

CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

**O PORTFÓLIO COMO INOVAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA**

Eliana Zluhan Bizarro

ORIENTADOR: Prof^a Dr^a Angelita Hentges

Pelotas - RS
JUNHO/2022

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

**O PORTFÓLIO COMO INOVAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA**

Eliana Zluhan Bizarro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do *Campus* Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Ensino de Física
Orientador: Prof^a Dr^a Angelita Hentges

Membros da Banca:

Prof^a Angelita Hentges
(Orientador – CaVG/IFSul)

Prof^a Dr^a Denise Nascimento Silveira (UFPEL)

Prof. Dr. Nelson Luiz Reyes Marques (CaVG – Ppgcited)

Prof. Dr. Vinícius Beck (CaVG – Ppgcited)

Pelotas - RS

JUNHO/2022

B625p Bizarro, Eliana Zluhan
O Portfólio como inovação na Alfabetização de crianças com Dificuldades
de leitura e escrita / Eliana Zluhan Bizarro, Angelita Hentges. – 2022.

42 f.: il.

Produto educacional (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense,
Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em
Ciências e Tecnologias na Educação, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Angelita Hentges.

1. Alfabetização infantil. 2. Consciência fonológica. 3. Práticas
pedagógicas. I. Hentges, Angelita. II. Título.

CDU – 37.02

AGRADECIMENTOS

Apreendi que os sonhos nos movem e, como facho de luz lançados, quase sempre encontram seus destinos. E que felicidade quando encontram!

É uma bênção poder realizar sonhos.... É uma completude que nos invade e, na sequência, faze-nos sentir merecedores de seguir novos caminhos, novos rumos, enfrentar novos desafios.

Assim me sinto, feliz, nesta fase de minha vida, buscando realizar meus sonhos, ainda esperançosa de que posso fazer diferente, de que posso ser a diferença.

No momento em que concluo este trabalho, tenho muito a agradecer:

Àquele que tudo pode, que é força e luz no meu caminhar. Para quem uni minhas mãos em pedidos de auxílio e elevei-as em graças por tudo que recebi.

Aos maiores tesouros Fabio, Gustavo e Silvia, que sempre compreenderam meus anseios de mãe-professora e para os quais quero deixar o legado de perseverança e coragem.

À minha orientadora, professora Angelita Hentges, por ter colaborado para a concretização deste trabalho e, sobretudo, como mãe, respeitando minhas limitações e incentivando-me a seguir em frente.

Ao meu querido professor Nelson Luiz Reyes Marques, a quem devo, com certeza, minha permanência neste mestrado. Foi quem me mostrou que a moeda sempre tem duas faces e é preciso atentar para cada uma delas. Foi quem, com sua sabedoria de mestre, buscou soluções, mostrou possibilidades. E, coincidência ou não, fui selecionada como aluna especial para a disciplina que ministrava, entrando para o tão sonhado mestrado e, ao final, compôs a banca examinadora, num feliz início e fim. Serei sempre grata por tanta sabedoria e empatia!

Aos meus professores com os quais eu convivi e muito aprendi.

À minha querida Maria Laura Brenner de Moraes, grande incentivadora, que, com seu carinho contagiante, fez-me sentir capaz de dar continuidade aos meus estudos.

Aos meus colegas Adriane, Antônio, Gisele, Gislaine, Kátia, Isis, Lucimar, Maria Cristina, Marilei, Natália e Renê, verdadeiros amigos, com os quais sempre posso contar e vivi momentos maravilhosos que levarei sempre na memória e no coração.

À minha querida Rosane Bom, minha mestra, minha inspiração.

Aos amigos Jonata Ribeiro e Carla Belem, que tanto me incentivaram a cursar este mestrado, com os quais vivenciei minhas primeiras experiências.

À colega Patrícia Bonow Fassbender Wille, pela disposição em auxiliar sempre e por ter tornado possível a realização desta pesquisa, agradecimentos que estendo à Tatiane da Silva Christi, Coordenadora Pedagógica do Colégio Municipal Pelotense, e às professoras Ândrea Amaro, Cris Elena Padilha da Silva, Rosiméri Osório e Tânia Guimarães.

Ao estimado Ir.Luiz Silvestre Vian, por ter me permitido cuidar dos nossos “pobres e desamparados” por tanto tempo.

Aos competentes Lucas Pessoa Pereira e Maria Vitória Chiarelli Bourscheid, pelo auxílio na elaboração do meu produto educacional.

Às crianças e jovens com quem convivo e pelos quais luto para que sejam valorizados em suas capacidades, em suas maneiras singulares de agir. Rogo que o mundo lhes seja sempre colorido, embora às vezes as cores teimem em não aparecer.

Como os fios de uma teia que se entretela de modo singular, as diversas frentes de processamento cognitivo em cada aluno se cruzam ou se afastam; avançam ou resistem; complementam-se, fortalecendo novas estratégias; ou “tombam”, fazendo emergir contradições e talvez a necessidade de novas tessituras, em um significativo processo de fazer e refazer. Em cada caso, a alfabetização merece ser vista como um bordado artesanal, único e sem receitas, já que não se podem controlar os inúmeros percursos do sujeito aprendiz. (COLELLO, 2014).

RESUMO

Atualmente, no enfrentamento do número de reprovações ao fim do ciclo de alfabetização, mais especificamente no terceiro ano do Ensino Fundamental, a escola ainda não consegue dar conta dos inúmeros ajustes curriculares e metodológicos necessários para atender não somente à legislação educacional vigente em nosso país, mas, sobretudo, nossas crianças e jovens com suas condições singulares para aprender, como as dificuldades de leitura e escrita. Nesta perspectiva, desde uma abordagem qualitativa de pesquisa e com a utilização de entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, este trabalho tem como objetivo central compreender a singularidade do processo de acompanhamento de crianças que apresentam dificuldades para a aprendizagem, analisando as práticas pedagógicas de professoras do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em relação às demandas educacionais apresentadas pelos seus alunos com dificuldade de leitura e escrita. Para tanto, toma-se como base teórica os estudos realizados pelo psicólogo russo Lev Semyonovich Vygotsky, acerca da relevância das interações sociais e condições de vida no desenvolvimento intelectual das crianças. Do mesmo modo, também estudos e obras de pesquisadores contemporâneos sobre os temas centrais deste trabalho. Decorrente do presente estudo, vislumbramos desenvolver material didático-pedagógico sob a forma de portfólio como instrumento de acompanhamento e de avaliação, potencializador da aprendizagem da leitura e da escrita para crianças com dificuldades no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; Ensino e Aprendizagem; Dificuldades de leitura e escrita.

ABSTRACT

Currently, facing the number of failures at the end of the literacy cycle, more specifically in the third year of Elementary School, the school is still unable to cope with the numerous curricular and methodological adjustments necessary to comply not only with the educational legislation in force in our country, but above all, our children and young people in their unique conditions for learning, such as reading and writing difficulties. In this perspective, from a qualitative research approach and using a semi-structured interview as a data collection instrument, this work has as its central objective to understand the uniqueness of the process of monitoring children who have learning difficulties, analyzing the pedagogical practices of teachers of the third year of elementary school in a public school in relation to the educational demands presented by their students with reading and writing difficulties. For that, it takes as theoretical basis the studies carried out by the Russian psychologist Lev Semyonovich Vygotsky, about the relevance of social interactions and living conditions in the intellectual development of children. Likewise, it also studies and works by contemporary researchers on the central themes of this work. As a result of the present study, we glimpse the development of didactic-pedagogical material, in the form of a portfolio as a monitoring and evaluation instrument, enhancing the learning of reading and writing for children with difficulties in the literacy cycle.

Keywords: Literacy; Teaching and learning; Reading and writing difficulties.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Laboratório de Informática da escola onde foi realizado o encontro	80
Figura 2 Apresentação do material pelo Google Meet	81
Figura 3 Apresentação do material impresso	81
Figura 4 Apresentação da montagem do Portfólio	82
Figura 5 Apresentação do Portfólio em sua versão final	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos sujeitos da Pesquisa	68
Gráfico 2 – Formação – Ensino Médio	68
Gráfico 3 – Formação – Ensino Superior	69
Gráfico 4 – Formação – Pós-graduação	69
Gráfico 5- Atividades docentes – anos de exercício.....	70
Gráfico 6 – Jornada de Trabalho.....	70
Gráfico 7 – Rede (s) de exercício docente	71
Gráfico 8 – Tempo de trabalho docente na escola pesquisada.....	71
Gráfico 9 – Opção pelo trabalho no 2º ano do Ensino Fundamental.....	72
Gráfico 10 – Atuação em outro adiantamento	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAIf	Associação Brasileira de Alfabetização
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd	Associação de Pós-graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNE/ CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPPL	Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional da Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SEF	Secretaria de Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	11
1 INTRODUÇÃO	14
2 REVISÃO DE LITERATURA	17
3 REFERENCIAIS PARA A COMPREENSÃO DE DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO VIGOSTKYANA PARA A APRENDIZAGEM	25
3.1 PERSPECTIVA VIGOTSKYANA DE APRENDIZAGEM	48
3.1.1 A construção da linguagem	51
3.1.2 A formação de conceitos	56
4 PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO/METODOLOGIA	60
5 OPÇÕES METODOLÓGICAS	67
5.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	68
6 O PERCURSO INVESTIGATIVO.....	74
6.1 RELATO DO ENCONTRO	75
7 ANÁLISE DOS DADOS	85
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES	102
APÊNDICE A: Solicitação de autorização para realização da pesquisa com docentes atuantes nos Anos Iniciais do Colégio Municipal Pelotense.....	103
APÊNDICE B: Carta de Anuência	104
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	105
APÊNDICE D: Roteiro para a entrevista	106
APÊNDICE E: Produto Educacional	108

PALAVRAS INICIAIS

O “eu” normalista/ alfabetizadora/ coordenadora pedagógica / neuropsicopedagoga e a direção do olhar para as dificuldades de leitura e escrita

Apresento-me utilizando a primeira pessoa do singular para expor a minha trajetória profissional que segue o percurso da docência, exercida desde o término do Curso Normal, no ano de mil novecentos e setenta e três. Recordo que toda a vez que tratávamos das questões do estágio obrigatório do curso havia entre nós, concluintes, um receio muito grande de atuar em turmas de primeira série (denominação do adiantamento de ingresso no Primeiro Grau à época). A mim, particularmente, pareciam escassas as referências curriculares e metodológicas que assegurassem um trabalho eficaz.

Costumeiramente, ao final do terceiro ano do Curso Normal, a direção da escola, suas coordenadoras e orientadoras do estágio curricular reuniam-se com as alunas num espaço denominado Orfeão, onde tínhamos nossas aulas de música para, nominalmente divulgar a escola para a qual seríamos encaminhadas, com a respectiva turma na qual atuaríamos.

O momento marcou minha memória pela ansiedade e expectativa. Havia comentários de que as alunas com melhores notas teriam certo privilégio. Tentei me despreocupar, pois, se assim fosse, talvez estivesse incluída neste grupo. O que realmente me preocupava muito era o fato de assumir uma classe de alfabetização. E foi exatamente o que aconteceu: fui designada para uma escola assistencial, inserida numa região extremamente carente de nossa cidade denominada Vila dos Agachados, às margens de um canal, sem abastecimento de água e esgoto nas casas, em completa situação de miserabilidade.

Ali encontrei crianças que nem ao menos os lápis possuíam e, evidentemente, não sabiam usá-los. Crianças comprometidas pela desnutrição, pela falta de higiene, com pais analfabetos e famílias numerosas. E durante seis meses convivi com elas, dando o melhor de mim, superando minhas fraquezas na esperança de que, ao se alfabetizarem, essas crianças pudessem mudar o rumo de suas vidas, ao seguir seus estudos. Recebi nota máxima no meu estágio e a sugestão de minha orientadora de que não abandonasse as classes de

alfabetização. Desde então, a predileção pelo processo de aquisição de leitura e escrita me trouxe um grande desassossego e a indagação interior sobre como podemos avaliar os sentimentos vivenciados por crianças e adultos que enfrentam obstáculos neste processo.

Por mais de uma década, após a conclusão do curso, atuei em classes de alfabetização, nesta escola já na condição de contratada logo após meu estágio. Havia naquelas crianças um desejo imenso de penetrar no mundo letrado e me sentia realizada quando, ao final do ano, diante de uma banca geralmente composta pela coordenação pedagógica, a professora da classe e a professora do adiantamento subsequente, meus alunos faziam a leitura e a interpretação de forma satisfatória para serem aprovados e seguirem seus estudos.

Contudo, alguns não transpunham a complexidade da aprendizagem da leitura e da escrita e estavam fadados a repetir a série – nomenclatura utilizada na época – não acompanhando a sua turma no ano seguinte. O fenômeno da não-aprendizagem ou, diria, da não apropriação deste conhecimento, trazia-me uma inquietude que contribuiu, por certo, para minha evolução profissional. À época, utilizávamos o Método da Abelhinha e, ainda que desconhecêssemos a Psicogênese da Escrita, separávamos nossas crianças em grupos – utilizando filas – com atividades diferenciadas, tendo o propósito de mantê-las ocupadas, fazendo de nossas salas de aula o retrato da segregação, sem o cuidado de atentar para as suas reais necessidades e suas possibilidades de progresso. Penso que, por muito tempo, não encontrei respostas para as minhas perguntas interiores, entre elas, como deveria conduzir minha prática pedagógica para que a intencionalidade da minha ação trouxesse resultados positivos, da mesma forma, para mim e para minhas crianças.

Nesse ínterim, atuando em outros níveis, deparei-me com inúmeras situações em que os alunos traziam importantes dificuldades de leitura e escrita, com histórico de reprovações que não conseguiram fazer com que as superassem. Somente bem mais tarde, exercendo atividades na Coordenação Pedagógica de minha escola, conheci a realidade dos alunos disléxicos e pude visitar minhas memórias, trazendo à tona queixas e relatos de quem não conseguia ler com precisão para uma boa interação com os textos e ademais, escrever para ser entendido.

Iniciei, a partir de então, um novo ciclo de estudos. Realizei especializações na área da Supervisão Educacional, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia Clínica

e Institucional. Atualmente, exerço minhas atividades profissionais como docente em Cursos de Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, junto à Faculdade Dom Bosco, na disciplina de Transtornos de Aprendizagem e Estágio Supervisionado, e em atendimentos individuais a crianças e jovens com síndromes e transtornos de aprendizagem em meu espaço. Tenho aprofundado os estudos sobre os Transtornos com prejuízo na leitura e na escrita.

Assim, no meu cotidiano profissional, recebo em meu consultório crianças para avaliação neuropsicopedagógica, trazendo consigo a queixa da escola de que não conseguem aprender e/ou se comportar como os seus pares. Os pais, ansiosos, buscam uma explicação e, ao mesmo tempo, orientação de como proceder. Não raras vezes, desejam apenas um comprovante da necessidade de seu/sua filho (a) ser tratado (a) de forma diferenciada dos demais nos ambientes em que frequentam.

O que mais me impressiona, na verdade, é que, após serem avaliadas, constata-se que muitas destas crianças não possuem comprometimento intelectual, são esforçadas, mas aprendem de outra forma, nem sempre percebida pela escola, passando as mesmas a desvalorizar e temer as ações da escola, numa experiência absolutamente peculiar.

O insucesso escolar, especialmente o relacionado à aquisição de leitura e escrita, desperta sentimentos negativos que afloram diante da impossibilidade de a criança sentir-se partícipe do grupo que domina tais habilidades e, por consequência, vistos como os que respondem positivamente às exigências da escola. Ler e escrever são habilidades que podem ser adquiridas fora do ambiente escolar; entretanto, é nele que se legitimam. Representam quesito imprescindível para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas.

Deriva dos fatores expostos a minha preocupação em relação ao fracasso que historicamente vivenciamos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no período em que ocorre a alfabetização e que se alarga, frequentemente, pelos demais adiantamentos. Diante da complexidade de razões que podem contribuir para que o fracasso escolar aconteça, pretendo direcionar meu estudo ao conhecimento e análise das práticas metodológicas empregadas pelos professores com ênfase nas tentativas de correção das dificuldades de leitura e escrita enfrentadas pelos alunos nesta fase.

1 INTRODUÇÃO

O tema central deste trabalho consiste na compreensão da singularidade do processo de acompanhamento de crianças que apresentam dificuldades para a aprendizagem, para a qual a prática pedagógica deve estar voltada. Apresentamos o portfólio como instrumento de acompanhamento e de avaliação potencializador da aprendizagem da leitura e da escrita para crianças com dificuldades no ciclo de alfabetização.

Justifica-se essa temática dado que, há muito que o Brasil, assim como outros países, busca adequar uma política educacional voltada para a solução do insistente insucesso em nível escolar visando melhorar os níveis de domínio da língua escrita em crianças, no chamado período de alfabetização e para além dele. Em se tratando de processo, o que se espera é, na verdade, que a criança vá atingindo estágios, níveis ou etapas cada vez mais complexos e, adquirindo competências básicas, empregue-as para além de decodificar símbolos.

Entretanto, a natureza complexa do processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita e o seu emprego em práticas sociais, em muitos casos ou não raras vezes, dificulta o ingresso e manutenção no mundo do trabalho, futuramente, para algumas crianças. E assim, ora por carência de um método eficaz e seguro, ora pelas poucas condições familiares de acompanhar e prover esta criança de material adequado, ora pelos constantes encaminhamentos a avaliações neurológicas, psicológicas e (neuro)psicopedagógicas, estamos sempre a procurar uma causa que justifique tal insucesso.

No regime seriado tínhamos, em tempos passados, o período de um ano letivo (1ª série do Ensino Fundamental) para que a criança dominasse a leitura e a escrita e fosse capaz de interpretar um pequeno texto, sob os olhos e ouvidos atentos e nada flexíveis de avaliadores, muitas vezes nem muito familiares à criança. Deste teste chamado exame dependia a aprovação ou não do aluno.

Da abordagem comportamentalista ou behaviorista que legitimava tais práticas, passou-se à proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com foco na oferta de atendimento integral às crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, trazendo a intenção de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem já a partir dos seis anos de idade, em fase de alfabetização. No entanto, estas e outras tantas tentativas nem sempre garantem o

sucesso de nossas crianças no processo de aquisição de leitura e escrita e continuamos buscando meios que possam contribuir para a solução deste e de outros problemas que a educação brasileira enfrenta.

Frente ao exposto acima, também se justifica a realização do presente estudo pelas seguintes razões: a primeira apoia-se no fato de que exerço minha atividade profissional junto a crianças que apresentam dificuldades de toda ordem para a aprendizagem, mais especificamente relacionadas à aquisição da leitura e da escrita, e percebo seus modos de agir peculiares diante da possibilidade de fracasso, já que, rotineiramente, vivenciam-no no ambiente escolar. Muitas vezes, são relatos marcantes de momentos em que se sentem incapazes, abandonados, incomodados, levando-os a comportamentos julgados inadequados, quando não compreendidos.

