmas de quinto ano, em que os/as estudantes não tenham consolidado a escrita alfabética. Entendemos que a alfabetização é um processo contínuo, no qual há várias facetas não abordadas nessa investigação, por isso outros estudos poderiam emergir, como por exemplo, a formação de professores alfabetizadores. Temos consciência de que este foi um estudo cuja incompletude provém de razões epistemológicas, materiais, culturais, dentre outras. Sendo assim, aceitamos sugestões para aprimoramento e apontamentos de novas perspectivas.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no contexto das políticas educacionais**: uma análise na perspectiva histórico-cultural. São Luis: EDUEMA, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO; Marcelle Rose da Silva; CRUZ, Marcelo Vera. Gamificação: diálogos com a educação. p. 74-97. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vânia Ribas Ulbricht; BATISTA, Cláudia Regina; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREIRA, S. D.; MALUF, M. R. **Consciência metalinguística e alfabetização**: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3. p. 491-502, 2003.
- BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.
- BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>
- BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2021. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 12 de dez. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasil DF: Presidência da República, 2020.
- _____. **Covid-19**: painel Coronavírus. Disponível em <<https://covid.saude.gov.br/>> acesso 11 jan. 2021.
- BRILHANTE, Luiza Hermínia de Almeida Assis. **Processos metacognitivos implicados na produção escrita de crianças do 1º ano do ensino fundamental**. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1990.

CARDOSO-MARTINS, C. **A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 76, p. 41-49, 1991.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler:** vencendo o fracasso. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

DOLZ J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas-SP: mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vânia Ribas Ulbricht; BATISTA, Cláudia Regina; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FONSECA, M. F. **Consciência fonológica e o ensino de leitura:** quando começar?. Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, n.1 jan de 2017, p. 86-103. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl>>. Acesso em 10 nov. 2020.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Educação de Adultos).

GIROUX, Henri. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Oralidade e escrita.** Signótica 9:119-145, jan/dez. 1997.

MARQUES, João Filipe; BORGES, Mônica Gameira. Educação inter/multicultural no jardim de infância: os livros infantis e suas imagens da alteridade. **Educação Sociedade e Culturas**, n. 36, 2012. p. 81-102. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Joao&Monica.pdf> Acesso em 18 de out. 2020.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTINS, Maria Helena. **Crônica de uma utopia** – leitura e literatura infantil em trânsito. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Emília Ferreiro (1935) e a psicogênese da língua escrita. In: MORTATTI, Maria do Rosário L. et al. (Orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 245-275. Disponível em <<https://books.scielo.org>> Acesso em 20 dez. 2020.

MELLO, Thiago. **Faz escuro mas eu canto.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. **Educação Infantil e currículo:** o lugar de crianças, famílias e professoras no currículo de uma instituição de educação infantil de Imperatriz-Maranhão. 2014. 272f. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

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

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** 1. ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. A escrita alfabética: porque ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam: In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>> Acesso em 15 de dez. 2020.
- NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; GOMES, Adriana Leite Limaverde. In: GOMES, Adriana Leite Limaverde; COSTA, Francisca Mônica Silva da; DANTAS, Liliane Moreira. (Orgs.). **Ler e escrever: diferentes possibilidades no contexto escolar inclusivo**. Curitiba: CRV, 2020. p. 15-33.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa, s/d.
- PEREIRA, Maria Tereza Bom-Fim. **Professor-leitor: de um olhar ingênuo a um olhar plural**. Imperatriz, MA: Alma de Artista, 2007.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.
- _____. **O estruturalismo**. São Paulo: Difel, 1970.
- _____. **A epistemologia genética/ Sabedoria e ilusões da filosofia/ Problemas de psicologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira; Silda Abujamra Daeir; Celia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Trad. Manuel Campos. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Seis estudos de Piaget**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coord.) *Crianças e Miúdos*. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004.
- SILVA, Alessandro; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Alessandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. 1.ed.1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Série Estado do conhecimento nº 01. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: contexto, 2017.

_____. **Alfabetização**. A questão dos métodos. 1. ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018a.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018b.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Trad. Beatriz Cardoso. São Paulo: Trajetória Cultural, 1989.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide**. Fact Sheet n. 46. September, 2017. UIS/FS/2017/ED/46. Disponível em <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>> Acesso em 10 de mai. 2021.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

XAVIER, Gláucia do. **Significante e significado no processo de alfabetização e letramento**: contribuições de Saussure. Cadernos CESPUC. Belo Horizonte, n. 25, 2014. p. 87-102.

