



Kelly Maia Cordeiro

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA
O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
FONOLÓGICA E DA CONSCIÊNCIA
MORFOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências - Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^ª. Rosália Maria Duarte
Coorientadora: Prof^ª. Sílvia Brilhante Guimarães

**Rio de Janeiro,
dezembro de 2021**



Kelly Maia Cordeiro

**Práticas pedagógicas voltadas para o
desenvolvimento da consciência fonológica e
da consciência morfológica na alfabetização**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências - Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof^a. Rosália Maria Duarte

Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Silvia Brilhante Guimarães

Coorientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Zena Winona Eisenberg

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Erica dos Santos Rodrigues

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof^a. Janete Teixeira de Lyra

Escola Municipal Barro Branco – SME/Duque de Caxias

Prof^a. Andressa Santos Rebelo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2021

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Kelly Maia Cordeiro

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Especialista em Educação Tecnológica pelo CEFET/RJ. Atua como docente da rede municipal de Angra dos Reis-RJ. Integrante do Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia (Grupem), vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosália Duarte; e do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Márcia Denise Pletsch. Como área de interesse, investiga os processos de ensino e aprendizagem em educação, tecnologia, educação especial e inclusiva.

Ficha Catalográfica

Cordeiro, Kelly Maia

Práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica na alfabetização / Kelly Maia Cordeiro ; orientadora: Rosália Maria Duarte ; coorientadora: Sílvia Brilhante Guimarães. – 2021.

172 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

Inclui bibliografia

1. Educação - Teses. 2. Alfabetização. 3. Consciência fonológica. 4. Consciência morfológica. 5. Leitura e escrita. 6. Prática pedagógica. I. Duarte, Rosália Maria. II. Guimarães, Sílvia Brilhante. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Dedico esta tese a todas as professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial àquelas à frente das turmas de alfabetização.

Agradecimentos

A Deus, por todo o alimento a minha alma e a minha vida.

À Capes e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, pelas bolsas concedidas no decorrer do doutorado.

Agradeço às professoras da educação básica que, com generosidade, compartilharam suas experiências em alfabetização comigo e convidaram outras a fazerem parte desse momento.

Ao Grupem, que sempre me auxiliou em relação à pesquisa, em especial a: Joana Milliet, Erica Campos, Margareth Teixeira, Ana Luiza Sales, Catarina Mattos, Elise de Moraes e Cristina Silveira.

À banca examinadora, Zena Eisenberg, Erica Rodrigues, Janete Lyra e Andressa Rebelo, por reservarem parte do seu precioso tempo para avaliar esta tese.

À querida orientadora, Rosália Duarte, agradeço por todo ensinamento e confiança depositados ao longo da pesquisa. Seu apoio, suas palavras e escuta atenta me fortaleceram em cada fase desta tese. Obrigada pelos momentos partilhados.

As contribuições da coorientadora, Silvia Brilhante, durante o andamento da pesquisa e escrita da tese.

Às amigas do ObEE, que tanto me deram força e me motivaram durante o percurso. Em especial, à professora Márcia Denise Pletsch, a quem agradeço pelos desafios acadêmicos apresentados e que me permitiram chegar até aqui.

Pela amizade e compartilhamentos realizados no grupo “Truque de Mestras”. As alegrias divididas e o conforto coletivo possibilitaram o meu equilíbrio para a realização da tese.

Aos amigos queridos, Jorge Fernandes, Mirna Juliana, Sandra Cardoso e Renato Pontes, que acompanharam de perto esse processo, sempre torcendo por mim e ajudando com meus escritos.

Às minhas amigas companheiras de trabalho e de esperança em uma educação para todos, profissionais a quem agradeço por toda demonstração de carinho e apoio durante a realização desta pesquisa.

Às amigas Máisa, Marise e Sarah Rodrigues, pelo acolhimento e a boa conversa em seu apartamento no Rio de Janeiro, durante a realização das disciplinas do doutorado.

À minha mãe, Marly Maia, e ao meu filho, Caio Maia, que com paciência souberam entender minhas “ausências”. Saber que vocês estão ao meu lado me fortalece a cada dia.

A Zélio do Couto, que com atenção e amorosidade me alimentou de esperança para prosseguir na jornada.

Ao Dorneles Oliveira, que se fez um pai para Caio Maia mais que presente, quando eu não podia estar por perto.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Cordeiro, Kelly Maia; Duarte, Rosália Maria. **Práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica na alfabetização**. Rio de Janeiro, 2021. 172p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente tese tem como objetivo identificar e analisar práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e consciência morfológica na alfabetização. O procedimento de produção dos dados ocorreu por meio de questionário *on-line*, com relato das professoras de suas práticas pedagógicas na alfabetização e respondentes que se prontificaram a participar da entrevista semiestruturada. Para análise qualitativa dos dados foi utilizado o *software* ATLAS.ti, organizando as produções em categorias, subcategorias e eixos de análise. Com isso, foi possível estabelecer dois estudos: no primeiro investigou-se a percepção das professoras sobre as dificuldades dos estudantes quando começam a aprender a escrever e as habilidades a serem desenvolvidas durante este processo. Os resultados indicam uma centralidade dirigida ao meio sociocultural, com apontamento para práticas de letramento no ambiente doméstico e escolar; os conhecimentos específicos, próprios do processo de ensino-aprendizagem, com destaque para a consciência fonológica e aspectos relacionados às emoções, no que tange ao medo e insegurança quando ocorre o erro do estudante no momento da escrita. O segundo estudo evidenciou a organização das práticas pedagógicas relatadas em um inventário que as caracteriza em cinco tipologias: práticas em consciência fonológica; práticas de ampliação de repertório cultural; práticas em leitura e escrita; práticas envolvendo diferentes áreas; e práticas em outros contextos. Não foram identificadas práticas para o desenvolvimento da consciência morfológica, o que pode ser um indicativo de lacuna na formação docente e, desse modo, o desconhecimento que essa habilidade contribui para a leitura e para a escrita de palavras mais complexas ortograficamente. A prática em consciência fonológica foi relatada por onze professoras, sendo a maior concentração em atividades voltadas para a subárea da consciência fonêmica e nenhuma dirigida para rima e aliteração. Os resultados deste estudo indicam que as professoras têm um conhecimento sobre a consciência fonológica e utilizam como estratégia no ensino de atividades lúdicas, principalmente, o jogo criado ou adaptado para o contexto específico da turma. Mas, apesar disso, foram poucos

os relatos que indicaram o ensino estruturado, no sentido de uma sequência pela qual seja possível identificar as intencionalidades de onde partem e onde querem chegar com as atividades propostas. Tal constatação levanta a necessidade de mais investimento para a formação docente nesta área. A pesquisa também identificou que poucas professoras recorrem às tecnologias digitais para o ensino, algo diretamente ligado à baixa infraestrutura nas escolas.

Palavras-chave

Alfabetização; consciência fonológica; consciência morfológica; leitura e escrita; prática pedagógica.

Abstract

Cordeiro, Kelly Maia; Duarte, Rosália Maria (Advisor). **Pedagogical practices aimed at the development of phonological awareness and morphological awareness in literacy**. Rio de Janeiro, 2021. 172p. Doctoral Thesis – Department of Education, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis aims to identify and analyze pedagogical practices aimed at the development of phonological awareness and morphological awareness in literacy. The procedure of data production took place through an online questionnaire, with teachers reporting their teaching practices in literacy and respondents who volunteered to participate in the semi-structured interview. For qualitative data analysis, the ATLAS.ti software was used, organizing the productions into categories, subcategories and analysis axes. Thus, it was possible to establish two studies: in the first, the perception of teachers about the difficulties of students when they begin to learn to write and the skills to be developed during this process was investigated. The results indicate a centrality directed to the sociocultural environment, pointing to literacy practices in the home and school environment; specific knowledge, typical of the teaching-learning process, with emphasis on phonological awareness and aspects related to emotions, regarding fear and insecurity when the student makes a mistake at the time of writing. The second study evidenced the organization of pedagogical practices reported in an inventory that characterizes them in five typologies: practices in phonological awareness; cultural repertoire expansion practices; reading and writing practices; practices involving different areas; and practices in other contexts. Practices for the development of morphological awareness were not identified, which may indicate a gap in teacher education and, thus, the lack of knowledge that this skill contributes to reading and writing more complex words in terms of spelling. The practice in phonological awareness was reported by eleven teachers, with the greatest concentration in activities aimed at the phonemic awareness sub-area and none directed at rhyme and alliteration. The results of this study indicate that the teachers have knowledge about phonological awareness, using as a strategy in the teaching of recreational activities, mainly, the game created or adapted to the specific context of the class. But, despite this, there were few reports that indicated structured teaching, in the sense of a sequence through which it is possible to identify the intentions from where they start and where they want to go with the proposed activities.

This finding raises the need for more investment in teacher training in this area. The survey also identified that few teachers resort to digital technologies for teaching, something directly linked to the low infrastructure in schools.

Keywords

Literacy; phonological awareness; morphological awareness; reading and writing; teaching practice.

Sumário

1 Introdução	15
2 Aprendizado da leitura e da escrita	23
2.1 Contribuições teóricas dos modelos de desenvolvimento da leitura e da escrita	23
2.2 Alfabetização, letramento e literacia	30
2.3 Apontamentos sobre a alfabetização no contexto atual	35
3 Habilidades metalinguísticas: consciência fonológica e consciência morfológica	41
3.1 Habilidade metalinguística	41
3.2 Consciência fonológica e aprendizado da leitura e da escrita	42
3.2.1 Processamento fonológico: consciência fonológica e memória de trabalho fonológica na alfabetização	46
3.3 Estudos sobre consciência morfológica e aprendizado da leitura e da escrita	50
3.3.1 Consciência morfológica nos diferentes anos de escolarização do ensino fundamental	51
3.3.2 Habilidade da consciência morfológica e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita	53
3.3.3 Contribuições da consciência morfológica de forma independente da consciência fonológica	54
3.4 Algumas considerações sobre prática pedagógica na alfabetização	56
4 Trilha de produção dos dados da pesquisa	60
4.1 Questões éticas e de financiamento	61
4.2 Primeira fase: inventário de práticas pedagógicas na alfabetização	62
4.3 Professoras participantes da pesquisa	65
4.4 Segunda fase: entrevista – “Qual é essa pesquisa?”	69
4.5 Metodologia de análise dos dados	72
4.5.1 Organização dos dados da entrevista	72
4.5.2 Descrição do procedimento de análise do estudo I	73
4.5.2.1 Codificação dos relatos na entrevista	74
4.5.2.2 Análise de confiabilidade	75
4.5.2.3 Formação dos eixos de análise	75
4.5.3 Descrição do procedimento de análise do estudo II	77
4.5.3.1 Codificação da entrevista e do questionário	77
4.5.3.2 Organização do inventário em tipologias	78
4.5.3.3 Formação das categorias, subcategorias e eixos de análise	79

5 Estudo I: dificuldades e habilidades no processo inicial de aquisição da escrita	81
5.1 Aspectos gerais da entrevista	81
5.2 Formação, identidade e saber docente	84
5.3 Dois lados da mesma moeda: dificuldades e habilidades	87
5.3.1 A natureza da educação é o meio sociocultural e o aprendizado da escrita é o meio educativo	90
5.3.2 O aprendizado da escrita não é natural	97
5.3.3 Aspectos afetivos e emocionais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita	101
6 Estudo II: práticas pedagógicas na alfabetização	105
6.1 Ausência de práticas pedagógicas voltadas à consciência morfológica na alfabetização	107
6.2 Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica	111
6.2.1 Consciência fonêmica	112
6.2.2 Consciência silábica e da palavra	116
6.2.3 Prática estruturada de ensino	118
6.3 Tecnologia educacional para o ensino	122
6.3.1 Tecnologia para o ensino	123
6.3.1.1 Jogos educativos	127
7 Considerações finais	131
8 Referências bibliográficas	136
Apêndices	148

Lista de quadros

Quadro 1 – Pessoas não alfabetizadas no Brasil	16
Quadro 2 – Cidades, estado e região de trabalho das professoras entrevistadas	66
Quadro 3 – Formação docente inicial e continuada	67
Quadro 4 – Informações relativas aos dados da entrevista	70
Quadro 5 – Códigos estabelecidos em categorias e subcategorias	75
Quadro 6 – Organização dos dados do estudo I em eixos de análise	76
Quadro 7 – Organização dos dados do questionário em tipologias	78
Quadro 8 – Organização dos dados do estudo II em eixos de análise	80
Quadro 9 – Síntese de análise do eixo 1	90
Quadro 10 – Síntese de análise do eixo 2	97
Quadro 11 – Síntese de análise do eixo 3	101

Lista de figuras

Figura 1 – Resultados da proficiência em leitura e habilidades verificadas em cada nível da escala	16
Figura 2 – Resultados da proficiência em escrita e as habilidades verificadas em cada nível da escala	17
Figura 3 – Exemplo de fusão	36
Figura 4 – Capa do questionário	63
Figura 5 – Convite ao questionário	65
Figura 6 – Informações dos dados utilizados no estudo I	74
Figura 7 – Informações dos dados utilizados no estudo II	77
Figura 8 – Junção de Tardif & Raymond (2000) com dados da entrevista	86
Figura 9 – Categorias, subcategorias e eixos de análise	89
Figura 10 – Dificuldades e habilidades associadas aos aspectos emocionais	102
Figura 11 – Categoria, subcategorias e eixo de análise	106

Ensinar a ler é sempre ensinar a transpor o imediato. É ensinar a escolher entre sentimentos visíveis e invisíveis. É ensinar a pensar no sentido original da palavra “pensar” que significa “curar” ou “tratar” um ferimento.

Mia Couto

1 Introdução

Na educação brasileira, a alfabetização sempre foi (e ainda é) um dos maiores desafios. Desde o/a debate/disputa teórica das metodologias à fragmentação de programas e às descontinuidades nas políticas públicas, passando pela necessidade de uma formação mais sólida e abrangente para os professores alfabetizadores, o campo da alfabetização ainda se constitui como uma enorme lacuna quanto ao aprendizado dos estudantes no ensino fundamental brasileiro. O sucesso nessa etapa da escolarização representa um ganho para toda a educação básica e este aspecto torna esse campo um lugar de muita atenção, que demanda estudos, práticas e ações conjuntas, visando à garantia do direito de todo cidadão brasileiro a uma alfabetização plena.

Esta pesquisa se constitui no campo da alfabetização, com tema voltado ao ensino, mas sem abandonar aspectos ligados à especificidade da aprendizagem da leitura e da escrita. Esta introdução apresenta os aspectos gerais quanto à delimitação da investigação da pesquisa

No que diz respeito aos dados sobre a alfabetização, o Brasil dispõe de pelo menos duas plataformas abertas: o banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que dispõe de informações abrangentes quanto a aspectos demográficos, socioeconômicos, geopolíticos e outras; e o Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que trata e armazena todos os dados da educação escolar no país. Para o IBGE, as pessoas não alfabetizadas ou analfabetas são aquelas que não sabem ler e escrever um recado ou um bilhete simples.

O quadro a seguir demonstra os últimos resultados da taxa de pessoas não alfabetizadas de 15 ou mais anos de idade, divulgados em 2016-2019 (IBGE, 2019). Pela análise dos destaques, pode-se perceber uma ligeira queda nos índices, mas o número ainda é preocupante de brasileiros não alfabetizados, são cerca de 11 milhões de pessoas. O que mostra que o Brasil está longe de atingir a meta 9, instituída no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), de ter todas as pessoas alfabetizadas até o ano de 2024.

Grupo de idade – 15 anos ou mais											
Ano x Sexo											
2016			2017			2018			2019		
Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
7,2	7,4	7,0	6,9	7,1	6,8	6,8	7,0	6,6	6,6	6,9	6,3

Quadro 1 – Pessoas não alfabetizadas no Brasil

Fonte: IBGE (2019).

Entre as pesquisas que o Inep coordena, interessam as que sintetizam resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹, especificamente o que é evidenciado no relatório da Avaliação Nacional da Alfabetização² (ANA) de 2016³, que avaliou o nível de alfabetização e letramento e alfabetização matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Para melhor entender seus resultados, na sequência alguns dados serão apresentados com informações sobre os percentuais atingidos na proficiência em leitura, em escrita e informações sobre as habilidades que se espera que o estudante tenha desenvolvido em cada nível da escala instituída para a ANA (Inep, 2016).



Figura 1 – Resultados da proficiência em leitura e habilidades verificadas em cada nível da escala

Fonte: Adaptado do “Relatório SAEB-ANA 2016: panorama do Brasil e Estados”.

A figura mostra índices baixos dos níveis I e II quanto à leitura de estudantes que cursam o 3º ano de escolaridade, o que corresponde ao aprendizado inicial da alfabetização; 13% dos avaliados estão no nível IV,

¹ Saeb é um conjunto de avaliações em larga escala estruturado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). É composto por avaliações que monitoram o índice de proficiência em português e matemática dos estudantes da educação básica.

² Algumas das críticas realizadas ao modelo de avaliação em larga escala podem ser vistos em: Lipsuch e Lima (2018) e Menegão (2016).

³ A partir de 2019, ANA, Aneb e Anresc deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome: Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentraram nos anos ímpares e, a divulgação dos resultados, nos anos pares.

percentual que indica que poucos estudantes realizam a leitura de forma proficiente. De acordo com o relatório da ANA (Inep, 2016), as regiões Norte e Nordeste concentram maior número de estudantes abaixo da média: 6% e 7%, respectivamente, no nível IV. Amapá e Sergipe têm 45% dos estudantes no nível I.

A avaliação de proficiência escrita tem um nível a mais, como apresenta a Figura 2. Para um estudante do 3º ano do ensino fundamental, os níveis I e II têm interpretação próxima, com indicativos mais baixos quanto à escrita. No primeiro, o estudante não escreve palavras de modo alfabético, exemplo: telefone/TLNE; no segundo nível, escreve com desvio ortográfico: telefone/TELENI.



Figura 2 – Resultados da proficiência em escrita e as habilidades verificadas em cada nível da escala

Fonte: Adaptado do “Relatório SAEB-ANA 2016: panorama do Brasil e Estados”.

A classificação de 58% dos estudantes no nível IV de proficiência na escrita, mesmo estando próximo ao nível satisfatório, recomenda atenção, devido à escrita de texto, possivelmente, ainda indicar comprometimentos que impedem a compreensão textual. Os níveis I e II concentram 31% dos avaliados, indicando que os estudantes não dominaram as habilidades esperadas no 3º ano de escolaridade. O nível III, com o menor percentual, parece ser um nível que o estudante atravessa com mais facilidade, tendo dificuldade quando a palavra apresenta complexidade ortográfica. Como exemplo, a escrita das palavras “telefone” (relativamente complexa porque tem quatro sílabas) e árvore (complexa devido à sílaba “ar”):

Nível I → “TLNE” / “AVE”

Nível II → “TELENI” / “AVORI”

Nível III → “TELEFONE” / “ÁRVELVE”

Tanto na leitura quanto na escrita, os dados da ANA (Inep, 2016) indicam um atraso nas habilidades avaliadas e a baixa escolarização dos estudantes, o que pode ser reflexo da distorção idade-série. Quanto a isso, o Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2020) demonstrou que se tornou mais intensa a distorção idade-série no 3º ano do ensino fundamental, no qual as crianças deveriam chegar com aproximadamente 8 anos de idade, sendo este o ano final do ciclo da alfabetização. A distorção idade-série caracteriza-se pelo estudante permanecer no mesmo ano de escolaridade, mas fora da faixa etária recomendada.

De maneira geral, apesar dos dados demonstrarem alguns avanços no todo da alfabetização dos brasileiros, a análise apresentada sobre a leitura e escrita indica que uma significativa parcela dos estudantes ainda está em defasagem e com baixa proficiência principalmente nestas habilidades. Porém, o campo da alfabetização é multifacetado, sua interpretação não pode se limitar aos aspectos apresentados apenas nos dados. Esse é mais um elemento de investigação para a área, um meio que pode orientar estudos em diferentes direções, que tentam compreender como se move a alfabetização no Brasil ao longo desses anos, colaborando com evidências científicas para a área. Entre os demais aspectos estudados sobre o campo, podem ser mencionadas: a história da alfabetização no Brasil (Kramer, 2019; Mortatti, 2010, 2013, 2014; Oliveira & Delmondes, 2019); a avaliação das políticas públicas de alfabetização (Esteban, 2012; Lipsuch & Lima 2018, 2020; Melo, Pereira & Fiscarelli, 2020); a prática pedagógica (Bortolazzo, 2019; Lyra, 2014; Meireles, 2017; Oliveira, 2012).

Olhando para os estudos sobre o processo de aprendizado da leitura e da escrita, pautados em áreas que investigam a cognição e a linguística, é relevante tecer algumas considerações iniciais. Ler e escrever demanda uma série de habilidades: cognitivas (manter a atenção, recuperar conhecimentos, ativar a memória, relacionar informações, etc.), linguísticas (ativar significados, interpretar orações, analisar estruturas, etc.) e socioculturais (contexto das experiências pessoais). Na leitura, o indivíduo precisa identificar a letra, o som e refletir se este corresponde à ortografia da língua para a escrita da palavra. Dessa forma, durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, os aspectos fonológicos, sintáticos e morfológicos da língua são considerados domínios a serem desenvolvidos por meio de práticas de ensino.

Ehri (2013) argumenta que o leitor forma conexões entre a visão ortográfica da palavra e sua pronúncia, na relação entre grafema e fonema. À medida que avança na consolidação do conhecimento sobre o sistema alfabético, as conexões vão se dando de forma automática na memória, ampliando o repertório lexical. Para Perfetti, Landi & Oakhill (2005), no início do aprendizado, o leitor se prende à identificação da palavra, reparando as unidades grafêmicas e fonêmicas e relacionando-as ao conhecimento lexical. Quando não consegue realizar a leitura de palavras com precisão, também encontra dificuldades na sua compreensão, o que compromete também a compreensão do texto. A ampliação da experiência em leitura aumenta o nível de habilidade na oralidade e na compreensão textual.

Outra marca nos estudos da alfabetização compreende a visão voltada aos aspectos culturais. Entre aqueles que privilegiam esses aspectos, destacam-se os realizados por Lev Vigotski sobre a instrução escolar e o desenvolvimento cognitivo mediado pelo meio cultural. Na perspectiva de desenvolvimento humano, estruturada por Vigotski (2007), a história da sociedade está vinculada às atividades humanas de natureza cultural. O trabalho realizado pelo homem em produzir os bens culturais movimenta a sociedade dentro do seu tempo histórico e afeta os modos como os grupos se relacionam. A apropriação da leitura e da escrita, por exemplo, traz uma nova forma do indivíduo se relacionar com o meio social.

O contexto da leitura e as interações com diferentes tipos de materiais escritos se colocam como experiências para o indivíduo desde muito cedo, antes mesmo da sua chegada à escola, por meio de aprendizagens que contribuem para o conhecimento formal da língua. Na escola, as produções escritas são orientadas e mediadas pela professora, ao desenvolver práticas pedagógicas que levam o estudante a sair da oralidade/fala/expressão e avançar ao ponto de se apropriar da linguagem como objeto de conhecimento (Correa, 2001). Desse modo, o ensino sistemático torna-se a via de acesso ao sistema de escrita alfabética (Morais, 2012, 2019).

Quanto ao ensino, duas habilidades – objetos de estudos na psicologia cognitiva – são apontadas como importantes para o aprendizado da leitura e da escrita: a consciência fonológica, considerada como habilidade de refletir, de maneira consciente, sobre as unidades sonoras (os fonemas e as sílabas) das palavras (Costa, 2003; Moraes, 2019; Soares 2018); e a consciência morfológica, definida como a habilidade de refletir e manipular as estruturas morfológicas (parte de menor significado) da palavra (Gombert, 1992; Mota & Silva, 2007).

Além disso, a prática pedagógica envolve também relacionar os objetivos da unidade de ensino (o que ensinar) com as estratégias para aprendizagem (como ensinar), o que demanda a organização do ensino com vista frequente à reflexão sobre a prática (Sforni, 2008, 2016).

A construção do objeto da investigação relatada nesta tese se apoiou no olhar sobre o campo de pesquisa, considerando:

- a) aspectos inseridos nos indicadores educacionais relacionados à alfabetização de pessoas de 15 ou mais anos de idade, que evidenciam número expressivo de indivíduos não alfabetizados;
- b) nível insuficientemente de proficiência em leitura e escrita da maioria dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental;
- c) argumentos de pesquisadores de referência no campo da alfabetização, que reforçam a ideia de que a apropriação do sistema de escrita alfabética não é um processo simples e exige práticas de ensino intencionais e direcionadas a esse fim;
- d) os argumentos desses pesquisadores de que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, consciência fonológica e consciência morfológica contribuem decisivamente para a proficiência em leitura e escrita nos anos iniciais da escolarização.

Desse modo, esta pesquisa se volta às práticas pedagógicas adotadas por professores/as, com vistas ao desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica, nos anos iniciais do ensino fundamental, com dados produzidos por meio da aplicação de questionário e da realização de entrevistas com professoras alfabetizadoras.

O problema de pesquisa procura responder às seguintes questões:

- Quais dificuldades são apontadas pelas professoras alfabetizadoras?
- Quais habilidades elas acreditam que precisam levar as crianças a desenvolver no processo de escrita?
- As professoras alfabetizadoras consideram importante desenvolver práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica?
- Que recursos as professoras alfabetizadoras utilizam para desenvolver junto aos estudantes as habilidades da consciência fonológica e da consciência morfológica?

Dessa forma, como linha condutora de pesquisa, foi definido como objetivo geral:

- Identificar e analisar práticas pedagógicas de professores/as alfabetizadores/as, voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e consciência morfológica na alfabetização.

Objetivos específicos:

- Identificar a percepção das professoras sobre as dificuldades dos estudantes na alfabetização e sobre habilidades importantes para esse processo.
- Elencar os recursos utilizados pelas professoras alfabetizadoras no desenvolvimento da consciência fonológica.

Para realizar esta investigação, iniciou-se contextualizando o ponto de partida, a delimitação do problema de pesquisa, apresentado alguns dados nacionais sobre a alfabetização de crianças e de pessoas a partir de 15 anos de idade. O campo da alfabetização acumula pesquisas em diferentes perspectivas, destacando-se aqui as relacionadas a aspectos culturais e linguísticos, à relevância de práticas pedagógicas estruturadas e aos recursos pedagógicos utilizados no ensino.

Esta tese está estruturada em sete capítulos. O capítulo 2 apresenta um panorama geral de pontos mais significativos discutidos no campo da pesquisa em alfabetização; explicita modelos de desenvolvimento da leitura e da escrita a partir da perspectiva histórico-cultural, da psicogênese da língua escrita e do modelo fonológico; discute a presença nas tendências de alfabetização das abordagens histórico-cultural e linguística, por meio da revisão de estudos contemporâneos.

O capítulo 3 aborda a aproximação dos estudos da psicologia ao campo da educação; aprofunda os conceitos da metalinguística, consciência fonológica e consciência morfológica; e reúne um conjunto de estudos sobre essa temática, com objetivo de sistematizar visões teóricas e resultados de pesquisas empíricas sobre contribuições dessas habilidades para o processo de aprendizado inicial da leitura e da escrita.

No capítulo 4 é descrito o percurso planejado e percorrido pela pesquisa; apresentam-se as escolhas metodológicas de produção dos dados e os instrumentos utilizados; explicita-se a organização dos dados, a modelagem analítica; a construção das categorias, subcategorias e eixos de análise que deram origem aos dois estudos sobre o tema.

O capítulo 5 sintetiza resultados do primeiro estudo da pesquisa, que analisa a percepção das professoras sobre as dificuldades dos estudantes no

início do processo da escrita e sobre as habilidades importantes a serem desenvolvidas pela professora neste processo. A organização do texto articula a entrevista e o questionário *on-line* com literaturas na área da formação docente, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural. A discussão sobre os resultados destaca as práticas de letramento, os conhecimentos específicos da alfabetização e, aspectos relativos às emoções.

O capítulo 6 trata do segundo estudo e busca responder às questões quanto às práticas pedagógicas de consciência fonológica e consciência morfológica; também traz considerações sobre as tecnologias educacionais de ensino. O cruzamento dos dados produzidos na entrevista e no questionário são articulados com as literaturas das áreas de psicologia e de tecnologias educacionais. A discussão sobre o que é apresentado se relaciona com o estudo anterior e indica, entre outros aspectos, um domínio estabelecido sobre as práticas de letramento.

As considerações finais concentram o esforço de resgatar os resultados da pesquisa e discutir alguns pontos complementares em torno do tema trazido para a investigação.

2 Aprendizado da leitura e da escrita

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas das contribuições dos modelos de desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, derivados da psicogênese da língua escrita (Ferreiro, 1993; Ferreiro & Teberosky, 1999), na perspectiva histórico-cultural (Luria, 2016; Vigotski, 2007), e no modelo fonológico (Ehri, 2013). Essas escolhas se aproximam mais das tendências que ganharam destaque na alfabetização, seja por certa hegemonia em determinados períodos, ou em razão de disputas no campo teórico ou, ainda, por imposição da política educacional.

Pretende-se, também, evidenciar como as diferentes tendências de alfabetização se configuram nesses modelos, tendo com aporte principal a linguística, as abordagens da aprendizagem num viés cognitivo e o contexto sociocultural. A concepção proposta pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) – com pesquisas contemporâneas na área da cognição e neurociência – será o último ponto a ser abordado, pela qual será possível refletir sobre o contributo dessa tendência para o ensino.

As contribuições dos diferentes estudos são marcas do percurso estabelecido neste capítulo, que encerra apontando, especialmente, para a consciência fonológica como uma habilidade incorporada em diferentes tendências da alfabetização e como fundamental para o desenvolvimento do princípio alfabético.

2.1 Contribuições teóricas dos modelos de desenvolvimento da leitura e da escrita

A primeira edição da obra “Psicogênese da língua escrita”, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, no Brasil, foi publicada em 1986 e traz resultados de pesquisas sobre aspectos linguísticos da alfabetização. Na época, a centralidade da discussão estava em torno do método de ensino, as reflexões desenvolvidas marcam o início da inversão de olhares sobre o método tradicional de ensino. As autoras propunham deslocar a atenção do “como se ensina”, na relação da criança com a escrita, para o “como se aprende”; e consideravam que, mesmo antes dos processos sistemáticos da escola, as crianças estão imersas em

contextos de aprendizagens em formular hipóteses sobre a escrita, independente da sua classe social (Weisz, 1999).

A concepção de sujeito cognoscente e de desenvolvimento se ancorava na epistemologia genética, de Jean Piaget (a primeira obra “*L'épistémologie génétique*” data de 1970), a qual pressupõe que, mesmo a cultura sendo variável, há algo de universal no modo como os seres humanos conhecem o mundo, e procurou compreender esse mecanismo. Nesta visão, as ações pessoais mobilizam o pensamento a compreender ativamente o mundo a sua volta, como um ser ativo o sujeito busca o próprio conhecimento (La Taille, 1992). Baseadas nos fundamentos da escrita enquanto objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem ser aquele que busca compreender o mundo, Ferreiro & Teberosky (1999) estudaram os processos construtivos da escrita pelos quais, em tese, todas as crianças passariam – o que explicaria as diferenças individuais.

Do ponto de vista construtivo, Ferreiro (1993) identifica que o sistema de escrita segue uma linha evolutiva regular. Inicia-se nas representações icônica e não icônica, concentra-se na diferença entre desenhar e escrever; evolui para a construção de formas em diferenciação progressiva sobre os eixos qualitativo (conter letras diferentes) e quantitativo (conter uma quantidade mínima de letras), e quando a atenção se volta ao componente sonoro das palavras, a linha evolutiva segue a fonetização da escrita. “A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas).” (Ferreiro, 1993, p. 24).

Para Ferreiro & Teberosky (1999), perceber as escolhas seletivas que os estudantes utilizam para chegar àquela representação e aos modos de diferenciação entre as representações, pode ser o ponto de partida para analisar a escrita deles. Os processos dinâmicos coerentes da ideia da criança são hipóteses construtivas sobre o objeto de conhecimento. Nesse contexto, o que pode parecer um erro de escrita é considerado um processo dinâmico, construtivo e necessário para que o aprendiz avance para a próxima fase.

Nesse modelo teórico, o desenvolvimento da escrita passa por estágios progressivos, no qual a criança vai formulando hipóteses acerca da linguagem. Em cada fase, ela formula novas reflexões, abandona a hipótese que parecia segura e formula novas hipóteses (Ferreiro & Teberosky, 1999). A fase pré-silábica é a da garatuja, com rabiscos sem escrita convencional; a criança não reconhece o vínculo entre a fala e a escrita, mas demonstra a intenção de escrever. Na fase silábica, a criança supõe que a escrita representa a fala e usa

uma letra para representar cada sílaba (ex.: escreve AIOA para a palavra mariposa). A fase silábico-alfabética compreende a passagem em abandonar o esquema que a sílaba não pode ser considerada uma unidade e construir o esquema com mais reflexão metafonológica, com maior correspondência ao socialmente estabelecido (ex.: escreve MRIPSA para a palavra mariposa). Na fase alfabética, a criança compreende totalmente que a escrita tem uma função social, conhece o valor sonoro de todas as letras, mas podem ser percebidos traços da fase anterior, e apresenta desvio ortográfico, que pode ser sanado com o aprimoramento do ensino.

O desenvolvimento da escrita na criança também foi abordado por Alexander Luria, a partir de uma perspectiva epistemológica distinta da adotada por Piaget. Embora fosse médico neurologista, Luria adotou a perspectiva histórico-cultural como parâmetro analítico para compreender o desenvolvimento da escrita (Oliveira & Rego, 2010). Da coletânea de ensaios, intitulada: “O desenvolvimento mental das escritas das crianças e o processo de aprendizado” (publicada originalmente em 1935), saíram dois artigos: “Interação entre aprendizado e desenvolvimento” e a “pré-história da linguagem escrita”, publicados em: “A formação social da mente”, lançada em 1988, como a primeira obra deste autor e de Vigotski no Brasil (Cole & Scribner, 2007). No mesmo período, a psicogênese da língua escrita estava sendo discutida no campo educacional. Luria compreende a escrita a partir do coletivo, em sua função social na cultura e supõe que o indivíduo se apropria de seus usos ao interagir com ela como instrumento cultural (Oliveira & Rego, 2010).

A partir da ideia de que o desenvolvimento da escrita tem relação com as condições de interesse e o significado funcional que a criança emprega ao escrever, Luria (2016) realiza intervenções com crianças pequenas que não sabiam ler e escrever, com o objetivo de que escrevessem as sentenças para lembrar depois. O experimento era voltado a compreender a gênese da linguagem escrita, denominada pela psicologia histórico-cultural como “pré-história da escrita”, ou seja, como período anterior à entrada da criança na escola. O método consistia em fazer com que a criança não alfabetizada relembresse sentenças ditadas; quando o quantitativo ultrapassava o limite possível do momento, a criança era desafiada a elaborar alguma forma de anotar no papel o que foi ditado, para que se lembrasse das sentenças ditas. Para Vigotski (2007, p. 126), a linguagem escrita

É constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades

reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Dessa forma, a escrita não acontece por um movimento repentino, pois está envolvida num sistema complexo de técnicas, unificado ao processo histórico e cultural do sujeito, apresentando-se de maneira diferente para cada indivíduo. De acordo com os estudos desses autores, desde a primeira infância, a criança está sendo “preparada” para o aprendizado da escrita, quando inicia as aprendizagens e interações sociais. Mas as condições psíquicas para que escreva, na forma convencional da língua, envolvem o interesse em possuir o objeto da escrita e a relação com a finalidade social da criança com a escrita que, por sua vez, modificam o comportamento e as funções psicológicas.

A primeira forma embrionária da escrita, que Luria (2016) identifica em seu experimento, é o rabisco. Uma fase pré-instrumental, que ainda não é uma escrita, pois é uma forma externa, imitativa e dissociada de significado funcional. Em um dos relatos do autor sobre a investigação realizada, é pedido à criança que escreva a sentença: “os ratos têm rabos compridos”. Sem recusa, ela tenta imitar a escrita do adulto, mas utiliza rabiscos. Os traços empregados neste estágio não colaboram para que a criança lembre a mensagem proposta pelo interlocutor. Posteriormente, percebe-se um salto qualitativo no desenvolvimento, quando, no lugar das linhas e dos rabiscos aleatórios, começam a ser identificadas imagens e figuras, signos diferenciados pelo ritmo da fala do interlocutor. O rabisco, então, de intuitivo passa a ser representado por reflexo. No primeiro caso observado, a criança passou a marcar as palavras a partir do modo como ouvia a sentença, o ritmo como era pronunciada. Palavras soltas eram grafadas por linhas pequenas e para as frases a criança utilizava de traços mais compridos.

Nesse momento, a criança segue o ritmo, mas ainda não expressa o conteúdo da fala. Ela inicia esse processo quando o interlocutor, na intervenção, insere os elementos numéricos (ex.: há duas árvores no pátio) e as formas (ex.: o rato com um rabo comprido) e a criança passa a produzir o registro, empregando uma funcionalidade. A quantidade e a forma permitem que ela use o desenho para lembrar a frase ditada. O desenho passa de “simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita.” (Luria, 2016, p. 166). O desenvolvimento da linguagem é percebido por meio da conexão entre a escrita como rabisco e o desenho de palavras que a criança consegue compreender. Para Luria, esse

caminho é uma etapa anterior à linguagem escrita convencional. Não é uma via exclusivamente técnica, e sim a substituição gradual de uma técnica pela outra, o que corresponde ao resultado do desenvolvimento das funções psicológicas. A criança estará com o período da imagem (desenho) totalmente formado até os seis anos, quando está preparada para desenvolver a escrita simbólica. O aprendizado formal desta deixa para trás o caráter espontâneo e pré-histórico da escrita. A criança sabe que pode usar signos para escrever, mas usa de forma aleatória, ainda não compreende o processo e se utiliza de diferentes técnicas (linhas, imagens e letras) como registro (Luria, 2016). O estudo da pré-história da escrita em crianças não avançou dessa etapa, mas deixou como legado ao ensino as contribuições sobre a natureza cultural do desenvolvimento humano, o efeito da mediação intencional e sistematizada em direção ao aprendizado da escrita.

No início nos anos 1970, Linnea Ehri iniciou a construção de um modelo de explicação sobre o desenvolvimento, primeiramente, sobre a leitura e, depois, sobre a escrita. A autora enfatiza como melhor caminho para a aprendizagem inicial dessas habilidades, a apropriação pela criança de unidades pequenas (grafofonêmicas), ao invés de unidades maiores (grafossilábicas). O modelo apresentado por Ehri (2013) baseia-se na ideia de que o leitor iniciante desenvolve estratégias de reconhecimento automatizado para ler as palavras. Estas podem ser realizadas em três abordagens:

- a) Decodificação – envolve a identificação do som de cada letra, aglutinando e consultando o léxico oral para verificar se a pronúncia está correta. Funciona bem para a grafia mais transparente e exige que se conheçam as letras e os fonemas.
- b) Analogia – quando o leitor emprega padrões ortográficos semelhantes e que conhece para fazer a leitura, por exemplo, as rimas: João/pão, ou morfemas: pedra/pedreira.
- c) Predição – quando palavras são reconhecidas no contexto, por pistas visuais: rótulo da Coca-Cola ou o símbolo do McDonald's.

Para explicar como a memorização da ortografia das palavras ocorre de forma rápida, Ehri (2013, p. 57) apresentou uma teoria que envolve a formação de conexões:

A grafia das palavras se torna ligada a sua pronúncia. A cola que liga a grafia a pronúncia é fornecida pelo sistema de mapeamento letra-som, isto é, pelo conhecimento das relações grafema-fonema. Esta cola gruda as letras da grafia das palavras aos sons detectados na sua pronúncia. As conexões entre grafias,

pronúncias e significados são armazenadas como amálgamas representando palavras individuais na memória.

A conexão é ativada espontaneamente na memória quando o estudante observa a grafia, ouve a pronúncia e repete a palavra, desde que tenha conhecimento suficiente do sistema ortográfico. Esse sistema de cola (grafia, pronúncia e significado) é denominado pela autora de “mapeamento ortográfico”.

Esse modelo também é utilizado para o desenvolvimento da escrita. À medida que a habilidade de leitura e escrita avança, o armazenamento das palavras se modifica gradualmente e qualitativamente. Na fase pré-alfabética, as crianças conhecem algumas letras, escrevem usando letras aleatoriamente, mas as letras ainda não estão conectadas ao som e se baseiam em pistas visuais. Um exemplo é a leitura de rótulos e, ao olhar uma logomarca conhecida, dizer a que ela se refere.

Na fase alfabética parcial, as crianças estabelecem algumas relações entre letras e sons: “conseguem adivinhar algumas palavras usando uma ou mais letras com pistas parciais ou utilizando-se de pistas contextuais e podem identificar algumas por reconhecimento automático.” (Ehri, 2013, p 61). Ex.: lembrar como se lê “colher”, conectando o início “c” e o final “r” por serem sons relevantes para ela e, portanto, são lembrados. O mapeamento é parcial e a leitura e escrita não são fidedignas.

Na fase alfabética completa, diferentes estratégias de leitura podem ser usadas. A leitura de palavras envolve conexões completas entre todas as letras, utilizando mais da leitura por memória. A decodificação é usada ao encontrar palavras desconhecidas. A consciência fonêmica se destaca nessa fase, o estudante desenvolve cada vez mais o conhecimento das correspondências entre letras e sons e a emprega ao conectar totalmente as grafias das palavras escritas às suas pronúncias na memória. A última fase, alfabética consolidada, corresponde à fase ortográfica, de conhecimento de palavras polissílabas, morfemas, padrões e regras ortográficas.

Cardoso-Martins & Batista (2005) e Cardoso-Martins & Correa (2008) desenvolveram pesquisas com estudantes brasileiros sobre o modelo fonológico, proposto por Ehri (2013), e o modelo formulado por Ferreiro & Teberosky (1999). Essas pesquisas trazem evidências opostas em relação às fases pré-silábica e silábica da teoria da psicogênese da língua escrita e têm mais aproximação à teoria das fases e desenvolvimento da leitura de Ehri (2013).

De acordo com Ferreiro & Teberosky (1999), nas fases pré-silábica e silábica, a criança empreende um grande esforço cognitivo; na fase silábica, ela

escreve uma letra para cada sílaba, mesmo sem conhecer o nome das letras. É nesse momento que faz as primeiras tentativas de relacionar a escrita com o som.

Cardoso-Martins & Batista (2005) constataram que as crianças brasileiras, matriculadas na pré-escola, fazem relação do nome da letra com a sua pronúncia (ex.: bebê). Escrevem palavras (inventadas), utilizando o conhecimento do nome das letras – como na escrita de AIOA para mariposa – e utilizam letras apropriadas, ou seja, que correspondem foneticamente à palavra. Além disso, recorrem à fonetização, mesmo antes da fase silábica, como enfatizaram Ferreiro & Teberosky (1999). Condizente com o que essas autoras afirmam, a pesquisa evidenciou que, mesmo antes de entrar na fase silábica, percebe-se uma tentativa da criança em escrever palavras a partir das letras cujos nomes ela consegue compreender na pronúncia.