A segunda refere-se à situação vivida atualmente pelo professorado. Conforme Moraes (2008), inúmeras exigências, expectativas e mudanças vêm sendo colocadas ao trabalho docente escolar. O professorado tem sido alvo de uma série de tensões e conflitos que chegam até mesmo a comprometer seu desempenho profissional. De um lado, sente-se comprometido com o ensino e a aprendizagem dos alunos; de outro, submete-se às constantes exigências das políticas públicas em educação, entre elas a de inclusão no contexto escolar de crianças que, devido às suas características peculiares, singulares de apreender a realidade e, por consequência, de construir seu conhecimento, merecem acompanhamento, metodologia de ensino, níveis de abordagens e linguagens diferenciadas.

A escola ainda se encontra arraigada ao modelo classificatório, quantitativo, numérico, o que, em verdade, não necessariamente retrata de forma fiel aquilo que realmente foi apreendido, podendo ser fruto de memorizações mecânicas e cansativas, que não levam à reflexão e à aprendizagem satisfatória. Neste modelo da escola as crianças que apresentarem dificuldades no processo acabam sendo relegadas ao ostracismo, ficando alijadas no processo que acontece em sala de aula.

Crianças com dificuldades de aprendizagem ficam à margem nas salas de aulas, pois não conseguem acompanhar o ritmo das outras nas atividades propostas e, não raras vezes, acabam produzindo muito pouco, tornando-se apáticas diante da aquisição da leitura e da escrita. Do lado dos docentes, muitos desdobram-se nas

proposições de atividades, conforme vimos nos relatos das professoras nesta pesquisa; porém, esbarram no tempo de elaboração das mesmas e acabam por não conseguir elementos empíricos para avaliar o processo de aprendizagem destes alunos.

Diante disso, questiona-se: Como os professores do segundo ano de uma escola pública do município de Pelotas percebem a singularidade do processo de acompanhamento de crianças que apresentam dificuldades para a aprendizagem da leitura e da escrita?

A fim de responder a este questionamento, objetivou-se de forma geral compreender a singularidade do processo de acompanhamento de crianças que apresentam dificuldades para a aprendizagem da leitura e da escrita no segundo ano. E de modo específico: Identificar as dificuldades de leitura e escrita mais frequentes trazidas pelos alunos ao final do período previsto para a alfabetização; Identificar os impasses encontrados pelos professores na elaboração de suas atividades para atender crianças que apresentam defasagem na leitura e escrita; Desenvolver material didático-pedagógico, em forma de portfólio, com foco no acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem de crianças com dificuldades na leitura e na escrita.

O universo a ser investigado é formado por docentes que atuam em classes do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Pelotas. Optou-se por este adiantamento levando-se em conta que, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, e segundo ela, espera-se que em nosso país a criança seja alfabetizada nos dois primeiros anos do ensino fundamental, processo que será aditado por outro, denominado “ortografização”, a partir do terceiro ano.

A dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo dois exponho a revisão de literatura, na qual apresentarei os trabalhos pesquisados sobre alfabetização e práticas pedagógicas de alfabetização; no capítulo três apresento o referencial teórico que sustenta as reflexões, desde conceitos sobre dificuldades de leitura e escrita na alfabetização, do portfólio como instrumento/metodologia de acompanhamento da singularidade do processo destas crianças, e da perspectiva vigotskyana da aprendizagem. No capítulo quatro discorro sobre o encontro com as professoras, e as análises decorrentes desta interação, com foco no portfólio. E por fim, apresento as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão bibliográfica ou revisão de literatura constitui-se num amplo levantamento das fontes teóricas (relatórios de pesquisa, livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses) que tem como propósito a contextualização do trabalho de pesquisa e seu embasamento teórico, possibilitando a análise de obras científicas recentes e disponíveis que tratem do assunto ou que forneçam o embasamento teórico e metodológico que irá auxiliar no desenvolvimento do projeto de pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013). Os referidos autores afirmam que a revisão de literatura objetiva:

reconhecer e dar crédito à criação intelectual de outros autores. É uma questão de ética acadêmica; - indicar que se qualifica como membro de determinada cultura disciplinar através da familiaridade com a produção de conhecimento prévia na área; - abrir um espaço para evidenciar que seu campo de conhecimento já está estabelecido, mas pode e deve receber novas pesquisas; - emprestar ao texto uma voz de autoridade intelectual. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.79).

Para esse estudo, foi realizada a revisão sistemática da literatura nos meses de janeiro e fevereiro de 2021, com os seguintes descritores: alfabetização; alfabetização e letramento; práticas pedagógicas de professores alfabetizadores; formação de professores alfabetizadores. Foram utilizadas fontes digitais, disponíveis na Web, que se encontram indexadas pelo Google Scholar (<https://scholar.google.com.br>) para análise das publicações (dissertações, teses, artigos, documentos da União, trabalhos e pôsteres).

As bases de dados consultadas foram: Portal de Periódico CAPES/MEC, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o SciELO (Scientific Electronic Library Online, a ANPEd (Associação de Pós-Graduação em Educação), considerando os Grupos de Trabalho GT 07 (Alfabetização e Letramento) e GT10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) e a revista eletrônica da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). Utilizamos como critérios de refinamento, artigos publicados em português, entre os anos de 2015 a 2020. Somente artigos que trataram da alfabetização de crianças em idade escolar foram inclusos.

Foram selecionados 29 trabalhos tendo como critério a leitura de seus resumos, dos quais foram utilizados 15 sendo 12 artigos, 2 dissertações e 1 tese. Na

sequência do capítulo serão apresentadas as ideias principais dos trabalhos selecionados.

O trabalho de Carvalho e Andrade (2016) traz o relato do processo histórico relacionado às formas de alfabetização no Brasil, fazendo referência aos diferentes métodos utilizados ao longo do tempo, mais especificamente a partir da Proclamação da República onde a ótica para práticas alfabetizadoras ganharam mais amplitude e fortalecimento.

Entretanto, observa que os índices de analfabetismo no nosso País vêm se perpetuando negativamente até os dias atuais, apesar da diversidade dos métodos, do crescimento ao acesso à educação, do aumento e permanência do número de matrículas, destacando a leitura e a escrita como entraves de ineficácia no ciclo de alfabetização no nosso país, embora muitos outros fatores possam estar associados.

Através de uma amostra diagnóstica das habilidades de leitura e escrita de alunos de duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Nova Cruz, no Rio Grande do Norte, ficou evidenciado o fato de que, mesmo crianças que cursam a mesma série, podem apresentar aprendizagem e dificuldades diferentes, mostrando a necessidade de um trabalho docente na perspectiva de alfabetizar letrando, que observe a individualidade de cada um, respeite seus ritmos buscando novas estratégias de formação de um indivíduo autônomo criador de sua própria história e formador de opiniões. A autora evidencia o papel da psicopedagogia como suporte ao trabalho pedagógico com crianças com dificuldade de desenvolvimento cognitivo.

Na intenção de buscar compreensões sobre as possíveis causas do fracasso escolar apresentado por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente os que se encontram em período de alfabetização, os estudos resultantes das pesquisas de Powaczuk e Bolzan (2018) evidenciam que muitas das dificuldades de ensino e aprendizagem advêm de propostas didáticas que privilegiam a decifração de palavras fora das práticas sociais de leitura e escrita e do contexto sociocultural dos alunos.

Mostram a atenção para a necessidade de mudança na organização do trabalho educativo no processo de alfabetização, a partir da construção de práticas que tomem como ponto de partida os eventos sociais de leitura e escrita e as vivências socioculturais dos alunos. É preciso considerar as representações

construídas sobre os modos de fazer a mediação pedagógica no processo de alfabetização. Entendem que esse processo de mediação pode fazer uma diferença importante, dependendo da compreensão dos professores sobre as diferenças culturais que aparecem no contexto escolar.

No mesmo sentido, Oliveira e Xavier (2017) consideram importante que as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental estejam baseadas na perspectiva de alfabetizar letrando, como propósito de formar leitores competentes e não apenas decodificadores de códigos linguísticos. Após a análise dos métodos de alfabetização utilizados ao longo da história da alfabetização no Brasil e a legislação aplicada, veem como indispensável dispor aos alunos informações sobre a significação do aprendizado da leitura e escrita como forma de exercer sua cidadania e, para tal, a necessidade de buscarem-se métodos e mecanismos que, efetivamente, tragam resultados proveitosos para a criança.

Por este ângulo de concepções, Dias e Magalhães (2018) ponderam que a leitura deve ser apresentada aos alunos nos ciclos iniciais da educação básica como algo prazeroso e criativo, que lhes possa ser útil para a interpretação e a obtenção de informação em diferentes materiais escritos e não mostrada como um processo de decodificação de signos linguísticos, sem relação com seu cotidiano fora do ambiente escolar. Para isto é necessário que o professor alfabetizador tenha conhecimento de como se alfabetiza letrando para, conscientemente, decidir sobre suas práticas.

A respeito dos conhecimentos necessários ao professor para atender às demandas decorrentes da complexidade da tarefa de alfabetizar, foi detalhada por Capicotto (2017) a sua pesquisa trazendo como objeto de estudo os saberes docentes colocados em prática por alfabetizadores no propósito de identificar e compreender os fatores que contribuem para a diversidade de desempenho de alunos no Ciclo de Alfabetização. Ao olhar para a prática instrucional, uma análise reducionista não pode ser feita sem considerar o contexto em que ela se manifesta. Os dados ressaltaram que os saberes docentes não ocorrem desassociados do contexto no qual estão inseridos e que o espaço escolar interfere em sua constituição.

Outro aspecto relevante descrito na pesquisa relacionado à prática docente observada é o fato de os professores durante os três anos que compõem o Ciclo de Alfabetização priorizarem atividades que focalizam apenas o código como recurso

para atenderem aos alunos com mais dificuldades, abordando ciclicamente os conteúdos com a turma inteira e acabam não avançando para conteúdos relacionados aos aspectos discursivos, textuais e gramaticais que envolvem os gêneros textuais. Tal prática não contribui para o propósito sequencial do ciclo e, como consequência:

a ausência de progressão de conteúdos ao longo desse ciclo pode resultar na aprendizagem da leitura restrita à decodificação, sem acesso à interpretação do que estiver além da superfície do texto, e na escrita de palavras, sem acesso à produção de texto em situação real de comunicação.

Embora a pesquisa tenha como ponto central os saberes docentes, a autora não aponta em seu trabalho a formação dos professores como oportunidade de reflexão e discussão acerca de suas práticas e aprofundamento de seus conhecimentos, ainda que defenda a construção coletiva de objetivos de aprendizagem por professores e gestores de forma a dar singularidade ao ensino.

Na pesquisa de Almeida e Penso (2019) foi realizada a revisão sistemática sobre a formação docente e prática pedagógica de professores alfabetizadores correspondendo ao período de 2010 a 2017, como objetivo de responder, entre outras questões, como as pesquisas sobre formação e/ou práticas pedagógicas de alfabetizadores têm tratado a questão da implicação do professor com os estudantes provenientes de contextos de adversidade.

A análise de oito artigos selecionados contribuiu para o argumento de que já existe um discurso consolidado no meio acadêmico sobre o fato de o processo de alfabetização ser complexo, não devendo limitar a formação em alfabetização a metodologias de aprendizagem e teóricos. Em relação à questão do envolvimento do professor na aprendizagem de alunos em contextos difíceis, as autoras não encontraram discussão no cenário científico explorado.

Rocha e Bissoli (2016) em seu artigo Desafios da formação de professores alfabetizadores: em busca da apropriação da linguagem escrita como desenvolvimento humano buscam refletir sobre os desafios presentes na formação de professores responsáveis pela alfabetização das crianças, enfatizando a complexidade que envolve as suas práticas, relacionadas ao conteúdo e aos métodos específicos do processo de apropriação da linguagem escrita.

Diante de uma formação fragmentada, os professores “tendem a tomar retórica por teoria e ativismo por prática, desvinculando os dois âmbitos da produção do conhecimento humano.” As autoras afirmam que a relação entre teoria e prática tem se mostrado um problema recorrente nessa formação e, conseqüentemente, na atividade docente desenvolvida nas escolas. Lembram, ainda, que os programas mais recentes têm sido criados para ensinar os professores a aplicarem as novas propostas, advindas das urgências políticas e sociais.

De outro ponto de vista, na investigação de garantias legais de oportunidades para conhecer, refletir, reformular e agir na intenção de responder positivamente às demandas, Trevisan (2020), em seu trabalho *A formação de professores nas resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019: entre [in]certezas e [in]definições*, analisa a proposta de formação inicial e continuada de professores advinda das últimas resoluções nacionais, como recurso de aperfeiçoamento profissional e inovação de suas práticas, na perspectiva de “qualidade”, discurso presente nas suas redações.

Ainda que sejam desenvolvidos programas de formação continuada de professores com vistas à preparação dos docentes e políticas de investimento em tecnologia escolar, ensino e materiais didáticos, enfrentamos a problemática atestada pelos altos índices de crianças que frequentam a escola; no entanto, não apresentam desempenho compatível com seu adiantamento, enfrentando obstáculos de toda a ordem nos primeiros anos de escolaridade.

Neste seguimento, Bolzan, Santos e Powaczuk (2013) afirmam, em seu artigo *Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola*, que “as práticas pedagógicas pouco dialogam com as vivências dos estudantes, sendo-lhes concedido um papel secundário na construção do seu conhecimento”, o que mereceria uma reflexão mais aprofundada para a obtenção de resultados mais animadores.

Questionam as autoras o fato de alguns professores ainda permanecerem presos a metodologias que não dão mais conta de sustentarem práticas inovadoras necessárias para o sucesso de seu ensino e da aprendizagem dos seus alunos. Suas pesquisas apontam a importância de investir em outra política de formação profissional de alfabetizadores, que forneça condições para autoria e protagonismo de ensino e de aprendizagem.

No artigo *Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos*, Assolini, Pereira e Tfouni (2018) trazem elementos significativos à análise dos conceitos de alfabetização e letramento, com ênfase à

natureza discursiva do letramento como processo, contrapondo-se à concepção de que alfabetização, aquisição de leitura e escrita são sinônimos deste. O letramento é pensado como um processo muito mais abrangente que a alfabetização, que a contém e determina relacionado com “a existência e a influência de um sistema de escrita, socialmente vigente em uma sociedade letrada. ”

As autoras desmistificam a concepção de que, obrigatoriamente, o letramento manteria uma relação com escolarização e ensino formal. Todos, mesmo os não alfabetizados, alcançam um determinado nível de letramento. O fato de codificar/decodificar automaticamente sinais gráficos pouco efeito trazem aos indivíduos, já que não os torna letrados. Uma questão importante trazida no trabalho diz respeito às crianças pobres que chegam à escola e não têm o domínio sobre o dialeto culto e, por esta razão, sem ter sua cultura e vocabulário valorizados, já estariam em desvantagem.

Salientamos, ainda, o posicionamento das autoras com relação à formação de professores proposta pelos programas governamentais com caráter discursivo dominante e contingências de âmbito internacional refletem o falso intuito de prepará-los para as mudanças e, lamentavelmente, impossibilitam-lhes de efetivar a autoria de seu discurso, passando a reproduzir os discursos-outros.

Nas considerações de Lima (2015), no momento atual é premente que se ofereçam condições para o desenvolvimento de competências e habilidades de um indivíduo alfabetizado e letrado, considerando as necessidades de ação e interação social e cultural. Agregar tais processos de maneira precisa é um grande desafio para os educadores.

Uma das condições primeiras, na visão do autor, é o saber docente acerca destes processos, levando em conta a natureza metodológica de cada um para, de forma mais segura, fazer opções visando o desenvolvimento de suas práticas no sentido de suscitar a comunicação entre o mundo abstrato da leitura e a realidade vivida pelo aprendiz. Para tanto, o educador deve estar em contínuo processo de autoavaliação e reflexão sobre as próprias ações.

Ebert (2016), em seu trabalho intitulado Práticas pedagógicas de leitura e escrita: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização, ao apresentar uma pesquisa realizada com professoras e suas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Alegre que apresentou resultados favoráveis no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no ano de

2013, alerta para a necessidade de um planejamento conjunto, bem estruturado e com objetivos claros entre os professores do ciclo e o comprometimento entre todos os envolvidos no processo, considerando a sua continuidade.

Como resultados da sua pesquisa, a autora destaca entre outros aspectos: a existência de um ambiente alfabetizador letrado com materiais rotativos e permanentes de leitura e escrita; a ludicidade como forma de promover o desenvolvimento infantil; o fato das crianças concluírem o primeiro ano escrevendo de forma alfabética, contribuindo para o desenvolvimento de atividades mais complexas no segundo ano, em que são trabalhados diferentes gêneros textuais, e no terceiro ano o trabalho pedagógico é voltado para o desenvolvimento da leitura, à produção de textos coesos e à ortografia. Somam-se a esses aspectos a boa estrutura física da escola, o diálogo e as relações afetivas, o capital cultural e letrado das famílias das crianças e o apoio da gestão escolar e dos setores da escola.

Dentre os estudos apresentados pelos diferentes Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPEd, em suas reuniões nacionais, nos últimos anos, encontra-se o de Silva e Godoy (2020) que embasaram seus estudos na psicologia cognitiva da leitura, na perspectiva de estabelecer a relação entre processamento fonológico e indicadores de risco para problemas de leitura, no viés da compreensão de como ocorre esse processo.

Pesquisas nas últimas décadas identificam as habilidades relacionadas ao processamento fonológico: a memória de trabalho fonológica, a consciência fonológica e a nomeação seriada rápida. Destas, a consciência fonológica e sua relação com a leitura tem se constituído em objeto de estudos mais divulgados, sendo considerada um dos preditores na detecção de risco para a Dislexia, contribuindo para a sua identificação já nos primeiros anos de escolaridade. As autoras afirmam que:

dificuldades em aprender a ler, frequentemente, podem ser explicadas por baixos níveis de consciência fonológica, tendo em vista que dificuldades no desenvolvimento da consciência fonêmica podem ocasionar problemas no entendimento da leitura.

O trabalho faz referência aos resultados de uma pesquisa realizada com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, onde foram avaliadas as habilidades de processamento fonológico por meio do Protocolo de Identificação Precoce dos

Problemas de Leitura (IPPL), com sugestões de intervenção para os alunos com baixo desempenho que, ao final, resultaram eficazes na aprendizagem da leitura.