ANEXO – TERMO DE ANUÊNCIA



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizo que a pesquisadora Antonirene Rodrigues de Assis Silva, mestranda devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, pertencente a Universidade Federal do Maranhão, desenvolva nesta Instituição sua pesquisa intitulada *Formação continuada em alfabetização e letramento para professores/as do quinto da Rede Municipal de Educação de Imperatriz-MA*, sob orientação da professora Dr^a. Karla Bianca de Souza Freitas Monteiro. A mesma tem como objetivo geral desenvolver proposta pedagógica de formação continuada destinada à professores/as do quinto ano, cujos alunos apresentem níveis não alfabéticos, a partir da Psicogênese da Língua Escrita.

Ciente dos objetivos da pesquisa, a pesquisadora está autorizada a ter acesso e buscar o fornecimento de todos os subsídios para desenvolvimento de sua pesquisa, desde que seja assegurado o que se segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que a Instituição, os professores e estudantes não serão identificados durante a divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberação de retirada a minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização.

A referida pesquisa será realizada na Rede Pública Municipal de Imperatriz, tendo como foco alunos e professores de turmas de 5º ano e só poderá ocorrer após a concordância dos sujeitos que estarão envolvidos na pesquisa e da aprovação do projeto de pesquisa pela Banca de Qualificação do referido Mestrado.

Imperatriz-MA, 23 de novembro de 2020.

José Antônio Silva Pereira
 Secretário Municipal de Educação
 Portaria nº 01.924/2020



Rua Urbano Santos, nº 1657 – Juçara, Imperatriz – MA
<http://www.imperatriz.ma.gov.br> - E-mail: educacaoitz@hotmail.com

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS – PPGFOPRED
MESTRADO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pai/mãe ou responsável

Prezado(a) Senhor(a),

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar desta pesquisa, cujo título provisório é *Formação continuada em alfabetização e letramento para professores/as do quinto da Rede Municipal de Educação de Imperatriz-MA*, que tem como objetivo principal desenvolver proposta pedagógica de formação continuada destinada a professores do 5º ano da rede municipal de educação, cujos alunos apresentem níveis não alfabéticos, a partir da psicogênese da Língua Escrita. A pesquisa será conduzida pela pesquisadora professora **Antonirene Rodrigues de Assis Silva**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, sob orientação da Prof^a Dr^a **Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro**.

A participação da criança é muito importante tendo em vista, que o trabalho tem como ponto de partida o diagnóstico da hipótese de escrita do/a aluno/a, matriculado em turma de 5º ano, indicado pelo/a professor/a. Neste estudo, serão coletadas informações por meio de teste de leitura e escrita, aplicado aos alunos/as presencialmente, na própria escola, sendo que em virtude da pandemia da Covid-19 causada pelo Coronavírus, será obrigatório o uso de máscaras e álcool em gel. A pesquisa será realizada com alunos/as do 5º (quinto) ano do ensino fundamental, matriculados em escolas da zona urbana do município de Imperatriz. Os sujeitos da pesquisa serão alunos/as do 5º (quinto) ano que apresentem níveis não alfabéticos e seus/suas respectivos professores/as. Haverá registro de áudio, vídeo e imagem. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo da participação da criança.

Na ocasião da pesquisa, será apresentado um termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação em pesquisa onde o presente termo (TCLE) elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo responsável pela criança que irá participar da pesquisa, assim como pelo pesquisador responsável ou pela (s) pessoa (s) por ela delegada (s).

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária podendo o/a senhor/a solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete em ônus ou prejuízo à criança.

Informamos ainda, que serão dadas todas as explicações sobre o teor da pesquisa, incluindo os objetivos, o método a ser utilizado, riscos e benefícios para aquisição. As informações obtidas pela pesquisa serão tratadas com sigilo e confidencialidade, e os dados divulgados não possibilitarão a identificação do mesmo, a qual será codificada através de letras e números, garantindo assim o anonimato e privacidade. Os registros ficarão guardados sob responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos, após este prazo o documento será destruído, respeitando os princípios éticos da pesquisa e a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que envolve seres humanos. Lembramos ainda, que os registros gravados em áudio, vídeo e imagem e que portanto, serão utilizados para a montagem do trabalho, só serão divulgados mediante a autorização expressa dos sujeitos da pesquisa.