Entretanto, Cardoso-Martins & Correa (2008) contestam as afirmativas do modelo da psicogênese da língua escrita, no que diz respeito à fase silábica. Os resultados da pesquisa longitudinal com crianças da pré-escola sugerem um melhor valor explicativo do paradigma fonológico, que enfatiza que o conhecimento do nome e o som das letras contribuem para o entendimento de que a escrita representa a fala. Nas palavras de Cardoso-Martins & Correa (2008, p. 284):

A imensa maioria das letras nas escritas silábicas das crianças designadas para o estágio silábico consistia de letras foneticamente apropriadas. Em vários casos (e.g., CVA para cerveja, ZA para zebra, DU para dedo, AU para dado, AAA para barata, IIEA para bicicleta, AAUA para tartaruga, GAIA para gelatina, etc.), os nomes de todas as letras na escrita da criança podiam ser claramente detectados na pronúncia da palavra.

Dessa forma, a aprendizagem da escrita estaria mais concentrada em a criança compreender que as letras representam os sons na pronúncia das palavras do que na evolução do sistema de ideias, indicando o modelo de desenvolvimento da leitura e escrita de Ehri como mais adequado à compreensão do processo de escrita das crianças falantes da língua portuguesa (Cardoso-Martins & Correa, 2018).

Como visto, a linguagem escrita é um processo que exige habilidades específicas da comunicação e das estruturas de linguagem. O ser humano nasce com a capacidade linguística, inicia o seu desenvolvimento pela interação entre pares e nas articulações sociais (Ferreiro & Teberosky, 1999; Luria, 2016), ou seja, os estímulos linguísticos da leitura e da escrita são construções aprendidas historicamente. Apesar de serem habilidades diferentes, seus

processos sobre o conhecimento alfabético se correlacionam e o seu ensino fortalece as duas habilidades (Ehri, 2013). Dessa forma, as perspectivas apresentadas contribuem para alargar os conhecimentos sobre o aprendizado da língua e fomentar práticas a favor de sua construção, considerando as facetas linguística e sociocultural.

2.2

Alfabetização, letramento e literacia

Alfabetização e letramento são conceitos distintos e, ao mesmo tempo, inseparáveis; envolvem aspectos cognitivos, linguísticos e seu aprendizado vem de vias diferentes. Soares (2004, 2018) considera que a alfabetização se volta à decodificação e à codificação, ao aspecto técnico da aquisição do código do sistema escrito, que envolve a relação fonema e o grafema. Em paralelo ocorre o letramento, que demanda os usos do código escrito em práticas sociais e culturais da leitura e da escrita. A autora defende a perspectiva de alfabetizar letrando, em um constructo simultâneo de aprendizagem da língua e inserção de práticas reais de leitura e de escrita.

Kleiman (1995, 2007, 2010) discorre sobre letramento como um processo que envolve os diferentes significados que foram incorporados no termo. Posicionamento frente aos diferentes saberes que mobilizam a sociedade, com a ressignificação do conceito que recorre a variado sistema semiótico, e estendido para além da alfabetização da escrita. Gabriel (2017), Vianna et al. (2016) e Soares (2018) sinalizam para interatividade no termo em circulação, desdobrando-se em outros conceitos, como: letramento digital, letramento cinematográfico, computacional, etc. Kleiman e Assis (2016) organizaram uma coletânea de investigações sobre letramento como prática discursiva no processo de conhecimento, que envolve o professor e o estudante. Essa compilação de sentidos e significados demonstra que não há um consenso sobre o termo, que este não se mantém estagnado e suas definições envolvem relações de poder travadas nas práticas sociais.

Soares (2004) comenta que a busca por outro sentido para os processos de escrita foi um movimento ocorrido nos anos 1980, baseado na perspectiva dos *New Literacy Studies*, em países como Portugal (literacia), Estados Unidos e Inglaterra (*literacy*) e França (*illettrisme*), resultando no surgimento do letramento no Brasil. Nestes, alfabetização e letramento são termos utilizados de forma

independente e envolvem o aspecto linguístico e a dimensão cognitiva das formas de aprender. No Brasil, o conceito de letramento se vincula ao conceito de alfabetização escrita, e o de literacia segue outra tendência.

De um modo geral, o conceito de letramento tem sua fundamentação ancorada nos estudos da linguística, nas relações sociais e culturais. O aprendizado da língua escrita é entendido “não apenas como aprendizagem da tecnologia da escrita, do sistema alfabético e suas convenções, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita.” (Soares, 2018, p. 27). Na perspectiva defendida pela autora citada, essas práticas sociais da língua escrita por si só não são capazes de promover o domínio do código escrito com toda a sua complexidade. Isto é, muito antes de chegar à escola, as crianças realizam inferências sobre a escrita, é comum reconhecerem palavras com que habitualmente se confrontam, reconhecendo letras de seu nome, reproduzindo traços de letras frequentemente conhecidas e, portanto, apropriando-se de partes do alfabeto. No entanto, isso não se caracteriza como leitura e escrita, e sim como parte do processo de letramento, inserido nas práticas sociais (Soares, 2018).

Na complexidade associada à aprendizagem da leitura e da escrita, Soares (2018) apresenta a alfabetização como processo complexo que envolve facetas e demandas de diferentes competências: linguística (sobre conceitos e concepções do sistema alfabético, processos cognitivos e linguísticos); interativa da língua escrita (relacionada aos processos de compreensão e produção textual) e sociocultural (letramento). Estas se diferenciam em seus sentidos, são objetos de estudo de forma isolada e de acordo com o campo científico que as investiga.

Com o mesmo envolvimento entre cultura e linguagem, a alfabetização como processo discursivo tem seu pioneirismo no Brasil, no mesmo período (anos 1980), com a pesquisa de doutorado de Ana Luiza Bustamante Smolka, que originou a obra “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”. Nesta tendência, as práticas de ensino são postas considerando a situações sociais de escrita, na qual o discurso é mobilizado a partir de situações da vida cotidiana dos estudantes. Para Goulart (2019, p. 61):

O objeto de estudo são os enunciados que se produzem em sala de aula, orais e escritos, significados e carregados pelas falas das crianças que, com o trabalho alfabetizador realizado formalmente, vão cada vez mais travando diálogos com escritas variadas, aprendendo a escrever e, no processo, modificando seus modos de olhar a realidade.

Para trazer um contexto de sala de aula na perspectiva discursiva, será tomada como exemplo uma situação explicitada por Smolka (2003), em uma passagem da sua pesquisa de doutorado a respeito dos processos e estratégias que as crianças utilizam para interpretar a escrita.

A professora escreve na lousa: “A mamãe afia a faca” e pede para uma criança ler. A criança lê corretamente. Um adulto pergunta à criança:

– Quem que é a mamãe?

– É a minha mãe, né?

– E o que que é “afia”?

A criança hesita, pensa e responde:

– Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: vem cá, minha fia.

A professora, desconcertada, intervém:

– Não, afia é amola a faca!

(Mas amola também tem, por usa vez, pelo menos três possibilidades de interpretação: a mola, amola = afia, amola = chateia). (Smolka, 2003, p. 59).

No âmbito escolar, as situações de ensino podem revelar que, além de realizar embates cognitivos sobre as questões técnicas da língua escrita (correspondência gráfico-sonora), o estudante se depara com conflitos do contexto social e psicológico (contextualizar a palavra na situação) para compreender uma palavra. A autora traz, ainda, como relevante para discussão, que a relação de apropriação da leitura e da escrita se estrutura pelo cotidiano das experiências e vivências da criança, na relação que estabelece de pensamento com a linguagem.

A condição e a situação da fala na perspectiva discursiva fazem parte da relação de ensino, na qual a professora se coloca como mediadora, no sentido de compreender o lugar de fala da criança. A aprendizagem se processa pelas representações simbólicas do contexto vivido, tendo a linguagem como estruturante dessa formação.

À medida que a criança avança no processo da fala, ela se modifica internamente. A escrita sofre processos diferentes, mas também é constitutiva do discurso social internalizado. A linguagem escrita faz parte do contexto da sociedade letrada, mantém-se nas relações históricas e culturais dos sujeitos. No processo de aprendizagem, o discurso interior e o discurso da linguagem escrita interagem e se constituem a todo o momento. O que o sujeito vive no social, o que aprende na interação escolar e o que se transforma em seu interior

gradualmente assumem caráter simbólico e se constituem como discurso escrito (Smolka, 2003).

O reconhecimento da necessidade de desenvolver as facetas linguística e sociocultural da alfabetização também está expresso em documentos institucionais que tratam da política de alfabetização. Algumas das políticas concluídas e em andamento que levam em consideração os aspectos mencionados são:

- a) Mais recentes, concluídas: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem – Pró-letramento (Brasil, 2008); Pacto Nacional na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2017b), ambos com foco na formação dos professores da alfabetização.
- b) Em andamento: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação – DCN (Brasil, 2013), que apresentam orientações para a educação básica e suas modalidades; e Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁴ (Brasil, 2017a), que descreve com detalhes o componente curricular das três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

As DCN, de cunho mais teórico, exprimem um conjunto de valores constituintes da sociedade, atrelado à intenção do que se espera da educação no Brasil. A BNCC é uma tentativa de desdobramento em ações das DCN.

Não é objetivo deste estudo discorrer sobre políticas em alfabetização, mas é certo que, de alguma forma, elas dialogam com os aportes teóricos e contribuem para que as discussões sobre o tema aconteçam nas escolas, tensionando práticas de ensino centralizadas na cultura e na linguagem (alfabetização e letramento, e como processo discursivo), dando ênfase a diferentes gêneros textuais, imersos na prática social e, também, na perspectiva discursiva (Leal et al., 2014).

Pensando no ensino, os componentes que formam cada uma das facetas (linguística, interativa e sociocultural) se aproximam em articulação, com o propósito de que nenhuma fique obscurecida pela outra, mas são segmentadas em componentes, ao compor o currículo em busca das aprendizagens que compõem o ensino na fase inicial da escrita. Na faceta linguística, o aspecto didático-pedagógico se apresenta como uma dimensão importante para a

⁴ Apesar de a BNCC ter sido construída com participação coletiva, alterações foram realizadas nos momentos finais e a redação de conclusão do documento sofre críticas, que podem ser vistas em: Macedo (2016), Marsiglia et al. (2017), Carvalho & Lourenço, 2018.

aprendizagem. Morais (2019) e Soares (2004, 2018) salientam a necessidade de a língua ser objeto explícito e sistemático do ensino e mencionam que os estudos da psicolinguística enfatizam, especificamente, a relevância do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas para o aprendizado da leitura e da escrita na fase da alfabetização. A consciência fonológica – a mais conhecida e documentada na literatura brasileira – e a consciência morfológica se destacam como habilidades fundamentais a serem desenvolvidas na fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita (Correa, 2001; Gombert, 1992; Guimarães, 2003; Mota, 2007; Morais, 2019; Oliveira & Justi, 2017; Soares, 2018).

O que se percebe nessas tendências (alfabetização e letramento – alfabetização como processo discursivo), é a aproximação em conceber a dimensão sociocultural na qual a criança se encontra como integrante no seu processo de escolarização. Por essa lente, o ensino considera as múltiplas formas de linguagem e a aprendizagem se pauta no coletivo e no individual da sala de aula. Essas formas de conceber a alfabetização foram mais evidenciadas desde então, mas a literacia também é do mesmo período.

O significado de literacia é mais amplo que o sentido atribuído ao letramento que, por vezes, é tomado como sinônimo daquela. Em linhas gerais, o conceito de literacia, no campo de estudos da alfabetização, conjuga os aspectos cognitivos e linguísticos envolvidos nas dificuldades específicas relativas aos processos de aprendizado da língua. Envolve a leitura e a escrita, na formação do leitor fluente, compreensão textual, escrita autoral, etc. (Gabriel, 2017; Morais, 2013). A literacia estaria relacionada ao uso prático da leitura e da escrita, com eficiência e frequência, sem que o indivíduo fique preso no reconhecimento das letras. Esse processo mental inconsciente e automatizado (da literacia pragmática) abre espaço para as formas de literacia científica, do divertimento e literária (Morais, 2014).

Essa concepção de literacia se pauta nas descobertas da psicologia cognitiva e da neurociência sobre aspectos biológicos e cognitivos que fundamentam a leitura e a escrita. Estas são invenções humanas se colocam como bem coletivo da humanidade e, dessa forma, para garantir o seu acesso, faz-se necessário que todos saibam como ler e escrever. Os estudos da literacia buscam compreender aspectos distintos desse fenômeno, as melhores formas de ensino para que o aprendizado da língua seja construído pelo estudante com menos barreira possível (Morais, 2013, 2014).

Dessa forma, o que vem sendo preconizado pelos defensores das tendências de alfabetização, tratadas neste texto, é a importância da relação do ensino de conhecimentos específicos da língua com os usos sociais da escrita. Soares (2003, p. 19) entende esses dois processos como simultâneos: “Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita.” O que significa, também, por parte docente, basear sua prática em teorias que descrevem as fases de desenvolvimento da aprendizagem da língua para organizar o ensino da leitura e da escrita.

2.3

Apontamentos sobre a alfabetização no contexto atual

O Brasil vem adotando como direcionamento nas políticas públicas de alfabetização a concepção de alfabetização e letramento e alfabetização como processo discursivo. Em 2019, a nova PNA⁵ (Brasil, 2019) colocou em destaque a ciência cognitiva, a neurociência e a literacia, referendadas em alguns estudos da área.

O tema das habilidades cognitivas na alfabetização gera algumas considerações a serem destacadas. Mota et al. (2010) compreendem que no processo de alfabetização há um movimento ascendente sobre o processo cognitivo, cada etapa impõe um grau de dificuldade e a exigência de habilidades cognitivas diferenciadas (ex.: distinção visual, reconhecimento do som). Para Morais (2013), trata-se de processos conscientes e intencionais, que progressivamente se tornam inconscientes e automatizados. Logo, devem ser construídos de forma sistemática e sucessiva. Quanto mais o sujeito lê, mais proficiente na leitura se torna. Nesse processo, cabe ressaltar a importância da intervenção docente na mediação dos desafios de enfrentamento das dificuldades no aprendizado de aspectos linguísticos e cognitivos da língua (Dehaene, 2012, 2013; Gabriel, 2017; Morais, 2013, 2014).

Trazendo para o período do aprendizado da língua, Morais (2014) cita três condições para o aprendizado da leitura: compreensão do princípio alfabético

⁵ Críticas ao PNA podem ser vistas em Ramalhete (2020) e Smolka (2019) e na carta aberta ao ministro da Educação, publicada *on-line*, pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e outras entidades, manifestando-se publicamente a favor do diálogo com o Ministério da Educação (MEC) sobre as políticas de alfabetização. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifestacao-publica-da-associao-brasileira-de-alfabetizacao-abalf-e-outras-entidades-ao>. Acesso em: 10 set. 2021.

(correspondência entre grafema e fonema); decodificação e recodificação; e constituição do léxico mental. Para o autor, o leitor experiente realiza a decodificação e recodificação dos fonemas de forma automática; a criança em fase de aprendizado pode utilizar essas formas de dois modos: fusão no final e fusão progressiva, como exemplificado no modelo a seguir.

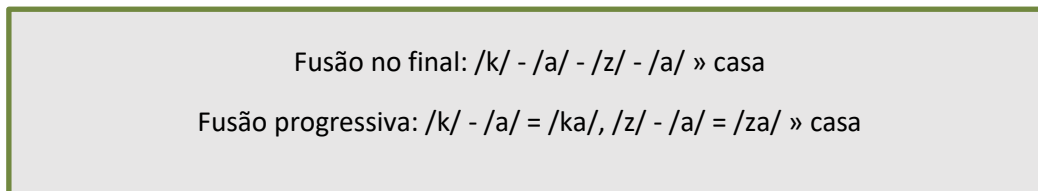


Figura 3 – Exemplo de fusão
Fonte: Adaptado de Morais (2013).

Na fusão progressiva, o registro realizado pela criança é gradual e não sobrecarrega a memória de trabalho fonológica (Lobo, Acrani & Avila, 2008). É importante incentivar a decodificação dessa forma, pois com o tempo, a criança percebe a regularidade (mesma regra) das sílabas e quando encontra, por exemplo, as letras “m” ou “n” após uma vogal, seguida de consoante, como em “manga” sabe que se trata de grafema nasal. Para Morais (2013, p. 69), o aprendizado da decodificação é complexo, mas extremamente produtivo:

Ele é produtivo porque nos permite ler qualquer palavra escrita que encontramos pela primeira vez e independentemente de ela fazer parte do nosso vocabulário. Ao aprender a decodificar, o aluno não aprende só a identificar fonemas nos grafemas e a fundi-los para chegar à pronúncia da palavra. Aprende também o que são sílabas e o quão importante é distinguir o papel das consoantes e das vogais.

O processo de automatização impacta não somente a fluência leitora, como também a compreensão textual (Morais, 2013; Gabriel, Morais & Kolinsky, 2016). Porém, é aconselhável não solicitar ao estudante iniciante na leitura e na escrita que leia um texto com palavras que ele não conhece, e tente compreender o texto. Isso não significa a impossibilidade de utilizar diferentes gêneros textuais nas aulas. O que se destaca é que, como há um momento adequado para cada uma das habilidades, a compreensão textual pode ser realizada na linguagem oral (Morais, 2013).

A justificativa para ensinar separadamente decodificação e compreensão textual está na impossibilidade de a atenção ser usada, simultaneamente, em duas atividades que exigem habilidades distintas ao mesmo tempo e também na interdependência entre essas habilidades. Quando a criança ainda não tem o domínio da decodificação, o processo de compreensão fica comprometido. Duas ações ao mesmo tempo exigem muito trabalho do léxico mental, no sentido de

pedir ao estudante que leia um texto, ao esbarrar em uma palavra que não consegue ler, refletir e decodificar, para em seguida, retornar ao texto. Por isso, Morais (2013) sugere a leitura com objetivo de verificar as duas habilidades separadamente.

Todo esse processo inicial de aprendizado da leitura e da escrita, fluência e compreensão textual tem ligação direta com o processamento imediato realizado pela memória. Quando a identificação de palavras escritas na leitura transcorre de forma automatizada, ocorre a liberação de recursos cognitivos da memória de trabalho, em busca de acesso aos conhecimentos linguísticos adquiridos, que estão na memória de longo prazo. Se esse processo ocorre de modo fluente, há uma maior dedicação sobre o entendimento do texto (Morais, 2014).

A análise dos impactos da aprendizagem da leitura e da escrita sobre a memória geram pelo menos três evidências, como ressaltam Gabriel, Morais & Kolinsky (2016, p. 75-76):

- A aprendizagem da leitura aprimora a percepção visual e auditiva, levando à construção de novas representações e categorias na memória de longo prazo, necessárias para armazenar diferenças sutis percebidas graças à análise fonológica provocada pela associação entre fonemas e grafemas.
- A aprendizagem da leitura cria uma nova forma de aquisição, recuperação e armazenamento de informações na memória, por meio da representação ortográfica das palavras que se conecta às redes da linguagem oral, permitindo que o leitor possa contar com duas chaves de acesso ao conhecimento recuperável por meio da linguagem.
- A memória de trabalho, em especial a memória verbal de curto prazo, parece ser ampliada pelas representações linguísticas (fonológicas e ortográficas) existentes na memória de longo prazo, levando ao desempenho superior em tarefas facilitadas pela capacidade de análise fonológica e conhecimento lexical.

Além da afirmativa que a leitura modifica a memória, em colaboração às investigações sobre o aprendizado da leitura, as pesquisas na área da neurociência ganham força a partir do estudo realizado por Stanislas Dehaene (2012), descrito em “Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler” (título original “*Reading in the brain: the new science of how we read*”). O autor afirma que o aprendizado da leitura e da escrita não só modifica as práticas sociais do indivíduo dentro da cultura, como também impacta a arquitetura cerebral.

O experimento aplicado por Dehaene (2012) permitiu rastrear áreas do cérebro e apresentar, por meio de imagens de ressonância magnética, como a leitura ativa de palavras escritas altera determinadas regiões do cérebro. O autor constatou que a região temporal superior é a determinante para a escuta das

palavras; o córtex occipital ventral de ambos os hemisférios está associado ao reconhecimento de objetos e faces; a região frontal inferior esquerda é ativada na associação das palavras e a região occipitotemporal esquerda desempenha o papel central de reconhecimento da forma da letra na leitura.

As redes cerebrais da leitura constituem uma invariante antropológica que faz parte integrante da natureza humana. Para além da diversidade das regras particulares de transcrição dos fonemas, todos os leitores apelam para a mesma rede anatômica das regiões cerebrais. (Dehaene, 2012, p. 135).

Não importa a nacionalidade, nem como se aprende a ler, se as palavras são de cima para baixo, da direita para esquerda, maiúsculas ou minúsculas, todas as pessoas leem ativando o mesmo circuito cerebral. A informação visual é enviada para o *planum temporale* e para a região temporal média, um a converte em imagens acústicas, outro recupera o significado. “Essas duas vias trabalham em paralelo, e uma interage alternativamente com a outra em função da regularidade da palavra e da língua na qual ela é escrita.” (Dehaene, 2012 p. 136).

O autor evidencia que a estrutura cognitiva tem as mesmas condições em todos os indivíduos e que as regiões do cérebro se manifestam de diferentes formas. A região occipitotemporal esquerda, por exemplo, só é ativada na aprendizagem de palavras escritas e assim modifica a estrutura cerebral. Esse reconhecimento só é possível devido à plasticidade neuronal em permitir a reciclagem dos neurônios, ao aprender os traços gráficos da escrita.

Um dos estudos que demonstram o efeito da escolarização para a leitura foi realizado com 32 adultos não escolarizados (10 analfabetos e 22 não alfabetizados com habilidades de leitura variáveis) e 31 escolarizados e alfabetizados. Foram avaliadas provas de habilidades em leitura (identificação de letras, leitura de palavras e pseudopalavras, com ou sem temporizador) e na leitura de frases. As evidências indicaram correlações positivas no cérebro após a alfabetização, mesmo quando adquirida em idade adulta; ativação de praticamente toda a área do hemisfério esquerdo quando o sujeito passa a ser alfabetizado; e a alfabetização aumentou a incidência na área fonológica. Foi notado que o indivíduo não alfabetizado não encontrava dificuldade para realizar atividades envolvendo rimas e manipulação de sílabas. Porém, no jogo de palavras (um jogador começa dizendo mala, outro continua e diz sala, e assim por diante), que exige a manipulação dos fonemas, a dificuldade foi percebida. Neste caso, o sujeito não consegue fazer a decomposição e recomposição nas

palavras, falta a consciência fonêmica, o que o impede de avançar sobre o sistema alfabético para se tornar um leitor fluente (Dehaene et al., 2010).

A alfabetização vista pelo contexto atual no PNA enfatiza o viés da psicologia cognitiva e neurociência, em mostrar que os aprendizados da leitura e da escrita afetam o processamento cognitivo, cuja plasticidade e flexibilidade comportam reconfigurações que caracterizam o leitor proficiente. Entre os estudos dessas áreas, foi destacada a modificação da memória, ao proporcionar mudanças na forma de adquirir, de estruturar e de recuperar informações para o aprendizado da leitura (Gabriel, Morais & Kolinsky, 2016). Para os estudantes na fase da alfabetização, a memória de trabalho está o tempo todo ativa no processamento para estabelecer as relações fonológicas, ortográficas ou semânticas. Quando se tornam leitores experientes, o processo de decodificação torna-se mais fluente, sem tanto esforço para a memória de trabalho, o que permite se dedicar mais à compreensão do texto (Morais, 2014).

O que fica marcado nesses estudos para o campo da educação são os apontamentos para o ensino, o elo percebido recai sobre a metodologia, que enfatiza o ensino explícito e o desenvolvimento da consciência fonológica como diretrizes para a fluência leitora e compreensão textual.

Em síntese, as concepções em alfabetização explicitadas neste capítulo consideram a formação humana no seu aspecto biológico (mais enfatizado na literacia) e a partir dos usos da linguagem na interação do sujeito com o meio (alfabetização como processo discursivo e as facetas linguística e sociocultural na tendência alfabetização e letramento). No cotidiano educacional, podem ser percebidas algumas estratégias que apontam nas duas direções (modelo biológico e cultural). Na escola, por exemplo, quando se usa com a criança o recurso de associação do desenho à palavra, ou as etiquetas fixadas em objetos pela sala de aula, a intenção não somente de identificar o que tem dentro de um recipiente ou o nome dos objetos. Estas práticas são estratégias empregadas de acionamento ou retenção de conteúdos envolvidos no campo da memória. Não se trata apenas de fatores biológicos; está relacionado também aos processos externos, vivenciados pelos indivíduos, ou seja, uma construção social mediada por signos. “Qualquer estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e que seja usado como um meio para dominar o comportamento – próprio ou alheio – é um signo.” (Vigotski, 1995, p. 53).

O desenho e a etiqueta são os estímulos (signos) que, longe de ser um processo isolado, combinam outras funções psíquicas, como a imaginação, a imitação, a abstração e a comparação. A predileção sobre os usos de

estratégias se mostra maior à medida que os indivíduos crescem (Vigotski, 1995). Dessa forma, os usos de signos são tentativas de desenvolver a memória e incorporam ações culturais construídas ao longo da história social e fazem parte também de estratégias para o ensino da língua. A escrita é concebida como prática cultural da sociedade e, portanto, o seu aprendizado não é espontâneo, segue uma via complexa cognitiva, de desenvolvimento e de compreensão de seu sistema. A habilidade da consciência fonológica se destaca entre as tendências de alfabetização como fundamental de ser desenvolvida na fase de aprendizado da leitura e da escrita.

Uma atenção especial deve ser considerada quanto ao entendimento sobre a consciência fonológica na BNCC e na PNA. Scliar-Cabral (2019) faz vários apontamentos sobre as incoerências conceituais nesses documentos, que reduzem a consciência fonológica e a percepção dos sons da fala. Entre eles, a PNA desconsidera na alfabetização as práticas de letramento; em uma série de argumentos, indiretamente, enfatiza o método fônico; e se utiliza de estudos das ciências cognitivas sem relação com os estudos mais recentes da língua com estudantes brasileiros. Todo esse conjunto acaba causando uma tensão entre as ciências humanas e biológicas, afastando o debate do objetivo principal. No entendimento da autora, para “o salto qualitativo na alfabetização, é necessário alterar os fundamentos que orientam a formação do mediador, as metodologias e o material pedagógico, numa perspectiva que associe as ciências humanas às biológicas.” (Scliar-Cabral, 2019, p. 280).

Dessa forma, o aprendizado da leitura e da escrita está relacionado com as tendências de alfabetização trazidas para discussão, que se complementam e contribuem de diferentes formas na reflexão docente sobre o ato de educar. Não é possível determinar que todos aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo. O que se busca, de uma forma geral, é o entendimento, o respeito e a valorização dos processos cognitivos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas se espera também que as práticas pedagógicas com vistas ao ensino sistemático sejam organizadas de modo que todas as crianças sejam alfabetizadas.

Diante do exposto, o capítulo seguinte traz algumas das pesquisas do campo da metalinguística, em destaque para a consciência fonológica e morfológica, a fim de apresentar e compreender melhor as contribuições dessas habilidades para a leitura e a escrita.

3

Habilidades metalinguísticas: consciência fonológica e consciência morfológica

O capítulo anterior trouxe algumas considerações sobre alfabetização e letramento dentro das facetas linguística e sociocultural. Além disso, destacou as habilidades fonológicas nos modelos de aprendizagem da leitura e escrita como essenciais para a aquisição do princípio alfabético. Neste capítulo, busca-se apresentar a relação da habilidade metalinguística, especificamente da consciência fonológica e consciência morfológica no processo de aprendizado da leitura e da escrita.

3.1

Habilidade metalinguística

Desde muito cedo, a criança utiliza a linguagem para se comunicar e se expressar, compreender significados e se relacionar com o outro de forma coletiva. Trata-se de um processo espontâneo de aprendizado ainda não sistematizado das regras da língua. O conhecimento em questão está implícito, não tem um controle consciente pela criança. Essa habilidade espontânea, denominada “epilinguística”, implica um grau inicial necessário para o entendimento, pela criança, da escrita como um código da língua falada (Gombert, 2003).

Quando a criança avança dessa fase e se mostra em condições de realizar uma reflexão deliberada sobre a linguagem, está em processo a habilidade metalinguística, que significa a habilidade de refletir de maneira intencional sobre aspectos da língua, um exame consciente de autorreflexão e ato em manipulação da própria linguagem (Gombert, 2003). Compreendem a metalinguística a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência sintática e a consciência lexical.

A linguagem oral, dos processos espontâneos, diferencia-se da aprendizagem da escrita, que impõe um conjunto de habilidades coordenadas, as quais envolvem o sensorial (visual, auditivo e motor), fluxo de ideias, a análise formal da língua, um esforço que é maior e mais prolongado que a oralidade. O aprendizado da leitura está em acordo com o sistema de escrita local (social e cultural). O sujeito aprende a escrever conforme as regras de determinada língua

(Gombert, 2003). Dessa forma, tem língua alfabética com ortografia regular, como o espanhol, o italiano e o finlandês, consideradas com menos barreiras para se fazer associações linguísticas, o que torna o aprendizado da leitura mais fácil e rápido. No inglês e no francês, a ortografia é irregular, pois não é possível somente pelo som das letras ou sílabas antecipar a grafia ortograficamente correta (Nunes & Bryant, 2014).

A ortografia do português brasileiro é considerada relativamente transparente ou semitransparente, porque ora faz a transposição grafema-fonema de forma direta, ora de forma irregular (Mota, 2011; Soares, 2018), como ocorre em palavras escritas com “s”, “ss” ou “ç”, em que somente o conhecimento fonêmico não é suficiente para a escrita correta da palavra. A sonoridade vai ser a mesma em palavras como “sapato”, “passado”, “caçada”, mas as regras ortográficas que determinam sua escrita são diferentes, e nesses casos, o estudante pode recorrer às regras ortográficas e à reflexão sobre os morfemas (Hagen, Miranda & Mota, 2010). O tempo de aprendizado para a leitura também é influenciado por esse grau de transparência. Para a escrita, outros esforços são empregados (Morais, 2014).

Morfemas são as menores unidades significativas de uma palavra, que podem ser morfologicamente simples (ex.: “flor”) ou complexas, quando a palavra possui mais de um morfema (ex.: “florzinha”). A palavra “florzinha” tem dois morfemas, “flor”, que é a raiz da palavra, e “zinha”, que é um sufixo que significa “pequeno”. A habilidade em refletir sobre essas unidades de significados denomina-se consciência morfológica (Mota & Silva, 2007).

A escola é o espaço para o aprendizado dos aspectos específicos direcionados ao uso consciente da linguagem, cujas dimensões relacionadas à consciência fonológica e à consciência morfológica têm se destacado como objeto de interesse no que se refere ao processo inicial do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

3.2 Consciência fonológica e aprendizado da leitura e da escrita

Se a relação fonema e grafema fosse totalmente transparente as dificuldades seriam menores para o aprendiz, porém, a complexidade do sistema ortográfico no momento da escrita é marcada também pela variante fonética de um mesmo fonema. Por exemplo, é comum no início do processo de

compreensão sobre a palavra “casa” a criança escrever “caza”. Ela reconhece o som que mais se destaca e o processo de domínio desses fatores demanda um trabalho sistemático por parte da professora.

Com o avanço no processo da alfabetização, a criança amplia seu vocabulário e realiza conexões entre os grafemas, os fonemas e a escrita da palavra completa. No início, o processo exige muito da memória de trabalho (ao empregar a convenção silábica e realizar reflexões) e, com o avançar da prática, algumas das palavras já são escritas de modo “automático”, a preocupação do estudante passa a ser, com mais ênfase, na forma ortográfica da língua e com a construção textual.

A linguagem escrita é um sistema de notação (não de códigos) baseada na aprendizagem conceitual e, por isso, distancia-se dos aspectos psicomotores e se aproxima de processos cognitivos, de manipulação consciente e intencional de uso da linguagem como objeto de conhecimento (Correa, 2001; Morais, 2019; Soares, 2018). Para Lucena e Spinillo (2018), consciência e intencionalidade são atividades pensadas sobre as suas convenções linguísticas, seus componentes estruturais e a organização textual. Por não se tratar de um aprendizado natural, os estudos nessa área buscam evidenciar que o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica favorece o processo inicial do aprendizado da escrita.

A consciência fonológica é “definida como a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupo de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores.” (Costa, 2003, p. 138). Um processo com habilidades progressivas de identificar, manipular e segmentar os fonemas e estruturas silábicas das palavras. Trata-se de uma habilidade que comporta níveis de hierarquia ou subáreas não necessariamente lineares: consciência de elementos intrassilábicos (relação entre palavras) – rima e aliteração, consciência fonêmica, consciência silábica e consciência da palavra (Caxias, 2015; Costa, 2003; Justi, 2009; Morais, 2012).

Apesar de a criança chegar à escola com um nível desenvolvido da consciência fonológica, é neste espaço que, com atividades apropriadas, o refinamento de suas subáreas acontece. Podem acontecer algumas distinções entre os autores quanto às subáreas, mas é consenso a necessidade de que sejam realizadas práticas pedagógicas explícitas para desenvolver a consciência de que a fala é constituída por uma sequência de palavras (consciência da palavra). Favorecer a compreensão de que as palavras podem ser segmentadas em sílabas e, ao aglutinar sílabas, são formadas palavras – consciência silábica

(Benfica, 2018), e demonstrar a sequência de fonemas nas palavras, o conhecimento consciente e explícito das menores unidades fonológicas da fala (Morais, 2013) são ações que produzem melhores resultados para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Os estudos que investigam essa habilidade têm se debruçado sobre sua relação com a escrita. Na revisão de literatura realizada por Morais (2019), é apresentado um conjunto de evidências sobre o aprendizado da consciência fonológica na alfabetização. Entre estas, destaca-se o avanço dessa habilidade vinculado às vivências educacionais durante a educação infantil, no 1º e 2º anos do ensino fundamental. Nessa fase, reconhecer fonemas não é algo palpável, de acesso direto para a criança. De acordo com o autor, a dimensão de refletir e manipular as unidades sonoras é complexa e exige um trabalho sistemático e dinâmico em sala de aula.

A revisão bibliográfica realizada por Ribeiro (2011) indica a consciência fonológica como a principal variável para o aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização. Refletir sobre o segmento sonoro para representá-lo graficamente faz parte do processo do aprendizado da escrita, e o desenvolvimento da consciência fonológica tem uma relação direta nesse aprendizado. Ao produzirem um estado da arte sobre as produções brasileiras, Santos, Melo & Roazzi (2016, p. 7) concluem que no desenvolvimento da consciência fonológica “o sucesso em leitura e escrita, além de associações consistentes entre esta competência e um desempenho escolar satisfatório.”

As investigações mostram que intervenções diretas na prática pedagógica têm sido pouco relatadas. Camilo & Mota (2013) investigaram a relação entre o tempo gasto em práticas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e para o conhecimento do nome das letras. A intervenção pedagógica foi realizada com duas turmas (16 estudantes na turma 1 e 17 estudantes na turma 2) de crianças do terceiro período da educação infantil (entre 4 e 5 anos de idade). As atividades observadas foram: rodinha de conversa, escrita, letras, rima, ouvir e contar história.

Os resultados indicam que os estudantes da turma na qual a professora empregou mais tempo desenvolvendo atividades relacionadas à linguagem oral e escrita obtiveram maiores ganhos no crescimento da consciência fonológica do que os da turma na qual destinou menor tempo para essas atividades. Mostraram, também, que não foram encontradas evidências corroborativas à ideia de que a prática utilizada afete o desempenho do conhecimento das letras.

Sobre esse resultado as autoras compreendem a necessidade de se recorrer ao ensino explícito e não somente o aplicado à leitura.

Ao procurar por elementos concretos que possam ser sinalizados como prática propositiva para que os estudantes compreendam o sistema de escrita e o letramento, Lyra (2014) pesquisou o trabalho de quatro professoras do 2º ano de escolaridade, consideradas referências na alfabetização. Com base em diferentes literaturas, a autora relaciona os seguintes atributos de uma professora referência: a) ser reflexiva quanto a sua prática pedagógica em sala de aula; b) ser aprendiz, no sentido de querer aprender; c) ser rigorosa na organização do trabalho e no respeito entre os estudantes; d) ser afetiva; e) interagir com os estudantes, reafirmando o positivo da relação professor-aluno; f) promover o ensino da língua de modo dinâmico, variado e procurando o ritmo do estudante; g) realizar avaliação de diagnóstico da escrita do estudante.

Entre as quatro professoras, resumidamente, os resultados da pesquisa de Lyra (2014) apontam que: a) apenas uma delas foi considerada ter prática não condizente ao perfil atribuído como de uma professora referência; b) da segunda professora, o destaque foi a relação com os estudantes e a necessidade de ler mais para eles, realizar comentários às leituras e trabalhar a diversidade textual. Duas professoras chamaram atenção por suas práticas semelhantes: eram pacientes e quando havia necessidade de chamar atenção de algum estudante, faziam de modo individual; utilizavam do lúdico como processo educativo, realizando jogos próprios da alfabetização; buscavam dar atenção individualizada, circulavam pela sala, realizavam trabalhos coletivos e em duplas produtivas; propunham atividades desafiadoras e encorajavam a participação.

Elas dispunham de uma prática com variedade no ensinar, considerando os diferentes modos de aprender e desafiando o estudante na compreensão do sistema alfabético. Atividades voltadas para a consciência fonológica foram observadas como traço comum entre as professoras. Duas delas utilizam como estratégias de ensino diferentes tipos de jogos, como bingo de letras ou palavras, forca e rimas. A autora não identificou se o trabalho era desenvolvido de forma intencional ou não, mas destaca o papel, o perfil e o ensino das professoras como marcas propositivas para o aprendizado da leitura e da escrita.

O ensino explícito da escrita é geralmente iniciado no primeiro ano do ensino fundamental, e a investigação de Novaes, Mishima & Santos (2013) colaboram para a reflexão sobre a estruturação da prática desses

conhecimentos. Os autores avaliaram o impacto de um treinamento de curta duração (14 encontros de 30 a 40 minutos cada) da consciência fonológica, em estudantes do 1º ano do ensino fundamental (23 participaram do treinamento e 24 do grupo controle). No grupo que participou do treinamento, foram trabalhadas as atividades de: rima; aliteração; consciência das palavras e sílabas; síntese silábica; adição e subtração de sílabas; identidade e consciência fonêmica; análise, síntese, troca, contagem, adição, subtração, manipulação e inversão de fonemas. Ao final do experimento, os autores identificaram que o treinamento realizado mostrou ganhos por parte dos estudantes relativos ao desenvolvimento da consciência fonológica, e com maior incidência nas crianças consideradas com menor rendimento.

Os resultados das pesquisas de Camilo & Mota (2013) e de Novaes, Mishima & Santos (2013) indicam que o planejamento e a prática estruturada, considerando o tempo gasto, e voltados para consciência fonológica – na educação infantil e 1º ano do fundamental – são propositivos para o desenvolvimento do estudante quanto ao processo de aprendizado da leitura e da escrita. Isso sugere que no 2º ano de escolaridade as crianças já estariam em processo avançado da consciência fonológica, lendo e escrevendo algumas palavras de forma automatizada e, por sua vez, liberando “espaço” na memória de trabalho para a reflexão sobre as palavras mais complexas, uma ação que envolve processamento visuoespacial e fonológico para escrever. Como explicam Cardoso, Silva & Pereira (2013, p. 111), “as informações visuais e fonológicas, uma vez percebidas, são armazenadas na memória de trabalho e posteriormente transferidas para a de longo prazo, possibilitando o aprendizado da associação fonema-grafema”.

3.2.1

Processamento fonológico: consciência fonológica e memória de trabalho fonológica na alfabetização

A memória de trabalho é tipificada por ser um sistema de capacidade de armazenamento limitada e breve das informações, de forma a tornar possível o processamento destas (Baddeley, 2011). Possui três componentes – gerenciados pelo retentor episódico – responsáveis pelo arquivamento e manipulação das informações. O esboço visuoespacial garante o armazenamento e manipulação de atributos, como cor, forma e movimento. A

alça fonológica é responsável em processar as informações verbais por um curto período de tempo e em resgatar o material verbal (subvocal) em declínio e manter na memória, auxiliando no processamento e organização da linguagem. O executivo central tem a função de controlar o fluxo de informações na memória de trabalho, recuperando informações da memória de longo prazo. Controla e planeja as ações de manipulação das informações (Baddeley, 2003).

O componente fonológico da memória de trabalho e a consciência fonológica fazem parte do processamento fonológico. Estes têm uma relação de codependência, são indissociáveis e estão vinculados à idade cronológica, maturidade e nível de escolaridade (Cardoso, Silva & Pereira, 2013; Gindri, Keske-Soares & Mota 2007). Um exemplo do papel do componente fonológico da memória de trabalho no aprendizado da leitura e escrita é mencionado por Gabriel, Morais & Kolinsky (2016), utilizando o *chunk* (reorganização da informação destinada a ampliar a quantidade de informação mantida na memória).

Primeiro, ela precisa reconhecer as letras e associá-las aos sons que representam, e esse processo é lento, pois cada letra, e, mais tarde, cada sílaba ou cada morfema, constitui um *chunk*. À medida que vai ganhando familiaridade com a escrita, a criança armazena na memória de longo prazo padrões silábicos, padrões morfológicos e padrões ortográficos, que permitem recodificar as informações em *chunks* cada vez mais informativos (palavras, expressões, frases, paráfrases – MILLER, 1956), permitindo que uma quantidade maior de informações esteja presente na memória imediata durante a leitura.

Uma das contribuições dessa teoria para a educação foi desprender os processos de ensino, fixados no campo visual, e incluir as contribuições fonológicas. Procurando responder às relações entre o processamento fonológico (componente fonológico da memória de trabalho e a consciência fonológica) e o aprendizado da leitura e da escrita, pode-se ampliar as formas de ensinar. É por esse viés que se apresentam alguns dos estudos nessa área.

Nunes, Frota & Mousinho (2009, p. 208), identificam presentes no processo fonológico as habilidades de: “1) identificar o segmento de fala; 2) reter este segmento na memória; 3) aplicar a operação; e 4) verbalizar o resultado.” Uma operação complexa, que envolve aspectos extrínsecos e intrínsecos ao sujeito e ao ato de aprender. Gindri, Keske-Soares & Mota (2007) entendem que os padrões de complexidade seguem etapas contínuas e evolutivas, mas que não são necessariamente lineares. Desenvolvem-se simultaneamente, conforme a consciência fonológica vai se aprimorando e o desempenho da memória de trabalho aumenta mutuamente.