O estudo anterior corrobora com outro conduzido por Santos et al. (2016) intitulado *Consciência fonológica e alfabetização em crianças brasileiras: como esta relação tem evoluído?* em que exploram na literatura científica brasileira a vinculação existente entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, procedendo à análise de trabalhos escritos no português do Brasil acerca do tema, referente aos anos de 2005 a 2015.

Resulta do estudo a conclusão de que vários são os estudos que garantem a participação direta da consciência fonológica para o sucesso na leitura e na escrita, além de associações consistentes entre essa competência e o desempenho escolar satisfatório. Esse estado atual torna a consciência fonológica uma habilidade conceitualmente bem estabelecida na literatura.

3 REFERENCIAIS PARA A COMPREENSÃO DE DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO VIGOSTKYANA PARA A APRENDIZAGEM

A mais antiga forma de expressão, a linguagem falada, é uma construção singular de cada grupo humano. Os indivíduos comunicavam-se e aprendiam através de signos entendidos pelos membros da comunidade, o que viabilizou o estabelecimento de diálogos e a transmissão de eventos significativos. Cada comunidade linguística foi alterando sua linguagem para amoldar sua própria cultura (EVERETT, 2019). Essas formas peculiares de comunicação deram origem aos idiomas e retrataram a cultura e a propagação do conhecimento de um povo (KENSKI, 2007).

As pesquisas realizadas por Everett (2019) sugerem que a linguagem teve início com os *Homo erectus* a mais de um milhão de anos atrás e tem perdurado por 60 mil gerações, sendo gradualmente aprimorada pelos *Homo sapiens*. E, ainda que as línguas tenham características evolucionais próprias, atendem a primordialidade humana de comunicar-se. Segundo o autor, a linguagem não teria começado plenamente com uma palavra ou sentença proferida pelo hominídeo, mas sim, com a primeira conversa, que é tanto a sua origem quanto a sua intenção.

Na verdade, a linguagem muda as vidas. Ela cria a sociedade, expressa nossas maiores aspirações, nossos pensamentos mais básicos, emoções ou filosofias de vida. Mas toda a linguagem está, em última análise, a serviço da interação humana (EVERETT, 2019, s.p).

Em sua obra *História da Escrita*, Steven Fischer (2009) relata que grande parte dos atuais leitores, familiarizados com o sistema alfabético, sequer conseguem mensurar o universo abarcado pelo mundo da escrita. As bases desse sistema encontram-se na indispensabilidade de os seres humanos conservarem informações para comunicarem-se consigo mesmos ou com outras pessoas, remotamente no tempo e no espaço.

A invenção da escrita está relacionada à expansão da economia e deu-se num momento em que já não era mais possível confiar na memória da elite governante, surgindo a necessidade de registrar transações de forma confiável e permanente (SOARES, 2020). Ler e escrever, nestes tempos, eram atividades

profissionais, aprendidas como ofício através de treinamento severo. Os escribas constituíam um grupo de profissionais encarregados de realizar a tarefa de transcrever o que lhes era solicitado em argila ou pedra, muros, papiro e outros materiais, usando símbolos misteriosos (FERREIRO, 2012). Ainda, segundo a autora:

as funções estavam de fato tão separadas que os que controlavam o discurso que podia ser escrito não eram os mesmos que o escreviam, e, muitas vezes tampouco os que praticavam a leitura. Os que escreviam não eram leitores autorizados, e os leitores autorizados não eram escribas (FERREIRO, 2012, p.11-12).

Diferentemente da sociedade oral, na qual a repetição e a memória são as principais formas de aquisição do conhecimento, Kenski (2007) acena para o fato de que na sociedade da escrita é necessário compreender o que está veiculado no conteúdo gráfico. Há uma distância entre quem escreve e quem lê e interpreta o escrito. Os estudos de Everett (2019) ratificam tal concepção, afirmando que, opostamente aos demais animais, os humanos ao comunicarem-se excepcionalmente dizem tudo o que pensam, requisitando a inferência dos significados por parte do seu interlocutor para que possa receber a mensagem de forma real.

De todas as conquistas do homem, a linguagem é a que mais contribuiu para torná-lo um ser verdadeiramente humano, possibilitando o entendimento entre si. Na sua conexão com o mundo, a palavra é a melhor representação do potencial simbólico, e ao longo da história da humanidade, laboriosamente, foi configurando-se uma primordialidade para o desenvolvimento íntegro dos indivíduos (COLELLO, 2012; DANGIÓ, MARTINS, 2018).

Corroborando com esta afirmação, Maluf e Cardoso-Martins declaram:

A criança aprende a falar e a compreender a linguagem oral sem conhecer conscientemente sua estrutura formal (fonológica, morfológica e sintática), nem as regras que ela utiliza no processamento dessa estrutura. Em contrapartida, a linguagem escrita, sendo um sistema convencional, tem que ser objeto de esforços para ser aprendida (MALUF; CARDOSO-MARTINS, 2013, p. 111).

A fala, estritamente individual, é inata e instintiva, naturalmente adquirida, sendo suficiente a inserção do indivíduo num ambiente em que a comunicação se dê através da língua materna. No entanto, diferentemente da aquisição da linguagem

oral, que ocorre naturalmente, respondendo a uma predisposição cerebral do indivíduo, a escrita e a leitura constituem-se habilidades que necessitam de instrução e de requisitos sociais e materiais que assegurem a concretização deste direito.

Entretanto, a criação da escrita pode ser considerada a etapa mais significativa na passagem do homem primitivo ao civilizado (SANTOS; NAVAS, 2016). Escrever foi uma exaustiva conquista da humanidade, e assim é com cada indivíduo em particular. Passar da representação pictográfica, que poderia sugerir uma série de interpretações ao uso da palavra como representação de parte do pensamento humano, remete-nos a uma longa caminhada na história das civilizações (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

Ao longo do tempo, os textos escritos inicialmente em argila e papiro (sumérios e egípcios) sofreram alterações até se transformarem em materiais de fácil transporte e manejo e, assim, neste processo, multiplicaram-se os leitores (FERREIRO, 2012). Para a autora:

Os verbos “ler” e “escrever” deixaram de ter uma definição imutável: não designavam mais (e tampouco designam hoje) atividades homogêneas. Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos significados a esses verbos (FERREIRO, 2012, p. 13).

Corroborando a afirmação de Chartier (2011) sobre a relação intrínseca entre leitura e escrita: “A leitura é para a escrita o que a recepção é para a produção, o que é a escuta para a tomada da palavra: uma atividade, não uma passividade” (MORTATTI, 2011, p. 55).

Quanto aos efeitos cognitivos da entrada do indivíduo na escrita, Chartier (2011) reafirma que passar de uma cultura oral para uma cultura escrita não é apenas uma forma de adquirir uma técnica, mas sim, mudar a maneira de pensar. Essa mudança abre novas possibilidades, pois de algum modo aquele que sabe ler não poderá pensar, sentir, imaginar o mundo como antes.

Todavia, não basta apenas decodificar os símbolos que representam a escrita. Mais do que isso, a compreensão do que é lido constitui-se numa grande dificuldade para alguns. “Se por um lado há mais gente dita alfabetizada, por outro há um tanto ou mais de analfabetos funcionais. Não entendem o que está escrito e sua escrita é precária” (RANGEL, 2018, p. 51).

Para Lima (2009):

Aprender a ler é um processo que permite se apropriar de um produto de cultura, que é a escrita. [...] A leitura depende de ensino e de sistematização dos conhecimentos para que a pessoa se aproprie do sistema simbólico e possa utilizá-lo em várias circunstâncias. [...] Se não houver compreensão do que estiver escrito, se não houver a possibilidade de se apropriar do significado a partir do trabalho com o texto, **não há leitura** (LIMA, 2009, p. 5-6).

Ratificando tal entendimento, Monteiro e Soares (2014) chamam atenção para o fato de que a geração de significados através da leitura depende das circunstâncias sociais e culturais envolvidas em sua consolidação. “Podemos dizer, dessa forma, que não há possibilidade de a construção do significado se dar de forma automatizada” (MONTEIRO; SOARES, 2014, p. 451).

Como consequência, a dificuldade em compreender textos representa uma clara barreira para a aprendizagem, uma vez que um passo fundamental para aprender-se a partir dos textos é entendê-los (MALUF; CARDOSO-MARTINS, 2013). As dificuldades na compreensão da leitura podem afetar o desenvolvimento de vários aspectos do funcionamento da criança, não ficando restrito às questões de sua vida acadêmica:

As crianças com dificuldades inesperadas de compreensão de leitura provavelmente continuam a enfrentar problemas na vida adulta. Dificuldades de leitura e escrita limitam a possibilidade de obter e manejar o conhecimento necessário para fazer escolhas bem informadas em esferas como trabalho, família e saúde (MALUF; CARDOSO-MARTINS, 2013, p.157).

As autoras citadas relatam que as dificuldades inesperadas de compreensão de leitura ocorrem tanto no ensino da língua materna do Brasil como em outras, como o inglês. A partir desta conclusão, apresentam resultados de um estudo realizado nos Estados Unidos pelo Instituto Nacional de Alfabetização (National Institute for Literacy, 2001) em que a maioria das pessoas com baixos níveis de alfabetização mostram dificuldades, por exemplo, ao interpretar documentos de planos de saúde, que é um documento importante para muitas famílias americanas ou seguir instruções contidas em bulas de medicamentos. Somados a estes prejuízos estariam os baixos índices de empregabilidade e enfraquecimento da coesão social (MALUF; CARDOSO-MARTINS, 2013).

Ao tratarmos da aquisição de leitura e escrita e de habilidades necessárias para a compreensão/interpretação, entramos no campo da alfabetização e estamos diante de um tema de inúmeras controvérsias, que envolvem teorias, métodos, práticas e vivências no ambiente escolar. Lerner (2002) afirma que as palavras ler e escrever marcaram e continuam a marcar a função essencial e, quem sabe única, da escolaridade obrigatória. Nesta perspectiva, tendo a instituição escolar a responsabilidade de comunicar saberes e comportamentos culturais, teria, pois, a tarefa de ensinar a ler e escrever.

Há muito que estudiosos, pesquisadores e interessados no tema têm voltado sua atenção para questões importantes ligadas à construção de marcos de orientação para que a escola busque desempenhar sua tarefa com resultados mais significativos, o que, em verdade, não o tem feito.

Uma constatação trazida por Soares (2017) parece pertinente ressaltar diante dos dados de diferentes avaliações realizadas no Brasil e dos estudos e pesquisas referentes ao tema alfabetização/ aquisição de leitura e escrita: “Somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização” (SOARES, 2017, p.14). Prossegue analisando a situação no século em que estamos vivendo, salientando que o problema permanece:

a diferença é apenas que, hoje, os alunos não rompem a barreira do 1º ciclo, que substituiu a 1ª série como etapa de alfabetização, [...] passam ao ciclo seguinte ainda não alfabetizados (Ibid., 2017, p. 14).

A autora reconhece que inúmeros estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos nesta área com a finalidade de examinar a situação e propor possíveis meios para revertê-la positivamente. Entretanto, são investigações provenientes de áreas distintas do conhecimento, como a Psicologia, a Linguística e a Pedagogia, que geram dados “não integrados e não conclusivos” (SOARES, 2017). Ademais, são dados considerados excludentes, uma vez que buscam a explicação do problema sob uma pluralidade de enfoques: no aluno, no contexto cultural do aluno, no professor, no método, no material didático, ou ainda, no próprio código escrito (SOARES, 2017).

Analisando este cenário, Lent, Buchweitz e Mota (2018), na introdução de sua obra, sob o título *Mais ciência para a educação dos brasileiros*, lembra que, ao final do século XX, diversos países fizeram investimentos em áreas que contemplam as

necessidades sociais, salientando os realizados na área da saúde, os quais permitiram o aumento significativo da expectativa de vida na maioria deles. Todavia, com a educação não aconteceu o mesmo. Opostamente às salas de cirurgia contemporâneas, as nossas salas de aula são ainda iguais às do século XIX, onde prevalecem as técnicas expositivas e alunos que não conseguem se sentir motivados por seus professores e encorajados a aprender.

Em suas apreciações sobre os avanços nas áreas da saúde e educação, os autores afirmam:

O fato é que não houve como na Saúde, políticas estruturantes de fomento à Ciência, inspiradas pela Educação. Tentamos e conseguimos enfrentar e resolver muitos problemas da Saúde, mas nem tentamos nem muito menos resolvemos os da Educação. Em geral, a Educação segue a norma do “esperar para ver”, tanto em seus planos como em suas ações. E como as condições sociais para uma e para a outra são as mesmas em cada país (desiguais e desfavoráveis no caso do Brasil, a diferença de eficácia está na (falta de) Ciência (LENT; BUCHWEITZ; MOTA, 2018, p. 23).

Ademais, realizam uma crítica aos programas nacionais de educação, raramente baseados em evidências científicas, a exemplo do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2007), compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios com o propósito de diminuir os índices de analfabetismo no país, prevendo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2007).

Segundo os autores, não há base sólida para esta prescrição, desconsiderando, inclusive, o importante documento da Academia Brasileira de Ciências (2011) sobre a questão da alfabetização infantil e a melhor idade para alfabetizar-se (LENT; BUCHWEITZ; MOTA, 2018). A grande vantagem da educação baseada em evidências é que os professores podem desfrutar de um maior grau de confiança na eficácia das estratégias a serem usadas com seus alunos (ALVES; LEITE, 2021).

As avaliações externas trazem apuramentos preocupantes. Em todo mundo “nas últimas décadas parece crescer a porcentagem de alunos com desempenhos insuficientes em leitura e escrita” (MORAIS, 2014, p. 34). No caso do Brasil, especificamente:

A taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação [...]. Apesar da queda, que representa cerca de 200 mil pessoas, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples (BRASIL, 2020).

Os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, em que 54,73% de mais de 02 (dois) milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura, revelou a urgência de mudança na realidade educacional brasileira. Pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro.

Fundamentado nas ciências cognitivas, o referido documento, considerado um instrumento legal de auxílio à superação da vulnerabilidade social, pretende criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita e contribuir para alcançar as metas 5¹ e 9² do Plano Nacional de Educação. (BRASIL; MEC, 2019).

O tema alfabetização traz consigo características que nos remetem a tentativas de avanço, de busca de sucesso, de investimentos, que, insuficientes e desfocadas, por vezes, colaboram para a instauração do fracasso. Tal malogro reflete-se nas instituições públicas, drasticamente castigadas pela falta de estruturas (físicas, de pessoal, de apoio...) capazes de contribuir no processo; nas crianças, tolhidas em sua criatividade e desrespeitadas em suas condições cognitivas e em seu processo evolutivo (físico e mental); e na sociedade, que espera uma alfabetização geradora de democracia (MORAIS, 2014).

Os debates sobre o conceito de alfabetização ainda estão assentados em torno destes dois enfoques: aprendizagem mecânica da língua escrita em contraste com a compreensão/expressão de significados. Dehaene (2012, p. 53), ao se referir à Ciência da leitura, diz: "todos os sistemas de escrita oscilam entre a escrita dos significados e a dos fonemas. Esta distinção se reflete diretamente no cérebro do leitor".

¹alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

²elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015.

Trazemos algumas definições para o termo alfabetização sem, no entanto, considerar que sua distribuição no texto obedeça a ordem de preferência ou relevância. No capítulo 2 do documento que discorre sobre a Política Nacional de Alfabetização (2019), encontramos:

A palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras. A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético (BRASIL, 2019, p. 18).

Em sua recente publicação, a obra *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*, Soares (2020) conceitua alfabetização e descreve as habilidades envolvidas:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever e para ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê- livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27).

Nesta perspectiva, Lamoglia e Cruz (2012) asseveram:

As pessoas compreendem antes de saber ler e são capazes de contar histórias, fazer descrições ou relatar notícias antes de saber escrever. [...] Saber escrever palavras, ainda que uma grande lista delas, não torna alguém capaz de produzir um texto. [...]para considerarmos uma criança alfabetizada temos que avaliar se ela é capaz de ter em mente um texto e conseguir colocá-lo no papel para, assim, transmitir uma mensagem e se ela é capaz de compreender uma mensagem que outra pessoa escreveu. (LAMOGLIA; CRUZ, 2012, p. 21-24).

Na visão de Mortatti (2010):

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (MORTATTI, 2010, p. 329).

No sentido etimológico, o termo alfabetização não vai além de “levar à aquisição do alfabeto” (SOARES, 2017, p. 16). Esta aquisição poderá se dar de forma técnica, mecânica, quando ocorre a codificação da língua oral em língua escrita e, igualmente, a decodificação da língua escrita em língua oral. No entanto, alfabetização não tem somente este significado restrito. É também um processo envolvendo a “compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (Ibid., 2017, p. 17-18). A autora defende que esses dois processos são cognitivos e linguisticamente distintos, com natureza de ensino e aprendizagem diferente; no entanto, são simultâneos e interdependentes (SOARES, 2020).

Nos dias atuais, difícil entender o real valor da tradução do oral para o escrito e deste para o oral (codificação/decodificação) quando objetivamos buscar situações de aprendizagens relevantes para a criança, que façam sentido em suas vidas e relações e, sobretudo, contribuam para sua evolução, enquanto ser social. O desafio está em formar praticantes de leitura e escrita capazes de fazer a opção por textos que lhes possam ser úteis no enfrentamento dos seus contratempos e não apenas indivíduos hábeis apenas em “decifrar” o sistema de escrita (LERNER, 2002).

No entanto, a dificuldade da criança em encontrar representações mentais para a compreensão e inferência em frases e expressões desconexas da sua realidade, por vezes incoerentes e não usuais, que lhe são propostas no ambiente escolar leva à perda de sentido e à pobreza do processo que, em verdade, deveria ser rico e criativo, buscando a argumentação e a expressão valiosa de suas ideias. Neste sentido, no entendimento de Lerner (2002):

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas **vivas** e **vitais**, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (LERNER, 2002, p. 18, **grifo nosso**).

Nesta perspectiva, Soares (2017) faz uma crítica ao caráter instrumental atribuído à alfabetização pela escola afirmando que a mesma atua no campo da alfabetização como se ela fosse neutra, destituída de qualquer caráter político, parecendo representar apenas ferramenta para a aquisição de conhecimentos futuros. “ [...] A escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento,

processo de construção do saber e meio de conquista de poder político. (SOARES, 2017, p.25).