Sobre os benefícios esperados, este estudo poderá se constituir como uma relevante contribuição para a formação de professores que atuam em turma de 5º ano do Ensino Fundamental com a presença de alunos/as que apresentem níveis de escrita não alfabética, de forma a impactar positivamente no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita dos alunos/as. Além disso, poderá gerar importantes instrumentos para a construção de propostas educativas voltadas para a alfabetização e o letramento nas escolas públicas.

Destacamos que não há nenhum risco para as crianças envolvidas. Além disso, essa pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8060 de 13 de julho de 1990.

Caso deseje obter mais informações sobre o desenvolvimento da pesquisa ou havendo questões éticas ou denúncias relacionados a pesquisa, entrará em contato com COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO/UFMA. Av. dos Portugueses, nº 166 – Bacanga -São Luís – MA, Brasil, CEP: 65080-805. Telefone (98) 3272-8000. E poderá entrar em contato com os pesquisadores através dos seguintes endereços: PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Rua Urbano Santos, s/n – Centro – Universidade Federal do Maranhão - Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED - Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas, Imperatriz – MA, telefone: (99) 3529-6016, falar com a Prof.^a Dr^a Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (pesquisadora orientadora responsável). Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados

para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

AUTORIZAÇÃO

Informo que recebi explicações sobre o conteúdo da pesquisa incluindo os objetivos, o método a ser utilizado para o levantamento de dados durante a coleta de dados, não havendo danos pessoais, físicos ou morais, respeitando os princípios éticos da pesquisa. Foi assegurado ainda que em qualquer tempo, meu filho ou filha poderá se retirar da pesquisa sem prejuízos e ainda receberei uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido.

Diante das informações acima expostas, eu: _____

_____ autorizo a participação do meu filho ou filha nesta pesquisa, estando informada e esclarecida que meus dados serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa, sendo que minha identificação será mantida em sigilo e que participação é voluntária, não implicando custos (gasto) e nem receita (remuneração).

Imperatriz, 17 de dezembro de 2020.

Assinatura do/a responsável pela criança

digital

Assinatura da pesquisadora responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
 EDUCATIVAS – PPGFOPRED
 MESTRADO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

**APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E
 ESCLARECIDO**

(criança ou adolescente de 10 a 14 anos de idade)

Informação geral: O assentimento informado para a criança ou adolescente não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais ou responsáveis. O assentimento assinado pela criança ou adolescente demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Investigadora: Prof^a Mestranda **Antonirene Rodrigues de Assis Silva**

Orientadora: Prof^ª Dr^a **Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro**

Local da Pesquisa: Escola Municipal Domingos Moraes, situada no Recanto Universitário – Imperatriz –MA.

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa, com o título provisório *Formação continuada em alfabetização e letramento para professores/as do quinto da Rede Municipal de Educação de Imperatriz-MA*, cujo objetivo é desenvolver proposta pedagógica de formação continuada destinada a professores do 5º ano da rede municipal de educação, cujos alunos apresentem níveis não alfabéticos, a partir da Psicogênese da Língua Escrita.

Durante a pesquisa, serão coletadas informações por meio de teste de leitura e escrita, aplicado aos alunos/as presencialmente, na própria escola, sendo que em virtude da pandemia da Covid-19 causada pelo Coronavírus, será obrigatório o uso de máscaras e álcool em gel.

Haverá registro de áudio, de vídeo e imagem. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo da participação da criança.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir da participação da criança e retirar o seu consentimento. A sua recusa não acarretará em nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou penalização, nenhum prejuízo em suas atividades. Além de ser preservada a identificação e o caráter confidencial das suas informações. Não envolverá ônus e nem bônus pela participação e o senhor (a) receberá uma cópia do termo.

Caso você aceite participar, a pesquisa envolverá encontro presencial para aplicação de teste de leitura e escrita. Neste instrumento você responderá apenas as questões que se sentir à vontade e confiante para responder, com leitura de enunciados feita pela pesquisadora.

Durante todo o processo de aplicação do teste de leitura, caso você não se sinta à vontade, poderá remarcar um novo encontro com a pesquisadora. Sua participação é voluntária e que caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias.