As pesquisas desses autores e a investigação de Mousinho & Correa (2010) apontam para a relação da maturidade de leitura e escrita da criança no processo da memória. As crianças em anos de escolaridade mais avançados, ou seja, mais experientes na leitura e escrita, têm mais desenvolvidas as capacidades de memória de trabalho fonológico e consciência fonológica. Elas desempenham melhor a leitura e a compreensão textual do que as que leem de modo silabado (menos experientes e quando estão no início da alfabetização). Trata-se, como exemplo no que se percebe na prática, de quando a criança realiza a leitura de uma palavra e, ao chegar ao final, não sabe dizer o que leu no início. O esforço sobrecarrega a memória de trabalho e a criança acaba não lembrando o que leu no início da palavra.

Os estudos realizados por Conceição (2014), com 219 estudantes do 1º ao 4º ano do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, evidenciam entre os resultados que o desempenho em memória de trabalho operacional prediz o desenvolvimento da consciência fonológica, o que ratifica a dependência entre ambos. Além disso, a pesquisa, por meio da avaliação de inteligência, memória de trabalho e consciência fonológica, mostrou que os anos de escolaridade influenciam positivamente o desempenho dos estudantes, corroborando com o que apresentam Mousinho & Correa (2010). Porém, na pesquisa de Conceição (2014), os melhores resultados nos testes de avaliação de memória operacional e de consciência fonológica foram das crianças da rede privada de ensino. Sobre a defasagem nos estudantes da rede pública, a autora sugere como possíveis causas a influência do nível socioeconômico, da baixa escolarização dos pais e do baixo investimento da escola em práticas de desenvolvimento do processamento fonológico.

Entre os estudos sobre a relação da memória de trabalho e consciência fonológica, também estão aqueles que investigam as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Capovilla & Capovilla (2002) explicitam que, na década de 1970, ocorreu a virada sobre os problemas de leitura e escrita, os quais passaram da hipótese do déficit visual para o déficit fonológico. Mais recentemente, os estudos começaram a apontar para aspectos específicos da fala e da consciência fonológica, entre os quais os autores citam:

- a) Problemas com a percepção da fala ou discriminação fonológica insuficiente; b) problemas no processamento sequencial de estímulos apresentados rapidamente ou com curtos intervalos; c) problemas no processamento de informação sob alta demanda sobre a memória de trabalho; e d) problemas na memória de longo-prazo. (Capovilla & Capovilla, 2002, p. 28).

A pesquisa de Capovilla & Capovilla (2002) indica que os problemas que enfrentam os leitores sem proficiência podem ocorrer de forma isolada ou estar ligados a mais de um dos fatores especificados. Os distúrbios provenientes da dificuldade de leitura podem estar ligados a: discriminação fonológica (percepção da fala), problemas de memória de trabalho fonológica, e velocidade de processamento de informações (processamento fonológico) em estudantes com dificuldades. Os pesquisadores reconhecem a contribuição da consciência fonológica e dos componentes fonológicos da memória de trabalho para o processo de alfabetização, concordando com a afirmação de que promover atividades com objetivo de desenvolver o processamento fonológico favorece a competência na leitura e na escrita.

Em relação à escrita, uma pesquisa longitudinal realizada por Capovilla, Gütschow & Capovilla (2004) – envolvendo 54 crianças da educação infantil ao 1º ano de escolaridade, em três escolas da cidade de São Paulo – identificou as seguintes habilidades como mais fortemente correlacionadas com a leitura e a escrita: a aritmética, a memória fonológica, o vocabulário, o sequenciamento e a consciência fonológica. Quanto a esta, as tarefas que envolviam consciência de fonemas foram as mais fortemente relacionadas à leitura e escrita.

Ao discorrer sobre habilidades metalinguísticas e cognitivas na leitura, Coelho & Correa (2017) realizaram uma investigação procurando distinguir as habilidades do leitor mais e menos habilidoso. Foram avaliadas as tarefas de nomeação automatizada rápida, identificação de fonema inicial, final medial, substituição fonêmica, associação morfológica, analogia gramatical, vocabulário, memória de trabalho, habilidade verbal, compreensão verbal, resistência à distração, velocidade de processamento, leitura de palavra e monitoramento de erros no texto.

Entre os resultados, destacam-se: os leitores mais habilidosos obtiveram melhores resultados em nomeação automática rápida (objeto), identificação de fonema inicial e substituição fonêmica e monitoramento de erros, significando que têm maior domínio na subárea da consciência fonêmica, o que contribui para a habilidade textual. Mais êxito em nomeação rápida sugere maior rapidez de acesso visual. “Tal velocidade é importante porque como a memória de trabalho possui uma capacidade limitada, esse acesso precisa estar suficientemente automatizado para dar espaço para o processamento da compreensão.” (Coelho & Correa, 2017, p. 46). Compreender o processamento fonológico dos estudantes contribui para a superação de algumas das dificuldades que eles encontram na aprendizagem durante a alfabetização.

Tenório & Ávila (2012) pesquisaram a relação com o processamento fonológico e desempenho escolar em 88 crianças da rede pública, matriculadas no 1ª e 2º anos do ensino fundamental. Foram aplicados testes de desempenho escolar e processamento fonológico, avaliando o desempenho escolar em escrita, leitura e aritmética e nas habilidades do processamento fonológico. Comparando as medidas de acerto, não houve diferenças significativas entre meninos e meninas. Os estudantes do 2º ano apresentaram maior número de acertos nas provas de escrita, leitura e aritmética quando comparados aos do 1ª ano, assim também quanto ao processamento fonológico, a consciência fonológica e a média geral do processamento fonológico. Em ambos os anos de escolaridade foi evidenciada correlação positiva entre desempenho escolar e processamento fonológico. Quanto mais essa habilidade é aperfeiçoada e se desenvolve no estudante, melhores desempenhos poderão ser percebidos quanto à leitura, escrita e processamento fonológico.

Desse modo, as pesquisas apresentadas evidenciam que o desenvolvimento da habilidade da consciência fonológica favorece o aprendizado da leitura e da escrita (Morais, 2019; Soares, 2018) e que o caminho apontado é o planejamento de práticas que contribuam para o desenvolvimento dessa habilidade (Camilo & Mota, 2013; Novaes, Mishima & Santos, 2013). Além disso, como o componente fonológico da memória de trabalho faz parte do sistema cognitivo que auxilia no processamento das informações e no desempenho dos estudantes (Coelho & Correa, 2017; Tenório & Ávila, 2012), o conhecimento da professora nessa área pode contribuir para um planejamento de práticas mais explícitas na alfabetização.

Como mencionado, além da consciência fonológica o estudante pode usar seus conhecimentos sobre morfologia para resolver situações relacionadas à ortografia de palavras, o que demanda o desenvolvimento da consciência morfológica na alfabetização. Na sequência, são apresentados alguns desses estudos realizados principalmente na área da psicologia.

3.3

Estudos sobre consciência morfológica e aprendizado da leitura e da escrita

Apesar de ser amplamente conhecida e investigada, a consciência fonológica não é a única condição para o aprendizado da leitura e da escrita.

Inserida na metalinguística, a consciência morfológica – que corresponde à habilidade de refletir, manipular e usar de forma intencional os morfemas na estruturação e reconhecimento das palavras (Guimarães et al., 2014) – também tem sido objeto de investigação há alguns anos. Chaves (2013) e Hagen, Miranda & Mota (2010) sinalizam para o aumento de pesquisas que investigam a contribuição da consciência morfológica na leitura e na escrita, apontando que esse campo de pesquisa apresenta algumas questões a serem respondidas.

Dado o avanço temporal dessas produções, procura-se olhar as investigações da área e trazer alguns os resultados das pesquisas que contribuem para responder as lacunas quanto às contribuições da consciência morfológica nos anos iniciais da alfabetização, no processo de aquisição da leitura e da escrita e quanto ao desenvolvimento da consciência morfológica de forma independente da consciência fonológica.

3.3.1

Consciência morfológica nos diferentes anos de escolarização do ensino fundamental

Considerando que para a compreensão da leitura e a escrita das palavras de forma correta os estudantes utilizam conhecimentos morfológicos, estudos na área de consciência morfológica têm investigado o período em que se inicia o processo colaborativo da consciência morfológica para o aprendizado da leitura e da escrita.

Uma das investigações se trata de uma pesquisa longitudinal com 71 crianças do 1º ano do ensino fundamental. Como procedimento, foi aplicada uma avaliação inicial da consciência morfológica, tarefas de decisão morfológica e de analogia gramatical, na qual pistas⁶ eram fornecidas aos estudantes e eles realizavam julgamentos com base nas informações dadas. Em resumo, o resultado demonstrou que “quando pistas semânticas são disponíveis, as crianças podem reconhecer a relação entre as palavras” (Mota et al., 2011, p. 148); o processamento morfológico para isso não depende da experiência com alfabetização da criança, mas, com o avanço na escolarização, esse conhecimento vai se aprimorando. O mesmo resultado foi encontrado nas pesquisas de Mota (2011) e Mota et al. (2012, 2013).

⁶ A criança era estimulada a responder com base em opções, como: “então qual a palavrinha que é feita da mesma maneira que ‘descobrir’? É ‘deslizar’ ou é ‘desfazer’?” (Mota et al., 2011, p. 147). No exemplo de atividade de analogia gramatical: pedra-pedreira, leite ____ (a criança responde).

Vale destacar os resultados encontrados por Mota et al. (2013) sobre a habilidade de refletir sobre a morfologia derivacional e flexional. Participaram da pesquisa 134 crianças do 2º ao 4º ano do ensino fundamental. Como procedimento foi utilizado um instrumento de avaliação inicial da consciência morfológica, tarefa de analogia derivacional (eram apresentados pares de palavras, sendo dita uma palavra e o estudante completava, por exemplo, tênis-tenista; arte-___) e tarefa de analogia flexional⁷ (o mesmo procedimento era utilizado). Os resultados mostraram que todas as crianças, de todos os anos, acharam mais fácil produzir palavras de analogia flexional do que derivacional, indicando que há padrões diferentes no nível de desenvolvimento dessas duas estruturas morfológicas. Uma hipótese que as autoras trazem é relacionada às regras diferentes para as tipologias, tendo a flexional mais regularidade que a derivacional. Os resultados sugerem que no português as regras sobre os morfemas flexionais são de mais fácil compreensão.

Lúcio et al. (2018) investigaram os efeitos diretos da idade e da escolaridade no desempenho da compreensão leitora (tendo como instrumento o teste de Cloze⁸) e consciência morfológica (derivacional e flexional), de estudantes do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Nos resultados, os estudantes de ciclos mais avançados responderam melhor aos testes utilizados, o que corrobora com os achados apresentados de que o desenvolvimento da compreensão leitora e da consciência morfológica sofrem efeito decorrente da idade e da escolarização.

Pesquisas que evidenciam intervenções do tipo treinamento envolvendo a consciência morfológica na alfabetização ainda são pouco exploradas no Brasil. Porém, a pesquisa de Seixa (2007), com um grupo formado por 45 crianças de cinco anos, da educação infantil, com objetivo de avaliar os efeitos de intervenções de treino sobre as habilidades das crianças, conclui que as crianças que passaram pela intervenção mostraram progressos na flexão e derivação em formação de famílias de palavras, e apresentaram efeito significativo quanto à habilidade de constituição morfológica dos estímulos de pseudopalavras (morfema-base e afixos), reconhecer o seu significado particular e interpretar os morfemas em conjunto. A pesquisa de Seixa (2007) colabora na perspectiva do ensino sobre os conhecimentos específicos da língua,

⁷ Essa tarefa “requerer da criança a capacidade de identificar a modificação morfossintática num par de palavras e depois aplicá-la em outro par.” (Mota et al., 2013, p. 732).

⁸ No teste de Cloze é utilizado um texto com traços no lugar de algumas palavras. O estudante deve ler o texto todo e completar os traços com palavras que deem sentido ao texto.

ênfatizando que, desde a educaçãõ infantil, com o uso de recursos apropriados é possível desenvolver práticas com esse direcionamento.

3.3.2

Habilidade da consciência morfológica e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita

A contribuição da consciência morfológica na escrita de pseudopalavras a partir de um programa específico de intervenção foi documentada por Barbosa, Guimarães & Rosa (2015). A pesquisa foi realizada com 111 estudantes do 5º ano de escolaridade, fase seguinte à alfabetização. No primeiro momento, o estudo realizou, junto aos estudantes, uma intervenção explicativa da morfologia e, posteriormente, aplicou testes em sessões planejadas, envolvendo a morfologia derivacional e flexional.

Entre os resultados explicitados, os autores destacam que quando a criança não tem o conhecimento da forma sistemática da morfologia, ela tenta realizar inferências, utilizando os aspectos sonoros da palavra; quando isso ainda não é suficiente, como no caso de *esa/eza*, a criança faz uma escolha por adivinhação. Mas os pesquisadores argumentam que quando o estudante é exposto a aprendizagens que exigem conhecimentos específicos da ortografia, a situação de ensino, provocada pelas intervenções voltadas ao desenvolvimento da consciência morfológica, contribuiu para resolver os conflitos da escrita. Um resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Correa, Lugarinho & Collucci (2016), com crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. As autoras acrescentam a reflexão sobre o tema que corresponde à complexidade do contexto educacional brasileiro, com turmas compostas de grupos em diferentes níveis de aprendizagens, que demandam estratégias de intervenções diferenciadas de conhecimento morfológico.

Ferraz e Santos (2019) apresentam uma investigação com estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, que expressa a diferenciação no desempenho da compreensão leitora. Foram utilizados como procedimentos de coleta de dados: o teste de Cloze e tarefa de avaliação da consciência morfológica. A análise geral dos resultados indica que os estudantes com maior nível de compreensão de leitura possuem maior habilidade de manipulação dos aspectos morfológicos das palavras do que estudantes com menos habilidade em leitura. Quanto ao desempenho da consciência morfológica derivacional e

flexional, a pesquisa apresentou que o grupo de estudantes com mais desempenho na compreensão leitora tem maior domínio quanto à morfologia flexional. O mesmo também foi observado no grupo contrário, estudantes com melhores desempenhos em compreensão de leitura recorreram mais ao uso da consciência morfológica flexional do que a morfológica derivacional, sugerindo que a consciência morfológica se desenvolve simultaneamente à compreensão de leitura e vice-versa.

3.3.3

Contribuições da consciência morfológica de forma independente da consciência fonológica

Como os estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental ainda estão em processo de alfabetização, o domínio sobre a língua ainda não está completo. Dessa forma, havia a necessidade de investigar se existe ou não contribuição de forma isolada da consciência fonológica e da consciência morfológica no início da alfabetização. Mota et al. (2008) pesquisaram se a consciência morfológica contribui de forma independente da consciência fonológica na leitura e na escrita e chegaram ao resultado positivo tanto para leitura, quanto para a escrita. Na investigação apresentada por Justi & Roazzi (2012), os resultados mostram diferenciação para escrita e leitura. Os autores aplicaram testes com as variáveis: processamento fonológico (consciência fonológica e componente fonológico da memória de trabalho), nomeação seriada rápida e consciência morfológica, tendo como controle da variável a idade e a inteligência. Os resultados têm duas indicações: há contribuição independente entre a consciência morfológica e fonológica para a escrita, e para a leitura foi identificada uma dependência entre as duas habilidades.

Guimarães & Mota (2016) rebatem esse resultado sobre a dependência das habilidades, no que se refere à leitura. As autoras perceberam que a consciência morfológica derivacional no 2º e 4º anos de escolaridade, após os controles da idade, da inteligência (verbal e não verbal) e da consciência fonológica, teve índice baixo: 3,7% da leitura de palavras. Esta seria uma contribuição pequena, se comparada com o resultado da influência da consciência fonológica (6,3% e 9,5%) na leitura de palavras. Mas, mesmo que o resultado para leitura seja maior, quando comparado à habilidade da consciência fonológica, não se pode descartar o resultado de consciência morfológica. As

autoras utilizaram instrumentos avaliativos diferentes de Justi & Roazzi (2012), chamando, mais uma vez, atenção para a necessidade de mais pesquisas nessa área.

O impasse apresentado nas pesquisas ressalta a necessidade de maiores estudos que possam verificar o controle da idade, inteligência (verbal e não verbal), consciência fonológica e consciência morfológica. E a complexidade em usar diferentes combinações de medida, instrumento, procedimento em pesquisas de leitura (Justi & Roazzi, 2012; Guimarães & Mota, 2016).

Ainda sobre o método utilizado por Justi & Roazzi (2012), posteriormente foi realizada uma investigação na qual Oliveira & Justi (2017) procuraram preencher as lacunas do Teste de Desempenho Escolar (TDE). Esse instrumento, quando usado na íntegra de sua origem, não resulta em uma boa discriminação entre os “bons” e “maus” leitores, por isso a necessidade de adequação. Desse modo, os autores utilizaram o TDE, com uma versão modificada, e o resultado final se ajusta aos trazidos anteriormente. A consciência fonológica mostra ter um papel fundamental para o desempenho na leitura em estudantes do 2º e 3º anos. A consciência morfológica passa a apresentar uma contribuição mais expressiva para a habilidade de leitura a partir do 4º ano, porém, sendo percebida com menos intensidade em anos anteriores.

Em uma investigação anterior a essa, Mota (2012) havia evidenciado a contribuição da consciência morfológica para escrita com menor desempenho que a habilidade da consciência fonológica, mas não menos importante. Nesta, a autora utilizou os instrumentos: analogia gramatical, tarefa de decisão morfológica-raiz, teste de escrita e escala de inteligência Wechsler para verificar a relação entre a consciência morfológica, aspectos cognitivos e a escrita de palavras em estudantes do 2º e 3º anos de escolaridade. O resultado aponta para a relação independente da consciência morfológica em contribuição à escrita, quando controladas as variáveis da memória auditiva e do vocabulário.

Os estudos apresentados contribuem do ponto de vista teórico para uma caracterização dos tipos de habilidades metalinguísticas, envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, e subsidiam o objetivo da pesquisa aqui relatada: identificar e analisar práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e consciência morfológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

3.4

Algumas considerações sobre prática pedagógica na alfabetização

É pouca a incidência de pesquisas que demonstram o conhecimento docente quanto à formação voltada para a temática da consciência fonológica e consciência morfológica. Uma das poucas encontradas foi a investigação realizada por França Filho (2015), tendo como objeto de estudo o conhecimento e prática de professoras alfabetizadoras sobre a consciência fonológica. Na primeira etapa da investigação, foram entrevistadas dez professoras da rede municipal de ensino do Recife-PE, a fim de identificar seus conhecimentos a respeito do tema. Na segunda etapa, foram realizadas observações (10 dias) nas práticas pedagógicas de duas das professoras entrevistadas (identificadas como P2 e P7), com o propósito de identificar o que sabem e como realizam o ensino sobre a temática na sala de aula.

Com base nesse conjunto de dados, o autor considera que as professoras têm noção sobre a temática, mas têm dificuldades de fundamentar seu posicionamento. As entrevistadas, por exemplo, foram melhores na identificação de atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica (todas acertaram), que em explicitar o conceito (uma resposta precisa, três confusas, seis genéricas). Responderam ser importante a contribuição dessa habilidade na alfabetização, porém a formulação da justificativa da maioria (oito) se deu de forma vaga (perdem o foco da questão e não explicam).

As professoras conseguem (apenas uma professora não conseguiu) citar atividades de forma adequada para a análise fonológica, porém as escolhas das atividades fazem relação com o nível de escrita (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética) do estudante, como era esperado pelo autor. E na questão específica para esse fim, nenhuma das entrevistadas conseguiu explicitar, de forma objetiva, a relação das atividades de avaliação fonológica com o nível de escrita. O autor considera que as professoras têm uma noção sobre consciência fonológica, mas têm dificuldades em sustentar um posicionamento preciso sobre essa habilidade (França Filho, 2015).

Quanto à observação da prática pedagógica, os principais resultados indicam que, quanto à frequência de atividades de consciência fonológica, a professora P2 destinou um total de 46 momentos de práticas voltadas para o desenvolvimento dessa habilidade e P7 destinou o total de 20 momentos. Alguns desses momentos foram realizados de forma ocasional (em torno de 20%) e a maioria com base no planejamento (em torno de 80%). As subáreas: rima,

consciência silábica e fonêmica foram as mais destacadas no trabalho das professoras, sendo que a professora P2 propôs atividades com foco de forma mais propositiva, diversificada e intensa.

A mesma fragilidade de conhecimento já tinha sido percebida na pesquisa de Espírito-Santo (2013), voltada para a prática pedagógica e para a consciência fonológica. O autor procurou identificar práticas que envolvessem a consciência fonológica, analisando o planejamento de oito professoras da alfabetização e dados produzidos no grupo focal, ao serem apresentadas atividades de rima, aliteração, consciência silábica e consciência fonêmica, com o propósito de identificar como as docentes se apropriam dessas habilidades. Para analisar os dados, a base de orientação foi a concepção por trás da tendência alfabetização e letramento, quanto a qual as professoras demonstraram apropriação conceitual. Quanto à consciência fonológica, no planejamento foi evidenciado que apenas duas professoras desenvolvem essa habilidade inserida num contexto de intencionalidade e de forma sistematizada. Pelo grupo focal foi compreendido que, apesar de não terem o domínio conceitual, as professoras incorporam em suas práticas atividades de desenvolvimento fonológico, como rima e consciência da palavra (as mais citadas). Espírito-Santo (2013) considera que as professoras exercem um trabalho comprometido com o sistema de escrita alfabética, condizente com a alfabetização e letramento, mesmo que este seja mais compreendido pelo saber prático da docência. Mas, apresenta um conhecimento fragmentado e sua prática traz procedimentos descontinuados, o que demanda um olhar para a formação docente.

Observa-se no currículo de Pedagogia que as universidades estabelecem o que priorizar e, assim, diferentes conteúdos (não há unidade) são colocados nas disciplinas para as futuras professoras (Gatti et al., 2009; Pagnan, 2016), ficando para a formação continuada o entrelace entre currículo formal das políticas educacionais e prática pedagógica.

Ao observar esse aspecto, Leal et al. (2014) concluem que, de forma ampla, municípios e estados procuram adotar em seus currículos as orientações estabelecidas nos documentos formais de alfabetização. Porém, quando se trata da prática pedagógica e da formação dos professores, a relação escola-currículo nos documentos apresenta algumas tensões. Entre as destacadas pelas autoras, a “necessidade de se ampliar o conhecimento acerca de como pensam os professores sobre os objetos de aprendizagem, bem como acerca de suas concepções sobre quais seriam as melhores estratégias de ensino desses objetos.” (p. 257).

Dessa forma, pode ser percebido que os estudos referendam a consciência fonológica e consciência morfológica como habilidades importantes na alfabetização, mas ainda são poucos os que buscam compreender essa temática na formação de professores e no contexto da sala de aula.

A fim de sintetizar o que foi apresentado até o momento: no início da organização da tese, argumenta-se que os resultados das avaliações de impacto sobre a alfabetização no Brasil expressam um contingente ainda significativo de brasileiros não alfabetizados. Em contrapartida, o campo tem se movimentado com diferentes pesquisas que se mostram relevantes para compreender as marcas deixadas pela trajetória dessa fase da educação básica (Bortolazzo, 2019; Esteban, 2012; Kramer, 2019; Lipsuch & Lima, 2018, 2020; Mortatti, 2010, 2013, 2014; Oliveira & Delmondes, 2019; Melo, Pereira & Fiscarelli, 2020; Meirelles, 2017; Oliveira, 2012). Além disso, olhar mais especificamente para os modos como a leitura e a escrita são compreendidos por outras áreas também foi pautado como parte do processo de aprendizado dessas habilidades (Ehri, 2013; Gombert, 1992; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

A delimitação do objeto de pesquisa aponta que um dos caminhos para se pensar o ensino é olhar para a aprendizagem da leitura e da escrita e promover práticas estruturadas de consciência fonológica na escola. Diante dessa hipótese o capítulo dois explicitou os modelos de desenvolvimento da escrita nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Luria (2016) e Ehri (2013). Todos se relacionam, de alguma forma, com as concepções da alfabetização e letramento (contexto desde anos 1980) e da literacia (contexto atual) e trazem enlaces positivos para a alfabetização de crianças. As facetas linguística e sociocultural se destacam como importantes de serem desenvolvidas na fase inicial do aprendizado da leitura e da escrita.

Para verificar as simetrias e divergências sobre as habilidades da consciência fonológica no aprendizado da leitura e escrita, foi realizado um diálogo com os estudos da psicologia. Porém, os avanços nas pesquisas indicam que, além da consciência fonológica, a consciência morfológica também se mostra como uma habilidade que favorece o processo de aprendizado da língua, o que foi evidenciado na discussão sobre as habilidades metalinguísticas.

Verifica-se, entre outros aspectos, que há consenso sobre a contribuição da consciência fonológica e da consciência morfológica no aprendizado da língua escrita. A primeira contribui de forma mais efetiva no início da alfabetização, quando a criança está desenvolvendo o princípio alfabético, e a segunda contribui em maior grau mais adiante na escolarização. Porém, ambas

são habilidades que quando potencializadas na alfabetização favorecem o aprendizado da língua.

Foi apontado que há poucos estudos de intervenção sobre impactos de programas específicos de treinamento sobre as habilidades da consciência fonológica e consciência morfológica na prática pedagógica (escola). Considerando, ainda, que os estudos sobre o componente fonológico da memória de trabalho e sobre a consciência fonológica podem ajudar a construir um planejamento da alfabetização, que facilite o processamento das informações, sem sobrecarga na memória de trabalho. Esta pode ser comparada a uma “antecâmara”, filtrando as informações que serão levadas à memória de longo prazo (Baddeley, 2003). As teorias e hipóteses traçadas em algumas das pesquisas das áreas da psicologia desenvolvimental e cognitiva (capítulos 2 e 3), articuladas ao campo da educação, mostram-se propositivas no avanço do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando que o trabalho docente envolve também o conhecimento específico (teórico) sobre o objeto de ensino, no caso, a apropriação da leitura e da escrita por parte dos estudantes, as perspectivas teóricas e os estudos empíricos apresentados neste capítulo evidenciam: as contribuições das habilidades da consciência fonológica e consciência morfológica na leitura e escrita; as possibilidades de realização, em sala de aula, de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dessas habilidades; e a necessidade de organização do ensino de modo estruturado voltado a este fim.

No próximo capítulo, serão apresentados: a metodologia adotada nesta pesquisa, a descrição do campo empírico e dos sujeitos de pesquisa, a produção e a organização dos dados produzidos e os procedimentos de análise. Os capítulos seguintes analisam as práticas de ensino das professoras da alfabetização à luz das teorias e das pesquisas apresentadas.

4

Trilha de produção dos dados da pesquisa

Este capítulo se constitui como um relato descritivo da metodologia da pesquisa, da produção dos dados no campo empírico, e dos processos de análise que culminaram em dois estudos correlacionados. A opção pela abordagem qualitativa com enfoque na perspectiva histórico-cultural (Freitas, 2002; Molon, 2008) se deu pelas contribuições destas no processo de análise do fenômeno estudado. Toda complexidade que envolve uma pesquisa está articulada ao contexto histórico, da qual não se desprendem os envolvidos na pesquisa.

Antes, é importante fazer referência ao contexto da crise sanitária e humanitária, causada pela Covid-19, que matou centenas de milhares de brasileiros e impactou todos os setores da vida social, entre os quais as atividades de pesquisa. A pandemia provocou efeitos na vida e também nos modos de produção científica, afetando também esta pesquisa. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a situação de pandemia causada pelo novo coronavírus em âmbito mundial. Assim como os outros países, o Brasil teve que se adaptar à situação do distanciamento social, tendo como uma das ações a restrição ao número de pessoas em espaços coletivos e o fechamento das instituições de ensino.

Em 16 de março de 2020, o isolamento social e a necessidade de reorganizar as atividades educacionais eram realidades. Acompanhando as notícias dos países que haviam passado pela pandemia, antes do Brasil, evidenciava-se que o período até o retorno às atividades presenciais seria longo (Cordeiro & Costa, 2020).

Passado o primeiro impacto gerado pelo distanciamento social, o continuar da vida passou por transformações em todos os setores e as pesquisas científicas em execução, que previam a realização de trabalho de campo presencial, necessitaram de adequações. O procedimento de levantamento dos dados, não sendo mais presencial, exigiu outros formatos e modos para dar continuidade às investigações.

A urgência em manter a pesquisa e a necessidade de compreender o momento da pandemia com novas investigações proporcionaram maior circulação de questionários *on-line* e a procura por participantes. Grupo focal,

questionário, entrevista, conversa, entre outros, passaram a ser incorporados com mais frequência ao ambiente virtual.

Ao longo de uma pesquisa são reconhecidos ajustes e adequações (Duarte, 2002; Molon, 2008), essa não era, portanto, uma situação totalmente nova. O que se destacou foi a proporção e a forma com que atingiu os pesquisadores, obrigados a modificar as temáticas e as rotinas de pesquisa, como exposto por Lacerda & Ramalho (2020), no “Guia de pesquisa na quarentena”, que traz um olhar sobre as dificuldades de se manter a pesquisa no período da pandemia e também indica estratégias para superar as barreiras impostas pelo contexto pandêmico.

Na pesquisa que deu base a esta tese, a produção dos dados se desenvolveu em duas fases: a primeira, com a circulação de um questionário *on-line*, intitulado “Inventário de práticas pedagógicas na alfabetização”; a segunda, com realização de entrevistas semiestruturadas com 30 professoras da alfabetização – 1º, 2º e 3º anos de escolaridade do ensino fundamental –, que sinalizaram, no questionário, o interesse em participar da entrevista.

4.1 **Questões éticas e de financiamento**

Esta pesquisa de doutorado está vinculada a dois projetos em andamento que se articulam: a) “Tecnologia de informação e comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e pela Prof^a. Dr^a. Rosália Duarte (PUC-Rio); b) “Mídias na escola, letramento digital e aprendizagem escolar”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosália Duarte. Ambos foram aprovados pelos Comitês de Ética das instituições a que as pesquisadoras estão vinculadas.

A presente investigação foi realizada levando em consideração padrões éticos de pesquisa de acordo com a legislação em vigor, com base na resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016). Ao ser produzida, não trouxe ônus aos participantes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado no formulário do questionário, tendo as participantes a opção de envio por *e-mail* (Apêndice B). Somente após a concordância de participação, o formulário abria para as questões da pesquisa.

A pesquisa contou com bolsa de estudo concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001 e com financiamento Capes a Programas de Excelência (Capes/Proex).

4.2

Primeira fase: inventário de práticas pedagógicas na alfabetização

Na impossibilidade de realizar o trabalho de campo presencialmente em escolas, o procedimento de produção dos dados foi reorganizado. Por meio de um questionário *on-line* sobre práticas de alfabetização, as professoras que aceitaram participar da pesquisa foram convidadas a relatar suas práticas e a enviar registros destas à pesquisadora, para construção de um inventário analítico de práticas exitosas na alfabetização.

De acordo com Prado, Frauendorf & Chautz (2018), o inventário é muito mais que uma relação de bens da pesquisa, consiste em registro discursivo como procedimento metodológico, que convida ao encontro de um acervo coletivo de informações de determinada temática. A produção de um inventário exige do pesquisador disposição para se dedicar, acompanhar a produção e organizar o acervo, considerando os aspectos éticos e acordos entre os participantes e o trabalho de consentimento e de liberação das informações na/para a construção do inventário.

O contexto de realização do inventário como acervo de relatos para a pesquisa se coloca como uma organização estruturada de acordo com a pesquisa em andamento. Ao mesmo tempo em que se respeita a integridade dos relatos, estes são organizados em categorias de pesquisa, dando outros sentidos ao material que estava disposto sem simetria.

No primeiro momento, buscou-se encontrar professores(as) que pudessem participar da pesquisa, partindo do círculo de amizade da pesquisadora e, apesar de vários contatos, o retorno não foi positivo. Na época, lançou-se como hipótese para essa falta de adesão, o convite referir-se ao relato de práticas com o uso de mídias. A partir disso, em uma reunião com o Grupo de Pesquisa Educação e Mídias (Grupem), outra estratégia foi desenhada, sendo construído um formulário *on-line* (Google Forms) em formato de questionário, introduzido com um convite a professores(as) para relatar práticas pedagógicas na alfabetização, que considerasse exitosa.

A seguir, uma reprodução do *layout* e das informações de capa do questionário:



Figura 4 – Capa do questionário
Fonte: Materiais da pesquisa.

O questionário circulou *on-line* livremente até chegar a professores(as) da alfabetização por meio do procedimento conhecido como *snowball*⁹ (bola de neve). Era um chamamento que, no mínimo, evocava nos respondentes a memória afetiva e a autoavaliação sobre o trabalho docente. O questionário continha 27 questões, dispostas em 12 seções (ou quesitos), organizadas da seguinte maneira:

- 2 seções iniciais, destinadas à apresentação da pesquisa, da pesquisadora, da universidade, endereço *e-mail*, número de contato, e o termo de consentimento. Somente após sinalizada a concordância com o termo, o formulário direcionava para as questões;
- 1 seção de identificação e formação dos respondentes: gênero, município onde atua, formação inicial, complementar, tipo de instituição, tempo de atuação e o nível educacional atual;

⁹ Modelo de amostragem não probabilística que utiliza sequência de referência de uma categoria específica. É lançada uma “semente” que sucessivamente avança por indicação para quem tem o perfil da investigação (Vinuto, 2014).

- 1 seção pré-relato de atividade prática: objetivo, material utilizado, tempo de duração e quantidade de participantes na atividade;
- 1 seção sobre origem da prática relatada: atividade múltipla escolha com opção do tipo: inspiração própria, documento de orientação curricular, etc.;
- 1 seção do relato e da avaliação da prática pedagógica na alfabetização: de forma discursiva os respondentes escreveram sobre a prática e para avaliar a atividade e a aprendizagem dos estudantes marcaram opções predefinidas;
- 1 seção destinada à identificação de estudantes com deficiência na turma;
- 1 seção de informação adicional: se utiliza algum programa ou aplicativos específicos para alfabetização. Caso informasse positivamente, abria a seção seguinte;
- 1 seção informativa do programa ou aplicativo específico da alfabetização: nome, como conseguiu o acesso, opinião sobre o programa ou aplicativo, periodicidade e possibilidades de uso e avaliação;
- 2 seções convidando para entrevista e informando o contato;
- 1 seção de agradecimento.

Antes do lançamento do questionário, ocorreu o pré-teste com uma professora que atua no município de Angra dos Reis-RJ. Por meio deste foi possível verificar a compreensão das perguntas, o tempo de duração e a possibilidade dos últimos ajustes. O período de circulação do questionário foi de 24 de abril a 28 de julho de 2020, com total de 77 respostas. Foram validados 69 questionários respondidos, pois 4 estavam duplicados e 4 não apresentavam atividades de alfabetização, sendo, portanto, desconsiderados. Desse total, 53 respondentes aceitaram participar da próxima etapa e, ao todo, foram realizadas 30 entrevistas.

O WhatsApp foi o meio mais utilizado de disparo do questionário. No Facebook, foram postadas mensagens explicando a pesquisa, o convite (Figura 5) e o *link* do questionário nos grupos¹⁰: “Alfabetização criativa”, “Alfabetização e letramento”, “Planos de aula atividade de alfabetização e educação infantil”, “Pedagogia em ação” e “Bolsistas Capes”.

¹⁰ “Alfabetização criativa”, “Alfabetização e letramento”, “Planos de aula atividade de alfabetização e educação infantil” e “Pedagogia em ação” são grupos criados no Facebook, destinado à troca de experiências e atividades pedagógicas docentes no ensino fundamental.

Práticas Pedagógicas na Alfabetização

Olá, gostaria de convidar você professor(a) alfabetizador(a) a partilhar práticas na alfabetização com o uso de mídias (cinema/filme/audiovisual, aplicativos, jogos eletrônicos, programa de computador, celular jornal eletrônico, site de histórias infantis etc.). Trata-se de uma pesquisa do Doutorado em Educação (PUC-Rio), com o objetivo de organizar um inventário de boas práticas com o uso de mídias na alfabetização.

O link que acompanha corresponde ao questionário sobre a pesquisa e exibe mais informações da mesma.

Solicito gentilmente que reencaminhe este link aos colegas alfabetizadores. Muito obrigada pela sua participação.



Figura 5 – Convite ao questionário
Fonte: Materiais da pesquisa.

4.3 Professoras participantes da pesquisa

As respostas ao questionário *on-line* concentram informações de professores(as) residentes em quatro regiões, 11 estados e 24 cidades do Brasil. Um total de 62 mulheres e 7 homens aceitaram o convite em relatar uma prática pedagógica exitosa em alfabetização. As mulheres estarem em número muito maior que os homens entre o público respondente não foi uma surpresa. Dados estatísticos do Inep/MEC (2004) sobre atuação de professores no Brasil indicam que a maior parte dos profissionais da alfabetização são mulheres. Por isso, neste relatório, para além das regras linguísticas, foi adotada a palavra professora/s (no feminino) como afirmação da participação majoritária na pesquisa de professoras e poucos professores, um reconhecimento e valorização as mulheres que atuam na alfabetização.

O questionário não definiu o termo “exitosa”, que caracterizava as práticas de alfabetização, pois, como se trata de relatos pessoais, a opção foi deixar a interpretação a cargo das respondentes. Considera-se que cada professora registrou o que acredita ser relevante, significativo ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita aos estudantes na fase de alfabetização.

Em se tratando do campo de pesquisa, a territorialidade que o espaço *on-line* não define fisicamente, mas permite o acesso em tempo real (Lemos, 2007), a concretude desta pesquisa se deu na ambiência desse espaço não físico, mas de possível participação, dadas as possibilidades das mídias.

A seguir, as informações quanto à localização das cidades e estados onde residem e trabalham as professoras participantes.

Região	Estado	Cidade	Quant.	Gênero	Total estado	Total região
Sudeste	São Paulo	Assis	1	Mulher	6	55
		Bauru	1	Mulher		
		Tarumã	2	Mulher		
		Sorocaba	1	Homem		
		Votorantim	1	Mulher		
	Rio de Janeiro	Angra dos Reis	2	Mulher	36	
		Belford Roxo	2	Mulher		
		São João de Meriti	2	Mulher		
		Nova Iguaçu	4	Mulher		
		Niterói	5	Mulher		
		Duque de Caxias	7	Mulher		
	Rio de Janeiro	14	Mulher (12) Homem (02)			
Minas Gerais	Cataguases	12	Mulher	13		
	Leopoldina	1	Mulher			
Sul	Santa Catarina	Florianópolis	1	Homem	1	3
	Paraná	Foz do Iguaçu	1	Mulher	1	
	Rio Grande do Sul	Santa Rosa	1	Mulher	1	
Norte	Roraima	Boa Vista	1	Mulher	1	1
Nordeste	Rio Grande do Norte	Ceará Mirim	1	Mulher	1	10
	Ceará	Juazeiro do Norte	1	Mulher	1	
	Bahia	Juazeiro	1	Homem	1	
	Sergipe	Areia Branca	2	Mulher	7	
		Carira	4	Homem (1)		
		Itabaiana	1	Homem		
Total				M=62/ H=7	69	

Quadro 2 – Cidades, estado e região de trabalho das professoras entrevistadas
Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que a região Sudeste foi a mais indicada e que o Rio de Janeiro é o estado mais expressivo; em relação à cidade, o destaque foi Cataguases-MG, com 12 respondentes e Rio de Janeiro-RJ, com 14. O menor índice de respostas foi na região Norte, com apenas uma resposta, no estado de Roraima, e sem nenhuma resposta com origem nos estados da região Centro-Oeste.

Quanto ao perfil das participantes, o quadro a seguir apresenta dados sobre a formação inicial e continuada das professoras, destacando-se, na

formação inicial, o ensino médio, com o curso de formação de professores e, no ensino superior, o curso de pedagogia.

Descrição apenas da formação inicial	Quantidade
Formação de professores (FP)	7
FP e Pedagogia	20
FP e Graduação em outra área	5
Pedagogia	37
Descrição da formação inicial e continuada	Quantidade
FP + Pedagogia sem especialização	1
FP sem especialização	1
Pedagogia sem especialização	2
FP e Graduação em outra área sem especialização	3
FP e Graduação em outra área + Especialização	2
Pedagogia + Especialização	29
Pedagogia + Doutorado	1
Pedagogia + Mestrado	4
Pedagogia + Especialização + Mestrado	1
FP + especialização	6
FP e Pedagogia + Especialização	12
FP e Pedagogia + Doutorado	2
FP e Pedagogia + Mestrado	3
FP e Pedagogia + Especialização + Mestrado	1
FP e Pedagogia + Especialização + Doutorado	1

Quadro 3 – Formação docente inicial e continuada

Fonte: Elaboração própria.

Na formação continuada ocorreram mais combinações de cursos, uma característica da própria área, por apresentar mais diversidade de opções. Entre as respondentes, 12 professoras realizaram no ensino médio o curso de formação de professores, no ensino superior o curso de pedagogia e ainda concluíram uma especialização (pós-graduação *lato sensu*).

Para fechar o perfil das professoras respondentes do questionário Inventário de práticas pedagógicas na alfabetização, segue o gráfico com a combinação dos dados que informam a instituição e o tempo de atuação profissional das participantes.

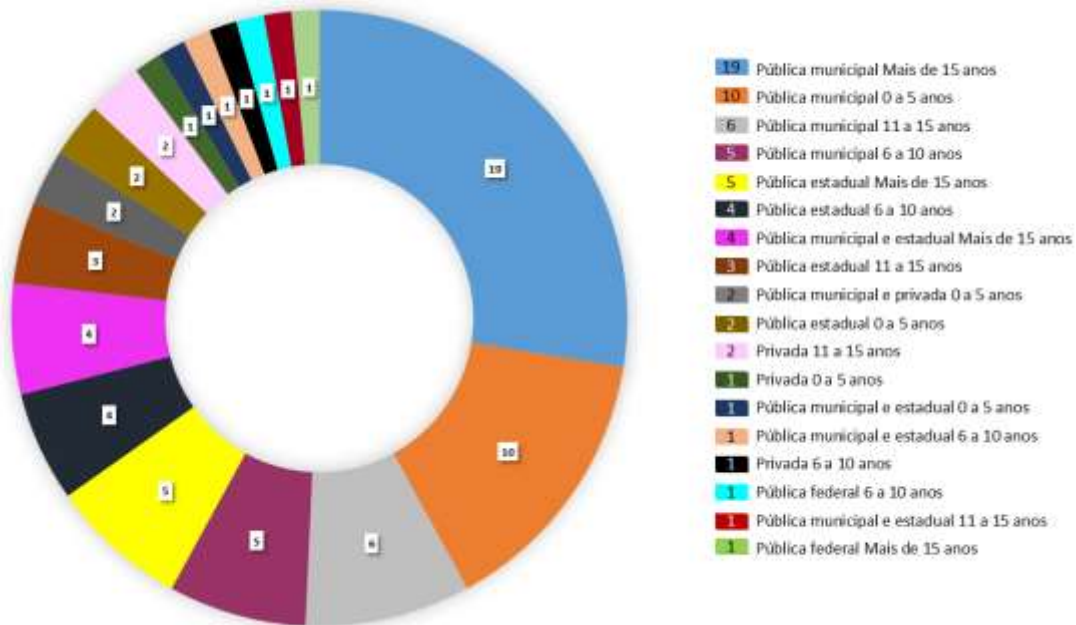


Gráfico 1 – Combinação tipo de instituição e tempo de trabalho

Fonte: Elaboração própria.