Estas concepções permitem-nos perceber duas visões incorporadas ao processo de Alfabetização em Língua Materna. Segundo Maia e Maranhão (2015, p. 933-934):

(1) a Alfabetização considerada como de caráter restrito e; (2) o Letramento, interpretado como um processo mais amplo. Na primeira visão temos a Alfabetização em Língua Materna, que guarda a ideia de finitude, quanto ao domínio de códigos e símbolos, ao que dá-se importância capital. Logo, esta visão privilegia aspectos organizacionais e sintáticos da língua. [...] a segunda vertente, o Letramento em Língua Materna, caracteriza-se como um processo mais amplo, por não se ater ao domínio de códigos e símbolos e incluir reflexões sobre significados do que se fala, lê e escreve em variados contextos com suporte cultural e social. Esse processo envolve a semântica e é influenciado por práticas sociais, tendo, portanto, natureza sócio-histórica. Nela consideram-se o meio e o contexto de produção do conhecimento, sendo, assim, importante o ambiente interno e externo à escola.

No Brasil, os estudos sobre letramento realizados especialmente a partir da década de 1990 trouxeram outro entendimento acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita, evidenciando a dimensão social da língua escrita, que colaborou de maneira significativa para uma revisão das práticas de ensino (COLELLO, 2012). Ele surgiu em um novo ambiente econômico focado no desenvolvimento tecnológico, que gerou a necessidade de trabalho qualificado, instigando a escola para desenvolver uma proposição pedagógica em que os indivíduos pudessem ter maiores possibilidades de usar os códigos de escrita em diferentes contextos sociais (BORDIGNON; PAIM, 2017).

Neste período, a análise curiosa de Soares (2017) chama a atenção para o fato de, mesmo distanciadas geográfica, socioeconômica e culturalmente, num processo simultâneo ocorre a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal com o intuito de nomear fenômenos distintos da alfabetização, *alphabétisation*. Embora a palavra *literacy* já constasse nos dicionários nos Estados Unidos e na Inglaterra, nesta época, também se tornou centro de atenção e discussão.

No entanto, o realce posto nas relações entre letramento e alfabetização têm enfoque diferenciado nos países desenvolvidos já citados, comparados ao Brasil (SOARES, 2017). Em nosso país,

autoras como Leda Tfouni, Ângela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo foram as primeiras pesquisadoras brasileiras a demonstrar interesse pelo campo, buscando definir os limites dos sentidos para esse novo termo (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 33).

Segundo os estudos de Kleiman (1995):

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 16, **grifo do autor**).

A pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Magda Soares, traz um conceito de letramento abrangente e, em nossa opinião, bastante esclarecedor:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, o objetivo, o interlocutor. (SOARES, 2017, p. 27).

No âmbito da discussão sobre o conceito de letramento, Leal e Fonseca (2015) afirmam que:

se refere a algo mais amplo do que apenas a aquisição de técnicas de leitura e escrita, que era o objetivo potencial da alfabetização até o início dos anos 1990. Seu objetivo é o de que a criança aprenda a ler e escrever e fazer uso frequente e competente dessas habilidades no envolvimento das práticas sociais e culturais de leitura e escrita (LEAL; FONSECA, 2015 p. 80).

Ainda no sentido de trazer definições claras sobre letramento, citamos Morais (2014):

Letramento, em seu sentido mais geral, pode ser entendido como a influência que a cultura escrita tem no desenvolvimento da criança, por meio da sua exposição frequente a letras e a textos, por meio das interações verbais já marcadas pela escrita que ela tem com os outros e por meio das ações intencionais dos pais e professores destinadas a tornar-lhe acessível à compreensão e o domínio do sistema escrito de representação da linguagem. (MORAIS, 2014, p. 13).

Evidenciando as relações entre aquisição de leitura e escrita e letramento, Vianna et al. (2016, p. 36) afirmam:

os Estudos de Letramento pautam-se em uma abordagem sócio histórica e cultural que assume que as práticas de escrita são constituídas situadamente em instituições e práticas sociais. Essa proposta contribui para compreender como as relações de poder são (re) constituídas nas diferentes práticas de letramento em nossa sociedade, o que pode possibilitar uma reflexão de como trabalhar para democratizar o acesso a essas práticas no ensino da língua escrita.

O processo de aprendizagem do sistema de escrita, de seus usos sociais, bem como seu ensino, tem recebido expressivas contribuições das ciências linguísticas, em particular, da Fonologia, da Psicolinguística e da Linguística Textual. Assim também as ciências psicológicas, nomeadamente a Psicogênese da escrita, a Psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, a Psicologia cognitiva e, ultimamente, a Neurociência têm colaborado para a investigação do processo de aquisição da língua escrita pela criança, assim como fornecido orientações sobre esta aprendizagem (SOARES, 2020).

Nesta perspectiva, desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 busca-se atender às novas exigências internacionais com o intuito de melhorar o índice de alfabetização em nosso país em resposta às avaliações de larga escala. O Governo Federal então dedica-se a homogeneizar a educação brasileira através de um currículo mínimo que deveria ser seguido por todos. Novas orientações surgem com relação ao ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, à alfabetização, período primeiro deste (GUILLEN; MIGUEL, 2020). À época, os discursos em torno dos PCNs sinalizavam para a dificuldade da escola em ensinar a ler e escrever.

Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra

a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (BRASIL. MEC, SEF, 1997, p. 19).

O conceito de alfabetização trazido pelos PCNs já não se limitava à codificação e decodificação, à representação das letras do alfabeto, mas sim, o ensino da leitura e da escrita deveria ser no sentido de valorizar as práticas sociais da linguagem. Assim, do processo mecânico, carente de sentido no antigo modelo de ensinar, os parâmetros curriculares para a Língua Portuguesa propõem que se passe “da decodificação dos grafemas em fonemas para a compreensão e análise no ato de ler, e da codificação dos fonemas para uma escrita que se contextualize nas práticas sociais” (GUILLEN; MIGUEL, 2020, p. 572).

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017 vem normatizar o que já estava determinado na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). As orientações contidas no documento deverão ser respeitadas ao longo das etapas e modalidades na Educação Básica, definindo “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, dos jovens e dos adultos” (SIQUEIRA, 2019, p. 29).

No que se refere à alfabetização, no texto oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontramos:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (BRASIL, 2017, p. 89).

Neste enquadramento, com relação ao letramento, a BNCC determina:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p.67).

Igualmente, o mais recente regramento da educação brasileira orienta para que no Ensino Fundamental – Anos Iniciais sejam aprofundadas as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil, definindo as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação e que o processo de ortografização, que visa complementar o conhecimento da ortografia do português do Brasil “pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 91).

Importante salientar, ainda, que o objetivo do ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil refere-se à inserção da criança no universo das culturas escritas sem, no entanto, antecipar os processos formais de alfabetização e sim, objetivando o reconhecimento da função social da escrita e da leitura como motivo de prazer e informação (BRASIL, 2017), o que nos parece não acontecer na prática.

Comumente, deparamo-nos com casos em que, em algumas instituições de ensino, crianças são submetidas à memorização e à grafia de letras desde muito cedo, representando seu nome, de seus pais, de alguns objetos usuais, o que não representa, em si, ganhos para elas, uma vez que “a falta de esquemas mentais faz com que as crianças cheguem ao primeiro ano do Ensino Fundamental sem compreender a relação existente entre a fala e a escrita” (SILVA, 2020, pp.95- 96). Ainda segundo a autora, a “base sonora é a principal aprendizagem para que a criança possa ter consciência da sua alfabetização desde a Educação Infantil” (Ibid., 2020, p.92).

O processo de alfabetização é extremamente complexo, uma construção. Algumas crianças passam por ele com facilidade e outras apresentam dificuldades. Há muitos fatores em jogo nesta evidência, e isso é o indicativo de complexidade.

Para atender aos alfabetizandos na escola, primeiramente, é necessário que o professor familiarize-se com o grupo de alunos com que trabalha, investigue o que cada criança sabe, como sabe, o que faz com o que sabe e não, o que deveria saber. Só assim, será possível desafiá-la a avançar e desenvolver-se. Em verdade, segundo Snowling e Hulme (2013, p. 119), “o que precisa ser ensinado é aquilo que a criança não traz para a aprendizagem”.

É sabido que o meio sempre proverá esta criança de estímulo; no entanto, precisa-se saber em que nível ocorre e quais contribuições advirão dele. Segundo Kleiman (2016, p.47), “é consensual entre pesquisadores na área do ensino de língua materna a importância de se levarem em conta as práticas de que já

participam os alunos em suas vidas sociais além da escola”. A intervenção precisa do professor é fundamental na incorporação destas às práticas educativas.

Levantadas as questões mais teóricas sobre alfabetização e letramento, convém que se faça, a partir de agora, uma análise dos desafios que emergem de um processo extremamente complexo desenvolvido no ciclo de alfabetização. Dentre tantos, podemos trazer os que nos parecem mais relevantes. Primeiramente, é necessário que se formem sujeitos praticantes da leitura e da escrita e não, somente, decifradores de um código (LERNER 2002), que extrapolem a decodificação/codificação para além de percepções simplistas, avançando para a aquisição de capacidades que lhe permitam utilizar a língua materna de forma mais ampla, em diferentes práticas sociais (SOARES, 2020), nas quais se envolvam de maneiras distintas, dependendo das exigências do ambiente social e das habilidades e conhecimentos que possuem (MORTATTI, 2004).

Para Lerner (2002), os desafios, entre outros, são:

abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar [...] ; promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento, em vez de manter os alunos na crença de que a escrita é somente um meio para reproduzir passivamente, ou para resumir – mas sem reinterpretar – o pensamento dos outros (LERNER, 2002, p. 28-29).

Estes e outros desafios apresentados implicam mudanças profundas diretamente relacionadas à prática docente, pois sabemos que a efetivação das diferentes reformas educativas já propostas e as que, com certeza, ainda virão envolvem o professorado e dele dependem.

A configuração política e cultural no Brasil no século XXI requer de o docente saberes que lhes permitam lidar com demandas contemporâneas, emergidas de um contexto por vezes conflitivo entre as contribuições acadêmicas e a realidade escolar.

Na atualidade, a escola precisa criar as adaptações necessárias centradas nas necessidades e interesses dos seus educandos fazendo frente ao insucesso escolar, buscando formas de atendê-los, instruí-los e desenvolvê-los, mobilizando diversos saberes.

Em se tratando de alfabetização, acena-se para um contexto diverso, peculiar, o qual demanda um crescente nível de exigências em relação às competências dos professores alfabetizadores para o atendimento de crianças que chegam à escola provenientes de diferentes condições sociais, culturais e linguísticas, acrescida da indispensabilidade de atualização para manter sua prática em conformidade com as mudanças normativas que têm sido impostas, interpelando os professores e obrigando-os a apropriar-se de novos saberes e métodos pedagógicos (TARDIF; LESSARD, 2012).

No entanto, na visão de Lerner (2002), “é importante distinguir as propostas de mudança que são produto da busca rigorosa de soluções para os graves problemas educativos que enfrentamos daquelas que pertencem ao domínio da moda” (LERNER, 2002, p. 30). A inovação é concebível quando interage com a história do conhecimento pedagógico e quando, de forma concomitante, retoma e supera o que foi produzido anteriormente (Ibid., 2002), numa constante revisão de práticas e atualização em relação aos conhecimentos a serem transmitidos aos seus alunos.

Os professores, mais especificamente os professores alfabetizadores, carecem de saberes específicos que lhes possam direcionar para experiências de sucesso diante de um processo tão complexo e multifacetado que é a alfabetização e cuja influência é relevante no desenvolvimento futuro das crianças. Corroborando o entendimento de Pimenta (2012):

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática (PIMENTA, 2012, p. 52).

Contribuem para a concretização do trabalho pedagógico o domínio progressivo dos saberes necessários à sua realização, uma parcela de improvisação e de adaptação às novas situações, assim como a constante reflexão acerca do seu trabalho em busca dos objetivos almejados. Para tanto, estes profissionais devem autoformarem-se e reciclarem-se através de diferentes meios (TARDIF, 2012).

Na perspectiva de formação do professor, mais especificamente da formação continuada, Cagliari (1999) afirma:

De um professor deve-se cobrar competência e responsabilidade e não métodos ou adesão aos modismos acadêmicos. Algumas pessoas acham que atualizar-se significa falar de acordo com a última palestra que ouviu ou livro que leu. A busca de conhecimentos novos é tão importante para a sobrevivência do sistema quanto a alimentação para os seres vivos. Mas tais conhecimentos precisam ser digeridos, ponderados, avaliados, para depois entrarem na corrente sanguínea do sistema educacional (CAGLIARI, 1999, p. 111).

Ainda segundo o autor, neste período de ensino para a aquisição de leitura e escrita, alguns professores vivem inúmeros contratempos porque são muito exigentes no processo de leitura e escrita e ansiosos para resolver todos os problemas de fala, leitura e escrita dos alunos. (Ibid., 1999). É recomendado:

Aliviar um pouco essas tensões na escola, acalmar a ansiedade e ter perspectivas mais realistas. O tempo é o melhor remédio e a paciência, uma virtude do educador. O importante é o professor e os alunos trabalharem séria e constantemente, com perseverança e calma, porque **a aprendizagem não tem dia marcado para acontecer** (CAGLIARI, 1999, p. 110, grifo nosso).

Um terceiro aspecto para o qual iremos direcionar o nosso empenho está relacionado às estratégias que poderão ser desenvolvidas para tentar minimizar as dificuldades que as crianças apresentam neste período de aquisição formal da leitura e da escrita a partir de algumas considerações de autores que se empenham em estudos sobre alfabetização.

Acerca do insucesso escolar, especialmente o que envolve a leitura e a escrita, Ferreiro (2012) menciona um tempo em que escrever e ler eram atividades profissionais aprendidas como um ofício através de treinamentos rigorosos e, assim sendo, não havia fracasso escolar. No entanto, “todos os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria, mas de cidadania” (FERREIRO, 2012, p. 12).

O insucesso, então, passou a ser explicado por inúmeras variáveis: a incapacidade do aluno, o contexto familiar, a questão dos métodos e, só por fim, a questão do ensino. Lent, Buchweitz e Mota (2018) definem três momentos cruciais em que surgem com frequência dificuldades para a aprendizagem: na alfabetização, na passagem para o segundo segmento do ensino fundamental e no final deste segmento.

Especificamente no processo de alfabetização os autores referem que a criança pode apresentar limites no desenvolvimento das funções executivas, problemas em manter a atividade atencional e imaturidade socioemocional. Outra dificuldade concerne aos conhecimentos e habilidades linguísticas indispensáveis à alfabetização, bagagem trazida pela criança quando de sua entrada na escola.

Colaboram com a reflexão as palavras de Micotti (2012):

Há diferenças entre as crianças quanto às suas experiências socioculturais [...] e quanto ao que ocorre dentro e fora das salas de aula. A escola não é o único local de aprendizagem da leitura; a família e os equipamentos educacionais ou culturais também podem proporcionar contatos com a escrita. Algumas crianças contam com diversos locais para aprender, outras só dispõem da escola. A continuidade e a convergência entre as atividades desenvolvidas na escola, na família e nos equipamentos socioculturais aumentam as chances de sucesso (MICOTTI, 2012, s. p).

Coletivos de educadores e educadoras de escolas e redes de ensino vêm expressando inquietações sobre o que ensinar e aprender, sobre quais práticas educativas privilegiarem nas escolas, tanto nos congressos de professores como nos dias dedicados ao estudo e ao planejamento, no cotidiano escolar (BRASIL, 2007). A tarefa de ensinar na diversidade e garantir a todos os alunos aprendizagens reais e significantes tem sido o assunto principal discutido e (re) avaliado no meio docente.

A questão da alternância histórica de propostas metodológicas sempre existiu no Brasil e a ocorrência de implantação de diferentes métodos para garantir a aquisição da leitura e a escrita tornou-se polêmica e controversa. “O principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita” (SOARES, 2016, p. 23).

Nesta perspectiva, Kleiman (2010, p. 378) afirma:

Não existe “método” de letramento, como conjunto de estratégias didáticas para o ensino inicial da leitura e da escrita. Há muitos modos – métodos, se forem sistemáticos – de alfabetizar, e todos eles, simples ou complicados, modernos ou antigos, penosos ou prazerosos, fazem parte do conjunto de práticas escolares de letramento e são sócio-histórica e culturalmente situados. A alfabetização é uma prática de letramento que pode envolver diferentes estratégias (reconhecimento global da palavra, reconhecimento de sílabas, leitura em voz alta, leitura silenciosa), diversos gêneros (cartilhas, exercícios, imagens, notícias, relatos, contos, verbetes, famílias de palavras), diferentes tecnologias (lápiz, caneta, papel, quadro negro, giz, lousa branca, pincel atômico, livro, tela e teclado).

De acordo com Ribeiro (2013), constata-se uma expansão sem precedentes das fronteiras da cognição humana, propiciada pelo advento dos computadores e da internet, inimagináveis a poucos anos atrás. Soma-se a isso, o fato de que o volume de informações atualmente disponibilizado nos meios digitais a todo mundo e, claro, aos alunos, é enorme, sendo preciso ensinar aos alunos a selecionar as informações realmente úteis a cada um.

Em contrapartida, o descompasso entre produção e distribuição de conhecimento faz crescer o abismo entre aqueles alunos com facilidade em seus processos de aprendizagem e aqueles com formas singulares, específicas de aprender. O objetivo do ensino é o sucesso na aprendizagem.

Para suplantar, ou amenizar essas diferenças, faz-se necessário compreender melhor as bases biológicas, psicológicas e pedagógicas do aprendizado escolar. “Existem dificuldades de aprendizagem que podem ter origem neurológica e devem ser enfocadas de modo particularizado” (OLIVEIRA, 2015, p. 115).

Encontramos no ambiente escolar inúmeros fatores que poderão levar a desajustes e baixo rendimento tais como processos de ordem emocional, adaptativos, de motivação, de ensinagem, entre outros. Contudo, pensar em novas propostas que facilitem a aprendizagem, por certo, pode contribuir muito para a qualidade de vida de nossos alunos (Ibid., 2015).

Ainda sobre as questões de dificuldades enfrentadas pelas nossas crianças em fase de alfabetização, Lima (2012) afirma:

Chegamos ao século XXI com o desafio de tornar a leitura um bem cultural de acesso a todas as crianças. Isso ainda está longe de ser concretizado por vários motivos, entre os quais se inclui a adequação do ensino ao desenvolvimento humano (LIMA, 2012, p. 31).

Nesta perspectiva, Lent (2001) afirma que o processo de ensino e aprendizado tem se modificado ao longo dos anos para atender cada vez mais às necessidades educativas dos alunos. Ignorar diferenças essenciais poderia trazer desvantajosas consequências para o indivíduo, levando em conta que “demandam práticas pedagógicas distintas e adequadas às formas e necessidades peculiares do aprendizado” (LISBOA, 2016, p. 44).