Contato para dúvidas:

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar a investigadora/orientadora do estudo ou membro de sua equipe: Prof^aDr^a Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, telefone fixo número: (99) 3529-6016 e celular (99) 98128-1678. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um paciente de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Maranhão. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

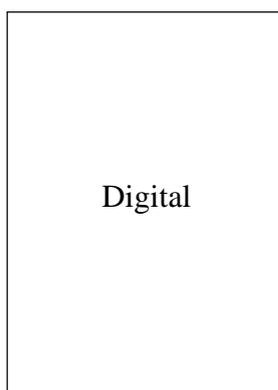
DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

Imperatriz 17 de dezembro de 2020.



NOME DA CRIANÇA

NOME DO INVESTIGADOR

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO/UFMA . Av. dos portugueses nº 166 – BACANGA -São Luís – MA, Brasil, CEP: 65080-805. Telefone (98) 3272-8000.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS – PPGFOPRED
MESTRADO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

APÊNDICE D - DIAGNÓSTICO DE ALFABETIZAÇÃO - 5º ANO



Querida criança,

Você foi escolhido/a para realizar esta atividade de leitura e escrita por fazer parte de um grupo especial, que é a turma do 5º ano de sua escola. Sua participação é muito importante para o meu projeto de pesquisa. Conto com sua colaboração!

Você está recebendo um teste de Língua Portuguesa. Este caderno contém 13 desafios (questões), sendo 10 de múltipla escolha e 3 dissertativas.

Comece escrevendo seu nome completo.

Nome da criança

INSTRUÇÕES

- ❖ Leia com atenção e depois marque suas respostas.
- ❖ Cada desafio contém 04 alternativas, mas apenas uma está correta. Faça um X na opção que você considera correta.
- ❖ Use lápis para marcar as respostas. Caso você se engane, pode apagar e marcar novamente. Depois cubra-as de caneta.
- ❖ Procure não deixar desafio sem resposta.



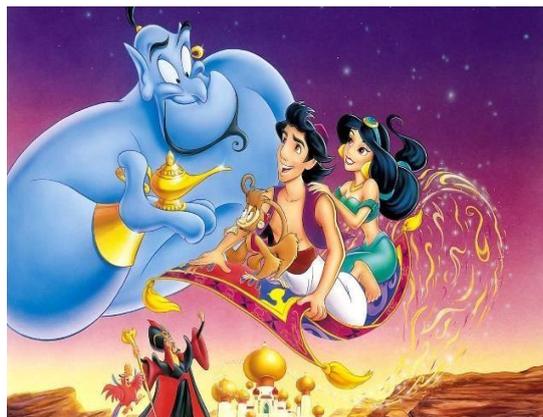


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS – PPGFOPRED
MESTRADO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

DIAGNÓSTICO DE ALFABETIZAÇÃO - 5º ANO

Aluno/a: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Escola: _____



Desafio: O príncipe Aladim precisa encontrar a lâmpada mágica para salvar a princesa Jasmine do malvado Jafar. Você quer ajudar o Aladim a salvar a princesa? Para ajudá-lo você precisa vencer alguns desafios. Em cada fase você ganha uma estrelinha colorida, se acertar pelo menos um desafio. No final poderá trocar as estrelinhas pela lâmpada mágica e ajudar o príncipe a salvar a princesa. Para isso, você precisa de 5 estrelinhas. Se você vencer todas as fases, ganha ainda uma estrela de bônus. Vamos lá?



1ª FASE: CONSCIÊNCIA FONÊMICA/FONOLÓGICA – Desafios 1 e 2.

DESAFIO 1: O GÊNIO FALOU TRÊS LETRAS ANTES DE REALIZAR O DESEJO DE ALADIM. AS LETRAS SERÃO REVELADAS PELA PESQUISADORA. MARQUE-AS.

A B T C.

B B D G.

C P D C.

D P D G.

DESAFIO 2: O ALADIM ENCONTROU UMA JOIA QUE ASSIM COMO A LÂMPADA TAMBÉM REALIZAVA SEUS DESEJOS. INDIQUE O NOME DA JOIA PARA GANHAR UMA ESTRELINHA.

A AZUL.

B ANEL.

C PAPEL.

D ANZOL.





2ª FASE: CONSCIÊNCIA SILÁBICA – Desafios 3 e 4.

DESAFIO 3: PARA GANHAR UMA ESTRELINHA VOCÊ PRECISA CONTAR QUANTAS SÍLABAS TEM A PALAVRA LÂMPADA. CONTE E MARQUE O NUMERAL CORRETO.