No geral, o somatório do tempo de atuação acima de 5 anos demonstra que o conjunto de docentes que responderam à pesquisa é formado principalmente por profissionais experientes na educação; 40 professoras indicaram trabalhar no ensino público municipal, apenas 2 na rede privada e 29 responderam ter mais de 15 anos de atuação na educação. Os dados mostram que a concentração de professoras que atuam em duas escolas é pouca: 7 trabalham na rede municipal e estadual e 2 estão na rede municipal e privada. A pesquisa de Souza (2013) sobre identidade e trabalho do professor da educação básica apresenta dados similares a esses. A maioria trabalha em uma única escola, com tempo integral, evitando o deslocamento entre escolas; as professoras se mantêm mais tempo na profissão e têm mais experiência.

O perfil das professoras participantes do questionário pode ser resumido da seguinte forma: mulheres graduadas em pedagogia, com formação continuada na pós-graduação *lato sensu*; a maioria tem mais de 6 anos de experiência na educação, com atuação majoritária na rede pública de ensino. Este é também o perfil das participantes que se dispuseram a conceder entrevistas: 30 professoras que, além de relatarem suas práticas pedagógicas no questionário, responderam questões abertas sobre seus conhecimentos acerca do processo de alfabetização.

4.4

Segunda fase: entrevista – “Qual é essa pesquisa?”

Para a realização das entrevistas foi incluído um convite na última seção do questionário *on-line*, que circulou em *snowball*. Ao aceitar o convite para entrevista, a respondente do questionário, informava seu endereço eletrônico e número de telefone para posterior contato. No primeiro contato para o agendamento da entrevista, as professoras sempre perguntavam: “Qual é essa pesquisa? Essa pesquisa é sobre o quê?” O grande número de questionários que circularam *on-line* durante a pandemia contribuiu para que as respondentes acabassem tendo dificuldade em recordar de cada uma das pesquisas que respondeu. Ainda mais no período da pandemia do novo coronavírus, que demandou o aumento de pesquisas circulando em ambientes digitais.

O fato de não recordar da pesquisa logo de início não foi empecilho para o aceite em participar da entrevista e contribuir com mais uma. Para um acordo de agendas, muitas vezes foi preciso trocar mais de uma vez mensagens por *e-mail* e, em seguida, por WhatsApp, o que tornava mais rápido o contato. Foram poucas as entrevistadas que buscaram informações prévias; a maioria perguntava como era a entrevista, se disponibilizava e estava pronta no dia e horário agendados. Mesmo tendo que se adaptar ao ensino remoto (tendo em vista que as entrevistas foram também nesse formato), essas professoras estavam disponíveis em colaborar com a pesquisa.

O aplicativo Sala do Messenger¹¹, disponibilizado pelo Facebook, foi escolhido para a entrevista, devido à entrada na sala ser de forma automática, dispensando a obrigatoriedade de cadastro em uma conta ou de *login*. Quando este falhava, a entrevista era realizada pelo WhatsApp e nenhuma precisou ser adiada ou cancelada, mas todas sofreram falhas na conexão. Nesses momentos, era pausada a ação e aguardada a estabilidade retornar.

A organização para o início da entrevista seguiu um protocolo de duas etapas. Na primeira, eram abertos no *notebook*: o gravador, a sala do Messenger, o roteiro de perguntas, as respostas da participante ao questionário e era ligada a caixa de som adicional para que o som pudesse ser captado pelo gravador. A segunda etapa consistia em: agradecer pela entrevista, avisar que se tratava de uma pesquisa de doutorado em educação, que não seria gravada nenhuma imagem, solicitar permissão para gravar o áudio; era avisado que seria

¹¹ Ambiente virtual que possibilita bate-papo e compartilhamento de arquivos e mídias.

lida a prática pedagógica relatada pela professora no questionário, em seguida, era solicitado que fosse relatado um pouco mais sobre esta, seguindo o roteiro da entrevista. Por ser uma entrevista aberta, o roteiro foi planejado e redigido com 14 questões, com o propósito de obter mais informações sobre a temática das habilidades metalinguísticas na fase da alfabetização, que foram objeto do relato de práticas no questionário *on-line*. O roteiro (Apêndice C) da entrevista estava dividido em quatro blocos:

- Retomada da prática pedagógica na alfabetização relatada no questionário.
- Duas questões relacionadas à percepção docente sobre o processo de aquisição da escrita na alfabetização.
- Questões sobre as habilidades da consciência fonológica e da consciência morfológica.
- Questões sobre estratégias pedagógicas quando havia na turma pessoa com deficiência e quando a professora sinalizava utilizar algum programa ou aplicativo digital para alfabetização.

A entrevista foi testada previamente, com uma professora que atua no município do Rio de Janeiro, gravada em sessão única, ocasionando ajuste para a versão final na redação do roteiro. A duração de cada entrevista ficou aproximadamente em 40 minutos. Chegando a 30 entrevistas realizadas, que foram convencionadas neste limite, devido ao “ponto de saturação” das informações, ou seja, ponto a partir do qual as informações fornecidas pelos participantes passam a se repetir e os novos entrevistados acrescentam pouco ao que foi obtido até aquele momento (Duarte, 2002).

Durante a entrevista, geralmente após o relato da prática na alfabetização, era perguntado se havia alguma foto do trabalho que pudesse ser disponibilizada para a pesquisa. Algumas professoras enviaram mais de uma foto, outras indicaram seus canais no YouTube ou outros que usavam para registro e divulgação de suas práticas.

Ações	Especificações
Início – Término	9 de junho – 12 de outubro de 2020
Total de entrevistas realizadas	30 entrevistas: 29 mulheres e 1 homem
Total de tempo nos áudios	16h40min
Total de fotos recebidas de práticas em alfabetização	10 entrevistadas enviaram o total de 52 fotos
Total de indicação de site	7 entrevistadas têm canal no YouTube 2 indicam link do YouTube

Quadro 4 – Informações relativas aos dados da entrevista

Fonte: Elaboração própria.

A presença majoritariamente feminina no magistério é abordada por Gatti e Barreto (2009) e Souza (2013), sendo percebida na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental uma concentração maior que nos anos finais do fundamental e no ensino médio. Pode ser sinalizado que a densa carga de trabalho das mulheres esteve marcada em ambos os lados desta pesquisa. Tanto entrevistadora quanto entrevistadas estavam imersas em multitarefas, que têm sido fortemente observadas por conta da pandemia do novo coronavírus, mas que é uma constante no cotidiano de muitas mulheres, que a pandemia mostrou com mais evidência. Chegou-se a realizar entrevistas antes das 8h e até após 20h. Marcar, desmarcar e remarcar. Aguardar o acalmar de um período difícil emocionalmente, o que aconteceu repetidas vezes nessa pandemia. Os contratempos se refletiram na extensão dos meses, realizando as entrevistas, o que não foi problema porque estava de acordo com o cronograma da pesquisa.

O fato ocorrido na pesquisa, com a sensação de muito trabalho e diminuição do tempo, foram destaques de estudos no Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais – Clasco (Pogré, 2020); Fundação Carlos Chagas (Villas Bôas; Umbehaum, 2020); e La red latino-americana de estudios sobre trabajo docente – Red Estrado (Borges, Jorge; Araújo, 2020). Todas relatam a dificuldade em conciliar vida profissional e pessoal nas condições do trabalho docente realizado durante o confinamento causado pela pandemia de Covid-19.

Os números apresentados por Pogré (2020), sobre os dados produzidos pelo Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad (GIEI) de La Universidad Politécnica Salesiana, reforçam o quanto extensivo esteve o trabalho do professor.

Envío de consignas de actividades, el 92,5%; planificación, el 91,6%; reuniones con autoridades, el 79%; evaluación del aprendizaje, el 72,5%; preparación de materiales, el 67,3%, atienden resolución de conflictos e inclusive hay un 22% que tiene que realizar entrega de kits alimenticios. A la sobrecarga laboral hay que añadir la sobrecarga de las tareas en casa debido a las actuales circunstancias. El 87,8% de docentes tienen que cumplir actividades domésticas, el 70,1% además proporcionan apoyo escolar a los hijos y un número importante también están al cuidado de adultos mayores, personas con discapacidad e incluso familiares contagiados de covid-19. (Pogré, 2020, p. 48).

A sobrecarga de trabalho dos professores no período de confinamento ficou marcada pelo crescimento no número de tarefas escolares com atendimento aos estudantes e suas famílias, maior tempo de aula e de preparo de materiais; fora o atendimento aos próprios filhos e as demandas domésticas. Vários depoimentos de professoras da América Latina foram divulgados,

relatando situações similares ao realizado pela professora da Argentina que disse:

Preguntaron si siento alivio cuando termino mi día laboral. Nunca lo sentí hasta ahora porque nunca termina mi día laboral. Siempre estoy en falta con respecto a las correcciones, con lo cual ese sentimiento de alivio nunca llega. A pesar de estar todo el día encerrada en casa, tengo menos interacción con mi familia ahora. Mi tiempo de trabajo antes estaba bien definido, ahora es de lunes a lunes, sin fines de semana ni feriados. Tengo niños pequeños, para preparar mis clases, o grabar audios para mis alumnos/as me levanto a las cuatro de la mañana, para hacerlo cuando ellos duermen. También soy profesora en la universidad. Y la verdad, aunque me haga una lista de cosas por hacer en el día nunca la termino y voy atrasada, y siento que nunca cumplo, por lo tanto eso genera que no tenga tiempo libre. Me levanto temprano y hasta que no termina el día no paro y nunca logro estar al día. [...] tantas cosas nuevas juntas sumadas al miedo de la pandemia... mi presión se fue a 18, y tuve que duplicar mi dosis habitual de medicamento para la hipertensión. Ahora, después de setenta días de confinamiento sigo igual... y agradezco que mi grupo familiar es pequeño (madre e hija) y pude trabajar en un ambiente calmo... hasta que hace una semana se quebró la cadera mi madre de ochenta y seis años que vive conmigo. Ahora no sé cómo sigo... las instituciones no tienen en claro cómo tramitar las licencias, y responden: pero si es desde tu casa, ¿no podés seguir igual? (Pogré, 2020, p. 49).

Tanto os relatos nas entrevistas desta pesquisa, quanto nos de outros estudos ficam expressos os desafios de passar repentinamente do presencial para o trabalho remoto e conciliar aspectos da vida pessoal e profissional.

4.5 Metodologia de análise dos dados

Após o tempo dedicado à produção dos dados empíricos, o passo seguinte foi a organização do material produzido e a busca pelo melhor recurso de análise dos dados.

O ordenamento desta seção procura descrever a sequência de procedimentos adotados na organização e análise dos dados que compuseram os dois estudos apresentados nos capítulos subsequentes. O primeiro estudo foi composto pela análise dos dados produzidos na entrevista e o segundo tem como base informações da entrevista e do questionário.

4.5.1 Organização dos dados da entrevista

Como estratégia para salvar os dados das entrevistas da versão *on-line* para o computador, foi utilizado o programa Excel. Aproveitou-se a numeração

automática das linhas do próprio programa para nomear os arquivos individualmente. O mesmo procedimento foi utilizado tanto para os dados escritos, quanto para os áudios. O número da linha foi incorporado como localizador das respostas dentro do todo do questionário. Com isso, todos os arquivos referentes a esse material da pesquisa foram salvos seguindo a mesma modelagem: “número da linha>nome da professora>data da entrevista”. Forma encontrada para que, posteriormente, na manipulação dos dados em fragmentos, fossem evitadas informações desencontradas.

Como a primeira questão da entrevista era recordar a prática relatada no questionário, foram recortadas uma a uma, especificamente as seções relativas às práticas pedagógicas (objetivo; material utilizado; tempo de duração; quantidade de participantes na atividade; identificação de estudante com deficiência, caso houvesse; origem da prática relatada; avaliação da prática; avaliação da aprendizagem e utilização de algum programa ou aplicativos específicos da alfabetização), salvas em formato PDF, seguindo a modelagem especificada. Essa organização facilitou o processo de transposição dos dados para o *software* de análise qualitativa ATLAS.ti.

O ATLAS.ti é um gerenciador de dados que auxilia o pesquisador na tarefa de organização dos dados para análise qualitativa de produtos como textos, áudios e vídeos em um único lugar. O programa disponibiliza recursos, como inserir e agrupar documentos por núcleo comum; criar e agrupar códigos, comentários, redes e outras condições que auxiliam o processo de análise desenvolvido pelo pesquisador. A possibilidade de gerenciar todos os dados e várias das funcionalidades do programa foram os principais motivos da escolha do ATLAS.ti. Como são muitos os componentes (citação, documento, código, memo, rede), uma das primeiras ações foi organizá-los no banco de dados do programa.

4.5.2

Descrição do procedimento de análise do estudo I

No estudo I foram utilizados os dados da entrevista e algumas informações do questionário. As questões extraídas da entrevista estavam direcionadas para a percepção das professoras sobre dois temas: as dificuldades dos estudantes no processo inicial de aprendizado da escrita e as habilidades necessárias a

serem desenvolvidas pela docente nesse processo. A imagem representa a síntese inicial dessa modelagem analítica.



Figura 6 – Informações dos dados utilizados no estudo I
Fonte: Elaboração própria.

4.5.2.1 Codificação dos relatos na entrevista

Na primeira audição das entrevistas, foi marcado (do mesmo modo que se faz em arquivo de texto) o arquivo de áudio, aplicando códigos para identificar início e término de cada questão do roteiro das perguntas da entrevista. Nesta passagem, percebe-se que algumas professoras sinalizam mais de uma resposta, sendo algumas delas repetidas entre as participantes.

Na segunda audição, foi dado início à codificação das duas questões de análise. O tempo utilizado e o modo como responderam foram variados. Algumas professoras eram diretas, outras falavam do contexto da escola ou do trabalho para depois chegar efetivamente à questão. Para garantir maior fidedignidade ao narrado, a maioria dos códigos foi nomeada a partir das palavras, frases ou expressões das próprias entrevistadas (códigos nativos). O código “ambiente doméstico de alfabetização” foi uma interpretação das situações narradas no contexto da família e/ou residência. Situações que envolvem consciência fonológica, mas que não foram abordadas de forma direta foram agrupadas pelo conceito.

A necessidade de transcrição surgiu no momento da revisão sobre a codificação realizada. Rever as respostas é mais rápido no texto do que em áudio. Por isso, foram criados memos (lembretes) nomeados da mesma forma que os códigos e incorporados aos relatos.

Categorias	Subcategorias
<i>Dificuldade do estudante quanto começa a aprender a escrever</i>	Abstração; ambiente doméstico de aprendizagem; atenção e memória; autoconfiança; confiança; consciência fonológica; defasagem ano anterior; estímulo; formar frases; letra de forma para cursiva; letramento/ literatura/ experiência de leitura; trabalho docente; medo; psicomotricidade; variação linguística.
<i>Habilidade para a professora desenvolver</i>	Análise e síntese da leitura e da escrita; consciência fonológica; emocional; estimular a leitura e ter contato com materiais impressos; forma tradicional (metodologia); função social da escrita; falar palavras e ouvi-las; leitura mediada; estimular a autoconfiança; psicomotricidade.

Quadro 5 – Códigos estabelecidos em categorias e subcategorias

Fonte: Elaboração própria.

4.5.2.2

Análise de confiabilidade

Essa análise funciona como um controle nas interpretações dos dados, procurando pelo máximo de compatibilidade. De acordo com Bauer & Gaskell (2002, p. 475), “A fidedignidade e a validade são os critérios empregados para avaliar até que ponto um indicador empírico específico representa um construto teórico ou hipotético especificado.” A proposta foi realizar a adequação da amostragem, ajustar e eliminar códigos que se mostrassem inadequados ao construto. Para isso, a estratégia adotada foi apresentar o material a três integrantes do Grupem, a fim de que realizassem a análise de concordância entre as unidades de registro e os códigos criados. O percentual final de concordância atingiu a média de 75% para cada uma das categorias.

4.5.2.3

Formação dos eixos de análise

Considerando o objetivo do estudo I, as categorias e as subcategorias formadas, foi possível realizar agrupamento formando três eixos analíticos da pesquisa.

Eixo 1 – A natureza da educação é o meio sociocultural e o aprendizado da escrita é o meio educativo	
Categoria	Subcategoria
Dificuldade do estudante no quanto começa a aprender a escrever	Defasagem ano anterior Ambiente doméstico de alfabetização Letramento/ literatura/ experiência de leitura
Habilidade para a professora desenvolver	Função social da escrita Forma tradicional (metodologia) Estimular a leitura e ter contato com materiais impressos
Eixo 2 – O aprendizado da escrita não é natural exige um ensino sistematizado	
Categoria	Subcategoria
Dificuldade do estudante quando começa a aprender a escrever	Abstração Formar frases Psicomotricidade Trabalho docente Atenção e memória Variação linguística Consciência fonológica Letra de forma para cursiva
Habilidade para a professora desenvolver	Leitura mediada Psicomotricidade Consciência fonológica Falar palavras e ouvi-las Análise e síntese da leitura e da escrita
Eixo 3 – Aspectos afetivos e emocionais no processo de aprendizagem	
Categoria	Subcategoria
Dificuldade do estudante no quando começa a aprender a escrever	Medo Estímulo Confiança Autoconfiança
Habilidade para a professora desenvolver	Emocional Estimular a autoconfiança

Quadro 6 – Organização dos dados do estudo I em eixos de análise

Fonte: Elaboração própria.

Após a definição de categorias, foram criados eixos temáticos para aglutiná-las. O eixo “A natureza da educação é o meio sociocultural e o aprendizado da escrita é o meio educativo” contempla os códigos e relatos que se voltam para os aspectos mais ligados aos contextos da alfabetização ampla, envolve principalmente o ambiente doméstico de alfabetização. No eixo “O aprendizado da escrita não é natural, exige um ensino sistematizado”, a discussão se volta para a especificidade do processo de ensino-aprendizagem da escrita, com destaque para consciência fonológica. O eixo “Aspectos afetivos e emocionais no processo de aprendizagem” concentra os relatos voltados a questões emocionais e afetivas do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. A discussão dos dados produzidos neste estudo está desenvolvida no próximo capítulo. A seguir, será apresentada a organização dos dados e os procedimentos de análise do estudo dois.

4.5.3 Descrição do procedimento de análise do estudo II

Na análise que subsidia este estudo II, foram utilizados alguns dados do questionário e das entrevistas. A imagem síntese desta modelagem analítica mostra os campos utilizados de cada um dos instrumentos de produção de dados da pesquisa.

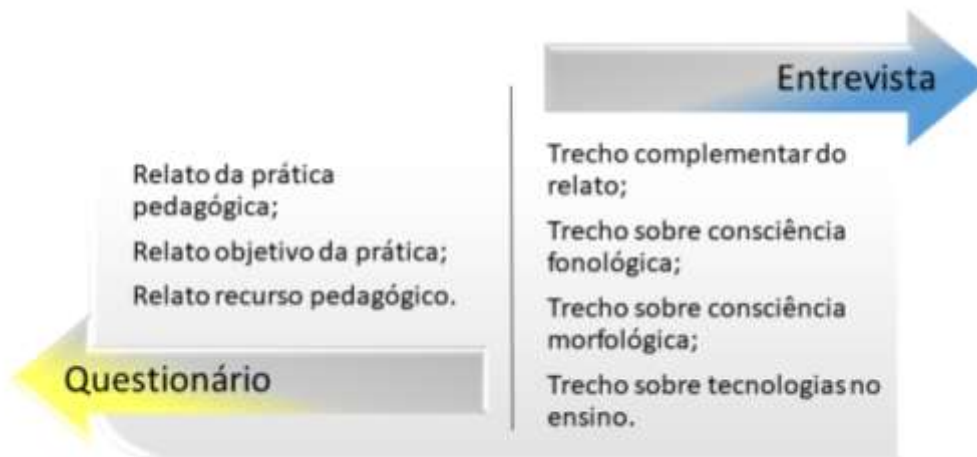


Figura 7 – Informações dos dados utilizados no estudo II
Fonte: Elaboração própria.

4.5.3.1 Codificação da entrevista e do questionário

No estudo II, o processo principal de análise foi conduzido pelos relatos do questionário e da entrevista como instrumento complementar. Dessa forma, a codificação da entrevista dirigiu-se de maneira direta, considerando somente os quatro trechos mencionados na Figura 7 (trecho complementar do relato; trecho sobre consciência fonológica; trecho sobre consciência morfológica; trecho sobre tecnologias no ensino); os trechos selecionados foram marcados, codificados e posteriormente transcritos.

De forma semelhante ocorreu com os dados do questionário, cada campo foi importado para o ATLAS.ti e codificado. Por se tratar de um material mais extenso foi necessário dividir o material e agrupar por tipologias (como será explicado a seguir). Somente após a formação de um grupo com relatos voltados

para consciência fonológica foi possível levantar outras codificações (ex.: relato da prática, relato objetivo da prática, relato recurso pedagógico).

4.5.3.2 Organização do inventário em tipologias

As respostas ao questionário Inventário de práticas pedagógicas na alfabetização trouxeram 69 relatos que revelam atividades escolares das experiências de professoras que atuam nos anos iniciais da educação básica. Após a primeira leitura dos relatos, para organizar o material e as informações, as práticas relatadas foram agrupadas por tipologia, a saber: 1) Práticas em consciência fonológica; 2) Práticas de ampliação de repertório cultural; 3) Práticas em leitura e escrita; 4) Práticas envolvendo diferentes áreas; 5) Práticas em outros contextos.

Apesar dos grupos expressarem algum tipo de relação, para inserção das práticas em cada grupo foram criados parâmetros de orientação às escolhas. Estes tiveram como ponto de partida a leitura contida nos campos “descrição da prática” e “objetivo”, enunciados pelas professoras respondentes (códigos: relato da prática pedagógica e relato objetivo da prática). A seguir, apresenta-se a tipologia estabelecida para a organização das práticas pedagógicas relatadas no questionário.

Práticas em consciência fonológica
11 práticas relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica. Parâmetro: atividade relacionada a alguma das subáreas (rima e aliteração, consciência fonêmica, silábica e da palavra) ou estar explícito o foco na habilidade “consciência fonológica”.
Práticas de ampliação de repertório cultural
17 práticas que envolvem contação de história e aula-passeio. Parâmetro: a atividade expressa diferentes manifestações culturais e o objetivo não está dirigido à leitura e à escrita.
Práticas em leitura e escrita
18 práticas com a proposta de trabalhar a leitura e/ou a escrita Parâmetro: a atividade faz parte de um contexto global, mas tem explícito em algum momento o foco em leitura e/ou na escrita.
Práticas envolvendo diferentes áreas
15 práticas que envolvem matemática, ciências, geografia, educação especial. Parâmetro: atividades com diferentes conteúdos e disciplinas variadas.
Práticas em outros contextos
8 práticas variadas que não se ligam a nenhuma das tipologias. Parâmetro: atividades com objetivos variados e sem conexão com a temática em análise.

Quadro 7 – Organização dos dados do questionário em tipologias
Fonte: Elaboração própria.

Na visão das respondentes, os relatos expressam práticas significativas desenvolvidas na alfabetização. Algumas demonstram articulação direta com leitura e escrita como tarefa para o estudante, outras mostram primeiro um contexto global para chegar à escrita e ainda práticas sem indicativo de leitura e escrita. Não foi relatada nenhuma prática envolvendo a consciência morfológica, cabendo uma discussão sobre esse fato, que será levantada no capítulo 6, a partir de pistas fornecidas na entrevista. Todas as práticas pedagógicas relatadas foram inventariadas e estão descritas no Apêndice A, podendo ser fonte de dados para outros estudos sobre práticas pedagógicas em alfabetização.

4.5.3.3

Formação das categorias, subcategorias e eixos de análise

Esta pesquisa teve como o objetivo identificar e analisar práticas pedagógicas voltadas para a consciência fonológica e consciência morfológica na alfabetização. Como não foram registradas práticas dirigidas ao desenvolvimento da consciência morfológica, esta passou a ser uma categoria de análise que busca compreender sua ausência nos relatos.

A primeira tipologia traz um total de 11 práticas envolvendo a consciência fonológica. Entre as respondentes deste grupo, 9 realizaram a entrevista, o que permitiu ampliar a análise dos dados. Consciência fonológica é outra categoria de análise desta pesquisa.

Sobre recursos pedagógicos utilizados para desenvolver a prática relatada, foram percebidos os usos de tecnologias digitais e não digitais, o que levou à discussão sobre tecnologias educacionais no ensino. Nesse tema, pelo menos duas questões se fazem presentes: que tecnologias as professoras usam no ensino? Por que não recorrem às tecnologias digitais? Assim, a categoria “tecnologias” fecha o grupo de categorias de análise.

A análise dos materiais produzidos neste estudo se concentrou, no primeiro momento, em extrair do questionário os campos destinados à descrição da prática, à descrição do objetivo e do recurso pedagógico utilizado na prática pedagógica relatada. No segundo momento, em selecionar, na entrevista, os trechos sobre o que as professoras pensam da consciência fonológica e sobre uso de tecnologias na escola. O terceiro momento foi dedicado ao cruzamento dos dados, articulando as ocorrências, à luz da literatura nas áreas da psicologia

e da educação (capítulos 2 e 3). Desta forma, para efeito analítico, as categorias e subcategorias foram aglutinadas em três eixos temáticos, a saber:

Eixo 1 – A Ausência da consciência morfológica nas práticas em alfabetização	
Categoria	Subcategoria
Consciência morfológica	-----
Eixo 2 – Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica	
Categoria	Subcategoria
Prática em consciência fonológica	Consciência fonêmica Consciência silábica Consciência da palavra Prática estruturada de ensino
Eixo 3 – Tecnologias educacionais para o ensino	
Categoria	Subcategoria
Tecnologias de ensino	Jogos pedagógicos

Quadro 8 – Organização dos dados do estudo II em eixos de análise

Fonte: Elaboração própria.

O eixo um é dedicado a refletir sobre a ausência de relatos com práticas envolvendo o desenvolvimento da consciência morfológica. São indagações a partir do material da pesquisa e apontamentos para futuras pesquisas. O eixo dois apresenta e discute as práticas em consciência fonológica, buscando compreender as intencionalidades do ensino e realizar apontamentos complementares com base na literatura da área. No eixo três se destaca a reflexão sobre as tecnologias educacionais de ensino, utilizadas pelas professoras alfabetizadoras.

Na sequência, serão apresentados os dois capítulos que compõem a análise dos dados, organizados nos estudos I e II.

5

Estudo I: dificuldades e habilidades no processo inicial de aquisição da escrita

Este estudo procura responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar a percepção de professoras sobre as dificuldades dos estudantes na alfabetização e sobre as habilidades importantes a serem desenvolvidas nesse processo. Para isso, foram utilizados os dados das entrevistas realizadas com 30 professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, com experiência na alfabetização de crianças.

No primeiro momento, são apresentados os aspectos gerais das entrevistas, uma análise que traz o olhar sobre o todo dos relatos das professoras e provoca a pergunta: qual a origem e natureza do conhecimento docente? O ato de ensinar passa por muitos processos, por isso, é dedicada uma seção à reflexão sobre a formação da identidade e do saber docente. Como afirma Soares (2018), a alfabetização é composta por muitas facetas. Reflexões sobre algumas delas estão diluídas nos eixos de análise que envolveram as respostas das professoras sobre a aprendizagem da escrita.

5.1

Aspectos gerais da entrevista

Como frisado na metodologia, a estrutura do roteiro da entrevista estava dividida em partes. A primeira teve o propósito de resgatar o relato apresentado no questionário e possibilitar que fosse narrada a boa prática na alfabetização informada. A segunda, objeto deste capítulo, traz os relatos sobre as dificuldades e habilidades frente ao processo de aprendizado da escrita. A terceira abordou especificamente a consciência fonológica e a consciência morfológica. A quarta parte da entrevista trouxe questões voltadas para estratégias pedagógicas ao ensino da pessoa com deficiência e uso de *software* ou programas específicos na alfabetização.

O momento foi de abrir o relato escrito (material do questionário) para o relato oral (material da entrevista), permitindo que outros elementos emergissem: 15 entrevistadas comentaram a prática, adicionando aspectos gerais das ações pedagógicas da escola, e da participação dos estudantes na atividade; 7 falaram

das condições de trabalho, na continuidade do que estavam relatando; nessa mesma fluência, 5 comentaram a participação da família na atividade.

Esse início de conversa permitia a entrada mais direta das duas perguntas do bloco dois: na sua opinião, qual a maior dificuldade do estudante quando começa a aprender a escrever? Qual habilidade você destaca como importante (da professora desenvolver na turma) para que o processo de aquisição da escrita transcorra com menos barreiras para o estudante? (aquela habilidade que o professor não pode deixar de trabalhar na alfabetização). Nesta, as entrevistadas citaram mais as condições associadas às dificuldades dos estudantes do que indicativos das habilidades para a professora desenvolver. A hipótese articulada para essas perguntas supunha que, ao falar da dificuldade, a habilidade a ser desenvolvida seria mencionada. Essa hipótese não foi confirmada, pois as professoras apontaram um grau maior de dificuldades e nem sempre as relacionaram com alguma habilidade a ser desenvolvida.

Sobre a percepção das professoras a respeito da dificuldade dos estudantes, 11 delas utilizaram exemplos para explicar a resposta. Melissa¹², professora do 2º ano, diz: “[...] ele tem que dizer que bola tem quatro letrinhas e cada uma tem seu som e que juntas formam outro som [...] fazer essas correlações todas, acho que aí ele tem dificuldade.” (Sobre dificuldade do estudante).

Na pergunta sobre a habilidade a ser desenvolvida, nem todas as respostas se referiam de fato a habilidades, mas nem por isso eram incoerentes com a proposta, e foram mantidas. Duas professoras se referiram a habilidades que não são da fase inicial da alfabetização (ex.: fluência na leitura), sendo estas excluídas. Em relação a essa pergunta, quase não foram utilizados exemplos, mas a professora Rosa realizou uma encenação da prática que exemplifica o modo como ela ensina: “Se você mostrar o livro para criança: ‘Aqui [gesticula apontando como se tivesse um livro na palma da mão], gente, aqui é um livro, aqui tem tudo escrito!’ E você [professora] aponta a leitura para eles verem.” (Sobre habilidade a desenvolver).

O terceiro bloco tratou das questões referentes aos conhecimentos das entrevistadas sobre as habilidades da consciência fonológica e da consciência morfológica. As 30 professoras responderam que conheciam ou já tinham ouvido falar na consciência fonológica. O mesmo não foi evidenciado quanto à consciência morfológica, apenas uma professora afirmou ter ouvido falar. Sete

¹² Para manter o acordo no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram utilizados nomes fictícios para se referir às participantes.

professoras indicaram que o conteúdo morfema é trabalhado de modo espontâneo no início da alfabetização, mas que abordam o tema na oralidade, quando o estudante levanta dúvida que possa envolver a reflexão sobre o morfema na palavra. A revisão de literatura apontou que a consciência morfológica é menos pesquisada e, provavelmente, menos abordada nas formações. Seria essa uma das causas para o desconhecimento das professoras alfabetizadoras sobre o tema?

Quanto aos recursos pedagógicos utilizados para desenvolver as habilidades em questão, as professoras sinalizam para um conjunto variado de tecnologias, com predominância de objetos pedagógicos de criação própria. A análise procurou compreender o porquê desses usos.

O quarto bloco envolveu questões oriundas das perguntas alternativas do questionário. Para as 17 professoras que indicaram ter em sala de aula estudantes da educação especial, foram citados, em maior número, 11 estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA) e 9 com deficiência intelectual. Foi perguntado sobre as estratégias pedagógicas utilizadas para o ensino-aprendizagem dessas pessoas. Todas as entrevistadas relataram algum tipo de dificuldade em desenvolver atividades com esses estudantes. Esse dado revela atenção sobre o que está sendo proposto como estratégia de ensino para a pessoa com deficiência.

Cinco entrevistadas disseram contar com uma profissional que atua com apoio pedagógico ao estudante com deficiência. Quanto ao uso de algum programa ou aplicativo na alfabetização, apenas uma entrevistada informou utilizar o *site* Smartkids¹³ semanalmente, tendo encontrado este em pesquisa na internet, utilizando-o como atividade na sala de mídias da escola.

De maneira geral, esse olhar geral sobre os dados indica que as professoras da alfabetização têm acumulado uma experiência significativa e seus relatos sobre a prática demonstram que elas transitam por diferentes conhecimentos, entre os quais o da consciência fonológica, que se sobressai em relação à consciência morfológica. Esse tema será discutido no capítulo 6, destinado aos resultados de pesquisa.

¹³ Plataforma com jogos e atividades lúdicas voltadas para crianças. Disponível em: <https://www.smartkids.com.br/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

5.2 Formação, identidade e saber docente

Realizar a análise dos relatos das professoras exigiu a reflexão, como ponto inicial, sobre o conhecimento que move as ações pedagógicas da profissão docente. São muitas as questões que envolvem esse fazer e se entrelaçam ao cotidiano escolar, às políticas públicas, à formação, entre outros. Como a fonte de dados deste estudo são as práticas docentes, foram escolhidas as questões que envolvem a formação, a identidade e o saber docente para discorrer sobre o conhecimento daquelas que estão à frente do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto à formação inicial, a professora está habilitada para desenvolver atividades laborais a partir da formação do ensino médio profissionalizante, conhecido como “curso normal”. O ensino médio no Brasil passou por recente reforma, na qual se insere a educação profissionalizante. Após o ensino fundamental, e como última etapa da educação básica, os estudantes podem optar pela matrícula no ensino médio, considerando a estrutura (Brasil, 2004):

- a) ensino médio, sem a formação profissional;
- b) ensino médio articulado com a educação profissional, que se desmembra em três possibilidades: i) Ensino médio integrado com a educação profissional técnica de nível médio. ii) Ensino médio em concomitância com a educação profissional técnica de nível médio ensino médio. iii) Educação profissional técnica de nível médio subsequente ao ensino médio;
- c) normal médio ou magistério – habilita o profissional, após a sua conclusão, para atuação na área da docência, nas turmas dos anos iniciais de escolarização, do ensino fundamental e das modalidades.

Das professoras entrevistadas, apenas duas entre as que cursaram o ensino médio na formação de professores não cursaram pedagogia. Em se tratando do curso de formação de professores, Nóvoa (2017) apresenta cinco posições intrínsecas a esse fazer, cujas relações são imbricadas por dimensões propositivas para que a formação inicial esteja cercada de estudos e experiências próximas à realidade escolar. A *disposição social* envolve o “aprender a ser professor” na construção do profissional que terá que agir em um ambiente de diversidade no qual a cultura e a ciência se fazem presentes. Dessa dinâmica, ele constrói a *interposição profissional*, o “aprender a sentir-se como

professor”. Trata-se, portanto, de um processo contínuo, no qual a *composição pedagógica* significa compreender a importância do conhecimento profissional, do lugar que ocupa. Nesse sentido, a formação de professores tem como proposta criar a *recomposição investigativa*, para que a “renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, no plano individual e coletivo” seja fortalecedora de suas principais ideias e para que, ao estar em *exposição pública*, possa ter um posicionamento político e social frente aos “grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor.” (Nóvoa, 2017, p. 1121-1122).

Essas dimensões remetem também à construção da identidade do professor. Quando inicia na licenciatura, o graduando se coloca em processo de transpor a visão de ser estudante, das experiências de vida acadêmica constituídas desde a infância, para a visão de se ver como professor, ao conhecer diferentes perfis docentes (Pimenta, 1997). A identidade profissional também é constituída como um processo inacabado, situado historicamente nas relações culturais, sociais e políticas da trajetória docente. Uma rede de sentidos e proposições não lineares, previsível de confrontos entre a teoria e a prática em direção a novas construções (Nóvoa, 2017). O tempo de trabalho como agente importante no processo de formação da identidade, de conhecimento e do saber do professor, este que se constitui pela associação de saberes, está relacionada com as vivências pessoais, curriculares, da história profissional de formação, da identidade cultural e outras fontes relacionadas com o trabalho (Tardif & Raymond, 2000).

Por se tratar de saberes diversificados, de natureza e fontes diferentes, os autores compreendem que se torna difícil propor uma classificação para esses saberes. Porém, ao olhar para o que foi publicado a esse respeito, procuram interpretar essa questão com base na origem social do fenômeno e iniciam um processo de busca em ouvir os professores sobre o tema. Ao fazerem isso, destacam a reflexão sobre o tempo histórico da formação do saber, período que se forma antes e durante a carreira profissional.

O tempo no exercício da profissão leva às experiências de trabalho e ao domínio gradual de competências ligadas à ação pedagógica, como: liderança, gerenciamento e motivação. “Com o passar do tempo, os professores aprendem a conhecer e a aceitar seus próprios limites. Esse conhecimento torna-os mais flexíveis. Eles se distanciam mais dos programas, das diretrizes e das rotinas, embora os respeite em termos gerais.” (Tardif & Raymond, 2000, p. 231).

Tardif & Raymond (2000) elaboraram um quadro descritivo desse processo, do qual se destaca a coluna com informações sobre a fonte social do saber do professor. Em diálogo com estas, foi refeito o quadro e incluído uma síntese das respostas das professoras à questão acerca da origem da inspiração da atividade de ensino-aprendizagem, relatada por elas como uma prática significativa na alfabetização, e gráficos indicativos da formação inicial e do seu tempo de carreira profissional.

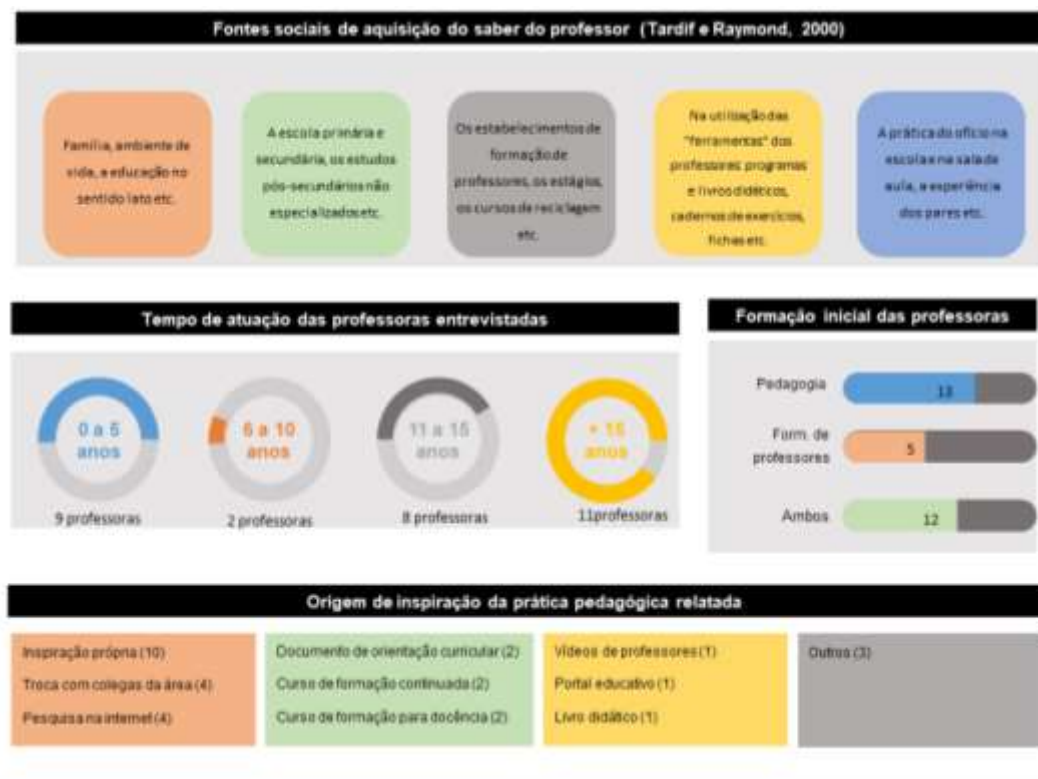


Figura 8 – Junção de Tardif & Raymond (2000) com dados da entrevista
Fonte: Elaboração própria com base em Tardif & Raymond (2000).

Quanto à formação, a maioria cursou pedagogia; o tempo de atuação varia entre 11 e 15 anos, ou mais de 15 anos de magistério. O que indica tratar-se de professoras experientes e, talvez, com uma identidade docente mais consolidada. Esse fator pode ter contribuído para que se dispusessem a relatar o que consideram ser uma prática significativa de ensino na alfabetização. A trajetória de atuação docente imbrica questões objetivas do trabalho, como o cotidiano escolar e investimentos pessoais com custos existenciais da profissão (Tardif & Raymond, 2000). Um exemplo seria os cursos de especialização que, como foi sinalizado no quadro, integram as trajetórias de formação da maioria das entrevistadas.

Sobre a origem de inspiração para a prática pedagógica, destaca-se a “inspiração própria”, que, como trazem Tardif & Raymond (2000), engloba em si uma parcela de todas as fontes nas quais os professores buscam referências para construção de suas práticas, principalmente por estar relacionada com a experiência e a identidade, como pontuam também Nóvoa (2017) e Pimenta (1997).

Das 30 entrevistadas, 9 tinham de 0 a 5 anos de carreira, um período que pode ser considerado como início de carreira. Nessa fase, algumas professoras realizaram julgamentos sobre a formação, considerando que esta não as prepara para enfrentar a realidade das turmas, dos estudantes e do trabalho. Elas se dão conta de que a troca entre pares, a experiência do colega pode ajudar no seu fazer. A percepção de que o conhecimento acadêmico não dá conta de toda diversidade da sala de aula leva ao reajuste de visão anterior do “professor ideal” para um olhar voltado à realidade, à delimitação de sua competência e de seu papel na aprendizagem do estudante (Tardif & Raymond, 2000).

Por meio do exposto, os relatos orais das professoras sobre as fontes de inspiração das práticas de alfabetização que consideram significativas indicam um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos constituídos no contexto sócio, cultural e acadêmico de cada uma delas. Quanto mais tempo de carreira, mais experientes as professoras se tornam, seus conhecimentos foram firmados no todo de sua profissão e, ao responderem às questões da entrevista, lançaram mão do saber construído em suas trajetórias.