Nas palavras de Ferreira (2012) encontramos eco de nosso juízo:

As crianças – todas as crianças, garanto- estão dispostas para a aventura da aprendizagem inteligente. Estão fartas de ser tratadas como infradotadas ou como adultos em miniatura. São o que são e têm direito a ser o que são: seres mutáveis por natureza, porque aprender e mudar é seu modo de ser no mundo (FERREIRO, 2012, p.40).

Reconhecemos a disposição da criança para o novo, para o que julga interessante, contextualizado, dinâmico e moldável que, em realidade, enriquece seus aprendizados. No entanto, sabemos o quão é difícil para algumas delas trilharem o caminho para o sucesso acadêmico e o tanto que necessitam do outro para mediar suas ações e, sobretudo, para explorar e estimular seu potencial de aprender.

Crianças que carregam consigo marcas de fracasso escolar e sonhos de atingir competências que lhes permitam enfrentar situações sem que tenham que buscar forças e instrumentos muitas vezes extraordinários convivem com diferentes emoções diária e sistematicamente em salas de aula, cujas propostas pedagógicas lhes parecem enfadonhas e para as quais dificilmente encontram motivação para a sua execução.

Embora a Base Nacional Comum do Ensino Fundamental – Anos iniciais em seu texto introdutório aponte para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, valorizando as situações lúdicas de aprendizagem, o que na vivência docente constatamos é uma mudança brusca, tanto na estrutura física das salas de aula, quanto nas rotinas rígidas e inadequadas e, muito mais, nas propostas pedagógicas estáticas, sem cor nem sabor que são feitas às crianças. Em nossa opinião, as crianças ao invés de serem estimuladas a criar e vivenciar autonomia, ao contrário, esta lhes é vedada sobremaneira.

Da mesma forma, anteriormente, as orientações gerais para o Ensino Fundamental de nove anos chamam a atenção:

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL,2004).

Assim, entendemos que a escola, no cumprimento das legislações relacionadas à educação brasileira, deve atender para os aspectos relacionados à fase de desenvolvimento da criança no sentido de afinar práticas de ensino e de

aprendizagem. Para Luckesi (2014), uma educação centrada em atividades lúdicas tem a possibilidade de construir um “eu” saudável em cada indivíduo. “A ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas” (LUCKESI, 2014, p. 17).

No entanto, não raras vezes, encontramos em cadernos de alunos dos primeiros anos do ensino fundamental atividades que não atendem minimamente à proposta de interlocução frente a um texto lido, limitando-se à cópia e à representação fiel do material nas respostas dos alunos, cingindo sua capacidade de análise e conclusão e, sobretudo, sua criatividade se lhe fossem dadas oportunidades para demonstrá-las, ainda que com palavras mal escritas ortograficamente. Tais propostas só fazem aumentar sua dependência à reprodução. Cagliari (1999) exemplifica bem o que acabamos de afirmar:

Fazer interpretação de texto passou a ser preencher vazios de perguntas feitas com trechos do texto. Por exemplo, se o texto diz: “Maria foi visitar a vovó”, pergunta-se: “Quem foi visitar a vovó? ” “Maria foi fazer o quê na casa da vovó? ” “ Maria foi visitar a” (CAGLIARI, 1999, p. 95).

O fato que nos chama atenção é a permanência deste tipo de atividade em nossas salas de aula, em dias atuais, visto que o autor o analisa num contexto educacional há mais de 20 anos. Em continuidade, oportuno faz-se enumerar algumas outras causas de dificuldades neste período de alfabetização, ainda constatadas nos dias atuais. Interessante a análise de Cagliari (1999) que pudemos ratificar através do trabalho que realizamos com crianças em fase de alfabetização referente à grafia:

Um certo número de erros encontrados nas tarefas escolares dos alunos deve-se a confusões causadas pelo uso da escrita cursiva. Como ela deforma certas letras quando agrupadas, fica difícil saber onde começam e onde terminam algumas letras e até mesmo quais elementos gráficos que as constituem:

b = l+v

h = l+s

ad= aa

A = C+e (CAGLIARI, 1999, p. 91).

Vários equívocos acontecem em relação à transcrição da escrita do professor por parte do aluno, especialmente se for utilizada a letra cursiva. Habitualmente, na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental a criança é acostumada

a ter maior contato com a letra bastão. No segundo ano, inicia-se a transposição para a letra cursiva que continua a ser utilizada pelos demais anos de escolaridade. Se o traçado feito pelo professor não for feito de maneira clara e correta, a criança copia como entende, não consegue atribuir significado e não sabe onde empregar aquela palavra mal grafada.

Para Snowling e Hulme (2013), construções errôneas a respeito da escrita podem ser a causa de algumas dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de aquisição desta habilidade, pois “elas pensam que os símbolos remetem a morfemas em vez de fonemas e, para crianças que estão aprendendo a ler em uma língua alfabética, isso pode confundi-las” (SNOWLING; HULME, 2013, p. 119).

Outro problema que os professores alfabetizadores enfrentam, não raras vezes, é a incapacidade da criança de elaborar hipóteses com relação ao seu processo de alfabetização, sentem-se receosas, não têm autonomia, não pensam por si mesmas, “pois estão condicionadas a realizar apenas uma reprodução” (SILVA, 2020, p. 128). Ao contrário, “formular hipóteses revela um trabalho de análise e organização” (Ibid., 2020, p.129). A criança deve ser estimulada a buscar respostas, a parar para pensar, organizar as informações que recebe para enfrentar os desafios que lhe são apresentados.

No entendimento de Lamoglia e Cruz (2012), a causa principal dos problemas enfrentados pelas crianças que têm histórico de fracasso na escola com relação ao processo de aquisição de leitura e escrita estão relacionados ao déficit no processamento fonológico. Ressaltam, ainda, que algumas crianças parecem aprender sozinhas e afirmam:

Para aqueles que não apresentam dificuldade alguma de aprendizagem, o método utilizado pode não ser muito relevante, pois a criança terá subsídios para lançar mão das mediações assistemáticas que o contexto de interação do qual participa lhe oferece. [...] . Na verdade, elas não aprendem sozinhas, o que acontece é que o próprio contexto letrado do qual ela faz parte se encarrega de fornecer as “pistas” de que ela precisa para deduzir o funcionamento do código alfabético (LAMOGLIA e CRUZ, 2012, p. 24).

Inversamente, segundo as autoras, “para crianças que, por qualquer motivo, apresentam alguma dificuldade de se beneficiar do contexto de interação é necessária uma ‘intervenção deliberada’” (Ibid., 2012, p. 24). Desta forma, ao professor cabe o desafio de acolher o aluno a partir de seus saberes e realidade

cultural, promovendo a estimulação e acompanhamento do processo de aprendizagem, pautando-se na certeza de que sempre é possível avançar – escrever e ler mais e melhor. Para tanto, importa assumir a dimensão educativa da aprendizagem da escrita, uma aprendizagem a serviço da constituição de si, da comunicação e da efetiva inserção social (COLELLO, 2014).

Com relação às estratégias para facilitar a aquisição da leitura e da escrita, mais especificamente por parte das crianças que encontram mais e maiores entraves, os estudos de Adams et al. (2006), Almeida e Duarte (2012), Simões (2006), Soares (2016; 2020), Zorzi e Capellini (2009), Santos e Navas (2016), Capovilla e Capovilla (2000), Santos e Navas (2016) sugerem a estimulação da consciência fonológica, associada ao ensino da correspondência fonema-grafema, tanto no período que antecede a alfabetização, quanto em crianças com dificuldades de leitura já instaladas, uma vez que já foram realizados inúmeras investigações que permitem afirmar a existência de sua influência direta na aprendizagem da linguagem escrita e pode ser ampliada por meio da instrução.

Em concordância com Santos e Navas (2016), gostaríamos de expor nossa crença de que as crianças trazem suas experiências e aprendizados anteriores, incluindo o conhecimento da linguagem oral para apoiar o aprendizado da leitura e da escrita. Assim sendo, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita constituem-se em uma dimensão do desenvolvimento da linguagem oral. Da mesma forma, considerando as experiências já vivenciadas em demandas decorrentes do processo de alfabetização, acreditamos que o trabalho com o processamento fonológico auxiliará na aquisição de habilidades de leitura e escrita.

Considerando a questão – Como fazê-lo, então? –, partimos do levantamento da situação em que a criança encontra-se, o que já sabe, como sabe, o quanto sabe, para então traçarmos metas e estratégias de intervenção e acompanhamento. Para tanto, buscamos estudos sobre o portfólio como instrumento capaz de oferecer subsídios ao professor para, além de avaliar o processo e os seus resultados, refletir sobre a sua prática pedagógica.

Neste contexto, trazemos no próximo item as considerações sobre o portfólio, instrumento que elegemos como proposta para desenvolver nosso Produto Educacional.

3.1 PERSPECTIVA VIGOTSKYANA DE APRENDIZAGEM

A pedagogia, segundo Saviani (2005), reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa e, como tal, busca apreciar no caso específico da escola a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e de aprendizagem. Buscando-se analisar as concepções de educação poderíamos, segundo o autor, agrupá-las em duas tendências: a primeira, dominante até o final do século XIX, que daria prioridade à teoria sobre a prática, respondendo à questão de “como ensinar”; e a segunda, característica do século XX, com ênfase posta nas teorias de aprendizagem e, assim, “subordina a teoria à prática e, no limite, dissolve a teoria na prática”, que se fundamenta em responder à pergunta “como aprender” (2005, p.1).

De acordo com Oliveira (1997):

Vivemos hoje um momento em que as ciências em geral, e as ciências humanas em particular, tendem a buscar áreas de intersecção, formas de integrar o conhecimento acumulado, de modo a alcançar uma compreensão mais completa de seus objetos. A interdisciplinaridade e a abordagem qualitativa têm, pois, forte apelo para o pensamento contemporâneo. (OLIVEIRA, 1997, p. 14).

Cabe, pois, recorrer a estudos que, até os dias atuais, fundamentam a relação entre o ensinar e o aprender e pretendem ofertar possibilidades de compreender-se a interação entre ciência e educação. As ações docentes em classes de alfabetização, na contemporaneidade, vêm sendo influenciadas por alguns estudos e pesquisas sobre conhecimento e linguagem como o Construtivismo, a Psicogênese da Língua escrita e a Teoria Histórico-cultural.

Direcionaremos nossas reflexões aos estudos de Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), psicólogo bielo-russo, que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, as quais originaram a Teoria Histórico-cultural da aprendizagem. Unida à preocupação permanente com a questão do desenvolvimento em seus trabalhos, encontramos a importância dos processos de aprendizado.

Vygotsky, considerado um dos grandes nomes no contexto teórico da pedagogia, cujos estudos configuram contribuições muito importantes no ideário

contemporâneo, em relação à dicotomia aprendizagem/desenvolvimento e estão entrelaçados às concepções que abordamos neste trabalho.

A teoria histórico-cultural constitui-se numa dimensão da psicologia que se expandia na União Soviética nas primeiras décadas do século XX. Ela chega ao Brasil em 1970 e torna-se mais conhecida na década posterior como Escola de Vygotsky. Nas palavras de Palangana (2015):

[...] para entender o pensamento de Vygotski é preciso levar em conta o contexto sociopolítico no qual ele concebeu e desenvolveu suas hipóteses. Trabalhando numa sociedade em que a ciência, como instrumento a serviço dos ideais revolucionários, era extremamente valorizada, ele, como tantos outros, se empenhou em construir uma psicologia que viesse ao encontro dos problemas sociais e econômicos do povo soviético. (PALANGANA, 2015, n.p).

Apresentamos excertos representativos do pensamento de Vygotsky, pois seus estudos dirigidos à área do desenvolvimento do aprendizado e seu vínculo com as relações sociais trouxeram aportes importantes para a área pedagógica e respondem de maneira efetiva a inúmeras indagações dos docentes no desenvolvimento de suas práticas, recebendo relevado respeito por parte de estudiosos dos países ocidentais.

Dos aspectos evidenciados em sua teoria, daremos ênfase à construção da linguagem e à formação de conceitos por julgarmos mais afinados com nossa pesquisa sem, no entanto, deixar de reconhecer a relevância de seus estudos para explicar muitos outros processos psicológicos humanos.

Vygotsky fundamenta sua teoria nos aspectos históricos, culturais e sociais, acreditando que é nas circunstâncias de troca de informações que surgem as funções mentais superiores. A interação social e a mediação, assim, são vistas como essenciais para o aprendizado. O conhecimento passa a ser percebido como uma prática social. Neste contexto, “na perspectiva vigotskiana, as funções complexas do pensamento seriam formadas principalmente pelas trocas sociais e, nessa interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens” (PALANGANA, 2015, n.p).

Vygotsky evidencia as relações de desenvolvimento e aprendizagem dentro de suas obras. Para ele, muito antes de chegar à escola a criança inicia seu aprendizado; no entanto, as aprendizagens no contexto escolar vão introduzir elementos novos que contribuem para o seu desenvolvimento. As concepções

vigotskianas em que se discutem as relações entre desenvolvimento e aprendizagem ressaltam: “o único bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, p. 114).

Interpretamos, assim, em aproximação ao nosso trabalho, a necessidade de conhecermos esta criança que chega à escola para que se possa planejar com mais cuidado o que propor e esperar dela como retorno. Na visão de Vygotsky (2001) o professor deve dar atenção àquilo que a criança precisa aprender, porém, sempre partindo dos conhecimentos já adquiridos ao longo de sua vida, ou seja, não devemos considerar a criança como se fosse uma folha em branco que precisa ser preenchida. Não podemos perder de vista que no referencial vigotskyano a criança aprende a partir do que já sabe.

Importante, da mesma forma, é o fato de que “um sistema funcional de aprendizado de uma criança pode não ser idêntico ao de uma outra, embora possa haver semelhanças em certos estágios do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 104). Neste aspecto, a análise do autor difere da de outros autores, uma vez que afirma que o desenvolvimento não está ligado a estágios determinados pela faixa etária.

Parece-nos pertinente refletir sobre as circunstâncias inadequadas nas quais estão sendo impostas experiências de alfabetização às crianças na perspectiva técnica, o que inúmeras vezes impede a criança de ver e sentir a beleza do processo e por ele encantar-se, mobilizando todo seu potencial.

Assevera que “ [...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1991, p.61). Neste sentido:

A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna (VYGOTSKY, 1991, p.60).

O desafio, especialmente da escola, é produzir oportunidades nas quais o processo educativo coopere para o desenvolvimento das funções psicológicas

superiores – controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento, visto que elas “não se desenvolverão natural ou espontaneamente na criança, mas dependem dos processos educativos” (MARSIGLIA, 2011, p. 72). Para Vygotsky, “a aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2000, p. 318).

Outro aspecto fundamental na alfabetização é a imitação. Por meio da observação as crianças conseguem imitar outras crianças e os adultos. Esse recurso é relevante em situações de aprendizagem desde o nascimento. Grande parte das crianças aprende por imitação. Assim, o que é observado e imitado pelas crianças pode ser reproduzido e apropriado.

No período de aquisição de leitura e escrita, estes recursos exercem influência sobre hábitos e comportamentos que irão contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Não raras vezes as crianças tendem a imitar a forma do professor lidar com diferentes situações, inclusive sua caligrafia.

Para Vygotsky (2001), não se trata de uma imitação meramente mecânica.

Para imitar, é preciso dominar os meios necessários para avançar de algo que conhecemos para algo que desconhecemos. Com o auxílio externo, todas as crianças podem fazer mais do que o que conseguiriam fazer por si sós – embora apenas dentro dos limites impostos pelo seu grau de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, p. 122).

Nossos repertórios comportamentais são aprendidos por imitação na maioria das vezes, portanto, esta constitui-se num importante pré-requisito para o desenvolvimento de habilidades sociais e como consequência, a interação social. São nas interações recíprocas que as crianças, ao observarem o outro, vão descobrindo coisas novas e, assim, passam a explorar o mundo ao seu redor.

3.1.1 A construção da linguagem

As observações de Vygotsky ocorreram a partir de uma análise de experiências de Köhler e Yerkes, pesquisadores da psicologia animal de sua época nos seus estudos com primatas. Avaliando estes animais, o teórico percebeu que

estes possuem uma inteligência prática em ação, visto que eles conseguem resolver problemas ao seu redor com o uso de instrumentos, ainda que não façam uso da linguagem “nem durante a solução de problemas que lhes são propostos, nem na construção das invenções necessárias para chegar a essas soluções” (GASPAR, 2014, p. 90). Ao longo de sua obra vamos encontrar continuamente a comparação entre os processos mentais dos animais e dos homens, identificando as diferenças essenciais e possíveis semelhanças.

Assim, um dos temas mais complexos da psicologia que mereceu a dedicação de Vygotsky em seus estudos foi a relação entre pensamento e linguagem para demonstrar que “a espécie humana se diferencia das demais espécies animais por ter sido capaz de construir uma estrutura mental própria, que não faz parte de sua herança genética” (GASPAR, 2014, p.89). Vygotsky enfatiza essa diferença afirmando que “a criação da palavra – som com significado- e da linguagem – estrutura lógica de palavras que possibilita a comunicação entre os indivíduos” são próprias dos seres humanos (GASPAR, 2014, p.90). Para usar a linguagem é necessário pensar.

Para Vygotsky:

A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna (VYGOTSKY, 1991, p.60).

Num determinado momento do desenvolvimento da criança- aproximadamente aos dois anos de idade- a direção do pensamento e da linguagem convergem e surge a fala, uma função simbólica que torna o pensamento verbal mediado por significados trazidos pela linguagem (OLIVEIRA, 1997).

Com o propósito de enfatizar os conceitos de pensamento e linguagem e suas relações trazidas pelo autor, recorreremos às seguintes conceituações: “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VYGOTSKY, 2000, p.409). “O pensamento não existe independentemente da palavra, não se vale dela apenas para ser expresso; o pensamento existe porque a palavra existe” (GASPAR, 2014, p. 89).

Para Vygotsky, segundo Figueira, Cró e Lopes (2014, p.125):

A linguagem permite a aquisição de informação nova: conteúdo, competências, estratégias e processos. Embora nem toda a aprendizagem envolva a linguagem, as ideias e os processos mais complexos só podem ser assimilados com o seu auxílio. [...] Através da linguagem, são também ensinadas estratégias para a resolução de conflitos sociais.

Vygotsky ressalta a linguagem escrita no desenvolvimento das funções mentais superiores. Um discurso escrito é mais do que uma apresentação oral em papel; representa um alto nível de pensamento. O autor enfatiza que “ o contraste entre a dificuldade de a criança expressar-se por escrito em relação à facilidade com que ela se expressa verbalmente, está na complexidade da estrutura cognitiva que a escrita exige” (GASPAR, 2014). Orienta, ainda, sobre a importância de uma investigação que procure revelar o caminho percorrido pela criança para a aprendizagem da leitura e da escrita antes que se sujeite ao processo de ensino sistemático praticado na escola (REGO, 1995).