A 2.

B 3.

C 4.

D 5.



DESAFIO 4: AGORA VOCÊ PRECISA INDICAR O BRINQUEDO QUE TEM O MESMO NÚMERO DE SÍLABAS DA PALAVRA LÂMPADA.

A



B



C



D





3ª FASE: LEITURA DE FRASE – Desafios 5 e 6.

DESAFIO 5: ALADIM TINHA UM TAPETE COM SUPER PODERES. PARA GANHAR UMA ESTRELINHA INDIQUE A LETRA QUE DIZ O QUE FAZ O TAPETE MÁGICO.



- A** O TAPETE FALA.
- B** O TAPETE DORME.
- C** O TAPETE PULA.
- D** O TAPETE VOA.

DESAFIO 6: NESTE DESAFIO VOCÊ PRECISA INDICAR O QUE ALADIM ENCONTROU NA CAVERNA, DE ACORDO COM A FIGURA.



- A** O ALADIM ENCONTROU UMA ARMADILHA PERIGOSA.
- B** O ALADIM ENCONTROU UMA LÂMPADA MÁGICA.
- C** O ALADIM ENCONTROU UMA LINDA PRINCESA.
- D** O ALADIM ENCONTROU UM HOMEM MALVADO.



★ ★ ★ ★ 4ª FASE: RIMA E ALITERAÇÃO – Desafios 7 e 8.

DESAFIO 7: NESTE DESAFIO VOCÊ VAI LER UM TEXTO E INDICAR UMA RIMA PARA GARANTIR MAIS UMA ESTRELA COLORIDA.

ERA UMA BRUXA
À MEIA-NOITE.
EM UM CASTELO MAL-ASSOMBRADO
COM UMA FACA NA MÃO
PASSANDO MANTEIGA NO PÃO.



A PALAVRA **CASTELO** RIMA COM

- A** CASTIGO.
B FARELO.
C ASSOMBRADO.
D CASTOR.

DESAFIO 8: O REI, PAI DE JASMINE, MANDOU FECHAR TODAS AS PORTAS E JANELAS DAS CASAS PORQUE SUA FILHA, A PRINCESA IA SAIR DO PALÁCIO E NÃO DEVA SER VISTA POR NINGUÉM. PARA VOCÊ GANHAR MAIS UMA ESTRELINHA COLORIDA INDIQUE A PALAVRA QUE INICIA COM O MESMO SOM INICIAL DA FIGURA.



- A** RELÓGIO.
B CAMINHÃO.
C IOIÔ.
D BONECA.



5ª FASE: SIGNIFICANTE/SIGNIFICADO (Desafio 9) E

★ ★ ★ ★ ★ SEGMENTAÇÃO (Desafio 10).

DESAFIO 9: AO ENTRAR NA CAVERNA ALADIM ENCONTROU COISAS PRECIOSAS. O QUE ELE VIU FOI UM LINDO



- A BESOURO.
- B TESOURO.
- C BEBEDOURO.
- D DECORO.

DESAFIO 10: INDIQUE A FRASE QUE ESTÁ ESCRITA CORRETAMENTE PARA GARANTIR MAIS UMA ESTRELA COLORIDA.



- A ALADIMEJASMINE VOAMNO TAPETEMÁGICO.
- B ALADIM E JASMINE VOAM NOTAPETEMÁGICO.
- C ALADIM E JASMINE VOAM NO TAPETE MÁGICO.
- D ALADIMEJASMINEVOAMNOTAPETEMÁGICO.



6ª FASE: HIPÓTESE DE ESCRITA – Desafios 11 a 13.

DESAFIO 11: O GÊNIO PEDIU PARA ALADIM ESCREVER OS NOMES DAS FIGURAS ABAIXO, ANTES DE REALIZAR SEU DESEJO. AJUDE ALADIM A ESCREVER E GANHE SUA ESTRELINHA COLORIDA.



DESAFIO 12: ANTES DE FAZER SEU PEDIDO ALADIM CONTOU UM SEGREDO PARA O GÊNIO. A PESQUISADORA VAI REVELAR ESTE SEGREDO PARA VOCÊ ESCREVER E GANHAR SUA ESTRELA.