5.3

Dois lados da mesma moeda: dificuldades e habilidades

O capítulo 2 desta tese evidenciou que as facetas linguística e sociocultural do processo de alfabetização, apesar de serem compostas por habilidades diferentes, estão entrelaçadas nas práticas alfabetizadoras com o propósito de que o aprendizado da língua não se volte apenas para a técnica e seja envolvido pela função social – alfabetização e letramento juntos no processo (Soares, 2018). Nesta mesma direção, mantém-se a atenção sobre os relatos das professoras na entrevista. Ao destacarem as dificuldades e habilidades das crianças, elas fazem referência a questões diferentes, mas por estarem associadas ao mesmo objetivo de trabalho docente – o aprendizado da

escrita por parte dos estudantes – essas categorias (dificuldades e habilidades) são a causa que move o processo de aprendizagem da língua e estão sempre em articulação, por isso o vínculo constante exposto nos eixos de análise. No cotidiano do processo de ensino, as subcategorias fazem conexão uma com as outras.

A Figura 9 condensa as reflexões propostas neste item. Na leitura de dentro para fora, as subcategorias (vermelho e azul) estão associadas a eixos de análise (verde). O mesmo eixo causa dois processos que se articularam no estudo I, as categorias “Dificuldades dos estudantes no processo de escrita” e “Habilidades para a professora desenvolver”. O esforço em distinguir essas categorias buscou explicitar um pouco mais o processo de escrita na percepção das professoras entrevistadas.

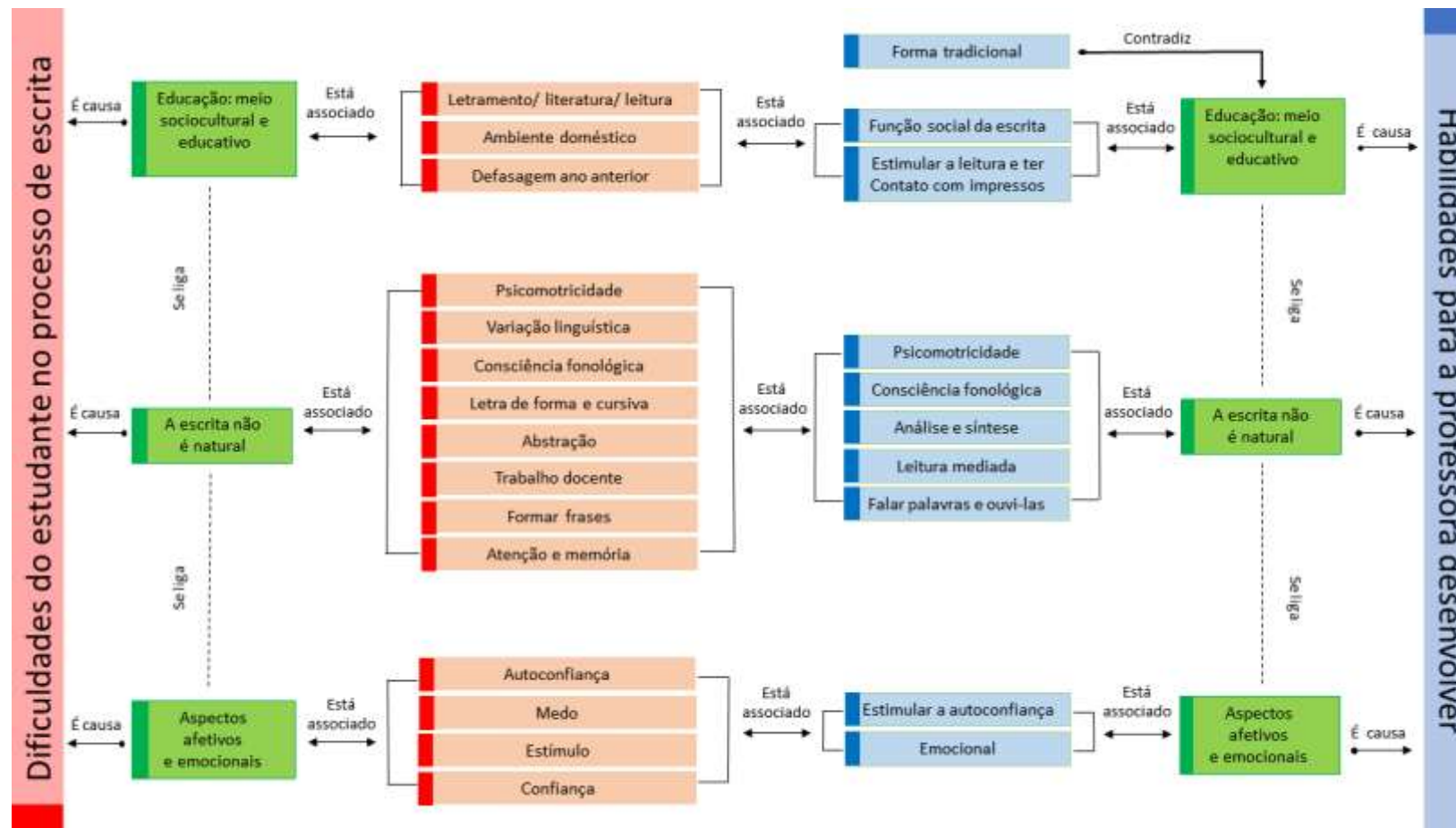


Figura 9 – Categorias, subcategorias e eixos de análise
 Fonte: Elaboração própria.

5.3.1

A natureza da educação é o meio sociocultural e o aprendizado da escrita é o meio educativo

Eixo 1 – A natureza da educação é o meio sociocultural e o aprendizado da escrita é o meio educativo		
	Subcategorias	Citações
<i>Dificuldade do estudante quando começa a aprender a escrever</i>	Defasagem ano anterior	3
	Ambiente doméstico de alfabetização	7
	Letramento/ literatura/ experiência de leitura	7
3 subcategorias e 17 citações		
<i>Habilidade para a professora desenvolver</i>	Forma tradicional (metodologia)	1
	Função social da escrita	2
	Estimular a leitura e ter contato com materiais impressos	4
3 subcategorias e 7 citações		
Total de 6 subcategorias e 24 citações		

Quadro 9 – Síntese de análise do eixo 1

Fonte: Elaboração própria.

A partir da fala das entrevistas que acentuavam o meio familiar e a experiência prévia como principais obstáculos (dificuldades) no processo de alfabetização, este eixo temático elenca os fatores que impactam a leitura e, segundo as entrevistadas, estão associados ao meio em que a criança está imersa. O letramento/ literatura/ experiência (7 indicações) dos estudantes, a função social da escrita (2), o ambiente doméstico de alfabetização (7) e o contexto da escola se colocam como uma linha que se cruza na aquisição da leitura e da escrita, mas com um peso maior atribuído à origem social (16 citações *versus* 8 relacionadas ao ambiente escolar).

O contato restrito com a leitura e a baixa escolarização dos membros da família aparecem como principais determinantes das limitações do letramento/ literatura/ experiência dos estudantes.

A alfabetização começa em casa. Se a criança tem em casa algum ambiente que oferece para ela algum suporte de leitura e de escrita. Que seja para ela qualquer coisa desse tipo, um panfleto de mercado, que seja, ela já começa a ter a curiosidade e a ser estimulada. (Professora Eva – sobre dificuldade do estudante).

A criança [que] desde pequena entra no mundo letrado, aprende mais rápido a ser alfabetizada. (Professora Rosa – sobre dificuldade do estudante).

O entendimento deles [estudante] é muito restrito, muitas vezes a gente acaba lidando com pais que são analfabetos. (Professora Alice – sobre dificuldade do estudante).

O que narram as professoras vai ao encontro do discurso que atravessa gerações de professores acerca das impossibilidades do contexto escolar superar as origens sociais e promover a igualdade social. Refere-se, também, à necessária parceria entre a escola e o ambiente doméstico na continuidade das atividades de aprendizagem de um contexto ao outro (Carvalho & Serpa, 2006). As contribuições positivas do ambiente doméstico na aprendizagem da leitura e da escrita estão evidenciadas nas pesquisas que investigam as relações família/escola (Cardoso & Mota, 2015; Puglisi et al., 2017; Sénéchal & LeFevre, 2002). Porém, os efeitos das práticas de leitura realizadas no ambiente doméstico trazem resultados diferenciados. Ainda que o fato de as crianças estarem expostas a livros contribua para o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão auditiva (Cardoso & Mota, 2015; Puglisi et al., 2017; Sénéchal & LeFevre, 2002), isso só é verificado depois da fase inicial da alfabetização (Puglisi et al., 2017; Sénéchal & LeFevre, 2002). Quando, no ambiente doméstico, a intervenção familiar se volta para aspectos mais específicos da linguagem, essa intervenção afeta mais a fase inicial da alfabetização e o desenvolvimento da consciência fonológica (Sénéchal & LeFevre, 2002).

Isso significa que a leitura espontânea de livros de histórias não é suficiente para promover a alfabetização, mas é um indicador de desenvolvimento da linguagem, de acordo com o nível das intervenções das famílias junto às crianças. Puglisi et al. (2017) destacam que as intervenções maternas constituem grande parte das experiências que as crianças têm no ambiente doméstico, sendo a mulher a principal responsável pelas atividades de aprendizagem das crianças nesse espaço. Sugerem que pode haver dos pais para o filho uma inclinação genética para o ato de ler e para proporcionar um ambiente propício ao aprendizado da leitura. O debate sobre esse tema não está fechado. Anteriormente, Grigorenko (2013) realizou um levantamento sobre as pesquisas nessa área e concluiu que os volumes nos estudos a respeito da genética na leitura são reduzidos e que seus procedimentos ainda não são considerados sólidos – dada a especificidade de mapear os mecanismos genéticos –, ao ponto de serem replicáveis em sua totalidade, o que gera muitas controvérsias no meio científico.

No Brasil, as desigualdades econômicas e sociais pautam algumas das pesquisas que investigam fatores associados ao ensino e à aprendizagem (Patto, 1990; Pinto, 2015). O cenário da parceria entre escola e ambiente doméstico se torna uma tensão para ambos os lados. Não é por acaso que na pesquisa de Cardoso & Mota (2015) os resultados indicam que famílias de

classes populares passam menos tempo em exposição a atividades de alfabetização do que famílias da classe média. E ainda revelam que, apesar das crianças terem declarado gostar de ouvir histórias, os cuidadores – tanto das crianças que estudam em escolas particulares (42,5%), quanto das que estão em escolas públicas (17,5%) – possuem baixos indicadores referentes ao hábito de ler regularmente com as crianças. Esses dados vão ao encontro do que as professoras citaram nas entrevistas quanto às dificuldades de adultos da família incentivarem, promoverem e acompanharem atividades de leitura e de escrita no ambiente doméstico. O que acaba se refletindo nas dificuldades manifestadas pelas crianças no processo de alfabetização.

Isso coincide com outro ponto indicado pelas professoras sobre o baixo nível de letramento/ literatura/ experiência de leitura nas famílias, o acompanhamento e a continuidade do trabalho realizado pela escola, com o “dever de casa”, no ambiente doméstico. Essa questão foi relatada de forma direta por três professoras:

As atividades iam e vinham sem fazer. Então, **eu comecei a fazer as atividades de casa na sala de aula.** (Professora Petra – sobre dificuldade do estudante).

E o acompanhamento dos pais, da família em casa. Muitas vezes, a gente passa atividade que **vai para casa e no outro dia volta a mesma coisa.** (Professora Raquel – sobre dificuldade do estudante).

Eu acabo tendo apenas quatro horas com as crianças dentro de sala. Muitas das vezes eles não têm mais nada depois disso. Às vezes não chegam a fazer as atividades de casa [...]. **Depois de conversar com a família, eu vi que a família não faz porque ela não quer, ela não tem condições de fazer por inúmeros motivos [...].** (Professora Leila – sobre dificuldade do estudante).

O que chama a atenção nessas falas é o fato de as professoras continuarem insistindo no modelo secular de tarefa de casa se têm conhecimento da pouca adesão. A professora Petra parece ter encontrado uma saída, porém, o caráter de continuidade, complemento ou reforço ao trabalho de sala de aula é inviável, como ela mesma sinaliza. O que acaba sendo uma contradição frente ao objetivo da tarefa e uma acentuação das tensões entre família e escola. A professora Leila demonstra em sua fala ter conhecimento de que o ambiente doméstico apresenta outra dinâmica, que pode impossibilitar a realização da tarefa, porém, ainda assim mantém o envio das tarefas para casa. Os relatos evidenciam muito mais as expectativas que as professoras têm em relação ao ambiente doméstico em colaborar com as dificuldades apresentadas pelos estudantes do que em buscar, na própria escola, uma qualificação e ampliação das práticas de letramento.

Realizar o dever de casa exige a supervisão de uma pessoa mais experiente e condições para que isso aconteça. A participação da família na continuidade do trabalho realizado pela escola é uma construção que tende a considerar um único modelo de relação familiar e se pauta muito mais pelo contexto das camadas média e alta da sociedade. Dessa forma, desconsideram as tensões criadas nas famílias das camadas populares, que têm condições diferentes, como tempo e dimensões materiais e culturais, que levam aos atritos escola-família e às desvantagens educacionais (Carvalho & Serpa, 2006). Então, não é somente olhar para o “não fazer”, este tema também se entrelaça com as discussões do cenário político-social-cultural, trazidas por Lima & Sekkel (2019), a respeito das mudanças políticas que estão ocorrendo na atualidade.

Para as autoras, as conquistas alcançadas estão sendo estranguladas pelo conservadorismo político¹⁴ de sociedade, que não expressa a realidade da maioria da população brasileira. Elas percebem um retrocesso social e cultural em políticas públicas que acentuam ainda mais as tensões nas relações escola-família-sociedade. Colocam como um dos enfrentamentos aos desafios atuais, a apropriação dos conhecimentos escolares, de forma que estes possam ser ferramentas que possibilitem a transformação humana (Lima & Sekkel, 2019).

No bojo da questão do letramento/ literatura/ experiência, também estão os enfrentamentos ao acesso a literaturas variadas. As professoras esperam que a leitura faça parte do cotidiano dos estudantes:

Ler e escrever além da escola, saber ler e escrever coisas que não são da escola. (Professora Keyla – sobre dificuldade do estudante).

Acesso a uma boa literatura. (Professora Gorete – sobre dificuldade do estudante).

As maiores dificuldades e entraves estão na intimidade que a criança tem com diferentes tipos de textos. (Professora Neusa – sobre dificuldade do estudante).

As professoras identificam o problema, mas não realizam uma reflexão sobre a situação complexa que o envolve. Não se pode desconsiderar que a escola se encontra em condições desiguais, mesmo sendo considerado como o ambiente de maior acesso ao letramento/ literatura/ experiência, com bibliotecas ou salas de leituras e recursos pedagógicos direcionados a essa prática.

¹⁴ Para exemplificar as pressões na relação escola-família-sociedade, Lima & Sekkel (2019, p. 10) citam projetos políticos, como: o projeto de lei nº 6.583/2013, que dispõe sobre o Estatuto da Família, definindo “entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher”; e o projeto de lei nº 2.731/2015, que “proíbe a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero”.

De acordo com o relatório técnico do Censo Escolar 2019 (Inep, 2020), nenhum estado tem 90% ou mais de oferta de biblioteca ou sala de leituras disponíveis em seus municípios. Os estados do Acre, Maranhão e Amazonas têm a menor proporção, enquanto as escolas do Distrito Federal, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul têm mais de 70% de ambientes públicos de leitura distribuídos em seus territórios. O último relatório da ANA (Inep, 2016) informa que nas escolas que participam da avaliação A (destinada a estudantes do 3º ano do ensino fundamental), somente 46,2% possuem biblioteca e 27,5% têm sala de leitura. Tal situação agrava ainda mais a falta de contato com a literatura para aqueles que têm limitações no acesso aos bens culturais, em razão da origem social.

Se por um lado a maioria das professoras indica que a baixa “intimidade” com a leitura dificulta o aprendizado com a escrita, por outro, algumas demonstram o entendimento de que há habilidades a serem desenvolvidas nesta direção e que a escola pode ajudar a desenvolvê-las. Estimular a leitura e o contato com materiais impressos, em contexto escolar, somam quatro falas, das quais se destacam as seguintes:

Estimular a curiosidade e o interesse das crianças por materiais escritos e principalmente pela leitura. Esse interesse e estímulo que a gente tem que trazer, de ampliar o vocabulário, mostrar os diferentes tipos de livros. Livros de brinquedos, livros de contos, história em quadrinho, receitas. [...] facilitar a opção de escolha. Diversificação de textos. Propor aos estudantes que realmente eles passem por situação de escrita social. (Professora Gorete – sobre habilidades a desenvolver).

Que o estudante manipule materiais impressos, audiovisuais, concretos, diferentes, instrumentos de suporte de escrita, como gibis, cartazes, figurinhas, qualquer coisa que tenha letras, números. (Professora Dilma – sobre habilidades a desenvolver).

Os relatos vão ao encontro da concepção de alfabetização e letramento, de Soares (2018), dos argumentos relativos a fases do desenvolvimento da escrita, de Ehri (2013), e dos estudos da metalinguística, realizados por Cardoso-Martins & Batista (2005), Gombert (1992) e outros, os quais consideram que os estudantes trazem uma gama de experiências de leitura e escrita de seus contextos culturais e a escola promove outras experiências.

As professoras demonstraram não ter dúvidas de que estimular a leitura e o contato com livros é importante nessa fase de aprendizagem:

Ter contato com livros é o principal. E você apontar para a leitura, para as letras. Ter o hábito de ler para eles todos os dias. (Professora Rosa – sobre habilidade a desenvolver).

Não pode deixar de acontecer, despertar o gosto pela leitura e descobrir o que tem dentro dos livros. Ensinar a frequentar uma biblioteca, pegar o livro para folhear, uma postura de leitor, de saber sentar, de ouvir, manusear o livro, isso vai sendo construído e é nosso papel. (Professora Neusa – sobre habilidade a desenvolver).

Esta professora enfatiza a necessidade do ensino orientado, direcionado para o objetivo de um ensino bem planejado no meio educativo; sua observação é uma característica técnica do trabalho docente, no ato de ensino-aprendizagem. Faz parte do trabalho docente oferecer os meios para que a aprendizagem seja bem-sucedida. Dessa forma, as estratégias e didáticas estão na origem técnica do trabalho escolar (Nóvoa, 2017).

Diante das questões expostas, principalmente as expectativas não atendidas em relação ao ambiente doméstico de alfabetização, a entrada da criança na escola iniciando na educação infantil (EI) aglutina uma responsabilidade maior ao processo de ensino, e o currículo de trabalho nessa modalidade acaba vindo à tona pelas professoras. A defasagem na EI obteve 3 falas:

Então, esse 1º ano que eles fazem, termina não sendo uma alfabetização, termina sendo uma EI. Quando ele vai para o 2º ano, aí que a gente vai dar sequência, aí que a gente vai dar sequência na alfabetização. (Professora Petra – sobre dificuldade do estudante).

Então a gente precisa fazer um certo retrocesso para que a criança consiga adquirir e acompanhar essa construção. (Professora Corina – sobre dificuldade do estudante).

Porque muitas atividades da pré-escola são voltadas para a folha e meio massacrante. Às vezes não é apresentada a letra ou num contexto geral de forma lúdica, de forma para conhecer, ir mostrando na placa da escola, letras, olha que ali tem letras! E aí conhecendo e vivendo. (Professora Eloah – sobre dificuldade do estudante).

A EI é o primeiro acesso à educação formal da criança. Como enfatizado, ela chega à escola com uma série de aprendizagens do meio cultural em que está envolvida, mas ainda não domina a leitura e escrita. Na organização pedagógica desse processo, estão contidos os conteúdos, as habilidades, as competências, a didática, a avaliação e outros elementos que subsidiam a prática escolar (Lazaretti & Magalhães, 2019; Soares, 2015).

O trabalho do professor se fundamenta em potencializar habilidades necessárias para que o aprendizado seja determinante no desenvolvimento do educando. A educação escolar é vista como um processo em direção à atividade pessoal do estudante (apropriação de conceitos), com atenção às respostas do estudante ao perceber como ele realizou a elaboração da questão dada pelo professor, o processo de ação e de resposta (Vigotski, 2010).

Isso significa passar por experiências significativas em um ciclo contínuo de estabelecer novas relações e elaborar novos comportamentos. As aprendizagens espontâneas a que o indivíduo está exposto, por influência do meio cultural, são modificadas pelas construções do ensino orientado e voltam ao meio nas relações sociais. Lazaretti & Magalhães (2019, p. 15) trazem como condições ao bom ensino na infância que:

As ações de ensino devem envolver: selecionar, dispor, organizar objetos que possam ser manipulados pelas crianças, ensiná-la a atuar com eles e, também, apropriar-se de seus atributos conceituais. Estas são condições indispensáveis para o bom ensino na educação infantil, uma vez que possibilitam a complexificação das funções psíquicas e, conseqüentemente, reorganizam a consciência da criança promovendo desenvolvimento.

Dessa forma, o trabalho pedagógico do professor tem dupla direção: planejar e colocar em prática o planejado para que o estudante avance cognitivamente. Nessa perspectiva, o meio social é a fonte de conhecimento (empírico) do estudante (Vigotski, 2010) para aprender, por exemplo, a funcionalidade das coisas, para que serve o dinheiro, como utilizá-lo. Na escola, esse conhecimento é estruturado e ampliado a outras construções. A natureza do aprendizado é o meio social, ele “é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca.” (Vigotski, 2010, p. 65).

Ao entrar para a escola, toda essa experiência é atravessada pela ação pedagógica no meio educativo, orientada pelo professor. As professoras entrevistadas parecem estar cientes dessa condição, como sinalizado no trecho de uma entrevista, relacionado ao objetivo da ação pedagógica com o ensino da escrita:

Explicar o uso e a importância da leitura e escrita no mundo globalizado e atual também é válido, para que assim o discente queira fazer parte do todo. (Professora Natália – sobre habilidade a desenvolver).

O que se propõe é apresentar a função social da escrita para que a criança tenha o interesse em aprender.

Conseguir fazer entender a funcionalidade daquilo que ele está utilizando. Porque aí ele verá que aquilo é importante, e vai se sentir parte do processo. (Professora Eloah – sobre habilidade a desenvolver).

O adulto sabe que o domínio da leitura e escrita tem uma importância generalizada no meio social; a criança ainda não tem essa formulação. Para se chegar a esse aprendizado, Vigotski (2010) propõe que o ensino seja baseado no interesse da criança. Este é uma espécie de motor para o comportamento

infantil. Na educação, esse interesse é orientado, vinculado a algo conhecido e, ao mesmo tempo, com um novo elemento: “Do interesse infantil para um novo interesse infantil: eis a regra” (p. 115), ou seja: associar a atividade pedagógica ao que a criança tem interesse. Os relatos das professoras expressam a complexidade que permeia o meio educativo. O envolvimento pedagógico e psicológico desse meio é um processo dinâmico, ativo e dialético, sendo, portanto, irregular no seu cotidiano, porém concreto no objetivo que o ensino pretende atingir, no caso o aprendizado da escrita.

5.3.2 O aprendizado da escrita não é natural

Eixo 2 – O aprendizado da escrita não é natural exige um ensino estruturado		
	Subcategorias	Citações
<i>Dificuldade do estudante quando começa a aprender a escrever</i>	Abstração	2
	Formar frases	1
	Psicomotricidade	1
	Atenção e memória	1
	Variação linguística	1
	Consciência fonológica	6
	Trabalho docente	2
	Letra de forma para cursiva	2
8 subcategorias e 16 citações		
<i>Habilidade para a professora desenvolver</i>	Leitura mediada	1
	Psicomotricidade	1
	Consciência fonológica	10
	Falar palavras e ouvi-las	1
	Análise e síntese da leitura e da escrita	1
5 subcategorias e 14 citações		
Total de 13 subcategorias e 28 citações		

Quadro 10 – Síntese de análise do eixo 2

Fonte: Elaboração própria.

Aprender o sistema de escrita envolve aspectos específicos da língua e parte dessa especificidade foi abordada pelas professoras alfabetizadoras. Pode-se perceber um total de 13 subcategorias neste eixo, com peso maior nos aspectos que se referem às dificuldades (total de 8) dos estudantes e menos às habilidades (total de 5) que o professor deve desenvolver. Destaca-se que a consciência fonológica foi citada em 16 unidades de fala, tanto como dificuldade (6 inferências) quanto como uma habilidade a ser desenvolvida (10 inferências). Inicia-se trazendo as falas mais significativas desta discussão.

a) Reconhecimento da contribuição da consciência fonológica para a alfabetização

A principal habilidade é a fonêmica. (Professora Leila – sobre habilidade a desenvolver).

Facilitam muito o processo de aquisição da leitura, atividades que despertem e desenvolvam a consciência fonológica da criança. (Professora Lúcia – sobre habilidade a desenvolver).

b) Ênfase na relação grafema-fonema

Entendimento do juntar as letras. (Professora Alice – sobre dificuldade do estudante).

A maior dificuldade é associar o som à grafia das palavras. (Professora Lúcia – sobre dificuldade do estudante).

Saber, dominar quais são as letras, seus fonemas, suas combinações. (Professora Melissa – sobre habilidade a desenvolver).

Eu observo que quando eles começam a ter noção da sonoridade de cada letra, de sílabas, quando a gente consegue com que eles se atentem a isso, noto que eles acabam realizando a leitura e escrita. (Professora Alice – sobre habilidade a desenvolver).

c) Referências às dificuldades dos estudantes com os fonemas e habilidades propositivas a essa questão

Eles têm dificuldade de conciliar a letra com o som. (Professora Corina – sobre dificuldade do estudante).

[O estudante] Perceber o som, ela [a consciência fonética] vai servir para a leitura e para a escrita. [...] Conseguir formar a letra ao seu som. (Professora Keyla – sobre habilidade a desenvolver).

Ter consciência fonética. Se o estudante não tem essa consciência fonética, muitas das vezes ele vai decodificar código, vai ler uma sílaba canônica ou então ele vai memorizar. Se ele não tiver consciência fonêmica ele fica limitado. (Professora Sofia – sobre habilidade a desenvolver).

Eu acho que é questão de som e letra porque às vezes alguns [estudantes] não sabem o alfabeto, outros sabem o alfabeto, mas não sabem o som que aquela letra [tem]. Então, na hora que vão escrever, por exemplo, “lata”, se não tem memorizado, não sabe pelo som. (Professora Aretusa – sobre dificuldade do estudante).

Eu estava no início trabalhando a divisão silábica das palavras, porque a criança precisa dominar muito oralmente, antes de partir para alfabetização mais específica. (Professora Nely – sobre habilidade a desenvolver).

Incentivar os estudantes a diferenciar o som das palavras. Saber que às vezes você tem uma palavra que começa [com] “z”, mas é escrita com “s”. Tipo casa, se a criança consegue compreender que casa tem som de “z”, mas se escreve com “s”, isso é importante. (Professora Célia – sobre habilidade a desenvolver).

A habilidade de refletir sobre e manipular os fonemas nas palavras é mais complexa de ser desenvolvida em práticas culturais, exige sistematização formal sobre a estrutura da escrita alfabética (Morais, 2019; Soares, 2018). O que coincide com os relatos das professoras estarem em maior concentração relacionados à consciência fonêmica (subárea da consciência fonológica). Se é mais difícil para a criança se apropriar desse conhecimento, como indicado pelas professoras, elas também percebem que o ensino para isso exige estratégias diferenciadas, o que indica um grau de conhecimento sobre a consciência fonológica, e a importância de práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento dessa habilidade (Camilo & Mota, 2013; Lyra, 2014; Novaes et al., 2013). O conhecimento que trazem as entrevistadas sobre a consciência fonológica envolve um conjunto de saberes que têm como fontes as relações sociais (família, escola, formação, investimento pessoal e outros) e produzidas na formação docente (Tardif & Raymond, 2000).

Quanto à prática pedagógica de desenvolvimento da consciência fonológica em sala de aula, Moraes (2019) considera adequado conciliar os aspectos técnicos da alfabetização, com práticas de letramento, porém em atividades lúdicas, que acionem o desejo da criança em participar e em aprender. Os recursos didáticos e a criatividade docente são apontados pelo autor como importantes para o ensino e organizado, de forma que o estudante possa compreender os aspectos específicos do processo de leitura e escrita. A seleção de palavras também segue alguns critérios: não é necessário que em todas as atividades de ensino sejam extraídas de um texto; não é adequado que a lista seja do mesmo campo semântico (nomes de animais ou frutas) e que sejam palavras conhecidas (as crianças saibam seu significado). E, ainda, alguns princípios são indicados pelo autor, a considerar: a ludicidade em lugar de “treinamento”; a metodologia participativa; a aprendizagem colaborativa e a troca de experiências (Morais, 2019).

Paralelo à habilidade da consciência fonológica, as professoras sinalizam outras dificuldades que os estudantes enfrentam no aprendizado da escrita. Entre elas, destaca-se, pela sua relevância contraditória, a passagem da letra de fôrma (impressa e/ou caixa-alta) para letra cursiva, relatada por duas professoras:

Eles chegam no 2º ano com a escrita caixa-alta pra gente fazer a transição da caixa alta para cursiva; eu fico tentando fazer essa transição com naturalidade. (Professora Petra – sobre dificuldade do estudante).

A questão da letra cursiva muitos estudantes não reconheciam e eles tinham bloqueio, medo, tinha criança que chorava que não ia para a escola. (Professor Gilberto – sobre dificuldade do estudante).

Tradicionalmente, a educação infantil inicia com o uso da letra impressa maiúscula, por conter traços retos, verticais e horizontais, o que implica menos dificuldade motora na sua execução em relação à letra cursiva, com traços contínuos de retas horizontais, verticais, círculos e semicírculos. Na alfabetização, depois que o estudante está mais avançado no processo de leitura e escrita, inicia-se a passagem da letra de imprensa para a cursiva. E fica a pergunta: é importante mesmo ensinar o traçado da letra cursiva?

Gargnin & Silva (2020) e Schwartz (2010) trazem a questão como polêmica no meio educacional. Uma das posições daqueles que concordam com o seu aprendizado tem como base a necessidade social, uma vez que se tem as opções de letras da fôrma maiúscula, minúscula, imprensa e cursiva, com variados estilos ou fontes na cultura letrada que a criança tem acesso na sociedade (Gargnin & Silva, 2020). Na linha reflexiva sobre o modelo tradicional de escola, a discussão sobre o aprendizado da letra cursiva recai como uma estratégia que enfatiza a memorização e aceleração da cópia da tarefa, pois o estudante levanta menos o lápis do papel. E mesmo tendo vindo de um legado que exigia a transposição das letras, tem-se outras demandas sociais e culturais (Schwartz, 2010).

Atualmente, usa-se menos a letra cursiva que no período em que cartas e bilhetes transitavam com mais frequência. Escrever com letra decifrável era uma meta anunciada na educação e o treino da caligrafia uma atividade recorrente. Hoje, essa atividade é vista como obsoleta. Ainda mais devido ao baixo uso da letra cursiva, com utilização mais voltada para o uso informal ou estético. Para Gargnin & Silva (2020), o contexto das tecnologias digitais não traz como prioridade a necessidade do aprendizado da escrita com letra cursiva.

Conhecer, diferenciar, relacionar as letras do formato impresso para cursivo é um apontamento da BNCC, como diretriz ao trabalho docente, não uma obrigatoriedade em fazer uso permanente dessa letra. Inclusive, não há legislação no Brasil de imposição que a assinatura seja com letra cursiva, por exemplo. Na atualidade, a transposição da letra impressa para a cursiva está muito mais voltada para o entendimento da comunidade escolar, em seus acordos, do que para um conteúdo formal da alfabetização.

Espera-se que o trabalho docente possa se refletir em práticas pedagógicas significativas e de relevância para os estudantes, diminuindo suas ansiedades. De acordo com Schwartz (2010, p. 75):

Tais nichos de ansiedades e de ausência de clareza sobre os objetivos de tal forma de aprendizagem, geralmente transformam-se em cobranças (dos professores das séries subsequentes, dos pais e até do próprio professor) e em frustração para estudantes.

Manter práticas que oferecem desconforto emocional ao estudante tende a agravar o aprendizado nessa fase, como indica o próximo eixo.

5.3.3

Aspectos afetivos e emocionais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita

Eixo 3 – Aspectos afetivos e emocionais envolvidos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita		
	Subcategorias	Citações
<i>Dificuldade do estudante quando começa a aprender a escrever</i>	Medo	2
	Estímulo	3
	Confiança	1
	Autoconfiança	2
4 subcategorias e 8 citações		
<i>Habilidade para a professora desenvolver</i>	Emocional	5
	Estimular a autoconfiança	2
2 subcategorias e 7 citações		
Total de 6 subcategorias e 15 citações		

Quadro 11 – Síntese de análise do eixo 3

Fonte: Elaboração própria.

Este eixo discute os aspectos afetivos e emocionais ligados à alfabetização, mencionados nas entrevistas, sendo 4 códigos referentes às dificuldades do estudante e 2 referentes às habilidades para a professora desenvolver, num total de 15 citações.

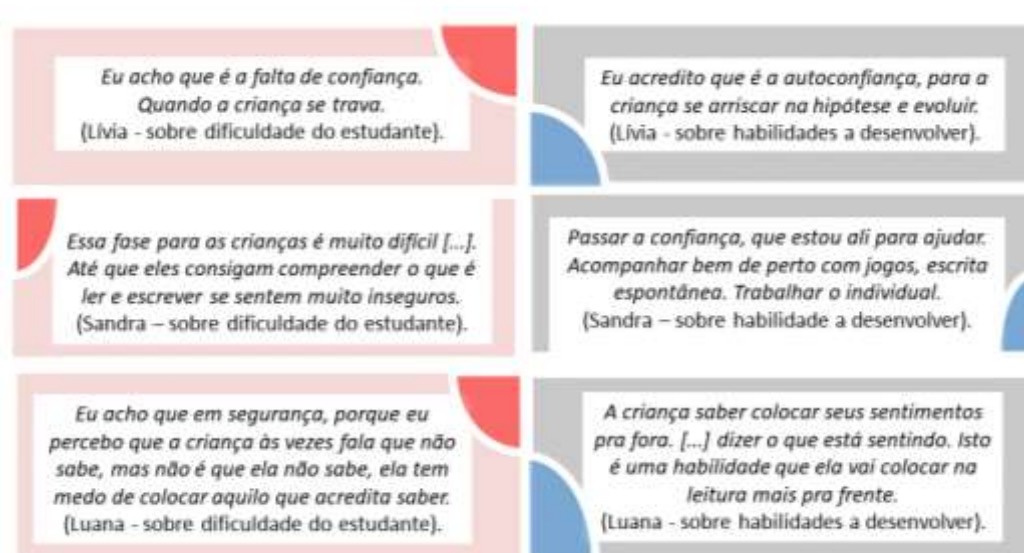


Figura 10 – Dificuldades e habilidades associadas aos aspectos emocionais
Fonte: Elaboração própria.

Mesmo tendo sido o eixo com o menor quantitativo de falas, a percepção que as professoras demonstram sobre o papel das emoções na aprendizagem está alinhada aos estudos da psicologia, que trazem estas como processos cognitivos e sociais e não puramente como manifestações orgânicas (La Taille et al., 1992).

Fazendo referência a Henri Wallon, La Taille et al. (1992) argumentam que a criança é um ser integral e que seu desenvolvimento corresponde aos aspectos cognitivo, afetivo e motor, pela integração orgânica e social. Na perspectiva dos autores, os embates no pensamento infantil auxiliam no processo de desenvolvimento. A ênfase de sua teoria está no ambiente escolar, na criança se relacionar com outros sujeitos e experienciar diferentes sentimentos. O desenvolvimento da inteligência está ligado à afetividade, uma dupla rota de dependência e evolução.

No que diz respeito ao papel da emoção no processo de alfabetização, o medo foi evidenciado de forma indireta, quando as professoras apresentaram a transposição da letra imprensa para a cursiva, e diretamente ligado às pressões da aprendizagem e ao medo que o estudante tem de fracassar, como indicado na fala a seguir:

Ela tem medo de aprender. Não vou falar de medo, mas ela tem um receio, porque como a criança também ela domina... Vamos supor, ela está no celular e o pai já fala: olha ela já sabe mexer isso, já domina isso, já faz tudo. E se ela fracassa na hora da leitura, na hora de conhecer alguma coisa, **aí ela trava**. (Professora Eloah – sobre dificuldade do estudante).

Os relatos das professoras que envolvem o medo, a insegurança e a autoconfiança frente à leitura e à escrita tem sua construção nas experiências dos estudantes, na forma como estes foram confrontados em suas tentativas diante da leitura e da produção escrita. Na perspectiva da psicogênese da língua escrita, o erro é visto com uma estratégia que representa as hipóteses que a criança constrói sobre a escrita (Ferreiro & Teberosky, 1999). No entanto, orientar os estudantes a avançar nessas hipóteses se tornou uma questão de difícil resolução no campo educacional, devido à falta de orientação dos professores sobre a teoria (Cagliari, 2002). Na perspectiva histórico-cultural, o erro pode ser discutido a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vigotski, 2010).

O argumento principal de Vigotski (2010) em relação a esse aspecto se baseia no entendimento de que, ao chegar à escola, a criança tem uma variedade de experiências e aprendizados construídos; são domínios diferentes dos escolares, mas que integram etapas de desenvolvimento que contribuem para a aprendizagem escolar. Por esse caminho, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde antes do ingresso na escola, desde o primeiro dia de vida da criança, e cada período do desenvolvimento cognitivo dela é demarcado por uma atividade principal. Mas não basta compreender que o ensino deve estar de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, pois somente isso não é suficiente para compreender o estado mental dinâmico do desenvolvimento dela, o que foi atingido e o que ainda falta atingir (Vigotski, 2010).

Para resolver essa sentença, o autor considera o nível do desenvolvimento atual, que são as funções mentais já concluídas, aquelas que a criança realiza com autonomia, sem ajuda. A zona de desenvolvimento proximal corresponde ao nível de solução de tarefas concluídas com auxílio de uma pessoa mais experiente, e a atividade que realizará de modo independente, a partir do auxílio obtido. Em outras palavras, “o que a criança faz hoje com o auxílio do adulto, fará amanhã por conta própria” (Vigotski, 2010, p. 480). A contribuição dessa teoria para o contexto do aprendizado da leitura e da escrita se concretiza no planejamento do ensino, na elaboração de práticas que considerem o aprendizado do estudante, pensando no passo seguinte do seu desenvolvimento.

Todo o contexto e discussão abordados neste capítulo expressam a amplitude e a complexidade que é o ato de alfabetizar. Percebe-se nos relatos que o percurso do ensino é atravessado, com sobreposição, pelos aspectos

socioculturais de fora para dentro da escola. A defasagem dos estudantes em práticas voltadas para a cultura escrita é um ponto que incomoda as professoras, ao nível de buscarem a parceria da família para essa dificuldade. Ao mesmo tempo, apresentam desenvoltura com esse tema e demonstram em seus relatos que estão atentas em realizar práticas pedagógicas direcionadas ao letramento. Se as professoras apresentam uma percepção mais assentada nas questões culturais que envolvem a escrita, pode-se esperar que os relatos sobre práticas significativas na alfabetização vão na mesma direção?

As percepções das professoras quanto aos conhecimentos específicos na alfabetização se voltam com maior incidência para a consciência fonológica e revelam a consciência fonêmica como a subárea que os estudantes têm maior dificuldade no percurso e, por isso, as professoras citam proposições nessa direção. Se o aprendizado da escrita requer um ensino voltado também para as especificidades, com práticas pensadas não somente para o imediato, mas que faça sentido para o todo do processo, por que não aparece a consciência morfológica como um item as categorias elencadas?

A especificidade das dificuldades dos estudantes e das habilidades a serem desenvolvidas também são cobertas de afetividade que se coloca um vínculo nas relações na alfabetização (Lyra, 2019; Smolka, 2019) e no equilíbrio entre os conhecimentos específicos do aprendizado da língua e as emoções que vem à tona durante esse processo.

Pensando para além do discutido nesta tese, mas no contexto da alfabetização e que podem estar em outros estudos, as discussões abordadas neste capítulo são travadas nas reuniões pedagógicas nas escolas? A formação docente busca pelo equilíbrio entre a abordagem cultural e específica na alfabetização?

Algumas das questões levantadas nesta discussão serão abordadas no próximo capítulo, que traz aspectos relacionados ao relato de práticas significativas na alfabetização.

6

Estudo II: práticas pedagógicas na alfabetização

Em consenso com os estudos na área da metalinguística, que indicam que a consciência fonológica e a consciência morfológica contribuem para o aprendizado da leitura e da escrita, o objetivo geral traçado para este estudo foi analisar as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento destas habilidades na alfabetização. Logo no início da análise dos dados, percebeu-se a ausência de práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da consciência morfológica. Este capítulo, primeiramente, procura traçar e discutir essa ausência e, na sequência, analisa a tipologia referente às práticas voltadas à consciência fonológica. O procedimento de análise foi conduzido a partir do cruzamento dos dados obtidos com o questionário e a entrevista, alinhado aos estudos da área da metalinguística e do desenvolvimento da escrita. A discussão está organizada em eixos que evidenciam as intencionalidades na prática alfabetizadora e reflexões sobre o que ainda pode avançar. Na sequência, o esquema das categorias e subcategorias abordadas neste capítulo.