Com relação a esse processo de aprendizagem produzido antes da entrada da criança na escola, Luria (2010) preconiza que:

[...] a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Não é necessário, absolutamente, proceder a provas para demonstrar que só em determinada idade pode-se começar a ensinar a gramática, que só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Portanto, podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem (LURIA, 2010a, p. 111).

Com relação à escrita, Luria (2010) lembra que bem antes da criança entrar para a escola ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que contribuirão para o desenvolvimento da escrita das letras. Este desenvolvimento ocorre no período denominado pelo autor de “pré-história” individual.

Imersas em um ambiente sociocultural onde a leitura e a escrita têm papel e função centrais, como acontece em nossas sociedades centradas na palavra, as crianças vão se aproximando gradativamente do conceito de escrita antes mesmo de ingressarem na escola, percebendo que escrever é “transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala” (SOARES, 2020, p. 51).

Tal compreensão da linguagem escrita mostra que ela é o resultado de um processo longo e dinâmico. Na concepção de Tuleski, Chaves e Barroco:

[...] no âmbito ontogenético, tal como na filogênese, o processo de aquisição da linguagem escrita passa também por fases necessárias, de modo que a pessoa que se encontra à margem de um mundo letrado passa, gradualmente, a fazer parte dele, externa e internamente, utilizando-se dessa linguagem como meio para ampliar suas funções psicológicas, como memória, raciocínio lógico-linguístico, percepção, atenção, concentração e planejamento (TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012, p.29).

A escrita caracteriza-se como uma técnica extremamente complexa e, desta forma, fica evidente que, para atingi-la, a criança passa por um processo de aquisição e assimilação de inúmeras técnicas mais primitivas que precederam a concretização da escrita no sentido mais exato da palavra (LURIA, 2010).

Segundo o autor:

[...] o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.161).

No que diz respeito à origem das linguagens oral e escrita, Luria (1979) afirma que é inteiramente diferente. Enquanto a linguagem oral representa um processo de comunicação natural da criança com o adulto, na qual elementos de vinculação com uma situação prática são conservados, a linguagem escrita resulta de uma

aprendizagem especial, “que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita” (LURIA, 1986, p. 169).

Entendemos que a aquisição da leitura e da escrita -como instrumentos culturais- representa um novo e expressivo salto no desenvolvimento da criança. “O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento [...] propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana” (REGO, 1995).

Ao contrário da fala, a escrita permite-nos levar nossos pensamentos ao pé da letra. Quando falamos, nossos pensamentos existem no momento em que os dizemos. Quando escrevemos, nossos pensamentos são impressos e podem ser revisitados e refletidos (FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014). Para as referidas autoras, “o elemento central da abordagem de Vygotsky à escrita é a ideia de que os seres humanos a utilizam como uma ferramenta para expandir ou desenvolver as suas capacidades mentais” (Ib., p. 135).

Desta forma, ratificam as autoras:

a apropriação da escrita se torna um dos requisitos básicos para que os indivíduos se humanizem e conquistem pertença social efetiva, haja vista que ambas se firmam, cada vez mais, como lastros da sociedade moderna. Não por acaso, foi a invenção da escrita que demandou modos sistematizados de ensino, conduzindo ao surgimento da escola como instituição responsável pelo desenvolvimento, nos indivíduos, da capacidade de leitura e escrita (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018, p. 338)

No entanto, se esta apropriação estiver restrita a práticas de repetição e memorização sem sentido:

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal". [...] a escrita, deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (VYGOTSKY, 1991, p. 70-79).

Reiteramos, a partir dos aspectos analisados na teoria que elegemos como referência, nossa opção por um fazer diferente, mais dialógico, que mobilize nossos saberes num exercício reflexivo de ensinar as crianças para, muito além de

codificar/decodificar o sistema alfabético, tornarem-se usuários ativos da língua escrita, objetivando garantir comunicação e interação eficazes.

Ainda mencionando a relação que Vygotsky faz entre pensamento e linguagem, o significado torna-se importante, pois “no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (OLIVEIRA, 1997, p. 48). É o significado que torna possível a comunicação entre os usuários da língua. Se a leitura der-se de forma mecânica, sem significados, a criança que está sendo alfabetizada não terá a condição de utilizá-la para fazer inferências, visto que “uma palavra sem significado é um som vazio” (Id, 1997).

Neste sentido, podemos afirmar que o componente primordial dos estudos de Vygotsky sobre a escrita é a concepção de que as pessoas usam-na como uma ferramenta para expandir ou desenvolver suas capacidades mentais.

Como apontam Tuleski, Chaves e Barroco (2012):

ao se considerar que no processo de aquisição da linguagem escrita é possível também apropriar-se da elaboração cultural da humanidade e aprimorar as funções psicológicas superiores – como a capacidade de registro mental, a capacidade de síntese, a condição para planejar e avaliar ações – observa-se quão crucial se torna tal processo. Lutar para que todos tenham acesso à linguagem escrita, em condições de ler e de escrever, torna-se imperativo e assume uma envergadura ética e política (TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012, p.36).

Aos educadores, Vygotsky sugere um cuidado especial no período de aquisição da escrita afirmando que esta precisa ser significativa para as crianças; deve ser despertada uma necessidade intrínseca nelas. A escrita deve estar inserida em uma tarefa necessária e relevante para a vida. “Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKI, 1989, p. 133).

3.1.2 A formação de conceitos

A criança desde muito cedo entra em contato com um ambiente falante através do adulto com quem convive e, por volta dos dois anos de idade, começa também a usar o mecanismo da fala. “Não resta dúvida de que ela não usa sons sem sentido mas palavras autênticas, e, na medida em que cresce, a elas relaciona significados cada vez mais diferenciados” (VYGOTSKY, 2000, p.159).

Para Vygotsky, os significados advindos da palavra geram conceitos na mente da criança, vinculados primeiramente a uma experiência anterior, em relação à sua realidade. “Na perspectiva vigotkiana, os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização contidos nas palavras e determinado por um processo” (REGO, 1995, p.76). Levando-se em consideração esses aspectos, Zabala e Arnau afirmam: “Os conceitos e princípios são conteúdos de aprendizagem, de caráter abstrato, os quais exigem a compreensão” (2010, p. 101). Portanto, não se pode afirmar que foram aprendidos se os seus significados não foram compreendidos.

Nesta perspectiva da relação pensamento-linguagem, Cavazotti enfatiza:

A linguagem é, pois, a consciência real e prática dos homens. Ao viabilizar a representação por meio da abstração e generalização das características do mundo exterior no pensamento, possibilita a passagem da consciência sensível à consciência racional, permite a transposição das operações com objetos concretos para operações mentais por meio de conceitos e representações (2009, p.30).

Desta forma, se o homem for privado de condições que lhe permitam a aquisição da língua escrita, igualmente será afastado da interação sócio-cultural plena que lhe dá a possibilidade de desfrutar da abundância de experiências codificadas pela língua escrita (CAVAZOTTI, 2009). Assim, o domínio cada vez mais amplo da dimensão simbólica da escrita contribui para a formação de processos mentais mais elaborados.

Através de uma série de averiguações realizadas com mais de trezentas pessoas incluindo crianças, adolescentes, adultos, até mesmo alguns com problemas patológicos intelectuais e de linguagem, Vygotsky afirma:

[...] a conclusão da nossa pesquisa pode ser formulada em termos de uma lei geral que estabelece: o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. (VYGOTSKY, 2000, p.167).

Baseado nestas investigações, Vygotsky conclui, ainda, que o emprego da palavra “como meio de formação de conceitos é a causa psicológica imediata da transformação intelectual que se realiza no limiar entre a infância e a adolescência”

(VYGOTSKY, 2000, p.172). Em outras palavras, somente na adolescência, neste período de crise e amadurecimento do pensamento, o indivíduo atinge o pensamento por conceitos.

Podemos ponderar que o significado da palavra ocupa lugar de destaque na teoria vigotskyana e remete-nos à reflexão sobre o fato de a criança obtê-lo pronto através do processo de comunicação com os adultos, em seu contexto cultural. “Em termos mais simples, a criança não cria a sua linguagem mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam” (VYGOTSKY, 2000, p.196). Tal realidade deve ser considerada no processo de alfabetização, quando ela necessita de uma representação mental autêntica para, efetivamente, fazer uma leitura compreensível.

De acordo com Vygotsky, devemos distinguir os conceitos cotidianos ou espontâneos, “construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança” e os conceitos científicos relacionados “àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas” (REGO, 1995, p. 77). Apesar de não denotarem semelhanças, os dois tipos estão estritamente relacionados e influenciam-se mutuamente.

Considerando o estudo vigotskyano e suas conclusões sobre a aquisição de conceitos, julgamos importante trazer à tona a possibilidade de as expressões utilizadas pelos professores para explicar conteúdos estarem em desacordo com os significados atribuídos pelos alunos às palavras empregadas, o que incorreria em dificuldades para formularem conceitos claros, causando um descompasso entre o que se pretende e o que é compreendido, pois não encontra suporte no pensamento espontâneo da criança. Algumas crianças têm dificuldades em executar tarefas, não pela falta de domínio dos saberes necessários para a sua realização, mas pela falta de significado de seus enunciados.

Encontramos em Faraco a complementaridade de nosso pensamento:

Se olharmos a linguagem verbal pelo viés de cada indivíduo, observamos que sua expressão linguística tem uma clara dimensão singular. [...] quando dizemos que falamos a mesma língua, não há nenhuma garantia de total intercompreensão. [...]. Frequentemente (e não excepcionalmente) é preciso negociar (“traduzir”) as significações do que dizemos (FARACO, 2016, n.p).

Prosseguindo as reflexões acerca dos estudos de Vygotsky, e de forma resumida realizar um fechamento sobre as ideias significativas e orientadoras do

teórico que elegemos como referência, recorremos a Oliveira (1997). Três ideias centrais seriam a base do pensamento de Vygotsky para a psicologia: as funções psicológicas são produto da atividade cerebral; o funcionamento psicológico está fundamentado nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior e a relação entre o homem e o mundo é mediada por sistemas simbólicos.

Em virtude do que foi mencionado até aqui trazemos nossa inquietação com relação às práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas para a alfabetização de nossas crianças, mais especificamente as que apresentam algum tipo de dificuldade para tal.

Pretendemos à luz da teoria vigotskyana analisar estas práticas no sentido de fortalecermos a interlocução entre docentes, transgredindo um modelo prescritivo de formação, onde preponderam os modelos prontos, inertes, lineares, que *a priori* adequam-se a todos os casos, indiscriminadamente. Queremos privilegiar o encontro, o diálogo, a socialização de narrativas, a descoberta pelo saber compartilhado.

Assinalamos a relevância de Vygotsky (2000) reiterar em seus estudos que, mediante uma prática vinculada à ludicidade, a criança com suas potencialidades e necessidades e o educador com suas qualificações profissionais poderão estabelecer relações de afeto e atenção que irão transformar a prática pedagógica em situações de aprendizagem com significado.

Neste contexto de conhecer o aluno, suas potencialidades, suas necessidades e, acima de tudo, suas concepções acerca das suas aprendizagens, propusemo-nos a explorar o portfólio como instrumento capaz de trazer uma perspectiva inovadora à prática docente como fonte de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento do aluno, na proposta de desafiá-lo a enfrentar novas demandas.

4 PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO/METODOLOGIA

Neste capítulo queremos trazer reflexões acerca do uso do portfólio para além de um simples instrumento de avaliação, dentre tantos que o professor pode lançar mão para avaliar o desempenho do aluno. Queremos, sim, considerar uma importante ação didática, capaz de fornecer ao professor caminhos possíveis, adequados e condizentes com as necessidades dos seus alunos. Tal ação didática é parte de uma avaliação comprometida com a aprendizagem no sentido de processo, de percurso, de dificuldades vencidas, opondo-se à avaliação classificatória.

Quando tratamos da questão “inovação”, referendamos Lerner (2002), que afirma que há uma tensão real nas instituições escolares entre dois extremos contraditórios: rotinas repetitivas e modismos tendem a disseminar “inovações” no sistema escolar, mas estas nem sempre têm uma base clara e acabam sendo utilizadas simplesmente por se tratarem de novidades. A adoção acrítica das modas é uma barreira poderosa para a mudança real. Ademais, a autora traz uma concepção com a qual concordamos: “A inovação tem sentido quando faz parte da história do conhecimento pedagógico e quando, ao mesmo tempo, reforma e supera o anteriormente produzido (LERNER, 2002, p. 30).

Autores contemporâneos (LUCKESI, 2011; MÉNDEZ, 2007; MIRANDA, 2009; BOTH, 2011) apontam para as dificuldades que a escola enfrenta para colocar em prática uma avaliação que não contribua para o fracasso e a exclusão, num tempo em que se sucedem inúmeras propostas de inovação na área da Educação. A escola encontra-se arraigada ao modelo classificatório, qualitativo, numérico, o que, em verdade, não necessariamente retrata de forma fiel aquilo que realmente foi apreendido, podendo ser fruto de memorizações mecânicas e cansativas, que não levam à reflexão e à aprendizagem satisfatória.

Destacamos a singularidade do processo de acompanhamento de crianças que apresentam dificuldades para a aprendizagem – tema do nosso trabalho - para a qual a escola deve estar voltada, estabelecendo critérios diferenciados. Neste sentido, Assencio (2007, p. 248) assevera:

As crianças com dificuldades na aprendizagem só devem ser avaliadas quando existir o desejo de aperfeiçoar o próprio ensino, ou quando já se definiu o sentido que será dado ao resultado. É preciso ficar claro que se trata de uma ação educativa.

Neste caso, o autor sugere aos professores o estabelecimento de critérios diferenciados, não só na hora de avaliar, mas, também, no momento de ensinar com o intuito de oportunizar o mesmo desenvolvimento escolar dos demais alunos da classe. Desta forma, afirma, o resultado poderá informar sobre a manutenção dos recursos educacionais utilizados ou a criação de novos para que o ensino seja efetivo. De modo igual, possibilitará o diagnóstico de dificuldades e facilidades que o aluno experiencia no processo educativo escolar, importante para o aperfeiçoamento do ensino, tanto no aspecto acadêmico como no psicossocial (ASSENCIO, 2007).

Para Luckesi (2011, p. 77), “o ser humano é um ser ‘aprendente’ e, para aprender, necessita que, de fato, aquele que o ajuda tenha uma decisão firme e clara de investir nele”, o que demanda uma planificação tangível com a finalidade de conhecer suas necessidades e buscar recursos para supri-las.

Neste contexto, Zabala (2014, p.27) lembra “seja qual for o modelo que se adote, a avaliação sempre incide nas aprendizagens e, portanto, é uma peça chave para determinar as características de qualquer metodologia”. Assim, a concepção de avaliação que o professor traz em seu trabalho reflete, seguramente, nos resultados apresentados pelos alunos, pois, segundo o autor:

A maneira de avaliar os trabalhos, o tipo de desafios e ajudas que se propõem, as manifestações das expectativas depositadas, os comentários ao longo do processo, as avaliações informais sobre o trabalho que se realiza, a maneira de dispor ou distribuir os grupos, etc., são fatores estreitamente ligados à concepção que se tem da avaliação e que têm, embora muitas vezes de maneira implícita, uma forte carga educativa que a converte numa das variáveis metodológicas mais determinantes (ZABALA, 2014, p. 27).

Nesta perspectiva, trazemos construtos da teoria histórico-cultural sobre a importância de o professor avaliar a história prévia de seus alunos para planejar adequadamente sua prática pedagógica, pois “o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança (VIGOTSKY, 1991, p. 56). Assim, o processo de ensino e aprendizagem deve considerar como ponto de partida o nível de desenvolvimento real do estudante em uma determinada circunstância e relacionado a um conteúdo a ser desenvolvido.

Assim, também, Libâneo (2006, p. 113-114) diz:

O êxito da atividade de ensino depende de que os objetivos escolares entrem em correspondência com o nível de conhecimentos e experiências já disponíveis, com o mundo social e cultural em que vivem os alunos e suas capacidades potenciais de assimilação dos conteúdos.

Evidenciamos a necessidade de o professor conhecer a realidade das circunstâncias de aprendizagem do estudante com o propósito de amparar as tomadas de decisões relacionadas ao processo de ensino. Ressaltamos, assim, a interação dos conhecimentos espontâneos do aluno, ou seja, aqueles que ele traz do seu dia a dia, sem receber instrução sistematizada e os conceitos científicos que serão ensinados no contexto escolar por meio da instrução (VIGOTSKY, 2000), processo que o leva a ajustar conceitos cotidianos. “Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, os elevando a outro patamar” (BERNI, 2006). Desta forma, a aprendizagem escolar insere componentes novos no seu desenvolvimento.

A escola, por vezes, rompe com esta interação, estabelecendo uma uniformidade de perfis. E todos aqueles que, a rigor, não preenchem satisfatoriamente os critérios, veem as dificuldades serem ressaltadas, bloqueando suas capacidades, uma vez que são submetidos aos mesmos instrumentos avaliativos, massacrantes, que os distanciam do desempenho da turma quando, em verdade “o parâmetro de avaliação é o próprio aluno e suas construções” (MIRANDA, 2009, p. 23).

No entendimento de Melo (2021, p.30), o ensino coletivo desconsidera as necessidades peculiares dos alunos, pois é orientado para a turma toda “todos aprendem ao mesmo tempo, os mesmos assuntos e com a mesma metodologia”. Ainda, segundo a autora, o professor transmite o conteúdo e somente vai saber dos resultados da aprendizagem mediante uma averiguação que, da mesma forma, é proposta num modelo para todos, na contramão da teoria vigotskyana, que preconiza a necessidade de o professor responder às instigações colocadas pela diversidade na sala de aula, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, interferindo e promovendo avanços que não transcorreriam de maneira espontânea.

Posto isto, mesmo que algumas crianças ainda não aprendam bem a realizar as tarefas propostas, poderão beneficiar-se do auxílio de um adulto ou de alguém mais experiente - a quem Vygotsky chama de parceiro mais capaz - e, assim, tornar-

se capaz de resolver problemas (Zona de Desenvolvimento Iminente), sendo desafiada a avançar a atingir competência.

No entanto, por haver o entendimento de que os testes e outras atividades avaliativas devam ter caráter individual, o professor muitas vezes não consegue mensurar as possibilidades de oferta de outras maneiras de fazê-lo, desconsiderando a influência das relações sociais em sala de aula na função de facilitar ou dificultar o desenvolvimento da criança.