VOCÊ QUER CONTAR COMO SE SENTIU AO FAZER PARTE DESSA HISTÓRIA E AJUDAR O PRÍNCIPE ALADIM A ME SALVAR?

CASO VOCÊ QUEIRA, FAÇA UM DESENHO PARA MOSTRAR COMO FOI ESSA EXPERIÊNCIA.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
 EDUCATIVAS – PPGFOPRED
 MESTRADO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Categoria: professor/a

A presente pesquisa, cujo título provisório denomina-se *Formação continuada em alfabetização e letramento para professores/as do quinto ano da Rede Municipal de Educação de Imperatriz-MA*, é desenvolvida por Antonirene Rodrigues de Assis Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão e tem como objetivo desenvolver proposta de formação continuada destinada professores/as do quinto ano da Rede Municipal de Educação, cujos alunos apresentem níveis não alfabéticos, a partir da Psicogênese da Língua Escrita.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui devidamente informado sem qualquer constrangimento e coerção sobre os objetivos e instrumento de coleta de dados que serão utilizados, já citados neste termo.

Fui igualmente informado(a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;
- Da garantia de retirar meu consentimento a qualquer momento, deixar de participar do estudo;
- Da garantia de que não serei identificado(a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- De que, se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa, portanto não terei nenhum tipo de gasto previsto.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas será entregue ao sujeito pesquisado e a outra será arquivada em local seguro pela pesquisadora. A responsável pela pesquisa é a professora Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (Fone: 99 3529-6016).

Imperatriz, _____ de _____ de 2021.

 Assinatura do participante da pesquisa
 RG: _____

 Assinatura do pesquisador
 RG: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS – PPGFOPRED
MESTRADO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

APÊNDICE F – Questionário *online*: Perfil das professoras

Prezada professora,

Este questionário tem como objetivo levantar informações a respeito do perfil das professoras que atuam em turma de quinto ano da Rede Municipal de Educação de Imperatriz a fim de descrever os sujeitos da pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão.

Contamos com sua valiosa colaboração e desde já agradecemos sua gentileza.

1. Nome completo.
2. Nome da escola na qual leciona.
3. Qual o seu sexo?
Feminino
Masculino
4. Qual sua faixa etária?
Até 25 anos
De 26 a 35 anos
De 36 a 45 anos
Mais de 46 anos
5. Como você identifica sua cor ou raça? *
Preta
Parda
Branca
Amarela
Indígena
Outro
6. Onde você reside?
Em Imperatriz
Em outro município

7. Você possui alguma deficiência?

Sim

Não

8. Qual sua escolaridade

Ensino Médio Completo

Ensino Superior Completo

Pós-graduação

Ensino Médio

9. Qual tipo de ensino médio você concluiu?

Magistério

Regular

Técnico

Ensino Superior

10. Qual tipo de ensino superior você cursou?

Licenciatura em Pedagogia

Licenciatura em outra área

Bacharelado

Tecnólogo

Pós-Graduação

11. Qual tipo de pós-graduação você concluiu?

Especialização

Mestrado

Regime de trabalho

12. Qual seu regime de trabalho semanal?

Professora efetiva - 20 horas

Professora efetiva - 40 horas

Professora efetiva - 20 horas + CET

13. Em quantas escolas você leciona?

Em uma única escola

Em duas escolas

Atuação profissional

14. Há quanto tempo você leciona?

Menos de 5 anos

Entre 6 e 10 anos

Entre 11 e 15 anos

Mais de 15 anos

15. Quantos anos de atuação você leciona em turma de 5º ano?
Menos de 3 anos
Entre 4 e 6 anos
Entre 7 e 10 anos
Mais de 10 anos
16. Considerando o ano de 2020, quantos estudantes você tinha matriculado na turma?
Até 15 estudantes
Entre 15 e 20 estudantes
Entre 21 e 25 estudantes
Entre 25 e 30 estudantes
17. Considerando o ano de 2020, você tinha aluno com deficiência na sua turma?
Sim
Não
18. Como você avalia seu conhecimento a respeito de (0 a 5):
Estratégias de Leitura
Gêneros textuais
Consciência fonológica
Níveis de escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética)
BNCC e Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)

Formação continuada

19. Durante sua atuação como professora você participou de algum curso de formação para professores alfabetizadores?
Sim
Não

Formação de Alfabetizadores

20. Marque a formação que você participou:
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRÓ-LETRAMENTO
PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
NENHUM DESSES
OUTRO