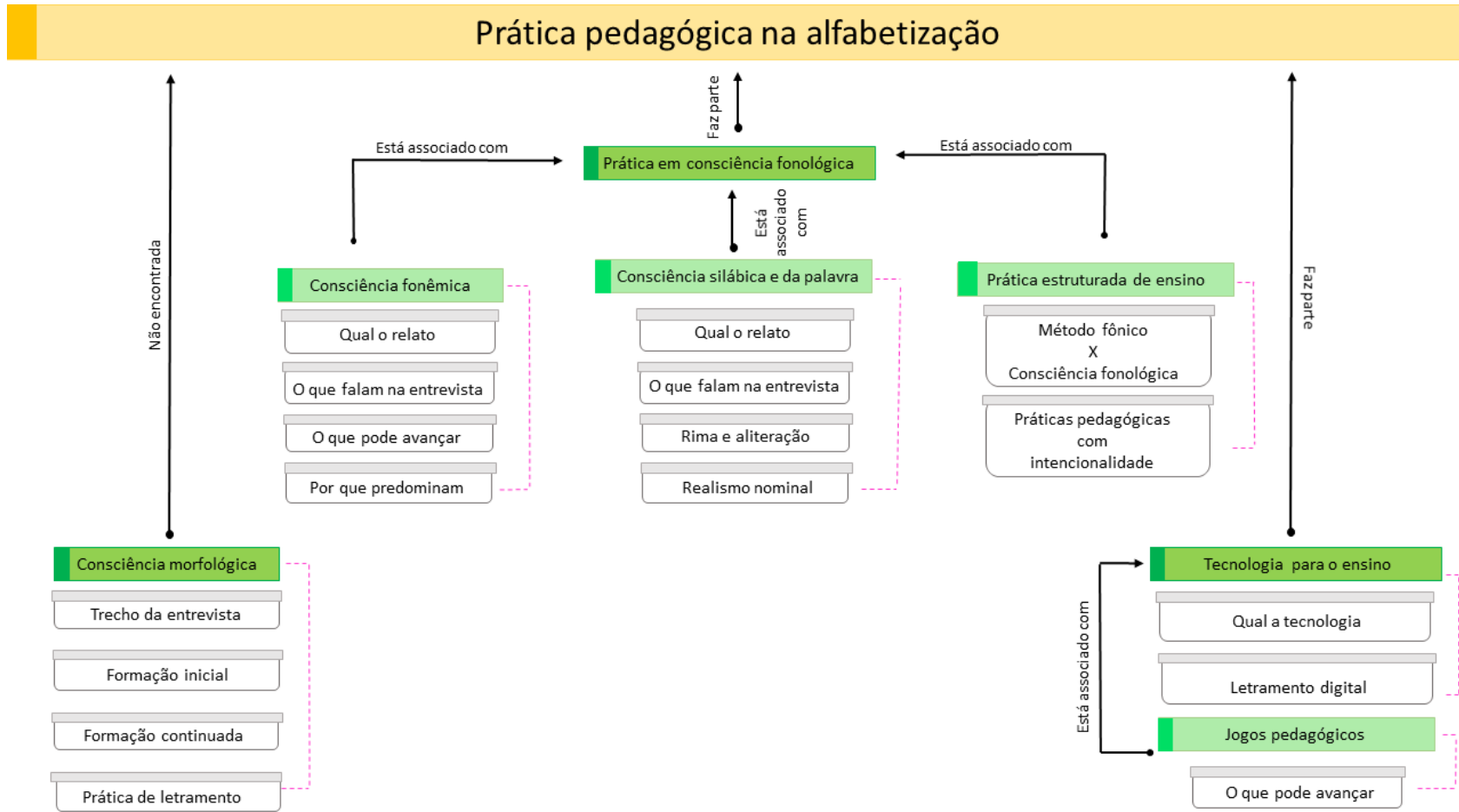


Figura 11 – Categoria, subcategorias e eixo de análise
 Fonte: Elaboração própria.

6.1

Ausência de práticas pedagógicas voltadas à consciência morfológica na alfabetização

A partir dos indicativos evidenciados nesta pesquisa, de que o desenvolvimento da consciência morfológica contribui para aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente quanto à ortografia das palavras desconhecidas e à compreensão textual, chama atenção nos relatos escritos do questionário que nenhuma atividade se volte a esta habilidade. Esta também não foi apontada nas falas das professoras ao se referirem às dificuldades dos estudantes quando começam a aprender, nem às habilidades para a professora desenvolver. E por que a consciência morfológica não é uma habilidade que se destaca na alfabetização?

As respostas dadas pelas professoras, para questão específica sobre o tema durante a entrevista, podem ajudar a compreender esse fato. Parece haver um consenso, entre as professoras entrevistadas, de que a consciência fonológica e a consciência morfológica são habilidades que devem ser exploradas separadamente. Somente após a fase inicial do aprendizado da leitura e da escrita, quando o estudante compreende o princípio alfabético, é que a consciência morfológica passa a ter a atenção das professoras de modo estruturado para o ensino. Uma delas explica:

De certa forma a gente até trabalha, mas muito pela oralidade, a parte consolidada, da escrita mesmo; eu gosto de fazer a partir do momento em que eles [estudantes] já consolidaram pelo menos a leitura e a escrita de palavras simples. (Professora Corina).

Para a maioria delas, o final do 2º ano é o período inicial do ensino do conteúdo dos morfemas e, por isso, o trabalho relacionado a esse conteúdo fica mais no campo do informal. Não fica explícito, entre as entrevistadas, se elas têm conhecimento de estudos sobre a consciência morfológica na alfabetização, transparecendo que é um conhecimento adquirido na experiência docente. Uma pista para este “desconhecimento” pode estar no que revela uma das professoras, ao dizer que: “a consciência fonológica está bem marcada na formação e a consciência morfológica precisa ser mais trabalhada.” (Professora Gorete).

Pesquisas indicam que o desenvolvimento da consciência morfológica impacta de forma positiva os estudantes desde os primeiros anos da alfabetização (Mota, 2011; Mota et al., 2011, 2012, 2013), tanto para o aprendizado da leitura, quanto para o aprendizado da escrita (Barbosa,

Guimarães & Rosa, 2015; Correa, Lugarinho & Collucci 2016; Ferraz & Santos; 2019). Uma hipótese para as fragilidades desse conhecimento por parte das professoras pode ser a ausência do tema na formação para a docência, no currículo específico dos conhecimentos para o trabalho e na formação continuada, uma vez que as políticas na área priorizam a consciência fonológica.

Sobre a formação inicial, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 5/2005¹⁵, em 13 de dezembro de 2005, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2005). Neste, a estrutura do curso é composta de três núcleos: núcleos de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversidade de estudo; e núcleos de estudos integradores, a serem organizados em, no mínimo, 3.200 horas.

A abrangência da formação (pedagogo e docente) nesse curso revela pontos que se colocam para debate, como a aquisição dos conhecimentos específicos necessários ao trabalho docente e das habilidades destinadas ao trabalho do pedagogo (Cruz & Arosa, 2014) e, ainda, o currículo do curso de pedagogia, no que diz respeito a cada uma das formações (Gatti et al., 2009). O parecer, escrito de forma ampla, principalmente no núcleo de aprofundamento e diversidade, abre para que os cursos de pedagogia se organizem em diferentes formatos, ao estruturar as disciplinas e o estágio, por exemplo. Cada instituição se organiza a sua maneira, formando uma diversidade de possibilidades, que dificulta acompanhar como funciona esse núcleo.

De acordo com Cruz & Arosa (2014), a formação do professor no curso de pedagogia envolve o saber teórico-prático, no domínio de conhecimento da área e na intervenção sobre a realidade. Isso é aplicado à educação infantil, ao ensino fundamental e às modalidades da educação básica, com ênfase no projeto político-pedagógico da unidade escolar. O grau de complexidade quanto à formação, favorece um conhecimento amplo e se torna insuficiente para os aspectos mais específicos da docência e gestão.

Ao analisar os currículos no curso de formação de professores para o ensino fundamental, Gatti et al. (2009) chegaram a uma lista de 3.513 disciplinas na grade curricular do curso de pedagogia. A pesquisa mostra uma variedade de nomenclaturas para as disciplinas, com enfoque próprio a cada unidade de ensino, e encontra um equilíbrio entre as disciplinas que oferecem os conhecimentos de base e os específicos da profissionalização docente. Porém, quando se debruçam sobre documentos e discussão do conteúdo das

¹⁵ O parecer nº 05/2005 sofreu alteração por meio do parecer nº 03, de 21 de fevereiro de 2006, na redação do artigo 14, quanto à formação de profissionais da educação.

disciplinas, percebem que este tem fragilidades na relação teoria e prática, com preocupação mais voltada para “o porquê” ensinar do que para mostrar “o quê” e o “como” ensinar.

Esta questão (“o quê” e o “como”) parece que repousa também nas dúvidas das professoras entrevistadas. A professora Vitória enfatiza o conteúdo específico, ao dizer: “os morfemas parecem fáceis, mas na prática é bem complicado”. Ela se refere ao conhecimento a ser ensinado para os estudantes ainda em fase de alfabetização, quando estão se apropriando da língua. O exemplo ilustra o quanto o conhecimento e a metodologia de aprendizagem são pontos que se transferem da formação e se mantêm no percurso da prática docente, configurando-se como um dos vários saberes necessários à profissão (Tardif & Raymond, 2000). Teorizar sobre a prática, como sinalizado pela professora Vitória, expressa as bases em torno do ser “professor reflexivo”, “professor pesquisador”, que, ao longo da história da profissão, marca a aproximação entre o conhecimento acadêmico e o advindo da prática (Nóvoa, 2017).

Se a formação inicial se mostra incompleta quanto aos aspectos específicos da profissão docente, a formação continuada pode indicar um aprofundamento em algumas das lacunas presentes no processo de ensino. No questionário, a maioria das professoras sinalizou possuir alguma formação além do curso de graduação, e duas entrevistadas citaram o curso promovido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) (Brasil, 2017) como uma formação que contribuiu para a compreensão da consciência fonológica. Nas categorias: dificuldade do estudante quando começa a aprender a escrever e habilidade para a professora desenvolver (capítulo 5), a consciência fonológica foi indicada por 10 professoras. Destas, 6 relatam como práticas significativas as experiências em desenvolver essa habilidade, ou seja, indícios de que os investimentos em formação podem ser o destaque para a consciência fonológica tornar-se mais conhecida do que a consciência morfológica.

Essa oferta em cursos de formação continuada para docentes iniciou-se no século XX, acompanhando a pauta em âmbito mundial. No Brasil, o impulso se deu devido à alta na necessidade de trabalho especializado e aos baixos desempenhos que mostravam os resultados escolares. Os modelos de cursos de pós-graduação *lato sensu* seguem vasta possibilidade, com diferentes formatos e carga horária, configurando-se como educação continuada.

As professoras são atraídas pelo discurso de atualização na área, renovação ou preenchimento de lacunas deixadas pela formação inicial (Gatti,

2008). As formações oferecidas pelo MEC, ao mesmo tempo em que cumprem a normativa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9.394/96), tentam qualificar o professor, considerando os pontos em baixa na avaliação externa sobre a educação. Porém, não se pode deixar de refletir que o conhecimento específico docente é apenas um dos elos no conjunto que forma o sistema educacional e as políticas públicas sofrem influências de vários setores.

A ausência de práticas específicas de consciência morfológica se destaca, à primeira vista, como uma hipótese de que o conhecimento sobre a temática não está consolidado entre as professoras da alfabetização entrevistadas, seja na formação inicial ou na formação continuada. O que nos indica a necessidade de mais pesquisas sobre práticas estruturadas da consciência morfológica desde o início da alfabetização, pois a ausência desse fazer pode ser uma das causas para os resultados das avaliações externas¹⁶ sobre desempenho em alfabetização (conforme indicado no capítulo 1 desta tese).

Uma segunda hipótese pode ser que essa ausência seja resquício das reformas educacionais, pois algumas mudanças nas práticas de alfabetização podem ter sido deixadas para trás e alguns desses pontos podem estar fazendo falta agora na prática educativa (Cagliari, 2002). Possivelmente, uma leitura superficial sobre a psicogênese da língua escrita levou a essa interpretação. Segundo Morais (2012), a massificação de cursos para docentes nos anos 1980 e 1990 enfatizavam a identificação das fases do desenvolvimento da escrita e pouco contribuíram para a prática estruturada do ensino voltado para o estudante avançar nas hipóteses de escrita. Diante do “descuido” com a especificidade do processo de alfabetização, Soares (2003) propõe que se recupere o olhar para os conteúdos específicos nesta fase, com atenção para que a mudança seja um avanço e não um retrocesso às conquistas do campo.

Uma das professoras, na entrevista, realiza uma reflexão nessa direção, quando perguntada sobre a consciência morfológica em suas práticas de alfabetização:

Acabo **puxando mais para a leitura** e essa questão da linguagem acaba ficando meio de lado. Porque a gente se depara com **outras questões desse universo [da turma] que não consigo trabalhar de forma mais concisa, trabalhar bem esse conteúdo** em sala de aula. Fazemos de forma muito mais leve, que não é o suficiente. [...] A preocupação maior que a gente acaba tendo é que esse aluno consiga ler, de forma razoável para que chegue lá na frente não tropece tanto. (Professora Eliane).

¹⁶ As críticas a essas avaliações não se desconsideradas aqui. O olhar para esses dados é como um disparador em direção à reflexão sobre o processo de aprendizado da leitura e da escrita.

O relato da professora tende mais em destacar a prática com maior desenvoltura aos aspectos culturais e menor incidência áreas específicas. A reflexão da professora aponta, primeiro, para o desenvolvimento de atividade, tendo em vista o letramento, e, segundo, como um disparador motivacional para se chegar à leitura e à escrita, que ficou sendo secundária.

Não se trata de criticar práticas culturais ou de letramento, o que se ressalta é a reflexão sobre as intencionalidades frente ao processo inicial do aprendizado da leitura e da escrita, no que tange às especificidades da linguagem que o docente deve dominar para o ensino se concretizar. Os aspectos culturais e específicos são parte do arcabouço do ensino e da aprendizagem; sendo assim, ambos são destaques no currículo da formação docente e no currículo escolar no exercício da docência.

6.2

Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica

A consciência fonológica se refere ao entendimento de que a fala pode ser segmentada e seus segmentos podem ser manipulados (Costa, 2003; Guimarães, 2005). Os estudos indicam que ela contribui no processo de aprendizado da leitura e da escrita (Benfica, 2018; Camilo & Mota, Caxias, 2015; Costa, 2003; Justi, 2009; Moraes, 2012, 2019; Novaes, Mishima & Santos 2013; Soares, 2004, 2018). Inserida como componente do processamento fonológico, a memória fonológica também se mostra como objeto de estudo entre os pesquisadores e importante de ser observada nesse período (Capovilla & Capovilla, 2002; Cardoso, Silva & Pereira, 2013; Conceição, 2014; Gindri, Keske-Soares & Mota 2007; Mousinho & Correa, 2010 Nunes; Frota & Mousinho, 2009).

Porém, não se trata de um processo totalmente natural, requer uma construção planejada na educação formal, mediada pela professora. Sendo assim, exige um conhecimento específico sobre o tema, para que o ensino e a aprendizagem se concretizem. Desenvolver a consciência fonológica significa, ainda, planejar e executar ações que visem este fazer. Passa pelo aprimoramento de subáreas formadas por atividades que contemplem: rima e aliteração; consciência fonêmica, consciência silábica e consciência da palavra

(Caxias, 2015; Costa, 2003; Justi, 2009; Morais, 2012), cada uma delas com um nível de complexidade que exige constante reflexão e estruturação da prática.

Por se tratar de um processo, seria muito difícil que um único relato contemplasse tudo o que envolve essa habilidade. Ela se forma a partir de um conjunto de práticas e cada unidade tem a sua característica e a estratégia de ensino mais adequada a ser usada. Dessa forma, para a análise realizada aqui, foram selecionadas as práticas com algum apontamento relacionado ao desenvolvimento de uma das subáreas da consciência fonológica. No total, há 11 práticas com relatos de atividades aplicadas ao 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, sendo 6 voltadas para a consciência fonêmica, 1 envolvendo a consciência silábica e 1 a consciência da palavra. Não houve registro com rimas e aliteração. Alguns relatos são mais detalhados que outros, por isso as inferências foram produzidas, sempre que possível, por agrupamento, considerando as potencialidades em interlocução com as pesquisas na área.

6.2.1 Consciência fonêmica

As atividades que desenvolvem a consciência fonêmica foram as mais relatadas entre as professoras da pesquisa e indicadas também como uma dificuldade do estudante e como habilidade para a professora desenvolver (capítulo 5). Trata-se do reconhecimento de que as palavras são segmentadas em unidades menores e que é possível a manipulação intencional dos fonemas (Barbosa, 2013; Justi, 2009; Nunes, Frota & Mousinho, 2009). Tem sido apontada como a fase de maior dificuldade para a criança compreender, pois a ela tende a realizar mais esforço cognitivo ao manipular os fonemas isolados que as sílabas e mais facilidade de identificar fonemas ou sílabas no começo e no final das palavras (Morais, 2019). Essa identificação é adquirida durante suas vivências em práticas culturais, geralmente nas brincadeiras coletivas. Na escola, a criança é desafiada a compreender que a fala pode ser escrita, e a desenvolver a consciência explícita das estruturas linguísticas (Gombert, 2013), ou seja, compreender o sistema de escrita alfabética e suas convenções. Talvez por isso a consciência fonêmica tenha sido a mais citada entre as professoras; sendo a habilidade na qual as crianças encontram maior barreira, acaba se destacando também para a professora.

A seguir, um quadro-síntese com algumas práticas mencionadas pelas professoras:

Levei este vídeo que trata das letras do alfabeto com música e imagens associando a estas letras. Foi um vídeo que peguei do YouTube uma pessoa cantando, acho que se chama “As letras têm sons”. Aí ela canta: as letras têm sons, as letras têm nome e é muito fácil de aprender [a professora canta]. Aí ela fala o som que a letra tem e associa a um objeto. (Professora Alice – 1º ano).

A habilidade trabalhada com o vídeo era de associar o grafema ao fonema. Durante as aulas, percebeu-se que as crianças estavam deixando de fazer essa associação. Então, juntamente com a minha parceira de turma, decidimos gravar o vídeo dos fonemas. (Professora Luana – 1º ano).

Através da exploração da música do vídeo, fizeram o reconhecimento de letras e nomes por meio da utilização do alfabeto móvel (reconhecimento e identificação) e escrita na caixa de areia e depois no papel. Alguns alunos rapidamente identificaram as letras da composição de seu nome e do nome dos colegas, outros alunos necessitaram assistir ao vídeo novamente e conseguiram realizar a atividade após a explicação, lembrando através da música cantada, as letras do alfabeto. (Professora Neusa – 2º ano).

Nessa proposta eles escolhiam um número no painel, abria para um nome: Inês. Inês começa com que letra? Inicia uma rodada onde todos precisam **pensar e falar palavras que comecem como o nome do amigo** [Inês]. (Professora Lívia – 1º ano).

É um jogo que chama de jogo de força de palavras. Parece com a força que a gente conhece [**letra a letra**], mas tem algumas variações, por exemplo: a gente não faz o bonequinho enforcado, não vai desenhando, a gente simplesmente acumula pontos com as crianças. (Professora Leila – 1º ano).

O trabalho foi utilizando jogos analógicos, bingo de nomes dos amigos de turma e o jogo dos dados, que possibilitou a aprendizagem organizada da **relação entre letras e sons parecidos, de fonemas diretos como p/b, t/d, f/v** [...]. (Professora Marta – 1º ano).

As práticas descritas pelas professoras Alice, Luana e Neusa indicam que a direção traçada para o estudante é quanto ao conhecimento das unidades fonêmicas, sobre o alfabeto e o nome das letras. A escrita como notação considera que nem tudo que está na mente como aspecto sonoro é o mesmo do aspecto gráfico (pode haver variações linguísticas locais quanto ao som de algumas sílabas) e, dessa forma, orientar para compreensão das unidades fonêmicas é um aspecto considerado importante na alfabetização.

Como forma de contribuição aos relatos, é em atenção ao modelo e às quantidades de práticas no mesmo formato, dirigidas aos estudantes, cabe a cautela docente quanto à valorização exagerada de uma mesma prática. O que pode levar ao treino de repetição, segmentação fonêmica e, ao inverso da proposta sobre a consciência fonêmica, voltando-se para memorização. O pertinente é o estudante perceber, no confronto da fala com escrita, que nem sempre o modo como se fala é o modo que se escreve. A cada avanço será

cobrada mais a convenção linguística e o indivíduo pode perceber e analisar os aspectos sonoros e gráficos que formam a língua (Morais, 2012, 2019).

Práticas educativas contextualizadas às vivências dos estudantes têm sido apontadas como um aspecto positivo na alfabetização (Kleiman, 2007; Soares, 2018; Smolka, 2003) e, ainda, a realização de leitura em voz alta ou silenciosa com efeito positivo, mesmo quando os estudantes ainda se encontram em processo inicial do aprendizado do sistema alfabético (Oliveira, 2012). Os relatos das professoras Lívia, Neusa e Marta caminham para o contexto do uso da escrita na situação do jogo e do lúdico, sem convencionar o trabalho a partir de um texto, mas dentro da experiência dos estudantes.

Elas apresentam um conjunto de desafios que apontam para diferentes níveis de dificuldades. Adaptaram jogos e, dessa forma, conseguem controlar a complexidade das operações. A brincadeira de “falar uma palavra que comece com a letra inicial do nome do amigo” tem como principais questões para o estudante resolver: identificar a palavra (nome do colega), relacionar o fonema dito pela professora com o nome do colega, isolar o fonema (dito pela professora e encontrado no nome do colega), refletir sobre a posição que o fonema ocupa e produzir outra palavra.

Propor atividades com o nome dos estudantes significa trabalhar o uso social da escrita e contribui para o reconhecimento automático da palavra (Ehri, 2013), que passa a ser uma “palavra estável” (Morais, 2012). Crachás com os nomes dos amigos, palavras expostas em cartazes, nas portas, nos objetos da sala de aula, são exemplos de estratégias que podem ser utilizadas para ativar a reflexão sobre as propriedades da palavra. A criança já conhece o seu significado e pode focar a sua atenção para a forma de sua escrita (Ehri, 2013; Moraes, 2012).

O reconhecimento automático contribui na fluidez das brincadeiras e jogos com palavras são bem aceitos. No “jogo da força” o estudante manipula a segmentação das letras. No esforço individual, ele cria hipóteses ao adicionar, substituir, inverter a ordem das unidades na palavra e confirma ou confronta suas hipóteses no coletivo. Nesse fazer, pode perceber elementos que antes ainda não havia percebido e a professora pode identificar o caminho reflexivo que o estudante realizou.

A brincadeira relatada pela professora, que trata da relação entre fonemas, como p/b, t/d, f/v, pode-se inferir duas situações quanto ao ensino e à aprendizagem. A professora se resguarda caso os estudantes venham a fazer uma possível confusão entre os fonemas e, ao mesmo tempo, enfatiza a

pequena variação física das letras, evitando a troca delas. Esses fonemas são considerados mais “difíceis” por serem menos observáveis nas sílabas. Nos fonemas vocálicos (ex.: /p/ /i/ /pi/) a pronúncia da vogal se alonga e fica mais fácil do estudante perceber a sua estrutura (Morais, 2019).

Todas essas atividades envolvem a avaliação sobre as possibilidades de combinação de fonema e grafema em estruturas da língua. O estudante realiza operações que envolvem: vasculhar a memória, construir hipótese, comunicar sua ideia ao dar a resposta à professora e confirma ou não a sua hipótese inicial. Lyra (2014), Morais (2012, 2019), Soares (2018) e Oliveira (2015) acentuam que fica dispensada a padronização didática se o docente tiver clareza sobre o objeto de ensino e sobre as estratégias pedagógicas a utilizar.

Nessa direção, o relato a seguir traz a reflexão sobre o contexto, a intencionalidade da atividade e o conhecimento específico sobre o ensino.

Realizei uma vídeo-aula, onde contei a história Chapeuzinho Amarelo. As crianças fizeram a **releitura da capa** e observaram **questões específicas**, como nome do livro, autor, ilustrador, personagens, o que tem em comum entre a **Chapeuzinho Vermelho e a Chapeuzinho Amarelo**. Logo após, propusemos a brincadeira alerta cor e após, as crianças **organizaram as letras do nome das cores formando uma lista**. Em seguida, li a fala de alguns personagens dos contos de fadas, e os mesmos tinham que **escrever o nome da história**; por último, foi proposta a **escrita da história lida**. A habilidade potencializada foi compreender o modo de construção do **código da escrita**. (Professora Fabiana – 2º ano).

Objetivo: Estabelecer a relação entre fonemas e letras, estimulando a escrita.

A descrição do relato, apesar de rico em situações, não permite que se compreenda como exatamente foi desenvolvido o objetivo que ela traçou. Várias intenções podem ser pontuadas, o que torna secundário o objetivo enunciado. Estruturar práticas para o desenvolvimento da consciência fonêmica não é treinar a segmentação de palavras em fonemas (soletrar) e cabe na perspectiva do alfabetizar letrando e do lúdico, como foi contextualizado por ela. Porém, cabe a reflexão sobre o quanto de conhecimento específico a professora sabe em relação ao que está propondo e quanto do tempo da aula se propõe a utilizar para buscar alcançar o objetivo desenhado. O que parece ser uma motivadora proposta pedagógica pode se tornar para o estudante uma sobrecarga cognitiva desnecessária, e não propositiva para que ele avance no processo de aprendizagem da escrita.

Em determinados momentos, o texto pode ser o ponto de partida para o ensino explícito da palavra, o que não faz sentido é o aprisionamento do conhecimento da palavra à prática textual, como se isso fosse condição única ao aprendizado da escrita. É inegável que a leitura de diferentes gêneros textuais

contribui para o processo da alfabetização. Há muito mais escrita fora da escola, mas o investimento no ensino explícito da palavra também traz ganhos ao estudante. A palavra que será objeto de reflexão pode ser contextualizada na roda de conversa, na brincadeira, na dúvida do estudante e em outros contextos e não convencionada apenas ao texto. O tempo de dedicação ao conhecimento do alfabeto e de suas convenções também é um aspecto para a reflexão sobre o ensino, faz diferença para que o estudante avance na construção da escrita alfabética (Camilo & Mota, 2013).

6.2.2 Consciência silábica e da palavra

Os alunos formaram grupo de três para cada computador. Sortearam a ordem em que participariam dos jogos. Foram disponibilizados quatro jogos de **formação de palavras**: memória, dominó, forca e cruzadinha. Eles escolhiam o jogo da preferência e praticavam. (Professora Lúcia – 1º ano).

Objetivo: Oferecer jogos didáticos que envolvam formar palavras.

Os alunos, de forma lúdica, precisavam **formar palavras** no jogo silábico no computador, recebendo estímulo visual e auditivo. Depois tinham que encontrar e colocar o nome de figuras na prancha através da **silabação**, feita pelos próprios. Em seguida completavam uma tabela no caderno, classificando os nomes das figuras de acordo com as características. (Professora Maria – 2º ano).

Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica na aprendizagem inicial do processo de leitura e escrita.

Os relatos das professoras, apesar de não conterem muitos detalhes, apontam em seus objetivos a reflexão silábica e da palavra. Os jogos mencionados têm a versatilidade de serem adaptados para diferentes objetivos e a atividade não fica fragmentada. A coerência no ensino dessas habilidades se estende em: separar em sílabas orais; contar as sílabas das palavras; produzir uma palavra maior que a outra; identificar as sílabas iniciais das palavras e produzir palavras com a mesma sílaba; identificar uma palavra maior que a outra; identificar palavras que rimam (Moraes, 2019).

Rimas e aliterações não aparecem nos relatos, mas na entrevista, as professoras Lúcia e Carol afirmam utilizar as brincadeiras com rimas e aliteração em suas aulas. A professora Vitória, apesar de não ter registrado uma prática voltada para o tema, menciona apenas a rima, enfatizando a sílaba final das palavras. Essas habilidades salientam aspectos diferentes da palavra. A aliteração “realiza-se por meio de sons semelhantes, podendo ser a repetição de

uma consoante ou de sílabas, geralmente no início ou no interior de palavras.” (Gonçalves, 2009, p. 35). As rimas podem ser formadas com diferentes combinações. Freitas (2003, p. 157) realizou um estudo específico sobre essas habilidades e define rima como:

A igualdade entre os sons das palavras desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema (boneca – caneca). Dessa forma, ela pode englobar não só a rima da sílaba (café – boné), como também uma sílaba inteira (salão – balão) ou mais que uma sílaba (chocolate – abacate). Em palavras oxítonas a rima é um elemento intrassilábico, reconhecida através da distinção Ataque-rima (mão – pão). A identificação consciente e o isolamento da unidade sonora que rima é mais fácil para palavras oxítonas do que para paroxítonas (sorvete – tapete). A percepção da rima em monossílabos desenvolve-se antes do que em dissílabos ou polissílabos.

A autora produziu um estudo com 40 crianças de idade entre quatro e oito anos, divididas em quatro grupos, classificados quanto à hipótese de escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética). Os estudantes realizaram testes de identificação de sílaba inicial, produção de palavras que iniciam com a mesma sílaba, identificação de rima e produção de rima. Em resumo, os resultados indicam que as crianças apresentam a consciência de rima e aliteração antes de estarem alfabetizadas. As do nível pré-silábico obtiveram menor desempenho nas tarefas que as das fases silábico-alfabética e alfabética, “o que sugere que as crianças não alfabetizadas possuem um nível de consciência fonológica que se desenvolve ao longo de seu contato com a leitura e escrita” (Freitas, 2003, p. 167). Os quatro grupos apresentaram facilidade em identificar a sílaba inicial das palavras e, entre as tarefas de identificação e produção, demonstraram ter mais facilidade na identificação. A autora orienta que desenvolver a consciência fonológica exige práticas educativas que desenvolvam as partes orais, e também atividades para o confronto da oralidade com a escrita, na materialização das construções do pensamento na forma escrita.

Cabe ressaltar, ainda, que a atividade de identificar uma palavra maior que a outra (Morais, 2019) também pode ser um meio para avaliar se o estudante está escrevendo e lendo a partir do significado da palavra ou de suas características físicas (realismo nominal). No realismo nominal, a criança usa muitas letras para escrever palavras cuja forma física é grande (trem) e poucas letras para o que é fisicamente pequeno (formiga) (Ferreiro & Teberosky, 1999). Os estudos dessas autoras indicam que as crianças de até 7 anos (1º ano de escolaridade) podem conter correspondência ao realismo nominal e que a

prática estruturada de ensino voltada à consciência fonológica (desenvolvido na sequência) contribui para a superação dessa fase na escrita da criança.

6.2.3 Prática estruturada de ensino

O total de tempo destinado para as atividades desenvolvidas de consciência fonológica, em sala de aula, impacta o processo de aprendizagem dos estudantes (Camilo & Mota, 2013). Algumas pesquisas destacam a relevância da consciência fonológica para a alfabetização e enfatizam o ensino dessa habilidade metalinguística como treinamento (Caxias, 2015; Capovilla & Capovilla, 2002; Gaiolas & Martins (2017), Novaes, Mishima & Santos 2013).

Para referenciar as ações das professoras relacionadas ao planejamento das atividades alfabetizadoras, será utilizado o termo prática estruturada de ensino (PEE), considerando que:

- a) O trabalho pedagógico docente é constituído por diferentes saberes (Tardif & Raymond).
- b) A mediação do/sobre o conhecimento se concretiza em ações intencionais que provocam transformações em direção ao aprendizado e ao desenvolvimento humano (Vigotski, 2010).
- c) O aprendizado da escrita não se trata de memorização de um código, mas da compreensão de um sistema de notação (Morais, 2019; Soares, 2018).
- d) O ambiente escolar é um espaço plural e dinâmico, local em que circulam várias propostas educativas de forma planejada e compartilhada.

A partir desses princípios, os relatos das professoras Keyla e Nely trazem à tona duas discussões para se pensar sobre a PEE: a diferenciação entre método fônico e consciência fonológica, e a relação disso com planejar o ensino com intencionalidade.

Etapas: 1. **Leitura** do alfabeto para o reconhecimento das letras. 2. **Escuta** do som (fonema) de cada letra. 3. **Produção** dos sons /fonemas pelos alunos, **perceber** a articulação de cada um, e relacionar a qual letra ele corresponde. 4. Jogo – Qual é o fonema inicial? Depois da leitura das **palavras nas fichas**, os alunos tinham que dizer com qual **fonema a palavra inicia**. 5. **Avaliação** oral da atividade pelos alunos. As habilidades trabalhadas foram **escutar para percepção dos fonemas, a apropriação de conhecimentos para o desenvolvimento da leitura e da escrita**. (Professora Keyla – 1º ano).

A turma foi levada ao pátio e disposta em círculo. A professora **mostrou figuras** de vários animais. Dez no total. Tomou o cuidado para que todas as crianças estivessem **identificando bem cada animal**. Após, quando a professora mostrou novamente uma das figuras, as crianças **disseram o nome e contaram os pedaços** (sílabas), utilizando os dedos sobre os lábios. Logo em seguida **disseram qual o pedaço inicial, medial (quando houvesse) e final**. (Professora Nely – 3º ano).

Ao ser questionada sobre consciência fonológica na entrevista, a professora Keyla se volta ao contexto de métodos na alfabetização. O relato é extenso, marca a trajetória de início da carreira, passa pela formação continuada e encerra nas práticas de sala de aula. Na sequência, um recorte de sua fala:

Agora, no último ano, eu encontrei pela internet um curso especificamente de consciência fonológica, eu meio assim que confirmei o que eu já fazia, instintivamente. Porque tinha muito a questão do som do grafema, do fonema nas leituras que eu fazia. Mas não tinha explicitamente o método fônico. Eu uso ferramentas do método fônico, mas não uso o método fônico cru. Eu misturo tudo que eu acredito, as leituras que eu tenho da Emilia Ferreiro, o letramento que Magda Soares apresenta. Ao longo da minha trajetória, eu sempre gostei de ler e de pesquisar coisa, então eu fui lendo e gostando do que elas estavam falando e fui achando que aquilo servia para mim, então, meio que eu misturo coisas. Eu tento usar um pouco do letramento, do jornal, gibi, levar textos da internet. [...] Hoje, eu sinto a necessidade e também tenho a segurança para ficar usando dois métodos, com suporte do letramento. Eu faço essas atividades que são basicamente fônicas, de som, com consciência fonológica. (Professora Keyla – 1º ano).

Anteriormente, foi pontuado que o conhecimento sobre o objeto de ensino é um aspecto relevante para a construção de metodologias significativas em direção ao aprendizado dos estudantes. No recorte da entrevista, a professora apresenta o investimento que realizou de formação em sua trajetória, demonstra um envolvimento profissional de responsabilidade na alfabetização do estudante e revela um grau de conhecimento específico da alfabetização e letramento.

Apesar do método de alfabetizar ter um destaque no relato, não é sobre ele a discussão a ser travada, mas sobre o que ainda há de lacuna, no entendimento da professora a respeito da consciência fonológica, e no que isso pode apontar para metodologias que diminuam as barreiras das dificuldades (algumas registradas no capítulo anterior) no processo de alfabetização. Sobre essa discussão, Soares (2018, p. 334-335) contribui, ao afirmar que:

Uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou, geneticamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/ aquelas que alfabetizam com método.

Nessa direção, o trabalho com a consciência fonológica não se restringe ao trabalho com os fonemas ou com a consciência fonêmica, não é “treinar” para

a produção e reconhecimento dos fonemas nas palavras. Envolve planejar as aulas com intencionalidade, ter o conhecimento de como estimular a oralidade, a reflexão a consciência sobre o som da fala, desenvolver nas crianças a sensibilidade para a rima, aliteração, sílaba, e também atenção aos fonemas das palavras. De acordo com Morais (2012, p. 34-35), pelo caminho em direção ao sistema de escrita alfabética o estudante passa por construção que levam à compreensão de que:

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 assumam 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 de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, 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.

Estas são algumas das especificidades, minúcias da fase de alfabetização que compõe o saber docente. Todo saber a professora alfabetizadora traz para seu relato, e se reflete na prática pedagógica que ela desenvolve e define o seu perfil profissional (Lyra, 2014) e sua identidade docente (Nóvoa, 2017; Pimenta, 1997; Tardif & Raymond, 2000). É possível perceber nos relatos qual o objeto de conhecimento que as professoras estão priorizando no ensino. A professora Keyla orienta os estudantes para o alfabeto, conhecimento dos fonemas e grafemas, e a professora Nely trabalha com a segmentação das palavras em sílabas.

Os relatos das professoras Keyla e Nely não se caracterizam como padronização das atividades, inserindo-se no contexto de ludicidade e no esforço de construir o processo de ensino a partir das experiências do estudante. A professora Nely é mais explícita quanto a isso na entrevista, ao dizer:

Eu peguei animais que a gente tem aqui, a gente tem pela rua mesmo; a gente tem galinha, pato, boi e a gente mora numa área de proteção ambiental. E

também uma área muito humilde onde as pessoas criam os animais pela rua. Então, eu fui pegando cavalo, cachorro, gato... Eu tenho uma tartaruga, cachorro, gato e tinha uma [esqueceu o nome]... As crianças conhecem os meus animais. Às vezes eu levo eles para fazer parte das aulas. Eu penso assim: quanto mais a criança tiver a oportunidade de ver, de tocar, de sentir o cheiro. Toda a parte sensorial que a criança possa envolver no aprendizado facilita muito a vida dela. Então eu levei esses animais que são muito conhecidos, que ninguém ia chamar um boi de rinoceronte, todos sabiam bem do que se tratava. (Professora Nely – 3º ano).

A professora utiliza do conhecimento empírico do estudante para construir o conhecimento teórico. A prática sistematizada por esse caminho tem uma lógica de construção criada pela docente para se chegar a uma finalidade. Não se trata de um processo linear ou um conjunto de técnicas fechadas, caracterizando-se como método próprio. Mas esboça uma intencionalidade concreta do ensino em direção à aprendizagem, no qual os processos de mediação tomam forma.

O conhecimento humano, produzido por gerações, está sistematizado em vários campos do saber. O acesso a eles não é uma ligação direta entre sujeito e objeto. Passa pela apropriação de ferramentas (material e imaterial) de natureza histórica e cultural para se tornar um conhecimento sistematizado. A mediação é o elo para o indivíduo construir o pensamento teórico, “somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.” (Sforni, 2008, p. 2).

Quando o sujeito se apropria da escrita, ela se transforma em parte integrante dele. As novas formas de interação e práticas culturais são ressignificadas a partir dessa apropriação e constantemente por novos processos que são construídos. Aprender o sistema de escrita alfabética é o objeto de ensino, a interação entre pessoas que movimenta esse fazer assume uma intencionalidade dirigida ao conteúdo (escrita). O professor planeja a atividade de estudo de modo que o estudante exerça um papel ativo em direção ao aprendizado da escrita (Sforni, 2008).

Resgatando as práticas relatadas, as atividades propostas não têm registro escrito por parte dos estudantes, as professoras realizam inferências de modo oral e mostram (na ficha e cartão que apresentam aos estudantes) a escrita como elemento de suporte à oralidade. Morais (2019) compreende que a utilização de imagens, desenhos ou figuras nas atividades reduz a sobrecarga da memória. Atenção e memória não são processos estáticos, têm toda uma estrutura biológica, como foi apontado nos estudos sobre o processamento fonológico (Coelho & Correa, 2017; Gindri, Keske-Soares & Mota, 2007; Nunes, Frota & Mousinho, 2009; Tenório & Ávila, 2012), que também se relaciona com a

apropriação de práticas culturais (capítulo 3). A estratégia da professora em utilizar a imagem para rememorar o nome e repensar as partes da palavra não é um processo simples, envolve operações mentais tecidas nas experiências vividas pelo indivíduo, como enfatiza os estudos de Vigotski (1995).

Dessa forma, a PEE integra os conhecimentos teórico e prático em direção à construção de um planejamento que contemple o ensino explícito e estruturado dos princípios do sistema de escrita alfabética, que se materializa nas ações pedagógicas da sala de aula.

6.3 Tecnologia educacional para o ensino

Reconhecendo que a leitura e a escrita podem ser empregadas em diferentes suportes tecnológicos, o entendimento sobre a tecnologia educacional para o ensino nesta pesquisa está inserido nas discussões sobre os recursos pedagógicos utilizados no ambiente escolar. Esse debate envolve também o contexto social contemporâneo com o acesso à internet e outras formas de informação e comunicação.

O espaço da escrita no papel ou na tela do computador é diferente em vários sentidos. Entre as características que envolvem esses formatos, um texto produzido na tela tem uma dinamicidade em poder ser escrito, lido e compartilhado de forma não linear, como a produzida em um papel. A forma com que escritor e leitor se relacionam com a tecnologia provoca mudanças nas formas de interação, que compreende o espaço virtual e não limitação física, da presença real. Esse contexto também traz “novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.” (Soares, 2002, p. 10).

Diante desse contexto, como eleger o recurso pedagógico educacional? O que se deve observar sobre as tecnologias digitais? Quais as fragilidades sobre este tema? São questões atuais que perpassam pelo processo educacional e sobre as quais esta pesquisa se volta para a discussão a partir dos relatos das professoras sobre como isso é inserido na alfabetização.

6.3.1 Tecnologia para o ensino

No geral, os dados sobre o ensino com mediação do uso de tecnologias se concentrou em discussões que versam a respeito das tecnologias digitais e não digitais que coexistem no espaço escolar, porém, de forma sobreposta. Entre os recursos utilizados pelas professoras, prevalecem os inseridos nas tecnologias não digitais. A maioria, como sinalizado no questionário, no campo sobre a origem e inspiração da atividade, são construídas ou adaptadas de acordo com a necessidade do ensino. Jogos pedagógicos foram os mais utilizados para desenvolver a consciência fonológica, alguns deles adaptados do repertório cultural local, como o jogo da forca.

As tecnologias não digitais também estão presentes em outras práticas relatadas no Inventário de práticas pedagógicas na alfabetização. Em todas as tipologias é possível compreender a intencionalidade entre o ensino e a escolha de determinada tecnologia (relação objetivo e recurso pedagógico). Considerando o avançar do acesso às tecnologias digitais nas escolas (Inep, 2020) e na sociedade, que espaço elas podem ocupar na alfabetização?

A tentativa de responder a essa questão inicia-se pelos relatos das professoras em diferentes situações:

a) O laboratório de informática

A mídia que normalmente a gente utiliza na escola, é o laboratório de informática que a gente consegue ir uma vez por semana [...] e tem a oportunidade de entrar em jogos educativos. (Professora Leila).

b) Para aula ficar mais dinâmica e lúdica

Pego no YouTube, tem muitos canais que têm vídeo pronto para trabalhar consciência fonológica. (Professora Cecília).

É possível perceber que a intencionalidade no uso da tecnologia se volta exclusivamente para o ensino do conteúdo da alfabetização. O sentido dado foi o mesmo que usando tecnologias não digitais: um recurso de apoio à prática. Porém, outros caminhos podem ser apontados, principalmente em consideração ao consumo, à produção e circulação de conteúdo, tendo os artefatos tecnológicos como culturais, desenvolvidos a partir da intencionalidade de uso social e, dessa forma, em constante mudança e com mais acesso a todos. As

professoras indicam os prováveis motivos que limitam os usos das tecnologias digitais como consumo.

c) As limitações de infraestrutura das escolas:

Hoje, na escola, tem um projetor de mídia e um computador. Em geral, o computador dá defeito e aí a gente arruma um *laptop* emprestado, instala na sala para levar um recurso, mas que é tão complicado [...] acaba que é muito difícil o que a gente faz para uma aula uma vez por mês. Para que a criança tenha acesso aquilo ali, não pelo conteúdo exatamente, mas para conhecer o equipamento e saber como usar. Mas, **eu sempre faço as minhas aulas sem me basear nesse material, porque ele não é tão disponível assim.** (Professora Nely).

A restrição quanto à infraestrutura nas escolas aumenta o trabalho da professora e consome o tempo das aulas. Apenas uma escola, tem à disposição da professora um conjunto de equipamentos, com um *notebook*, um projetor e uma caixa de som que circula pela escola, de acordo com uma agenda. O Censo Escolar de 2019 (Inep, 2020) mostra que a melhor estrutura para tecnologias está nas unidades federais, tendo as escolas municipais índices abaixo da média. Apesar da indicação do acesso à internet estar no nível superior a 80% em todas as redes, não se avaliou a qualidade dessa internet, o que está diretamente atrelado ao uso pleno de alguns dos recursos avaliados (lousa digital, projetor multimídia, computador de mesa para alunos, computador portátil para alunos, *tablet* para alunos) e de outros não listados.

d) Falta de familiaridade com esses equipamentos por parte da professora

A lousa interativa eu já não sei usar bem, mas uma amiga super usa, na produção de textos coletivos é um recurso incrível [...]. (Professora Neusa).