Trazendo reflexões acerca da teoria histórico-cultural e de suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem e considerando que o desenvolvimento humano ocorre na e por meio da interação social, queremos evidenciar a afirmação de Vygotsky (1991, p. 60-61):

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Atentando para esta concepção, ao professor, enquanto adulto da relação pedagógica e líder da prática educativa, cabe a proposição de atividades e conteúdos que, quando exercitados e aprendidos, colaborem para a constituição da autonomia dos estudantes (LUCKESI, 2011). Para o autor, “não há como ocorrer uma mudança na prática de acompanhamento da aprendizagem dos educandos na escola sem efetiva mudança de perspectiva na prática pedagógica (LUCKESI, 2011, p. 144).

Neste contexto, fazemos menção a Fino (2001), que analisa em seus estudos as implicações pedagógicas da teoria de Vygotsky, mais especificamente com relação à Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Iminente, cuja ideia sugere a existência de uma “janela de aprendizagem” em cada período do desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Em se tratando de algo individualizado, premente seria considerar que, em um ambiente de aprendizagens, teremos tantas janelas quanto os aprendizes.

O autor sustenta:

A implicação óbvia da aplicação desta ideia de “janela de aprendizagem” no desenho de contextos de aprendizagem é a necessidade de se garantir, a cada grupo de aprendizes, um leque de atividades e de conteúdos para que eles possam personalizar a sua aprendizagem dentro das metas e objetivos de um determinado programa de aprendizagem (FINO, 2001, p. 6-7).

Ressaltando o acompanhamento sistemático da aprendizagem dos estudantes como forma de o professor obter resultados intermediários e direcionar as intervenções para correção ou reorientação da ação pedagógica, Luckesi afirma:

Com o intuito de saber se está aprendendo o suficiente e de forma adequada, importa avaliar a qualidade dos resultados em andamento que vem obtendo, a fim de subsidiar a construção do resultado final satisfatório (LUCKESI, 2011, p. 174).

Diante do exposto, queremos dar ênfase especial ao uso de portfólio, além de sua função avaliativa inicial, mas sobretudo e, em primeiro lugar, para acompanhamento das evidências do processo de aprendizagem, numa visão mais ligada ao transcurso de seu desenvolvimento cognitivo, de modo a valorizar o histórico do estudante, configurando-se como arcabouço para conduzir o trabalho pedagógico.

No que diz respeito à sua aplicabilidade, Martín (2010) julga-o útil para o próprio estudante, pois representa uma forma de ter mostras de seus avanços, de seu progresso relacionado às atividades de sala de aula, o que poderá contribuir como estímulo para novos desafios. Da mesma forma para o professor, enquanto instrumento de avaliação tanto de ensinagem como de aprendizagens, ainda que não deva ser o único.

Do mesmo modo, a autora citada anteriormente chama a atenção para a possibilidade de desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, o trabalho autônomo e o encorajamento na resolução de problemas por parte do aprendiz, visto que se trata de um trabalho individualizado, com atividades planejadas para o nível cognitivo em que ele se encontra, com vistas a desafiá-lo na superação de suas dificuldades, promovendo progressos. Estamos diante de um instrumento caracterizado por certa flexibilidade, facilitando adaptações na sua organização.

Parece não haver dúvidas sobre a importância do portfólio enquanto instrumento para análise e reflexão sobre a ação do professor e do estudante, abrindo caminhos para a prática que justificou a escolha do nosso produto educacional. Nosso propósito foi o de trazer para os docentes um material

organizado em um nível de complexidade sequencial como sugestão para ser utilizado por crianças que estão em defasagem em seus conhecimentos acerca da aquisição da leitura e da escrita em turmas do ciclo de alfabetização. Não se trata de um conjunto de atividades escolhidas aleatoriamente, mas sim, embasadas em teorias que sustentam este trabalho de investigação.

Ele representa um estudo de habilidades presentes no processo de aquisição de leitura e escrita, embora não únicos, com vistas a direcionar e facilitar o trabalho de planejamento do professor, uma vez que poderá servir de referência para pesquisas nesta área e alargar os horizontes das possibilidades de aprendizagem dos alunos que apresentam entraves.

Não raro tomamos conhecimento em nossa prática profissional de que alunos com defasagem na aquisição de leitura e escrita permanecem em aula realizando tarefas enfadonhas, sem planejamento prévio, pintando, desenhando, realizando cópias para manterem-se ocupados, enquanto os demais da sala executam tarefas mais complexas. Os pais, por sua vez, não compreendem o porquê de não tomarem conhecimento do registro das tarefas realizadas em sala de aula e em que medida estas crianças estão sendo desafiadas a avançarem em seus conhecimentos.

Entendemos a necessidade de envolvê-las com tarefas planejadas e contextualizadas para atingir um objetivo específico, as quais possam realizar de forma autônoma, lúdica, ao seu ritmo, traduzindo suas potencialidades em resultados positivos, onde as dificuldades progressivamente vão sendo superadas. É preciso que seja levado a refletir sobre as estratégias que poderá utilizar ao realizar uma determinada tarefa e descobrir as razões de suas dificuldades ou de seus erros (FIGUEIREDO, 2019).

Por outro lado, a organização do portfólio traz uma visão, ao mesmo tempo, alargada e pormenorizada da aprendizagem do estudante, fornecendo informações que contribuirão para a tomada de decisões do docente na condução do processo de ensino. Com relação aos alunos, “seus chamados erros serão parte de um caminho trilhado em busca das competências e habilidades necessárias ao seu aprendizado crítico e autônomo” (MELO, 2021, p. 42).

Assim sendo, a nossa proposta é o uso do portfólio como uma inovação pedagógica, porquanto passa por uma mudança de atitude do professor e efetiva-se a partir da reflexão sobre a correlação da estruturação intencional do trabalho docente e da prática avaliativa com as aprendizagens, a partir de um contexto,

traduzindo os indicadores do conhecimento construídos, se necessário, em intervenções imediatas.

O planejamento das intervenções seriam, pois, um momento de grande valor no processo de ensino e de aprendizagem. Espera-se, num primeiro momento, que na confrontação de resultados o professor seja capaz de avaliá-los criticamente, refletir sobre sua ação docente e produzir progressos em seu trabalho, construindo seu saber didático, mais especificamente no sentido de minimizar dificuldades enfrentadas por seus alunos, oferecendo-lhes opções compatíveis com as suas necessidades e capacidades.

5 OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo destina-se à exposição das opções metodológicas seguidas, mais especificamente o paradigma e o design de investigação, os sujeitos da pesquisa, a recolha e a análise de dados. Considerando que este trabalho visa compreender a singularidade do processo de acompanhamento de crianças que apresentam dificuldades para a aprendizagem, optamos por uma perspectiva qualitativa, dialógica, interativa, visto que nossa preocupação “centra-se sobretudo na interpretação, compreensão e explicação de significados, pretendendo, desta forma, aprofundar o conhecimento de uma dada situação num contexto específico e não formular generalizações” (MARTINS, 2011, p. 185).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esta perspectiva possui cinco características que se adaptam a este estudo: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural: constituindo o investigador o instrumento principal; (2) a investigação qualitativa é descritiva: os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; (3) os investigadores preocupam-se mais com o processo do que simplesmente com os resultados ou o produto; (4) a análise dos dados tende a ser realizada de forma indutiva; e (5) o significado é de importância vital, ou seja, os investigadores preocupam-se com aquilo que se chama perspectivas participantes.

Nas palavras dos autores:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes serem abordados por aquele de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

As principais fontes de coleta de dados para a realização deste trabalho foram as ideias reveladas no conteúdo da entrevista semiestruturada realizada e transcrita e o questionário com perguntas objetivas elaborado a partir da leitura dos referenciais teóricos que sustentam este trabalho e de situações consideradas merecedoras de maior compreensão, de forma mais abrangente possível, para um melhor entendimento da questão investigada.

A validação do modelo de questionário utilizado foi realizada com quatro professoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como forma de avaliar o nível de compreensão e de operatividade do instrumento. Os dados incluem transcrição da entrevista gravada desenvolvida no âmbito de uma conversação; e respostas dadas ao questionário. O local da coleta de dados foi o laboratório de informática da escola.

Para Ribas et al.:

os dados possuem uma relação direta com tudo aquilo que possa ser traduzido em conteúdo. Trata-se, portanto, das respostas que estão por trás das palavras dos respondentes (2020, p. 39). Os dados são simultaneamente as provas e as pistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.149).

Assim sendo, a escolha das técnicas para a coleta dos mesmos deve estar ajustada às questões que se pretende investigar.

As entrevistas, segundo Bogdan e Biklen (1994), muito utilizadas em pesquisas qualitativas, podem variar de acordo com o grau de estruturação. Mesmo quando temos um roteiro, questões abertas relativamente estruturadas, é possível ampliar o tema e levantar uma série de tópicos. Constituem um dos principais instrumentos de coleta de dados, com a grande vantagem de promover a interação entre o pesquisador e o entrevistado.

Para Minayo et al. (2002), a entrevista:

não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO et al., 2002, p.57).

5.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

A seleção dos sujeitos baseou-se na busca por indivíduos sociais que estivessem ligados ao objeto da pesquisa, que atendessem classes no chamado Ciclo de Alfabetização, mais especificamente no segundo ano do Ensino Fundamental, antes e durante o período de pandemia, como forma de estabelecer, ainda que minimamente, relações entre eles.

Os sujeitos da pesquisa são três professoras do segundo ano do Ensino Fundamental que trabalham em uma escola pública municipal. Em resposta às

questões fechadas encaminhadas através do Google Forms, obtivemos os dados apresentados através dos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Sexo dos sujeitos da Pesquisa