O contexto da pandemia, com o isolamento social fez com que as tecnologias digitais fossem mais utilizadas e levou as professoras a repensar as práticas de ensino.

e) O que estava “apagado se acende” ou a tecnologia continua como um suporte à prática?

A gente não lançava mão desses recursos e agora meio que aprendendo na marra. (Professora Neusa).

Eu pensei em transformar tudo o que for dado em jogo. (Professora Lívia).

Decidimos gravar o vídeo para auxiliar os pais e as crianças no processo. (Professora Luana).

A internet, que já era um espaço híbrido de pensamentos, lugar de pesquisa, ambiente de divulgação e de produção de informações (Pischetola,

2018), no período de isolamento social devido à pandemia de Covid-19, destacou-se também pela necessidade do ensino remoto e trouxe à tona as discussões sobre as condições do trabalho docente, com o uso de tecnologias (Cetic.br, 2021); Gatti, 2020; Saraiva & Lockmann, 2020; Villas Bôas & Unbehau, 2020). As professoras já vinham de um contexto de pouco manejo das tecnologias digitais, as pesquisas mostraram o quanto a falta de conhecimento, questões de acesso, material adequado de trabalho dificultaram o trabalho remoto, e também por parte de alguns estudantes, que desconheciam uma rotina mais autônoma de estudo e consumo das informações com a intenção dirigida a produzir conhecimento escolar.

Mais que apontar as lacunas, o ensino remoto durante a pandemia abriu para reflexão sobre a apropriação do conhecimento na sociedade contemporânea uma discussão que não é recente, mas que posiciona a escola como uma referência em educar os estudantes para as mídias. Como sinalizado por Tavares, Duarte e Jordão (2016, p. 347):

Contribuir para que os estudantes desenvolvam seus próprios critérios para avaliar a confiabilidade das informações e de suas fontes, que participem da definição de parâmetros éticos e estéticos para a comunicação *online* e, sobretudo, que usufruam, autonomamente, das oportunidades oferecidas pela comunicação digital para a ampliação de conhecimentos e o convívio com a diferença. Além de analisar, produzir. Além de refletir, criar. Além de consumir, participar.

Os autores colocam na mesa, principalmente, o dilema da escola promover ações que potencializam o conhecimento sobre as tecnologias digitais. Uma referência ao desenvolvimento do letramento digital na escola, dos modos como o indivíduo se apropria das informações e promove conhecimento por meio delas. Envolve a condição consciente das múltiplas relações que isso implica na sua vida e no coletivo.

Mesmo a rede educacional do município do Rio de Janeiro tendo mais experiência com as mídias, o processo de produção de mídias visuais, audiovisuais, radiofônicas e digitais ainda é pouco usual nas escolas da rede, em estágio inicial de desenvolvimento, estando mais presentes as atividades voltadas à análise/recepção. Isso indica que a escola reconhece a necessidade da discussão, mas a temática mais avançada ainda não se integra às práticas educacionais (De Sá, Fonseca & Machado, 2020; Duarte, Milliet & Migliora, 2019; Tavares, Duarte & Jordão, 2016).

Arelado a essa questão, vem à tona a necessidade de reflexão sobre as práticas de letramento digital com crianças em processo de alfabetização, e para isso cabe retomar alguns pontos construídos anteriormente nesta pesquisa.

Ao longo da história, a sociedade passou por processos culturais que resultaram em diferentes formas de comunicação. A primeira delas é a sensorial, na forma de captação dos sinais, e a motricidade, no momento de expressar as necessidades e emoções. Por esse canal comunicativo, inicia-se o processo de interação ao meio social e, à medida que ocorre o desenvolvimento, a apropriação dos bens culturais também se amplia (Pino, 2005). A oralidade, a escrita, o audiovisual, a imagem e outras linguagens são práticas sociais e culturais resultantes das atividades humanas. As diferentes linguagens interagem ao mesmo tempo, de forma ininterrupta e em constante deslocamento (Santaella, 2003). Assim, a cultura, vista de forma dinâmica e flexível, sofre resignificação de acordo com o tempo histórico e com marcas de sentidos próprios, conforme o território que se apresenta (García Canclini, 2009). Trazendo para o corpo do texto essa amplitude, pode-se compreender que os conceitos atrelados ao de cultura também são susceptíveis de mudanças. Como exemplo, o caso dos entendimentos atribuídos ao letramento, que abriga diferentes categorizações (letramento financeiro, letramento emocional, etc.) e são associados a diferentes práticas sociais (Gabriel, 2017; Vianna et al., 2016; Soares, 2002, 2018).

Em todas essas vertentes, o letramento não é somente um processo autônomo do indivíduo em eventos letrados. No momento histórico atual, de convergência de diferentes linguagens, letramento é compreendido como um “processo constituído de práticas sociais interativas envolvendo protagonismo do sujeito em formação, relativamente às condições de participação nos eventos sociais que demandam escuta, leitura, produção oral e escrita de gêneros textuais.” (Lopes, 2016, p. 91). O que requer um olhar para a formação, no protagonismo do indivíduo nas experiências sociais e como a escola organiza seu currículo voltado a essa realidade.

O currículo escolar é ainda muito centrado na cultura do papel e pouco direcionado à cultura digital, que tem adentrado a vida dos indivíduos e demanda habilidades que viabilizem o uso crítico dentro das possibilidades que as tecnologias digitais oferecem, pois, mesmo que o usuário esteja acostumado a explorar os recursos disponíveis no meio digital, isso não é o suficiente para que desenvolva as habilidades específicas do letramento digital. Duarte (2014, p. 196) sinaliza que essas habilidades estão relacionadas:

A análise, síntese e julgamento de informações, avaliação de confiabilidade e credibilidade de fontes, segurança pessoal, uso de recursos tecnológicos para expansão de capacidades cognitivas implicam a internalização de operações

mentais complexas, que se configura na interação com pessoas mais experientes, que já as tenham internalizadas.

Dessa forma, envolver o estudante em práticas de letramento digital não está deslocado do processo de aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que a criança participa da sociedade e se apropria dos bens culturais produzidos nesse coletivo. O desafio da escola na contemporaneidade é articular as práticas educativas considerando diferentes práticas de letramento. Percebeu-se, nesta pesquisa, que no ensino do conhecimento específico da consciência fonológica as professoras fazem uso prioritariamente de tecnologias não digitais e que, quando utilizam tecnologias digitais, o fazem com foco nos processos de recepção.

Toda essa construção não está isolada das tensões que regem o contexto educacional e as desigualdades ainda mais exacerbadas na pandemia de Covid-19 evidenciam as fragilidades das redes de ensino e das políticas de equidade, que afetam as condições de estudo (Gatti, 2020). As professoras participantes da pesquisa são de diferentes redes de ensino; em alguns dos recortes apresentados nesta seção, foi possível identificar a diferença institucional de recursos para o ensino. A precariedade afeta as escolhas das tecnologias educacionais a serem utilizadas nas práticas estruturadas de ensino, e em um grau ainda maior de atenção, quando voltado para as tecnologias digitais, pois o uso destas exige conhecimento além do instrumental.

O jogo ganhou destaque como atividade que as professoras da pesquisa utilizam nas práticas da consciência fonológica, sendo citados os jogos com base na tecnologia digital, principalmente quando os estudantes vão aos laboratórios de informática, e jogos não digitais, sendo a maioria adaptada pelas professoras. São modelos distintos e cabem algumas considerações sobre seus formatos e possibilidades de uso.

6.3.1.1 Jogos educativos

Entre as definições de jogo, ele pode ser compreendido como uma brincadeira infantil, e pode ser delimitado em duas circunstâncias, no período anterior e durante o escolar. No jogo pré-escolar a criança utiliza brincadeiras para desenvolver as funções psicológicas e ampliar as relações humanas. Essas atividades marcadas como lúdicas são o caminho que a criança encontra para

compreender o mundo. Brincadeiras diferentes exigem ações diferentes e para cada uma delas, operações mentais são utilizadas e elementos morais, estabelecidos pela cultura, são apreendidos. Os jogos pedagógicos, por sua vez, têm a função lúdica, mas a principal atividade é o papel educativo, referente aos conteúdos escolares e não necessariamente o desenvolvimento de funções psicológicas, como ocorre nas brincadeiras pré-escolares (Leontiev, 2016).

Os jogos não digitais, principalmente aqueles da cultura do papel, proporcionam maior flexibilidade da professora em adaptar para o contexto funcional, ligado ao conteúdo e às regras, contemplando a diversidade cognitiva dos estudantes na sala de aula. Os jogos digitais não têm tanto essa praticidade, são fáceis de encontrar na internet, mas quando voltados para alfabetização exigem que certos aspectos sejam observados, entre eles as especificidades do aprendizado da leitura e da escrita.

Algumas professoras sinalizaram o laboratório de informática, nas escolas públicas, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)¹⁷ é um exemplo de política pública voltada ao acesso de computadores e à internet. O programa é realizado por adesão, sendo delegada à unidade escolar a manutenção dos equipamentos, a organização do espaço e a disponibilização de um profissional para atuar neste espaço. Araújo (2012) evidencia em seu estudo – no qual acompanhou as atividades de estudante do 2º ano ao 5º do ensino fundamental –, que a seleção dos recursos voltados aos conteúdos no laboratório de informática é restrita. A professora desse espaço controla a navegação dos estudantes. De acordo com a autora, essa limitação é dada devido a uma possível “insegurança” da docente em deixar o estudante atuar com diversas telas e textos. Ao analisarem os caminhos percorridos pelo ProInfo, Carvalho & Sampaio (2020, p. 8) apresentam os resultados quanto aos entraves que enfrentam as escolas em manter o funcionamento dos laboratórios:

[...] manutenção dos equipamentos, aquisição de materiais suplementares; incompatibilidade da estrutura física da escola com o programa; rotatividade dos professores treinados para serem lotados nos laboratórios de informática das escolas; qualidade da internet; aulas não planejadas dentro do contexto midiático, por insegurança pessoal do docente ou por falta de orientação dos setores pedagógicos das escolas; e despreparo dos profissionais da educação quanto ao uso das ferramentas digitais.

O conjunto dessa questão acaba por ser complexo para a escola resolver frente a tantas demandas do cotidiano educacional. O que contribui para se limitar os usos e potencialidades dos meios digitais (Araújo, 2012). Talvez por

¹⁷ Criado em 1997, com objetivo de promover o uso pedagógico da tecnologia em escolas públicas (Brasil, 1997).

isso, quando citam esses espaços, as professoras apontam somente a prática com jogos.

Para o desenvolvimento específico da consciência fonológica, Sousa (2018) desenvolveu três minigames na plataforma Scratch¹⁸: “Chuva Maluca” – voltada para o desenvolvimento da aliteração (sílabas iniciais das palavras); “Arruma sílaba” – que estimula a consciência silábica; e “Labirinto das rimas” – com objetivo de identificar as semelhanças sonoras entre palavras por meio de rimas. Mesmo assim, o universo dos jogos também traz considerações e desafios para seus consumidores, ainda mais no contexto da alfabetização que, como evidenciado, é complexa e de facetas. Ribeiro & Coscarelli (2009) analisaram 15 *sites* com jogos voltados para a alfabetização, utilizando como critérios de avaliação os seguintes itens: interface e instruções; *feedback*; concepção de aprendizagem; contextualização; repertório linguístico; recursos; tarefas; recompensa; desafio; e funcionamento do jogo. Ao final da pesquisa, os resultados foram:

A concepção de aprendizagem que serve de base à grande maioria desses jogos é behaviorista, ou seja, o jogo indica para o jogador se ele acertou ou errou, mas não fornece um *feedback* rico o suficiente para que ele compreenda o seu erro e o ajude a acertar na próxima vez.

Não há uma organização das habilidades e conteúdos trabalhados nos jogos. A unidade é quase exclusivamente pautada na letra, sílaba e palavra.

Os jogos são apenas uma transposição de atividades de escrita impressa que colaboram direta ou indiretamente para o processo de alfabetização de crianças na fase de aquisição do sistema de escrita do Português. Portanto uma remediação do papel para a tela do computador.

Embora as interfaces fossem consideradas intuitivas e auto-explicativas, as instruções dos jogos muitas vezes foram apresentadas por textos longos fora do alcance de leitura de crianças em fase de alfabetização.

Em muitos jogos a tarefa é repetitiva, basta realizar uma ou duas ações apenas para se jogar.

O repertório linguístico (letras, sílabas ou palavras) usado é um muito pequeno e, portanto, repetitivo, não havendo muitas vezes uma organização dos conteúdos em diferentes graus de dificuldade ou que nos permitam perceber os critérios ou concepções linguísticas que regem as escolhas daquele repertório ou sequência.

Não foram encontradas recompensas ou desafios que atraíssem ou motivassem o jogador. (Ribeiro & Coscarelli, 2009, p. 19).

Mesmo considerando que essa pesquisa foi realizada há mais de 10 anos, os resultados apresentados por Ribeiro & Coscarelli (2009) são propícios na atualidade. Não são as tecnologias que guiam o ensino, a escolha por determinada estratégia deve ir ao encontro do estabelecido em toda a ação educativa (concepção, conteúdo, motivação, etc.). Não são meros suportes e apoios da prática, pois desse modo ficariam carentes de propósitos e sentidos (Pischetola, 2018). Para a professora avaliar se o ambiente digital ou

¹⁸ *Scratch* é uma linguagem de programação gratuita.

determinado jogo contribui para a prática de ensino desejada, várias habilidades e saberes são acionados, entre os quais certo grau de letramento digital. Quanto mais elevado esse grau, mais possibilidade de trazer atividades no ambiente digital (além de jogos) as professoras podem desenvolver.

Em síntese, neste capítulo destacam-se alguns pontos. A vulnerabilidade em alguns momentos no que se refere ao conhecimento específico na alfabetização, a ausência de práticas voltadas para a consciência morfológica, o número reduzido de práticas dirigidas à consciência fonológica em relação ao todo dos relatos e, ainda, o uso restrito das tecnologias contemporâneas na alfabetização.

7 Considerações finais

O campo da alfabetização apresenta diferentes perspectivas para compreender o fenômeno que envolve o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Com a mesma diversidade, as áreas de conhecimentos podem olhar para esse “lugar” com seus aportes teóricos e interpretar de forma diferente o que se passa no âmbito do processo que mobiliza os sujeitos a se apropriarem desse objeto cultural.

Um dos aspectos importantes diz respeito às habilidades necessárias à plena aquisição da língua nos primeiros anos do ensino fundamental e às práticas pedagógicas intencionalmente desenvolvidas com foco no desenvolvimento da leitura e da escrita. E ainda se mostra frágil na alfabetização de crianças brasileiras a proficiência nessas habilidades. Nesse contexto, esta tese buscou identificar e analisar práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica na alfabetização, entendidas em grande parte da literatura desse campo de estudos como fundamentais ao processo inicial de aprendizado da língua.

O contexto para o ensino na sala de aula envolve diferentes aspectos. Esta tese identificou a percepção das professoras sobre as dificuldades dos estudantes na alfabetização e sobre habilidades importantes para esse processo. A partir dessa percepção, dois pontos foram considerados centrais quando se discute os processos de ensino da leitura e da escrita: o ensino com vistas às práticas de letramento e ao processo discursivo, e o ensino com foco em conhecimentos específicos da língua. O maior enfoque em um ou em outro, muitas vezes posicionando-os como opostos, pode ser identificado no debate teórico e também nas políticas de alfabetização que, desde os anos 1980, sofreram interpretações equivocadas. Estas, por sua vez, conduziram a práticas pedagógicas ineficazes, principalmente quanto à polarização entre o ensino que prioriza aspectos culturais e as práticas pedagógicas mais estruturadas, voltadas para o ensino de aspectos específicos da estrutura da língua, que também são necessários ao aprendizado da leitura e da escrita.

Inserida como uma especificidade do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, a consciência fonológica foi destacada pelas professoras como a habilidade de mais atenção ao ensino. As docentes demonstram ter o entendimento de que o desenvolvimento desta habilidade contribui para o

aprendizado da língua, o que coincide com os estudos apresentados sobre essa temática no campo da psicologia educacional e da linguística.

O desenvolvimento da consciência fonológica está ancorado em três fundamentos que caminham em paralelo: conhecimento específico no tema, intencionalidade metodológica e reflexão sobre a prática. Analisando as práticas relatadas, por estas lentes, os resultados indicaram que as professoras têm incorporado práticas de letramento e percebem que essas ações favorecem o aprendizado da escrita. A desenvoltura que elas demonstram quanto às práticas de letramento evidenciam um conhecimento consolidado em perceber as defasagens relacionadas à cultura letrada dos estudantes, e em desenvolver práticas de letramento, com metodologia significativa e sistematizada, coerente com esse conhecimento. O que as professoras expressam vai ao encontro das teorias sobre desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita e das tendências em alfabetização, apresentadas nesta tese, o que enfatiza o letramento como constituinte para o processo de aprendizado da leitura e da escrita.

Além da consciência fonológica, a literatura evidencia a consciência morfológica como uma via significativa para que o estudante compreenda a escrita sem precisar de memorização, mas nenhuma prática pedagógica relatada pelas professoras alfabetizadoras se direcionou a essa habilidade. Na entrevista, algumas delas pontuaram que é um conteúdo abordado mais para o período final da alfabetização. O que revela certa fragilidade nas práticas estruturadas que envolvem os conhecimentos específicos. Quanto a essa fragilidade, dois caminhos podem ser indicados como possíveis pontos de tensão: a formação inicial nos cursos de pedagogia e o investimento de políticas públicas de formação continuada, priorizando a consciência fonológica e a supervalorização das práticas culturais, ao invés de propor um equilíbrio entre práticas culturais, conhecimento específico e práticas pedagógicas estruturadas como um todo.

A necessidade deste equilíbrio se coloca como principal achado deste estudo, tanto como um apontamento para a formação inicial e continuada de alfabetizadores, como para a reflexão de professores que atuam na alfabetização. Entre 69 relatos de práticas de alfabetização, foram identificadas somente 11 voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica. Considerando que o incentivo a essas práticas integra políticas e investimentos públicos para a alfabetização de crianças, o reduzido número de menções a elas exige novas pesquisas nessa área. Falar abertamente sobre essa questão, em

espaços apropriados ao tema (reuniões pedagógicas nas escolas, fóruns de educação e outros) pode ser interessante para desconstruir alguma visão que possa estar colocando o tema em polos antagônicos.

O aprendizado da escrita requer um ensino estruturado, com práticas pensadas não somente para o imediato, mas que faça sentido para o todo do processo. Sistematizar intencionalmente uma sequência de práticas que vislumbre o momento e dele possa se ter clareza de onde quer chegar (início, meio e fim do processo). Os aspectos afetivos e emocionais se colocam como transversais a todo processo na fase de alfabetização. O medo de errar é citado entre as entrevistadas como uma dificuldade enfrentada pelos estudantes no processo de aprendizado da escrita. Para essas professoras, se o estudante estiver confiante, terá menos dificuldades na aprendizagem. O medo de errar aumenta a probabilidade de insucesso.

Essa preocupação se apoia em uma visão contemporânea da cognição, que percebe a escrita como um processo que envolve conflitos cognitivos, e da linguística, em direção à escrita alfabética. Nessa perspectiva, o erro não é visto como questão de aprovação ou de reprovação, e sim como parte importante de um processo. Apesar de esse ser um apontamento trazido pela psicogênese da língua escrita, sua apropriação pelos/as professores/as parece ter sido um tanto superficial. Parece não ter havido orientação necessária às professoras sobre como conduzir as práticas de ensino-aprendizagem seguindo esse pressuposto. O que se volta, mais uma vez, ao aspecto do conhecimento específico da alfabetização, à falta de direcionamento mais efetivo sobre essa questão e à formação docente.

Quando se trata de recursos pedagógicos, as professoras sinalizam que a origem da inspiração para as atividades relatadas é própria, gerada pela troca com as colegas e por buscas feitas na internet, o que ressalta que a interação entre docentes tem um papel fundamental na socialização profissional e na organização do ensino. Refletir sobre os recursos pedagógicos mais adequados a determinado objetivo, está relacionado com o saber docente e, no caso das participantes desta pesquisa, também à experiência em alfabetização. A maioria das professoras demonstra saber selecionar e utilizar materiais condizentes com seus objetivos pedagógicos. Para o desenvolvimento da consciência fonológica, a maioria delas informou fazer uso de jogos, sendo boa parte adaptados por elas com o uso de papel, caneta e quadro. Algumas sinalizaram que a escola possui laboratório de informática, onde os estudantes podem ter acesso a jogos digitais, mas indicam como dificuldade a baixa infraestrutura tecnológica das escolas e

as condições socioeconômicas das famílias, que não permitem dar continuidade ao que foi realizado nas aulas.

Como sinalizado, o campo da alfabetização envolve muita complexidade. As professoras participantes desta pesquisa se mostram preocupadas e aguerridas diante do contexto de desigualdade exposto, principalmente, na dificuldade de acesso dos alunos a materiais escritos, no pouco letramento das famílias, na defasagem da aprendizagem relativa ao ano anterior à escolarização (educação infantil, principalmente) e na falta de acesso às tecnologias digitais contemporâneas que, por momentos, paralisam o processo educacional. Esse contexto provavelmente vai ser diferente da realidade dos estudantes da classe alta da sociedade, que podem, por exemplo, ter acesso pessoal a dispositivos móveis e à internet desde cedo, em suas residências. As professoras participantes desta pesquisa procuram, de alguma forma, minimizar as desigualdades socioeconômicas e de acesso a bens culturais dos estudantes, mas relatam que isso nem sempre é possível.

Nos relatos trazidos por elas foram identificadas formas criativas, diversificadas e propositivas de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua: aulas-passeio, que permitem ao estudante explorar outros espaços; contação de história em diferentes suportes, que diversifica o encontro com a escrita; a música, como uma forma descontraída de uso da sala de aula, foram práticas pedagógicas (tipologias explicitadas no apêndice A que podem ser consideradas um ganho para o campo da alfabetização. São atividades que encorajam a participação, exploram a diversidade cultural e expõem diferentes possibilidades de contato com a língua, como evidenciam também em outros estudos voltados para os anos iniciais do ensino fundamental (Bortolazzo, 2019; Lyra, 2014; Meirelles, 2017; Oliveira, 2012).

Como limites da pesquisa, pode ser sinalizado que a maioria das professoras participantes atua em escolas públicas municipais e estaduais, que, de um modo geral, têm mais dificuldade para oferecer as condições mais adequadas ao processo de alfabetização, como acesso a bens culturais e infraestrutura tecnológica – contexto diferente da realidade de escolas privadas ou públicas federais. Como desdobramento para novas pesquisas, sugere-se buscar evidências sobre o saber docente relativo ao conhecimento específico a respeito do que deve ser priorizado na alfabetização e sobre práticas estruturadas de consciência fonológica e de consciência morfológica nessa etapa. É também importante investigar as relações entre políticas públicas de

alfabetização e práticas pedagógicas voltadas a esse fim. E buscar compreender os impactos da pouca infraestrutura das escolas para as práticas pedagógicas em alfabetização.

8

Referências bibliográficas

ARAÚJO, M. D. V. Práticas escolares de letramento digital: restritas ou diversificadas? *Linha Mestra*, n. 21, p. 52-60, 2012.

BADDELEY, A. Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, v. 36, n. 3, p. 189-208, 2003.

BADDELEY, A. O que é memória? *In*: BADDELEY, A.; EYSENCK, M. W.; ANDERSON, M. C. Memória. Tradução de Cornélia Stolting. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13- 30.

BARBOSA, V. do R.; GUIMARÃES, S. R. K.; ROSA, J. O. Impacto do ensino de regras morfológicas na escrita. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 20, n. 2, p. 309-321, 2015.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 516p.

BENFICA, M. da G. N. S. *Consciência fonológica e leitura: uma análise da prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2018. Dissertação (Metrado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2018.

BORGES, A. A. P.; JORGE, T. A. S.; ARAÚJO, S. C. L. G. Trabajo docente, desigualdades educativas y desafíos regionales em Brasil. *In*: OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. P.; CLEMENTIDNO, A. M. (org.). *Trabajo docente em tempos de pandemia: uma mirada regional latioamericana*. Brasília-DF: Criatus Desing, 2020. p. 65-94.

BORTOLAZZO, M. *Modos de ensinar a ler e a escrever: alfabetização como uma prática cultural*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997. Criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 abr. 1997. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2014. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Diretrizes curriculares da pedagogia. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem (Pró-Letramento). Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)*. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais [...] sobre ética na pesquisa. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2016. Seção 1, p. 44.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 3ª versão. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional na Idade certa (PNAIC)*: documento orientador. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://cefort.ufam.edu.br/tainacan/cat-a/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-pnaic-documento-orientador/>. Acesso em: 19 nov. 2019

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder executivo, Brasília, DF, 2020. Seção 1, p. 69.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

CAMILO, C. S. L.; MOTA, M. M. P. E. da. Prática Pedagógica e o Desenvolvimento da Consciência Fonológica. *Estud. pesq. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 447-459, 2013.

CAPOVILLA, F. C. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Problema de aquisição de leitura e escrita: efeitos de déficit de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, n. 1, p. 26-50, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S.; GÜTSCHOW C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Rev. Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004.

CARDOSO, A. M. de S.; SILVA, M. M.; PEREIRA, M. M. de B. Consciência fonológica e a memória de trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização. *CoDAS*, v. 25, n. 2, p. 110-114, 2013.

CARDOSO, C. V.; MOTA, M. P. E. Home-Literacy e os precursores da alfabetização. *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 708-724, 2015.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, p. 330-336, 2005.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORREA, M. F. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 279-286, 2008.

CARVALHO, F. A. L.; SAMPAIO, A. P. L. Análise sobre o ProInfo a partir de uma perspectiva bibliográfica. *Revista Sítio Novo*, Palmas, v. 4, n. 1. p. 33-40, jan./mar. 2020.

CARVALHO, J. M.; LOURENÇO, S. G. O. Silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. *Pro-Posições*, Campinas-SP, v. 29, n. 2, p. 235-258, 2018.

CARVALHO, M. E. P. de; SERPA, M. H. B. Dever de casa: visões de mães e professoras. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 31-46, 2006.

CAXIAS, A. da S. A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita: ressignificando o processo de alfabetização. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2018.

CHAVES, P. M. As contribuições da consciência morfológica na formação de escreventes em processo de alfabetização: revisitando os referenciais teóricos em LP dos últimos anos. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 12, n. 143, p. 71-77, 2013.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto. *Psico*, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 40-49, 2017.

COLE, M.; SCRIBNER, C. S. Introdução. In: VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. xvii- xxxvi.

CONCEIÇÃO, A. F. S. *Relações entre o desempenho em memória operacional e habilidades de consciência fonológica em crianças do 1º ao 4º ano do ensino fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia Salvador, 2014.

CORDEIRO, K. M.; COSTA, R. P. Educação na pandemia do novo coronavírus: mídias e desigualdade. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 6, n. especial: Educação e Democracia em Tempos de Pandemia, p. 81-97, 2020.

CORREA, J. A aquisição do sistema de escrita por crianças. In: CORREA, Jane; SPINILLO, Alina; LEITÃO Selma. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: NAU Editora; Faperj, 2001. p. 19-70.

CORREA, J; LUGARINHO, J.; COLUCCI, N. O conhecimento morfológico da criança na escrita do português brasileiro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. 4, p. 1-7, 2016.

COSTA, A. C. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. *Letras de hoje*, v. 38, n. 2, p. 137-153, 2003.

CRUZ, G; AROSA. A.C.C. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 26, p. 30-68, 2014.

DE SÁ, P. T.; FONSECA, M. J. S.; MACHADO, C.S. Cultura da leitura e escrita em práticas mídia-educativas nas escolas municipais do Rio de Janeiro. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-19, 2020.

DEHAENE, S. et al. How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science*, New York, v. 330, p. 1359-1364, 2010.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. São Paulo: Penso, 2012.

DEHAENE, S. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 148-152, 2013.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUARTE, R. Acesso à internet, literacia digital e desigualdades educacionais. In: COSTA, R. P.; VIANA, V. M. *Entrelaçando olhares por uma educação planetária*. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2014. p. 193-198.

DUARTE, R.; MILLIET, J.; MIGLIORA, R. Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019.

EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: CARDOSO-MARTINS, C.; MALUF, M. R. (org.). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

ESPÍRITO SANTO, E. R. do. *Consciência fonológica e prática alfabetizadora: por uma ação teórico-metodológica para o ensino da linguagem escrita*. 2013. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar: pensando a partir de la vida escolar cotidiana. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 573-592, 2012.

FERRAZ, A. S; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura e consciência morfológica no ensino fundamental I. *Est. Inter. Psicol.*, Londrina, v. 10, n. 2, p. 3-19, ago. 2019.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogêneses da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRANÇA FILHO, J. C. de. Consciência fonológica: o saber e o fazer das professoras alfabetizadoras. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FREITAS. G. C. M. Consciência fonológica, rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 38 n. 2, p. 155-170, 2003.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, julho, 2002.

GABRIEL, R.; MORAIS, J; KOLINSKY, R. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 1, p. 61-78, 2016.

GABRIEL, R. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Práxis*, v. 2, p. 76-88, 2017.

GARCÍA CANCLINI, N. Diferentes, desiguais e desconectados. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

GARGNIN, V. R. T.; SILVA, V. C. da. Processos de ensino e aprendizagem (ou não) da letra cursiva no contexto escolar. *Revista de estudos acadêmicos de letras*, v. 13, n. 2, p. 33-45, 2020.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. et al. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 215-234, 2009.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 100, p. 29-42, 2020.

GINDRI, G.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H. Bnunes. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. *Pró-Fono R. Atual. Cient.*, v. 19, n. 3, p. 313-322, 2007.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, J.E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

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

GONÇALVES, M. V. *Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GOULART, C. M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 9, p. 60-78, jan./jun. 2019.

GRIGORENKO, E. L. O que sabemos (ou não sabemos) sobre a genética da leitura. In: CARDOSO-MARTINS, C.; MALUF, M. R. (org.). *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

GUIMARÃES, S. B.; MOTA, M. M. P. E. da. Qual a contribuição da consciência morfológica das crianças na precisão de leitura de palavras e compreensão de texto no português? *Estudos de Psicologia*, v. 21, n. 3, p. 239-248, 2016.

GUIMARÃES, S. R. K. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In: MALUF, Maria Regina (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 149-184.

GUIMARÃES, S. R. K. et al. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura? *Psicologia USP*, v. 25, n. 2, p. 201-212, 2014.

HAGEN, V.; MIRANDA, L. C.; MOTA M. M. P. E. da. Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 12, n. 3, p. 135-148, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo e grupo de idade*: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD). Rio de Janeiro, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Estatísticas dos professores no Brasil*. 2. ed. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+dos+professores+no+Brasil/2cfab3f2-3221-4494-9f7e-63ae08c154e1?version=1.1>. Acesso em: 3 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1510096. Acesso em: 4 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo escolar da educação básica 2019: notas Estatísticas*. Brasília, DF: MEC, 2020.

JUSTI, C. N. G. *A contribuição do processamento fonológico, da consciência morfológica e dos processos subjacentes à nomeação seriada rápida para a leitura e a escrita no português brasileiro*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

JUSTI, C. N. G.; ROAZZI, A. A contribuição de variáveis cognitivas para a leitura e a escrita no português brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 25, n. 3, p. 605-614, 2012.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2016. 479 p.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras, 1995. 296p.

KLEIMAN; A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN; A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, 2010.

KRAMER, S. Alfabetização: dilemas da prática. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 9, p. 233-255, 2019.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992. p. 11-21.

LACERDA, A.; RAMALHO, L. *Guia de pesquisa na quarentena: obstáculos para as ciências humanas e sociais em isolamento social*. Rio de Janeiro: Laboratório de humanidades digitais (DHLAB)/PUC-Rio; Laboratório de Metodologia (LabMet) do Instituto de Relações Internacionais (IRI)/PUC-Rio, 2020. 28p.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. M. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.*, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2019.

LEAL, T. F. et al. Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 235-260.

LEMOS, A. Ciberespaço e tecnologias móveis: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. In: MÉDOLA, Ana Silvia; ARAÚJO, Denise; BRUNO, Fernanda (org.). *Imagem, visibilidade e cultura midiática*. Porto Alegre: Sulina, 2007. p. 1-17.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EdUSP, 2016. p. 119-142.

LIMA, C. P. de; SEKKEL, M.C. Notas sobre as relações entre escola, família e sociedade na formação da atividade de estudo. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.*, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 22-31, set./dez. 2019.

LIPSUCH, G.; LIMA, M. F. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): um estudo preliminar. *Revista Teias*, v. 19, n. 54, p. 31-47, 2018.

LIPSUCH G.; LIMA M. F. Políticas nacionais de avaliação para a alfabetização: o que muda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? *Olhar de Professor*, v. 23, 2020.

LOBO, F. S.; ACRANI, I. O.; ÁVILA, C. R. B. Tipo de estímulo e memória de trabalho fonológica. *Rev CEFAC*, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 461-470, 2008.

LOPES, M.A. P.T. Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 89-110.

LUCENA, R. N.; SPINILLO, A. G. Alfabetização e consciência metatextual: conhecimento epilinguístico e metalinguístico em foco. *Arquivo Brasileiro de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 70, n. 3, p. 51-65, 2018.

LÚCIO, P. S. et al. Compreensão de leitura e consciência morfológica em crianças do ensino fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 9, n. 3 supl., p. 112-131, 2018.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EdUSP, p. 143-189, 2016.

LYRA, J. T. de. *"Eu nunca acho que é suficiente o que eu sei..." como são e o que fazem as professoras referência em alfabetização?* 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MACEDO, E. Base Nacional Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. et al; A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Geminal: marxismo e educação em debate*, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MEIRELES, G. S. *Tecnologia da formação docente no currículo dos blogs sobre alfabetização criados por professoras-alfabetizadoras: saberes divulgados, relações de poder acionadas e sujeitos demandados*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerias, Belo Horizonte, 2017.

MELO, A. C. D.; PEREIRA A. C. C.; FISCARELLI S. H. Tecnologias de Informação e Comunicação: investigação sobre contribuições de objetos de aprendizagem em processo de alfabetização e letramento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [s. l.]*, v. 15, n. esp. 4, p. 2624-2637, 2020.

MENEGÃO, R. C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2016.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 56-68, 2008.

MORAIS, A. G. *Como eu ensino: sistema de escrita alfabético*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 154p.

MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 238p.

MORAIS, J. *Criar leitores para professores e educadores*. Barueri: Minha Editora, 2013. 182p.

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014. 184p.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Rev. Bras. Educ.*, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.

MORTATTI, M. R. L. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 131-158.

MOTA, M. M. P. E. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 477-489, 2007.

MOTA, M. M. P. E.; SILVA, K.C.A. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. *Psicologia em Pesquisa*, v. 1, n. 2, p. 86-92, 2007.

MOTA, M. M. P. E. et al. Relação entre consciência morfológica e a escrita em crianças do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, v. 2, n. 2, p. 51-60, 2008.

MOTA, M. M. P. E. et al. O papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização. p. 1-8, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo4a8.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MOTA, M. M. P. E. Consciência morfológica, aspectos cognitivos da linguagem e reconhecimento de palavras. *Interação Psicol.*, v. 15, n. 1, p. 21-26, 2011.

MOTA, M. M. P. E. et al. O desenvolvimento da consciência morfológica nos estágios iniciais da alfabetização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 24, n. 1, p. 144-150, 2011.

MOTA, M. M. P. E. Explorando a relação entre consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita. *Estudos de Psicologia*, v. 29, n. 1, p. 89-94, 2012.

MOTA, M. M. P. E. et al. Desenvolvimento da morfologia derivacional nos primeiros anos do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, n. 6, p. 13-18, 2012.

MOTA, M. M. P. et al. Diferenças entre o desenvolvimento da morfologia derivacional e flexional no português brasileiro no ensino fundamental psicologia: *Reflexão e Crítica*, v. 26, n. 4, p. 730-734, 2013.

MOUSINHO, R.; CORREA, J. Inter-relação entre processamento fonológico e compreensão leitora do 2º ao 4º ano do ensino fundamental: um estudo longitudinal. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 27-35, 2010.

NOVAES C. B; MISHIMA, F.; SANTOS, P. L. Treinamento breve de consciência fonológica: impacto sobre a alfabetização. *Rev. Psicopedagogia*, v. 30, p. 93, p. 189-200, 2013.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.BR). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: Pesquisa TIC Educação – Edição COVID-19: Metodologia adaptada.* São Paulo, 2021.

NUNES, C.; FROTA, S.; MOUSINHO, R. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica, *Rev. CEFAC*, v. 11, n. 2, p. 207-212, 2009.

NUNES, T.; BRYANT, P. *Leitura e ortografia: além dos primeiros passos*. Tradução Vivian Nickel. Porto Alegre: Penso, 2014. 208p.

OLIVEIRA, B. C. P. de; DELMONDES, C. D. S. A proposta pioneira da alfabetização como processo discursivo no Brasil e sua apropriação pelas alfabetizadoras em Mata Grosso. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 9, p. 126-148, 2019.

OLIVEIRA, B. S. F.; JUSTI, F. R. R. A Contribuição da consciência morfológica para a leitura no português brasileiro. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 19, n. 3, p. 270-286, 2017.

OLIVEIRA, L. H. G. de. *Habilidades de leitura e práticas pedagógicas associadas ao seu aprendizado*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, M. de; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 107-121, abr. 2010.

PAGNAN, K. B. S. *A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas*. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e resistência*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. 454p.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. *The acquisition of reading comprehension skill*. United Kingdom, Europe: Oxford: Blackwell, 2005. p. 227-247.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v. 3, p. 5-14, 1997.

PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005. 304p.

PINTO DE CARVALHO, M. O fracasso escolar entre meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, jan./mar. 2015.

PISCHETOLA; M. Cultura digital, tecnologias de informação e comunicação e práticas pedagógicas. *In: CANDAU, Vera Maria. Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018. p. 186-201.

POGRÉ, P. A ¿Y ahora qué? Políticas y formación docente en América Latina. *In: DUSSEL, I. FERRANTE, P.; PULFER, D. Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y promemáticas en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLASCO, 2020. p. 45-58.

PRADO, G. DO V. T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 3, n. 8, p. 532-547, 2018.

PUGLISI, M. L. et al. The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, v. 21, n. 6, p. 498-514, 2017.

RAMALHETE, M. P. A diretriz de educação literária na Política Nacional de Alfabetização: contrapontos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015264, p. 1-21, 2020.

RIBEIRO, A. L.; COSCARELLI, C. V. Jogos online para alfabetização: o que a internet oferece hoje. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO., 3., 2009, Belo Horizonte. *Anais [...]*, Belo Horizonte, 2009. p. 1-20.

RIBEIRO, V. S. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. *Entrepalavras*, v. 1, n. 1, p. 100-116, 2011.

SANTAELLA, M. L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003.

SANTOS, I.; MELO, M. R. A.; ROAZZI, A. Consciência fonológica e alfabetização em crianças brasileiras: como esta relação tem evoluído. *Iniciação Científica CESUMAR*, v. 18, n. 2, p. 211-221, 2016.

SARAIVA, K.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. *Praxis Educativa*, v. 15, p. 1-24, 2020.

SCHWARTZ, S. Aprender a ler e escrever: é preciso letra cursiva? Não é preciso! *Educação e cidadania*, n. 12, p. 71-82, 2010.

SCLIAR-CABRAL, L. Políticas públicas de alfabetização. *Ilha do Desterro: a Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, v. 72, n. 3, 2019. Psycholinguistics: implications for the classroom; p. 271-290, 2019.

SEIXAS, C. P. *O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de 5 anos*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Alagarve, Lisboa, 2007.

SÉNÉCHAL, M.; LEFEVRE, J. A. Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, v. 73, n. 2, p. 445-460, 2002.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 1-9, 2008.

SFORNI, M. S. de F. Um olhar para a alfabetização mediado por conceitos da teoria histórico-cultural. *Teoria e Prática da Educação*, v. 19, n. 3, p. 07-18, 2016.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2003. 134p.

SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar) ler e escrever. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 9, p. 12-28, 2019.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-7, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. 384p.

SOUSA, A. J. *Artefatos tecnológicos como suporte pedagógico para o estímulo das habilidades de consciência fonológica*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educar em Revista*, n. 48, p. 53-74, 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TAVARES, M. T.; DUARTE, R.; JORDÃO, C. Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 323-349, 2016.

TENORIO, S. M. P. C. P.; AVILA, C. R. B. de. Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 30-38, 2012.

VIANNA, C. A. D. et al. Do letramento aos letramentos desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 27-59.

VIGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: obras escogidas*. Colihue: Madri, 1995. v. 3.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 561p.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. (coord.). Pesquisa: educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. *Informe n. 1*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 1-5, 2020.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *ASZ*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

WEISZ, T. Apresentação In: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 7-9, 1999.

Apêndices

Apêndice A

Tipologias das práticas pedagógicas na alfabetização

Prática em ampliação de repertório cultural	
01	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>A atividade foi muito tranquila, os alunos gostaram e assim que saíram começaram a conversar sobre o que assistiram.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Identificação do cinema como instrumento de cultura e arte, além de proporcionar para os alunos a oportunidade de ir ao cinema pela primeira vez.</p>
02	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Primeiro mostrei em slide no computador o que faríamos, onde iríamos (cinema) que filme assistiríamos, onde se localizava o cinema, iríamos de metrô etc.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Oferecer opções de diversas tecnologias ao meu aluno.</p>
03	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Inicialmente, contei uma história e logo após coloquei um vídeo relacionado ao livro em que os estudantes puderam ver a tônica da mesma história em suas interfaces. Logo após propus a construção de um livro elaborado por eles. (História: Branca de Neve e os Sete Anões).</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Levar os estudantes ao prazer da leitura e imaginação.</p>
04	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Foram feitas duplas para registrar o que perceberam, os lugares onde passamos, o que eles perceberam de diferentes, os ambientes como estão sendo cuidados, a destruição na natureza, o que podemos fazer para mudar a situação deste ambiente destruído. No final fizemos um mural das pesquisas.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Aula passeio.</p>
05	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>O projeto foi proposto aos alunos uma forma de conhecer as aves da nossa região. Foi trabalhado como pesquisa, curiosidade e trabalho com audiovisual e registro escrito. Esse projeto foi trabalhado de forma transdisciplinar. A culminância do projeto foi uma visita ao sítio que recebe diversas aves que, por algum motivo estão aos cuidados e estão na responsabilidade do sítio. Durante ao passeio foi explorado todo o percurso.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Aula passeio.</p>
06	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>O passeio consistiu em sair da escola e ir até a estação de metrô, as crianças seguravam enfileiradas em uma corda enquanto caminhávamos na rua. Era 13:30 da tarde, as crianças levavam consigo água, lanche e dois reais para pagar o trem de ida e volta. Ao adentrarmos o trem dei as orientações do que observar, ficamos todos juntos em um vagão e ia mostrando a eles algumas paisagens. Tinha muitas crianças curiosas, algumas anotavam o nome da paisagem que via e algumas informações que eu falava. Teve um aluno que ficou apertado para fazer xixi e q tivemos que improvisar uma garrafa para ele fazer o xixi e fizemos tipo cortininha pra ele urinar sem ninguém ver. Teve passageiro que reclamou por ter crianças no trem em vez de estar na escola e teve quem elogiou também. No fim do passeio, as crianças cansadas, mas felizes voltamos para a escola novamente</p>

	<p>segurando na cordinha. Descansaram e esperaram a hora da saída da escola. Outro dia continuamos a aula. Eu pedi que um a um descrevesse o que viram e foi muito proveitoso. Por fim, fiz um jogo de perguntas e respostas sobre o passeio valendo guloseimas.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Passeio de trem para conhecer a paisagem natural e cultural e suas transformações entre a cidade de Juazeiro do Norte e Crato no Ceará.</p>
07	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Nos encontramos às 8h em ponto e saímos com o ônibus da escola em direção ao local do passeio. Chegando lá, fomos recebidos e apresentados ao projeto. Logo depois fomos ao banheiro em pares. Iniciamos a sessão dos filmes. As crianças tinham a missão de assistir mais de 10 curtas e votarem naquele que mais gostaram. Todos eles assistiram muito interessados. Após a votação, nós levamos ao lanche em uma área aberta do local. Após o lanche fomos ao banheiro em pares novamente e depois nos agrupamos no ônibus para retornar à escola. Foram trabalhadas diversas habilidades, pois após a visita ao festival de curtas, nossa turma produziu o próprio curta, que foi apresentado na festa anual da escola. A disposição dos alunos enquanto assistiam ao curtas foi de cinema mesmo. O auditório era, de fato, uma sala de cinema, com as poltronas e tudo o mais. Enquanto fazíamos a nossa própria curta, as crianças foram dispostas de acordo com suas funções. Um nos corredores entrevistando outros colegas e professores, outras na sala em grupo, escrevendo a paródia que utilizamos, outras recolhendo itens e acessórios pela escola para que pudéssemos utilizar na gravação.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Permitir que os alunos vissem que eles podem criar filmes incríveis com pouca coisa e muita criatividade.</p>
08	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Minha turma é de AEE (atendimento educacional especializado). Os alunos foram conduzidos em atividades extraclasse, nas diferentes localidades do município, como praças e parquinho, tiraram fotografias, mostraram suas habilidades com o celular, completaram fotos cortadas, puderam experimentar a criação em artes visuais de modo individual e coletivo, explorando diferentes espaços. Também puderam experimentar diferentes tecnologias e recursos digitais, além de planejar e produzir em colaboração com ajuda dos colegas e professora um gigante álbum de fotografia, onde foi exposto por várias semanas para a comunidade escolar apreciar e deixar suas impressões escritas num caderno de notas. Foi ensinado aos alunos a usarem a câmera fotográfica, onde eles não a conhecia, já obsoleta na vida deles. Ficaram admirados em saber que existia um aparelho só para fotos e vídeos, diferente do celular. Nessa atividade os alunos vivenciaram a cidadania com maior de grupo, na hora de brincar no parquinho, desenvolveram interações cognitivas, sensoriais motoras e psíquicas ao saltar, correr, pular, subir, etc. Perceberam as diferentes formas geométricas nas construções e coisas na cidade, o colorido das casas e letreiros das lojas, os profissionais na rua trabalhando, animais nas ruas, etc. Tudo registrando em foto e acompanhando as unidades temáticas e os objetos do conhecimento que eram aplicados na sala do ensino regular de maneira mais lúdica.</p> <p>A sala de recursos agora é bem visitada pelos demais alunos da escola, onde muitos alunos pedem para entrar. Não foram atividades para registrar as ações da professora como uma marca de fatos ocorridos, mas fontes que permitiram repensar sobre nossa prática, sistematizando o que acontecem com os alunos do AEE, que muitas vezes parecem invisíveis na escola dita como inclusiva. Agora, com a estima elevada e a confiança estabelecida eles conseguem seguir seus estudos.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Apresentar as crianças com deficiência a toda comunidade escolar por meio de fotografias, a fim de assegurar o comprometimento de todos em viver a tolerância, aceitação e a empatia, em um ambiente solidário, fraterno e de paz.</p>
09	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Contei a história de um livro que escrevi. Utilizei fotos e bonecos dos personagens, bem como as ilustrações do livro e aventais para a contação da mesma. Organizei tudo isso em uma sala e tanto eu quanto quem assistiu ficamos sentados no chão da forma bem</p>

	confortável. As crianças e as professoras podiam manusear os bonecos, as ilustrações e interagir comigo e entre si.
	Objetivo Incentivo à leitura.
10	Como aconteceu a atividade Contar uma história me faz usar e abusar de gestos e expressões durante a contação. Claro que eles não ficam quietinhos ouvindo, então tento envolvê-los fazendo perguntas durante a história e, assim, abrindo espaço para poderem falar também. Não usei livros, apenas fui desenvolvendo a história. Eles desenvolvem a audição e a imaginação também. Nem todos os alunos ficam entretidos, dessa maneira, tento perguntar para esses algo em relação à história contada e que possa envolver o mesmo na atividade.
	Objetivo Que os alunos possam se desenvolver e aprender de forma lúdica.
11	Como aconteceu a atividade Levei os alunos para a quadra. Todos sentados no chão. Conforme fui contando a história os alunos iam interagindo e participando da história. Habilidades cognitivas, habilidades sociais e habilidades de competência.
	Objetivo Hora da história- ler e interpretar a história contada.
12	Como aconteceu a atividade Durante uma semana trabalhei a obra de Monteiro Lobato "O Sítio do Picapau Amarelo", caracterizando cada personagem e procurando despertar a curiosidade dos alunos e o gosto pela leitura. Fizemos roda de leitura, ilustrações, cartazes, murais e ensaiamos canções para apresentar para as outras turmas. Os alunos se mostraram muito motivados com as atividades e apresentaram uma desenvoltura nas atividades orais e escritas. Na semana seguinte decoramos a sala do 3º ano e fizemos uma exposição dos nossos trabalhos para as outras turmas e também uma apresentação teatral com os personagens do Sítio do Picapau Amarelo.
	Objetivo Despertar o gosto pela leitura.
13	Como aconteceu a atividade Assistimos vídeo de narração e contação de história "Bom dia todas as cores" em que as habilidades: oralidade, escrita e identificação das cores foram desenvolvidas a partir das imagens e narração.
	Objetivo Atingir os objetivos propostos para processo ensino aprendizagem.
14	Como aconteceu a atividade Iniciamos a atividade com a confecção dos chocalhos, com as crianças ajudando a colocar os grãos nas garrafas, fechamos e depois exploramos os sons que eles produziam. Por fim, cantamos músicas que as crianças gostavam. O material ficou em sala para exploração em outros momentos. Obs.: Os chocalhos foram lacrados pela professora com EVA e cola quente ao final da atividade no primeiro dia, para evitar possíveis acidentes.
	Objetivo Explorar sons e a oralidade através da musicalização.
15	Como aconteceu a atividade Com o retroprojeter por exemplo, a aula se tornou um espetáculo mágico. As crianças ficaram encantadas com o mecanismo. Após fazer o uso das transparências, fizemos teatro de sombras. As crianças desenvolveram a criatividade, curiosidade, se

	empenharam mais nas atividades e os exercícios se tornaram prazerosos.
	<p>Objetivo</p> <p>Faço uso das mídias para levar maior criatividade e interação à prática pedagógica e aprendizagem dos discentes.</p>
16	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Utilizo o data show para contar histórias, observo que as crianças demonstram maior interesse.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Sem resposta</p>
17	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Está atividade é parte integrante de um projeto com filmes que trabalho em minha prática pedagógica. Utilizo filmes para conversar e dialogar com a turma sobre temas importantes como violência, bullying, natureza, entre outros e a partir do interesse pelo filme, trabalho a alfabetização. A atividade a ser relatada foi inspirada em uma atividade de uma amiga professora sobre o profeta Gentileza e esse tema. Logo, adaptei e acrescentei o filme para também trabalhar o tema bullying.</p> <p>Desenvolvimento 1:</p> <p>Conversa inicial com a turma sobre o filme "Extraordinário"; Assistir ao filme (de preferência com pipoca e refrigerante); Interpretação oral sobre a história do filme (instigar os alunos a falarem sobre as atitudes das personagens); Correlação e explicação sobre bullying; Introdução a qualidade de ser gentil.</p> <p>Desenvolvimento 2:</p> <p>Apresentação e diálogo sobre o conhecimento prévio sobre as imagens (poemas e poeta Gentileza) na cidade do Rio de Janeiro/RJ; Indagação sobre o que é ser gentil (correlacionar filme e poemas); Divisão em duplas; Elaboração dos poemas que sigam o modelo "Gentileza gera Gentileza"; Leitura e apresentação das duplas; Exposição dos cartazes confeccionados; Revisão e avaliação coletiva da turma. Obs.: A partir dessa aula, normalmente realizada às sextas feiras, trabalho as palavras, letras, números, etc ao longo da semana seguinte para alfabetização.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Refletir sobre bullying e gentileza</p>

Prática em leitura e escrita	
01	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Após a Leitura do livro paradidático, realizamos uma roda de conversa sobre o assunto (Receitas), eles tiveram muitas ideias. E uma delas fizemos em sala, uma deliciosa receita de docinho, com a participação de todos e após a receita ficar pronta veio a melhor parte... a degustação.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Leitura e praticar a receita.</p>
02	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>A semana da <u>leitura</u> é uma proposta pedagógica da escola e acontece todos os anos no mês de setembro. Tem como objetivo avaliar o nível de leitura que se encontra os alunos.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Verificar o nível de leitura.</p>

03	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Selecionei uma história sobre a importância da leitura, nesta havia vários personagens de livros diversos e uma protagonista que no decorrer da peça teatral descobriu o valor dos livros e da prática diária da leitura. Os alunos ensaiaram por vários dias, com isso aprimoraram suas habilidades de representação. Aprenderam também que precisavam usar a entonação adequada durante suas falas. Os alunos gostaram muito de participar desta peça teatral, o resultado foi muito satisfatório.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Incentivar a <u>leitura, interpretação e escrita</u> de história variadas.</p>
04	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Os alunos assistiram ao filme e em seguida <u>recontaram a história oralmente, para que a professora fizesse o registro</u>. Neste sentido, foi preciso orientar a turma a fim de manter a sequência cronológica dos fatos. Também foi possível trabalhar (de forma não sistemática) alguns recursos típicos da produção escrita com o objetivo de manter a coerência e coesão do texto. Após a releitura do texto produzido, os alunos foram convidados a ilustrá-lo. Para tanto, os alunos foram agrupados e cada grupo ficou responsável por uma parte da história.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Reescrita coletiva da história de um filme, tendo a professora como escriba.</p>
05	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Conforme se trabalhava as musiquinhas eles iam brincando e cantando e as <u>reescrevendo</u>. No final iam as músicas nos cartazes da sala.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Alfabetizar.</p>
06	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Utilizamos a música infantil "Borboletinha está na cozinha". Cantamos e depois fizemos atividades relacionadas à cantiga. Fizemos um joguinho de memória, os alunos confeccionaram borboletas. Foi desenvolvido a socialização, a criatividade, coordenação motora, lateralidade, percepção.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Desenvolver a leitura e a escrita</p>
07	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Os alunos foram divididos em duplas para utilizar os computadores da sala Criativa em primeiro lugar. Depois, com a orientação da professora, acessaram o site para ler o texto informativo sobre a origem do Carnaval e das fantasias. <u>Responderam oralmente algumas perguntas sobre o assunto</u>. Após, escolheram a fantasia de sua preferência e a desenharam em papel sulfite. Depois do desenho, de acordo com o desenvolvimento de cada um, <u>produziram frases e textos</u> explicando a sua fantasia. Foram acionados os conhecimentos dos alunos na <u>leitura de textos</u> e na <u>localização de informações, no planejamento da escrita e de noções de espaço</u>. Durante a atividade foi possível perceber os alunos com dificuldades na leitura, escrita e compreensão do que era para realizar. Também o atrativo do uso do computador, que alguns alunos não tinham frequentado a Sala Criativa da escola.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Identificar informações explícitas e implícitas em texto informativo.</p>

08	Como aconteceu a atividade Aconteceu tranquilamente. Todos participaram muito interessados em mexer no computador (Power point) e no mural que foi construído com materiais recicláveis colocando os nomes dos alunos.
	Objetivo Trabalhar a <u>construção do nome do aluno</u> .
09	Como aconteceu a atividade Utilizamos a sala de informática para fazer uma atividade de <u>leitura</u> direcionada no texto. Depois fizemos a <u>escrita de palavras</u>
	Objetivo Identificar informações no texto e escrever as palavras.
10	Como aconteceu a atividade Curiosidade discente, euforia, atenção nas orientações aplicadas. Onde selecionei duplas e para cada dupla usei a <u>digitação de seis palavras</u> , sendo três palavras para cada aluno, onde fiz a digitação e eles registravam no caderno e no notebook.
	Objetivo Flexibilizar a prática pedagógica e aprendizagem com base no "novo".
11	Como aconteceu a atividade Foi realizado um " <u>ditado estourado</u> ". A criança estourava um balão, e identificava a palavra contida dentro dele.
	Objetivo <u>Leitura</u> .
12	Como aconteceu a atividade Falei sobre o tectônica no primeiro momento. Logo em seguida fiz uma <u>leitura oral com interpretação</u> , depois leitura paragrafada, outras leituras e outras atividades.
	Objetivo Melhora a leitura.
13	Como aconteceu a atividade Em uma roda foi colocada várias palavras no chão e os alunos tinham que escolher dez palavras. <u>Ler para os colegas e depois formar</u> frase com as palavras, quem formasse mais frases vencia o jogo.
	Objetivo Ler e interpretar.
14	Como aconteceu a atividade Jogos lúdicos em geral agrada toda classe se sentem motivados e interagem. Formação de palavras para leitura e escrita.
	Objetivo Alcançar os objetivos propostos de acordo com SEE
15	Como aconteceu a atividade Os alunos receberam o projeto com entusiasmo, foram momentos de aprendizagens mútuas. O projeto se baseava na literatura infanto juvenil de origens negras. Resgate de identidade.
	Objetivo Desenvolver os processos de leitura e incentivar a literatura.

16	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>As atividades aconteceram seguindo a proposta de um cronograma que foi disponibilizado as famílias contendo as atividades que seriam realizadas dia a dia. Para cada aula proposta era gravado um vídeo explicativo do conteúdo com exemplos de como realizar cada atividade. Caso houvesse dúvidas mesmo com o vídeo disponibilizado, os pais entravam em contato e então realizamos explicações individuais através de novos vídeos passo a passo ou áudios explicativos e quando necessário fazia atendimento por meio de vídeos chamada. As atividades tiveram foco em leitura, escrita, raciocínio lógico matemático.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Proporcionar ao aluno momentos de aprendizagem respeitando o momento e suas particularidades.</p>
17	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>A atividade ocorreu a partir da demanda em que a turma estava com algumas crianças desmotivadas, então em conversa com a equipe pedagógica ofereci a ideia de desenvolver um projeto sobre a Malala. Destacando seu interesse pelos estudos, sua história diante de sua cultura, o país em que vivia, as questões sociais, o apoio familiar que ela tem até hoje e sua determinação junto às outras meninas que "desobedeceram" ao sistema para poder estudar. Ao apresentar a proposta, a turma se empolgou a partir da minha motivação através de conversas informais. E foi daí que fui levando-os a pensar sobre o valor do espaço em que eles ocupavam dentro e fora da escola. Usamos primeiro, a história " Malala, a menina que queria ir para a escola" (disponível no site do itaú), em que as famílias foram convidadas a ler em casa também com as crianças. Em seguida, adquiri o livro "O lápis mágico de Malala", onde exploramos o livro todo. Para apresentar este livro, o deixei na embalagem que me foi enviada pelos correios, coloquei como se fosse uma encomenda mesmo e que havia chegado na escola, com uma carta em anexo escrita em português e em inglês para simular que a Malala que havia enviado. Assim que recebemos a encomenda, fomos para a sala de leitura para abrir e descobrir o que era. As crianças ficaram maravilhadas! Trabalhei muito com a imaginação deles nesse projeto. Assistimos um vídeo sobre as maravilhas do Paquistão (vídeo baixado do youtube), vimos a distância entre Brasil e Paquistão no globo terrestre, vimos a bandeira paquistanesa, as comidas locais, as vestimentas, as brincadeiras e até uma viagem para o Paquistão foi suposta pelas crianças. Discutimos sobre a cultura de a mulher não possuir os mesmos direitos dos homens lá e para eles (a turma), como seria não poder ir à escola? Cada criança ganhou um lápis mágico e um caderno mágico (veio na encomenda também), onde eu colocava atividades de acordo com a demanda de cada um e aos que já apresentavam os pré-requisitos, iniciamos a escrita da letra cursiva. As famílias também se envolveram no projeto e relataram o aumento do interesse em quererem saber cada vez mais. Fizemos uma exposição sobre o projeto aberto para a escola e as famílias. Obs: as crianças com TEA e DI, se sentiram acolhidas com o projeto. Foram desenvolvidas atividades adaptadas de acordo com a demanda.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Valorizar os estudos.</p>
18	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Primeiras semanas de aula. Logo que a turma chegou à sala no início da manhã, instiguei a curiosidade das crianças para verificarem se havia mensagem para elas (cada criança tinha um envelope no mural para receber recados meus, dos amigos da turma, da família - em dias de reunião...). Eu havia deixado um bilhete para cada aluno e aluna como uma provocação, que perguntava se seriam capazes de aceitar uma missão naquela manhã de segunda-feira. A turma já brincava de se intitular "Detetives da Sala Amarela", por ser uma referência a um programa de TV e à cor da nossa sala. No tal bilhete, dizia que, se fossem bons detetives mesmo, deveriam seguir pistas para encontrar um valioso baú, escondido em algum cantinho da escola, com as palavras mais importantes do mundo. Após o alvoroço da leitura coletiva desse "bilhete-convite", levantamos hipóteses na roda sobre quais seriam essas palavras... Pensaram em palavras gentis, como "obrigado", "por favor", "amor"... Em seguida, peguei uma sacola cheia de brinquedos que poderiam ajudá-los na missão: binóculos, lanternas e lupas. A esta altura, estavam todos empolgados e equipados para a brincadeira, movidos pelo clima de suspense e desafiados a desbravar a nova escola - que é enorme (das 20 crianças da turma, 19 eram novos alunos). Com a</p>

	<p>pista 1 e seu equipamento nas mãos, estávamos prontos para desbravar os corredores. Descemos juntos para o térreo e começamos a empreitada. A cada nova pista, aproveitava para fazer provocações, como o número das salas por onde passávamos, placas que havia pelo caminho, sinalizações e tudo mais! Entramos no almoxarifado, na reprografia, na sala da coordenação.... Até que chegamos a um local muito cobiçado na escola: o parquinho. Era lá o fim da missão. Dentro da casinha, estava o baú. Faltava agora descobrir quais eram as palavras mais importantes do mundo guardadas de forma tão misteriosa ali dentro. Conforme iam abrindo e tirando os cartões, os detetives foram descobrindo que as palavras mais importantes do mundo eram... seus próprios nomes! A partir desta brincadeira, inúmeros desdobramentos foram possíveis ao longo de todo o trimestre, mas destaco aqui, de forma bem abrangente, algumas propostas que seguiram no mesmo dia e ao longo da semana, que incluiu registros coletivos e individuais, como desenhos da brincadeira, desenhos dos cantinhos da escola por onde passamos para cumprir a missão, lista dos nomes dos alunos da turma, lista dos nomes dos espaços da escola, escrita dos objetos usados na investigação, os textos escritos de cada pista, entre outras. Chegamos ao fim do trimestre com a criação de um baú individual para cada criança onde eram depositadas palavras especiais que já sabiam ler.</p>
	<p>Objetivo</p> <p><u>Circular pelos diferentes espaços da escola seguindo pistas escritas.</u></p>

Prática envolvendo diferentes áreas	
01	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>O projeto realizado foi sobre sustentabilidade fizemos uma visita a uma horta orgânica e depois a construção da nossa horta. Um momento bastante recompensador foi durante a visita da Horta Orgânica, quando um aluno que tinha acabado de plantar sua mudinha questionou o porquê das pedrinhas que não muda, ele tinha colocado no fundo, estavam por cima de vasos que tinham pelo jardim.</p> <p>Ao relatar aos alunos que o canteiro estava infestado de formigas e que as mesmas estavam comendo as folhinhas das plantas, uma aluna sugeriu que colocássemos pó de café usado, para espantar as formigas. A partir daí a reutilização da borra de café virou assunto para diversas discussões e descobertas na turma.</p> <p>Objetivo</p> <p>Proporcionar conhecimento e a conscientização dos alunos com relação às questões ambientais.</p>
02	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Trabalho em grupo. Cada grupo criou um brinquedo educativo, no final do trabalho tiveram liberdade de trocar os brinquedos, aprendendo a conscientização de preservar o meio ambiente.</p> <p>Objetivo</p> <p>Usa material reciclável. Preservar o meio ambiente.</p>
03	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>A atividade foi pensada para estudantes surdos do 2º ano do ensino fundamental que ainda estão no processo de construção e aquisição da linguagem. Falam e se comunicam através da Libras, mas ainda têm muita aprendizagem linguística a realizar. Nesse sentido, a proposta, de inspiração transdisciplinar, buscou congrega diferentes assuntos e áreas de conhecimento - matemática, português, Libras e Ciências. Primeiramente, lancei perguntas para a turma na roda de conversas: o que são seres vivos? Vocês sabem? As crianças levantaram hipóteses, refletimos juntos e, então, apresentei um Power Point com muitas imagens de seres vivos e seres não vivos em diferentes contextos. Explicitava o contexto para as crianças, fazia teatro quando necessário e, depois perguntava se era ser vivo ou não. Cada criança recebeu um cartão verde e um vermelho. A cada vez que era perguntado, elas levantavam um dos cartões (verde para sim; vermelho para não). O que virou uma grande brincadeira, além de tudo. Antes das perguntas e respostas, também apresentei um vídeo do Youtube para os estudantes, onde era possível ver a ciclo de vida</p>

	<p>de uma árvore, desde a semente até sua morte, após dar tantos frutos. Em seguida, fomos passear pelo terreno da escola, a fim de coletar exemplos de seres vivos: folhas, sementes, insetos mortos etc. De volta à sala de aula, conversamos sobre os materiais coletados e os dividimos em duas caixas: uma para seres vivos e outras para não vivos, de acordo com a opinião dos alunos e discussão do grupo. Todo o material coletado foi contado e inventariado pelo grupo: quantas folhas? E insetos mortos? Finalmente, a hora esperada chegou: plantamos sementes num vaso onde escrevemos "ser vivo" e, em outro, com a palavra "seres não vivos", "plantamos" lápis, borracha, clips e outros objetos. Acompanhei e registrei, por escrito, com as crianças, o ocorrido com cada vaso. Foi bastante interessante!</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Trabalhar conceito de ser vivo e ser não vivo.</p>
04	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Durante o período realizei sequências didáticas para haver um melhor encadeamento de conteúdo. Sempre começava com uma leitura, uma imagem ou assunto qualquer e a partir dela deixava eles falarem sobre suas experiências. As habilidades de leitura e escrita foram as mais exploradas, mas a oralidade não ficou de fora, uma vez que várias crianças não estavam alfabetizadas. A sala não possibilita muitas mudanças do mobiliário por ser pequena, mas as vezes a gente ia ao pátio para fazer atividades de pinturas entre outras. Tivemos como produto uma exposição para os responsáveis. Tinha pinturas em tela de isopor, brinquedos de sucata e uma semente plantada para ser cuidada em casa. Foi muito produtivo é o engajamento, bom.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Trabalhar o meio ambiente e o consumo consciente.</p>
05	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>A atividade foi realizada na sala de leitura.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Apresentação da estrutura do corpo humano.</p>
06	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Como trabalho em local muito carente e a maioria dos pais não eram alfabetizado e era muito difícil chegar até o mundo deles. Então foi um trabalho bem pensado e contínuo. Usei as brincadeiras e os vídeos para poder despertar interesse para que os mesmos voltassem.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Aproximação do aluno ao convívio de várias matérias.</p>
07	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>Praticamente o processo foi consolidado a partir da formação de equipes, entrega de um roteiro orientativo e co-construção do aplicativo no ambiente da fábrica de aplicativo. Considero que o processo se deu de forma produtiva, colaborativa e interativa, onde um aprendeu com o outro, ajudando, compartilhando e respeitando o tempo, as habilidades e potencialidades de cada um/a.</p>
	<p>Objetivo</p> <p>Mobilizar os conteúdos geográficos por meio do dispositivo fábrica de aplicativo</p>
08	<p>Como aconteceu a atividade</p> <p>A sala estava organizada em forma de U, duas mesas centrais com as balanças e os pacotes para serem pesados. Perguntei o que eram aqueles objetos, para que serviam cada um, qual sua relação entre eles. Escolhia alguns alunos a cada resposta. Depois apresentei com o vídeo o conceito do assunto. Posteriormente vivenciamos as medidas tanto com os pacotes, feijão, macarrão, biscoito, bala. Conferindo com a descrição da embalagem. Como agrado dividimos o pacote de balas com a turma. Depois fui pesando cada aluno e anotando com sua letra inicial no quadro. Comparamos qual o menor peso, o</p>

	<p>maior. Quem pesava igual. Em seguida fizeram um desenho livre registrando o momento.</p>
	<p>Objetivo Introduzir Unidades de Medida (Peso).</p>
09	<p>Como aconteceu a atividade Nós produzimos textos para conscientizar sobre a prevenção contra as arboviroses. Eles tinham que desenvolver um texto explicando a origem do nome arboviroses, depois exemplificar os tipos delas, seus vetores e patógenos e por fim propor ações para evitar a contaminação. Ao longo de três dias (4 tempos em cada dia) desenvolvemos a primeira versão, após fazer a revisão e depois o refazemos.</p>
	<p>Objetivo Produzir textos obedecendo a divisão em parágrafos, a ortografia e a pontuação.</p>
10	<p>Como aconteceu a atividade Com certeza as habilidades relacionadas a dedução, lógica e argumentação foram bem ressaltadas. Nas atividades de laboratório, os alunos sempre foram dispostos em grupos de trabalho, onde os componentes tinham funções pré-estabelecidas. Dentro dos conteúdos indicados para os anos de escolaridade, fomos experienciando, com apoio de uma Química, as atividades de transformação da matéria, misturas, densidade, entre outras. Após cada experimento orientado, o grupo produzia um relatório, o que possibilitou a inserção dos alunos em um gênero textual não tão convencional. Ao fim das atividades, os alunos compartilharam os conhecimentos adquiridos com outros anos de escolaridade através de uma mostra de Ciências.</p>
	<p>Objetivo Familiarizar os alunos com o meio científico, possibilitando que refletissem como o conhecimento das diversas Ciências se constroem.</p>
11	<p>Como aconteceu a atividade Creio que o maior objetivo tenha sido atingido, que foi o despertar de uma consciência por parte das meninas da turma de que realmente são tratadas de forma diferente dos meninos. Durante as rodas de conversa, muitas se abriram contando que se deram conta de que a mãe não deixa fazer tal coisa, mas o irmão pode (clássico). Os meninos foram incluídos na conversa também, mas de forma menos explícita. Falamos sobre relacionamentos entre homens e mulheres, e como as coisas acabam recaindo na responsabilidade das mulheres, mas que isso pode e deve ser mudado pois eles têm a oportunidade de fazer diferente. Falei sobre como os relacionamentos românticos podem ser muito mais de companheirismo do que dependência (tanto emocional, afetiva quanto financeira) e dei o meu próprio exemplo como inspiração para as garotas: elas não precisam depender de ninguém para ter um carro, uma casa. Podem ter tudo isso e ainda ser felizes com seus parceiros dividindo as tarefas de casa, de cuidado com os filhos, de trabalho remunerado, etc.</p>
	<p>Objetivo Abordar o Dia Internacional da Mulher como crítica social. A personagem Malala foi escolhida por ser estudante, ter idade mais próxima às crianças e por conta da atualidade dos acontecimentos.</p>
12	<p>Como aconteceu a atividade Meu aluno não gosta muito de LIBRAS. Ele é falante. Ouve através do aparelho. Vivo inventando. Descobri que ele gosta de inglês, mas não sabe. Aí eu ensino LIBRAS com Inglês! Usamos o hand talk, jogos da memória para associação. Exemplo figura do cavalo, escrita e pronúncia em inglês, português e Datilologia em LIBRAS. Achei fantástico. Usamos o hand talk quando não sabemos um sinal de uma palavra. Faço LIBRAS, mas parei. Uso muito pouco aí esqueço, e esqueço muito rápido quase tudo. O celular e o computador são grandes aliados!!</p>
	<p>Objetivo Levar o estudante a aprender.</p>

13	Como aconteceu a atividade Trabalho com alfabeto, através de figuras e uso das vogais.
	Objetivo Mediar as atividades, adaptando-as para o aluno com deficiência.
14	Como aconteceu a atividade Os alunos deram um retorno bem positivo, pois alfabetizar com recursos alunos com deficiência, torna o aprendizado significativo.
	Objetivo Aprender o alfabeto com uso de material adaptado e reciclado.
15	Como aconteceu a atividade As atividades são sempre de interesse dos alunos, abordando suas necessidades.
	Objetivo Fazer com que meus alunos sintam-se bem, realizados, alegres e felizes dentro de sala de aula.

Prática em diferentes contextos	
01	Como aconteceu a atividade Os alunos que tem acesso a internet me escreviam e gravavam que estavam com saudades e resolvi utilizar as ferramentas de maior acesso(Whatsapp)para permanecer nosso vínculo.
	Objetivo Manter os alunos integrados no cotidiano escolar e dando sequência na aprendizagem.
02	Como aconteceu a atividade Acontecem no alongamento. Onde a mecânica fina das mãos é acionada. Utilização de vários movimentos musicados e ritmados.
	Objetivo Consciência dos músculos da escrita.
03	Como aconteceu a atividade Tirando as dúvidas, pois tive a presença do responsável para auxiliá-lo.
	Objetivo Encher um Baú educativo para os alunos em época de pandemia.
04	Como aconteceu a atividade Os vídeos são de linguagem fácil, propiciando um entendimento das atividades e interação do aluno. o retorno é feito através de vídeo-chamadas e postagens por fotos das atividades.
	Objetivo Inserir conhecimento através de link de fácil compreensão, sempre respeitando as limitações dos alunos.
05	Como aconteceu a atividade Atividades aconteceram em sala de aula. Habilidades de ouvir, oratória.

	Objetivo Ampliação do conhecimento.
06	Como aconteceu a atividade As atividades foram organizadas por um cronograma diário e aconteceu por meio de mídias.
	Objetivo Realizar atividade remota para os alunos.
07	Como aconteceu a atividade Concentração e interação
	Objetivo Uso da tecnologia se torna mais atrativo e aluno aprende mais.
08	Como aconteceu a atividade De várias formas criativas.
	Objetivo Fazer a aula diferente.

Apêndice B

Questionário *on-line*



Práticas pedagógicas na alfabetização

Olá, sou Kelly Maia, professora no ensino fundamental da rede de ensino municipal de Angra dos Reis, Rio de Janeiro-RJ/Brasil. Estou fazendo uma pesquisa sobre práticas exitosas em alfabetização com uso de mídias (filme/ audiovisual/cinema, produção de vídeos, uso de vídeos prontos, jogos eletrônicos, programa de computador, jornal eletrônico, site de histórias infantis, blog, etc.).

Você tem interesse em compartilhar sua atividade, para que ela faça parte de um inventário de boas práticas de alfabetização com uso de mídias?

Venho te convidar a participar. É muito simples: basta preencher o formulário até o final. Suas respostas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. Tenho certeza de que ao término deste levantamento vamos ter muito a contar.

Caso você tenha interesse em conversar comigo, tem informações a meu respeito no questionário e tem a opção de você informar o seu e-mail para que eu entre em contato. Desde já, agradecemos sua participação voluntária.

Próxima

Práticas pedagógicas na alfabetização

*Obrigatório

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa de doutorado em Educação intitulada "Desenvolvimento de habilidades cognitivas com o uso de mídias no processo de desenvolvimento da língua escrita", realizada por Kelly Maia, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Esta é uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM/PUC-Rio), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosália Duarte.

Você foi indicado(a) por ser professor(a) alfabetizador(a) e sua participação não é obrigatória. Por isso, a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Além disso, sua participação não é remunerada, nem implicará em gastos para você.

Sua participação na pesquisa poderá ocorrer em duas etapas. A primeira etapa envolve: responder a este questionário on-line. A segunda etapa ocorrerá em momento posterior: caso seja de seu interesse e sinalizado ao final do questionário, realizaremos uma entrevista semiestruturada (on-line ou presencial) de acordo com o combinado através do e-mail disponibilizado na primeira página deste questionário.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos participantes.

Ao continuar a responder o questionário, você declara ter recebido as informações sobre a pesquisa e seus objetivos e consente em participar deste estudo.

Informações de contato das responsáveis pela pesquisa:

Orientanda do Doutorado em Educação (PUC-RJ) Kelly Maia: (24) 999969046 / kelly05maia@gmail.com

Orientadora - Prof^a. Dr^a. Rosália Duarte (PUC-Rio): (21) 35272825 / rosalia@puc-rio.br

Endereço postal: Faculdades Católicas, Departamento de Educação. Marquês de São Vicente, 225, Gávea-Rio de Janeiro-RJ, Cep: 22451-900.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Faculdades Católicas, Departamento de Educação. Marquês de São Vicente, 225, Gávea, Rio de Janeiro-RJ.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *

Declaro ter compreendido as informações sobre a pesquisa e seus objetivos e consinto em participar deste estudo.

Voltar

Próxima

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Identificação e formação

Como você se identifica em relação ao gênero? *

- Mulher
- Homem
- Outro

Nome da cidade e a sigla do estado onde trabalha *

Sua resposta _____

Formação para docência *

- Formação de professores (Escola Normal)
- Pedagogia
- Ambos
- Outro: _____

Formação Complementar (pode marcar mais de uma opção) *

- Pós-Graduação - Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro: _____

Tipo de instituição em que trabalha (pode marcar mais de uma opção) *

- Pública municipal
- Pública estadual
- Pública militar
- Pública federal
- Privada

Há quanto tempo você atua como professor(a) alfabetizador(a)? *

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

Atualmente você trabalha em qual nível educacional? (pode marcar mais de uma opção) *

- Ensino Fundamental - 1º ano de escolaridade
- Ensino Fundamental - 2º ano de escolaridade
- Ensino Fundamental - 3º ano de escolaridade
- Ensino Fundamental - Educação do Campo
- Ensino Fundamental - Educação Especial
- Outro: _____

Voltar

Próxima

Atividade pedagógica

Essa parte do formulário é direcionada para o registro da sua prática, que pode estar ligada a mediação com uso de computador, celular, livros, material reutilizável, conversa, aula-passeio, exposição, cinema, audiovisual, palestra, entre outros.

Qual foi o principal objetivo? *

Sua resposta

Quais materiais foram utilizados? *

Sua resposta

Qual o tempo aproximado de duração? *

Sua resposta

Quantos alunos participaram? *

Sua resposta

Entre os participantes, havia aluno(a) com deficiência? *

Sim

Não

Voltar

Próxima

Pessoa com deficiência

Se havia aluno(a) com deficiência sinalize qual(is)? *

- Transtorno do Espectro do Autismo
- Deficiência Visual (baixa visão)
- Deficiência Visual (cegueira)
- Síndrome de Asperger
- Deficiência Intelectual
- Deficiência Múltipla
- Deficiência física
- Síndrome de Rett
- Deficiência Auditiva
- Surdocegueira
- Surdo
- Outro: _____

Voltar

Próxima

Origem da prática

Sinalize a origem de inspiração do seu trabalho *

- Livro didático
- Pesquisa na internet
- Troca com colegas da área
- Inspiração própria (autoral)
- Curso de formação continuada
- Curso de formação para docência (normal ou graduação)
- Vídeos de professores ou de cursos para professores (Youtube, Vimeo, Porta Curtas etc)
- Documentos de orientação curricular organizados pela gestão educacional ou secretaria de educação
- Portal educativo (MEC, Secretaria de Educação, Universidade Aberta do Brasil, Cursos de EaD e etc.)
- Outro: _____

Voltar

Próxima

Agora vamos para o desenvolvimento e avaliação da prática

Relate como aconteceu a atividade. Acrescente as habilidades que foram potencializadas, o que você percebeu durante a realização, a disposição dos alunos em sala e outros detalhes relevantes. (Conforme você for escrevendo linhas são acrescentadas) *

Sua resposta

Como foi avaliada a aprendizagem dos alunos após a atividade? *

- Relatório
- Avaliação oral
- Não foi avaliado
- Prova, teste ou similares
- Outro: _____

Como foi avaliada a atividade realizada? *

- A atividade não foi avaliada
- Por conversa com colegas
- Pelo interesse que ela despertou nos alunos
- Pelo resultado da aprendizagem dos alunos
- Por comentários da coordenação pedagógica
- Outro: _____

Voltar

Próxima

Informação adicional

Você trabalha com algum tipo de programa/software/aplicativo de computador específico para a alfabetização? *

- Sim
- Não

Voltar

Próxima

Programas/software/aplicativos na alfabetização

Qual o nome do programa/software/aplicativos? *

Sua resposta _____

Como conseguiu ter acesso a este programa? *

- Encontrei na internet gratuitamente
- A gestão educacional forneceu
- Consegui com um colega
- Comprei pela internet
- Criei o programa
- Outro: _____

Na sua opinião, ele atende ao trabalho a ser realizado na alfabetização? *

- Sim
- Não
- Parcialmente

Com qual periodicidade você utiliza o programa/software/aplicativo com os alunos? *

- Diariamente
- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente

Marque as possibilidades de sua utilização do programa/software/aplicativo com os alunos. (pode marcar mais de uma opção) *

- Atividades de desenvolvimento em motricidade
- Atividade para o aprendizado da leitura de palavras
- Atividades de desenvolvimento da consciência fonológica
- Atividade para o aprendizado da escrita de palavras
- Atividades de desenvolvimento da consciência morfológica
- Atividade para o aprendizado da escrita de texto
- Atividades de desenvolvimento da compreensão leitora
- Outro: _____

Como você avalia a aprendizagem dos alunos na proposta de uso do programa/software/aplicativo ? *

Sua resposta

Voltar

Próxima

Convite

Para nós será muito gratificante conversar com você em uma entrevista on-line.

Você aceita realizar uma entrevista? *

Sim

Não

[Voltar](#) [Próxima](#)

Registre seu e-mail que entraremos em contato

Escreva seu nome e o número do seu telefone com DDD, por favor.

Sua resposta

[Voltar](#) [Próxima](#)



Práticas pedagógicas na alfabetização

Agradecemos pela sua participação!

Se você puder enviar o link desta pesquisa para algum(a) colega que também seja alfabetizador(a), estará contribuindo ainda mais com esta pesquisa.

[Voltar](#) [Enviar](#)

Apêndice C

Roteiro da entrevista

1 – No questionário, você relatou a prática (leitura do relato). Teria mais alguma informação que você gostaria de acrescentar sobre esse trabalho? Poderia me enviar uma foto/ imagem de alguma dessas práticas pedagógicas?

2 – Na sua opinião, qual a maior dificuldade do estudante quando começa a aprender a escrever?

3 – Qual habilidade você destaca como importante (da professora desenvolver) para que o processo de aquisição da escrita transcorra com menos barreiras para o estudante? (Aquela habilidade que a professora não pode deixar de trabalhar na alfabetização).

4 – Na sua opinião, quando a professora, proporciona ao estudante conciliar a reflexão sobre o som (fonema) no ato da escrita da palavra, ela está favorecendo o aprendizado da escrita?

4.1 – Você já ouviu falar ou leu sobre a habilidade da consciência fonológica? Onde ouviu falar ou leu? O que pensa a respeito? Respondendo: (sim, vai para 4.2 primeiro; não, pula para o 4.3).

4.2 – Você propõe aos estudantes alguma atividade relacionada com a consciência fonológica? Conte um pouco como são essas atividades.

4.3 – Vou mencionar algumas habilidades e gostaria que você sinalizasse quais desenvolve com os estudantes.

- Separar palavras em duas sílabas orais;
- Contar as sílabas de palavras orais;
- Identificar entre duas palavras qual é maior (porque tem mais sílabas);
- Produzir (dizer) uma palavra maior que a outras;
- Identificar palavras que começam com determinada sílaba;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra (palavra);
- Identificar palavras que rimam;
- Produzir (dizer) uma palavra que rimam;
- Identificar palavras que começam com determinado fonema;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
- Identificar a presença de uma palavra dentro da outra.

4.4 – Alguma dessas habilidades foi desenvolvida com o uso de mídias? Conte-me, por favor.

5 – Na sua opinião, quando a professora realizar o estudante atividades que faça com que ele reflita sobre a palavra (a raiz, o prefixo, a derivação...) ao escrever, ela está contribuindo para o processo de escrita? Exemplo: subdesenvolvimento

5.1 – Você já ouviu falar ou leu sobre a habilidade da Consciência morfológica? Onde ouviu falar ou leu? O que pensa a respeito? Respondendo: (sim, vai para 5.2 primeiro; não, pula para 5.3).

5.2 – Você propõe aos estudantes alguma atividade relacionada com a consciência morfológica? Conte um pouco como são essas atividades.

5.3 – Vou mencionar alguns exemplos de atividades e gostaria que você sinalizasse quais você costuma desenvolver com seus estudantes.

- Atividades que envolvam palavras derivadas. BANANA-bananada; goiaba ____PEDRA-pedreiro; LEITE____LEITOR-leitura; PINTOR____
- Atividades que envolvam analogia. BONDOSO- bondosa; SIMPÁTICO-simpática; AVÔ-avó; GALO- galinha.
- Outra forma: ANDA- andou; OLHA- olhou.
- Atividades que envolvam regras na escrita da palavra: princesa ou princeza; saui ou sail.

5.4 – Alguma é desenvolvida com o uso de mídias? Conte-me, por favor.

- **+ Para quem sinalizou PCD** continua

6 – Quais estratégias pedagógicas você utilizou com esse estudante?

- **+ Para quem sinalizou utilizar programas/software/APP** continua

7 – Você utilizava esse recurso antes da pandemia de Covid-19?