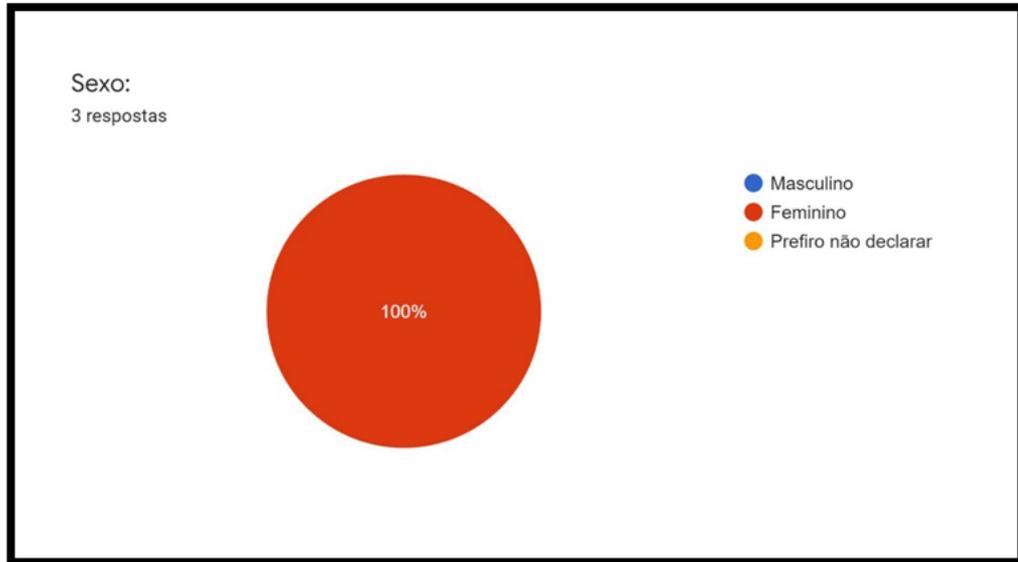


Gráfico 2 – Formação – Ensino Médio

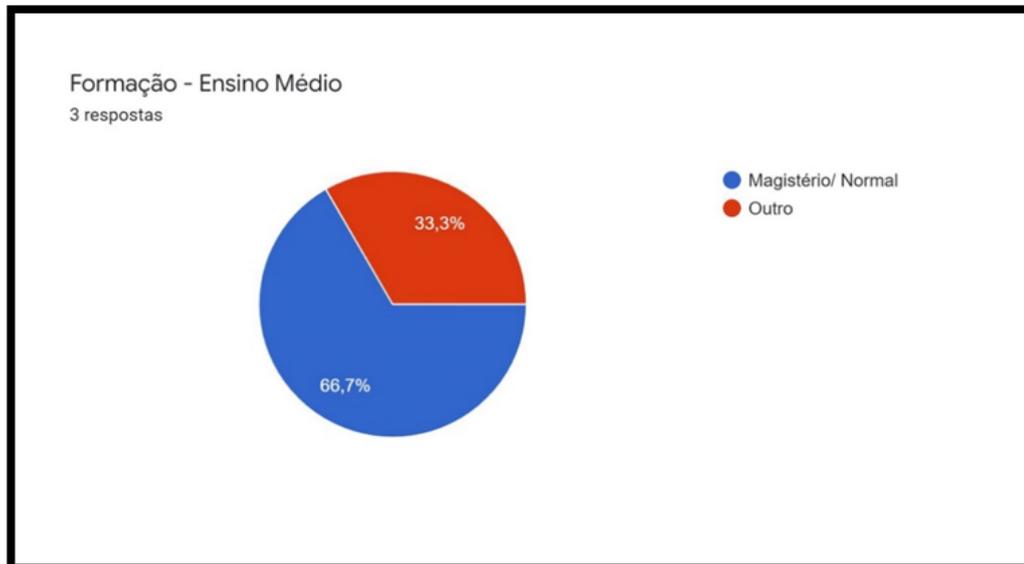


Gráfico 3 – Formação – Ensino Superior

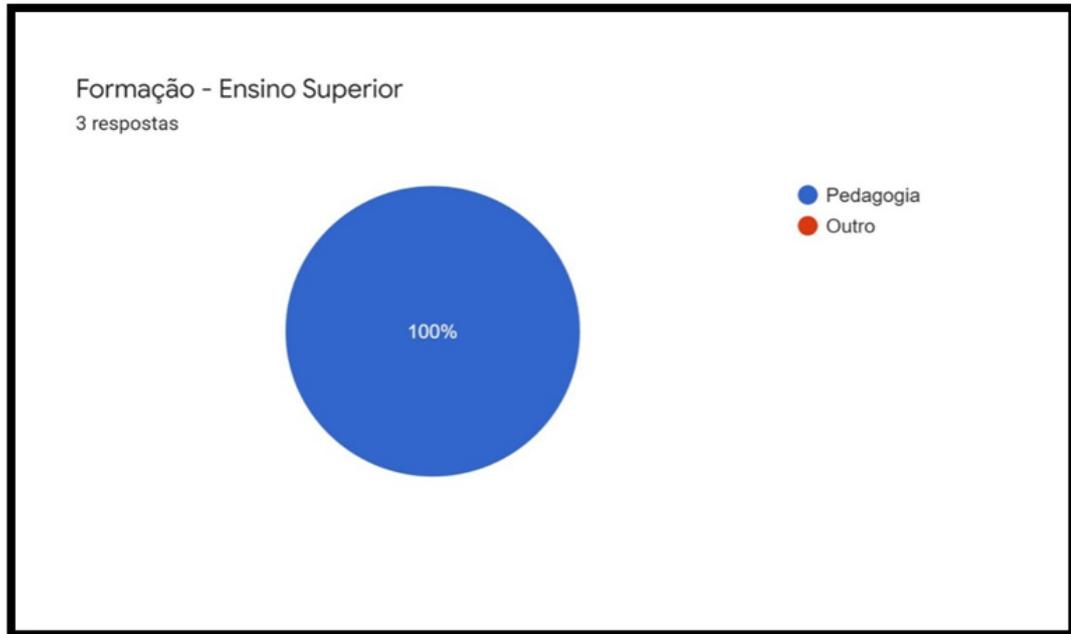


Gráfico 4 – Formação – Pós-graduação



Gráfico 5- Atividades docentes – anos de exercício

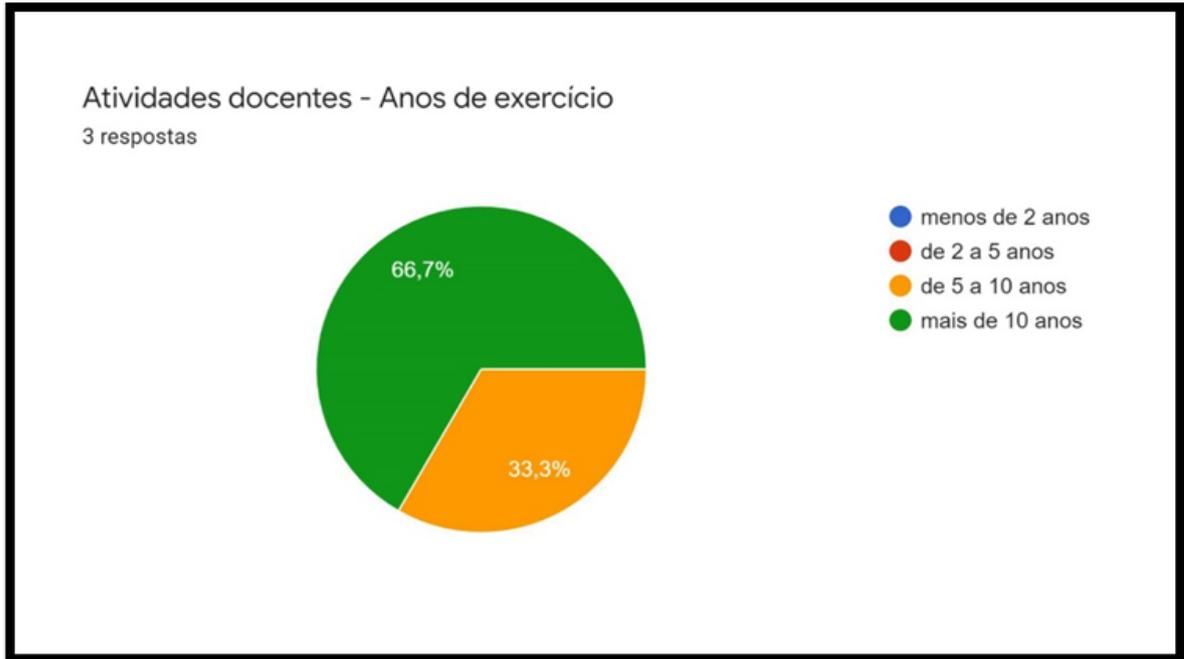


Gráfico 6 – Jornada de Trabalho

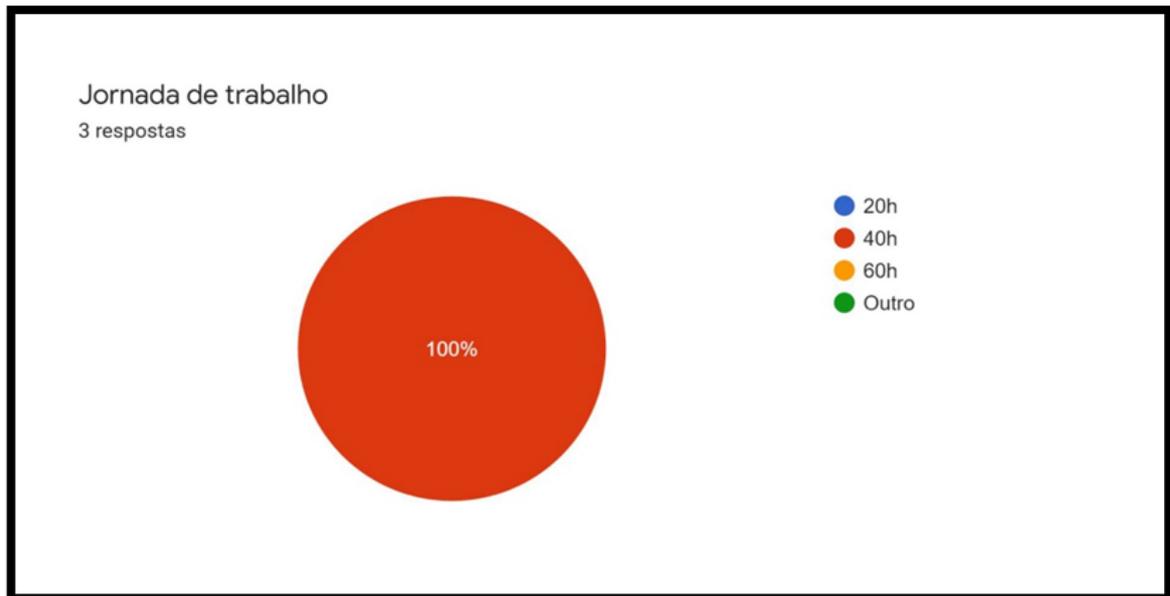


Gráfico 7 – Rede (s) de exercício docente

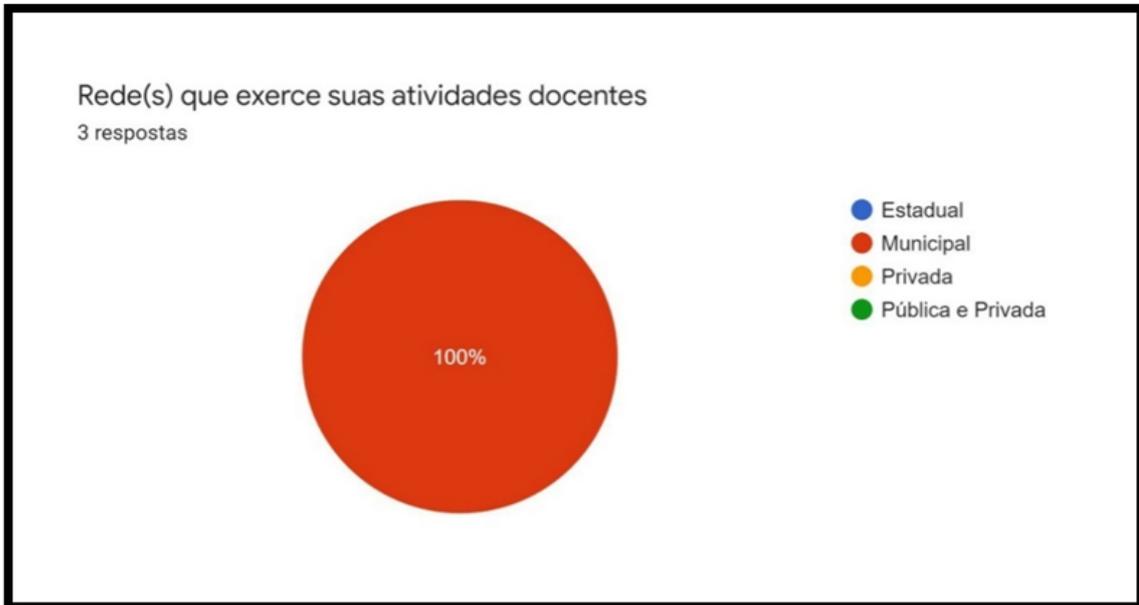


Gráfico 8 – Tempo de trabalho docente na escola pesquisada

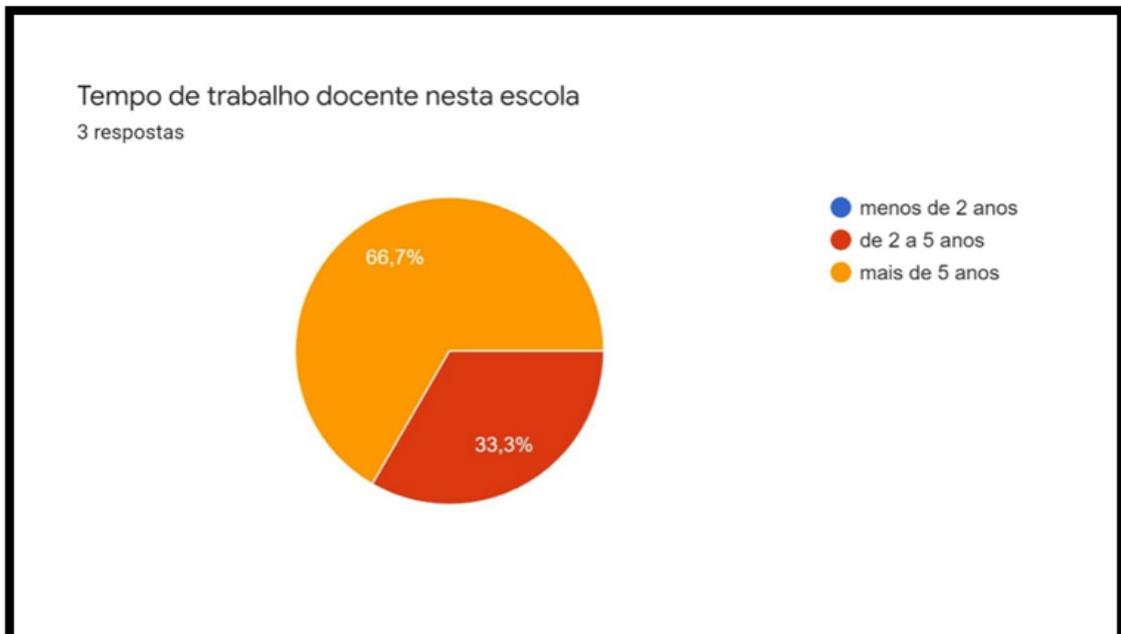


Gráfico 9 – Opção pelo trabalho no 2º ano do Ensino Fundamental

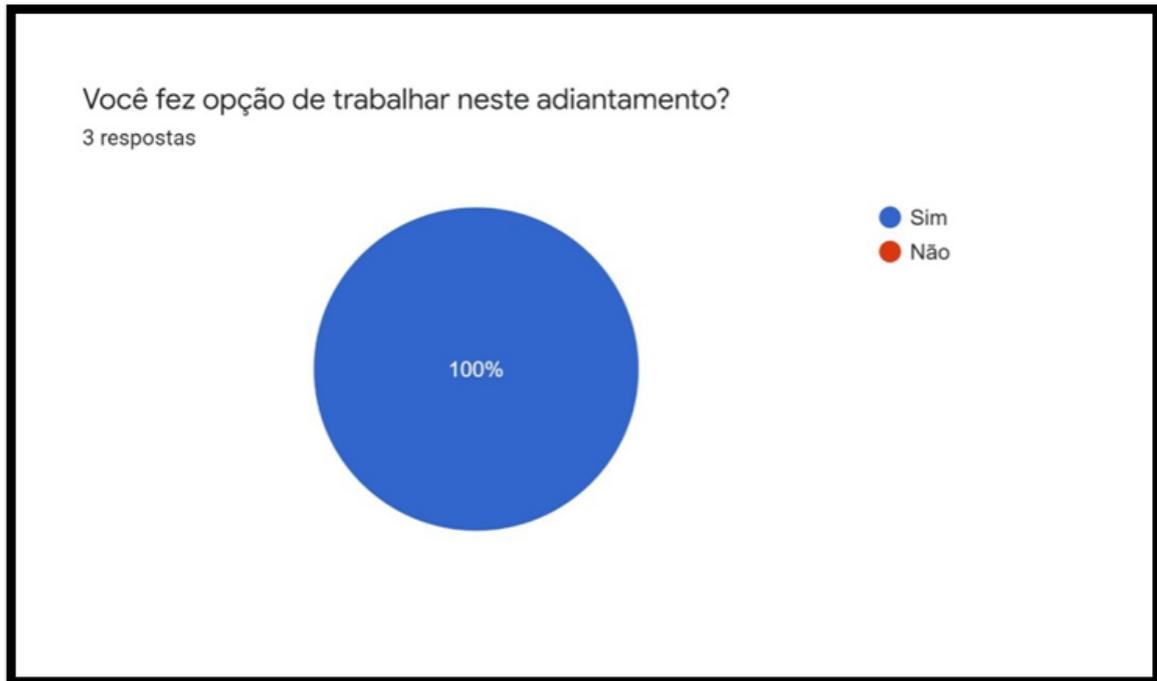
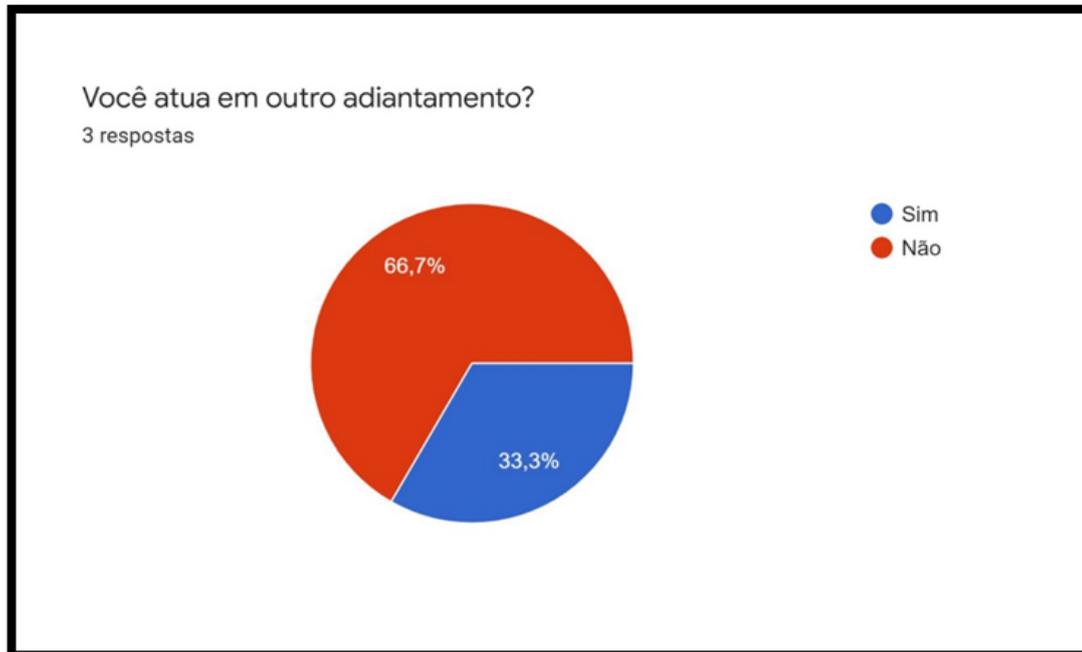


Gráfico 10 – Atuação em outro adiantamento



Se sim, em qual? 1 resposta

“Às vezes pego complemento com 3º ano ou como professora auxiliar”.

6 O PERCURSO INVESTIGATIVO

O percurso investigativo teve início com o diálogo entre a pesquisadora e a coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais de um colégio municipal de educação básica da cidade de Pelotas/RS com o intuito de delinear da melhor forma a concretização do trabalho.

Num primeiro momento foi apresentada a proposta do trabalho e buscamos o adiantamento que melhor se adequasse a ela. Consensualmente, concluiu-se que seria o segundo ano do Ensino Fundamental, visto que, inexistindo reprovação ao final do primeiro ano, poderíamos ter maior clareza das questões que a pesquisa visava investigar.

Após os contatos e tratativas com as professoras, a coordenadora pedagógica apresentou a sugestão de realizar o trabalho nas dependências do colégio, mais especificamente no laboratório de informática ao invés de encontros pelo Google Meet. O motivo seria a demasiada carga de atividades que as professoras estariam dando conta para atenderem o ensino híbrido que ora acontecia e para o qual dispensavam muito tempo de planejamento fora da sala de aula.

As professoras e a Coordenação Pedagógica já estavam organizadas por meio de um grupo via WhatsApp, através do qual elaboravam seus planejamentos, compartilhavam materiais, etc.

Diante da aceitação por parte do grupo, foi marcado um encontro no dia nove de dezembro de dois mil e vinte e um às oito horas com três professoras que, voluntariamente, aceitaram o convite, o qual aconteceu no laboratório de informática, com a colaboração da professora encarregada do espaço que realizou a gravação do mesmo. Não houve a participação do quarto elemento, por questões de incompatibilidade de horário com a outra escola em que trabalha.

Assim, das quatro professoras que atendem as turmas de segundo ano do Ensino Fundamental, três participaram, além da professora encarregada do Laboratório de Informática e da minha orientadora do Mestrado.

A coordenação pedagógica providenciou a substituição das professoras em suas respectivas turmas para que as mesmas participassem, *a priori*, pelo tempo de duas horas e meia, o que de fato aconteceu. Foram utilizados registros fotográficos, além da gravação em áudio e vídeo – somente a minha apresentação.

Ainda, via WhatsApp do grupo, foi encaminhado através do Google Forms um questionário individual composto por perguntas estruturadas com o propósito de coletar dados como: identificação; formação; tempo de exercício na docência e no segundo ano do Ensino Fundamental; jornada de trabalho que foi respondido pelas professoras e devolvido para meu e-mail pessoal.

6.1 RELATO DO ENCONTRO

Após a adequação do ambiente para a realização do encontro, iniciei fazendo a minha apresentação, salientando a justificativa da escolha deste tema e de uma escola pública para a realização da minha investigação, bem como o seu propósito e agradecendo a disponibilidade em contribuir para a minha investigação. Foi solicitado que preenchessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se decidissem contribuir na condição de fontes de dados.

Logo após, passou-se ao estabelecimento de um diálogo que girou em torno das questões a que me propunha a discutir com o grupo, como fundamento essencial para a continuidade do meu trabalho e demais assuntos que emergiram durante o colóquio. A discussão ocorreu em clima de descontração, sem engessamento, ordem ou limites para a exposição das falas, as quais passo a narrar.

Perguntei, inicialmente: Quais são as dificuldades que vocês enfrentam no exercício da docência no segundo ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que não há retenção no primeiro ano? Que dificuldades os alunos encontram e quais estratégias vocês usam para poder atender estes alunos que apresentam dificuldades?

Professora C: Alguns alunos vêm do primeiro ano com bastante dificuldade de entendimento, com relação ao conhecimento das letras e também à prontidão. É necessário um trabalho com jogos, lúdico, para que eles entendam. Acho que a família é muito importante porque quando estão no primeiro ano uns ajudam em casa, outros não dão muito importância para o acompanhamento.

Indaguei: Tu achas que o fato de não haver retenção no primeiro ano reafirma o que estás colocando, da família não se empenhar?

Professora C: Sim.

As demais também concordam com a colega.

Professora A: Tudo ficou mais solto, a gente não precisa estar cobrando tanto. Vão para a escola e vão passar mesmo, segundo a família. Vai para o segundo ano assim. Quando chega no segundo ano, o nível de dificuldade aumenta um pouquinho. O susto é maior quando chega no terceiro ano e há a possibilidade de reprovar. Percebo a falta de auxílio e amparo em casa. Propomos atividades, vai para casa, mas às vezes não vem. A gente cobra, mas fica assim mesmo.

Perguntei: Vocês já eram professoras do segundo ano antes da pandemia?

Sim, todas. Professora A há sete anos, Professora C há dez anos.

Professora B: Participei de uma reunião na SMED para os segundos anos. A Secretaria diz que as crianças que vêm do primeiro ano já têm que formar uma frase escrita, o que é totalmente fora da realidade que temos. É aplicada uma provinha, a gente não pode ler. As provinhas são em março, em setembro e no final do ano. Fica a critério do professor: ou lê e eles marcam a resposta certa, que era o que eu fazia, eu lia toda a prova e aí eles marcavam, mas ali diz que a professora não pode ler. Então há uma contradição, uma distância, porque se a criança tem que sair escrevendo uma frase, não vamos dizer que todos, mas uma palavra ou uma intenção de uma frase, aí não bate. Existem crianças que chegam ao segundo ano, como a Professora C falou, totalmente sem saber o som das letras, muitas vezes por culpa da família que não se empenha. Acho que a família é o principal aí, neste caso, até por este fato de não reprovar.

Perguntei: Vocês veem muita diferença, digamos, convivem com vários níveis de desempenho na sala de aula?

Todas as professoras: Sim.

Professora C: Alguns vêm sabendo o essencial para ir adiante, para estarem avançando; tem outros que ficam mais naquele meio, estão indo, mas têm dificuldade que a gente vai identificando, dislexia, por exemplo, que vai além. A gente precisa que passe por uma avaliação, mas a gente sabe como demora.

Professora A: Aqui na escola já lá no pré-escolar as professoras vão enviando para encaminhar para uma avaliação.

Perguntei: Vocês têm conhecimento sobre dislexia e outros transtornos de aprendizagem? Julgam que este conhecimento que já possuem é suficiente para perceber que a dificuldade de uma criança pode ir além do reconhecimento de letras/sons, trocas ortográficas que são comuns?

Professora A: Sim. Quando percebemos alguma dificuldade, a gente encaminha para a orientação e aí nos ajudam.

As demais professoras concordaram com a colega.

Professora B: No entanto, há uma demora, há uma lista de espera, mas são encaminhados. Temos a esperança de que vão ser atendidos.

Salientei que é muito positivo o fato de terem este suporte.

Perguntei: Vocês, no segundo ano, costumam ter crianças já com laudo, com diagnóstico fechado?

Todas as professoras: Sim.

Professora C: A gente tem bastante. Mas, embora alguns não tenham laudo, a gente percebe que têm os mesmos sintomas.

Professora B: E tem aqueles que a família não aceita. Eu tive uma aluna no segundo ano que a professora do primeiro ano já tinha encaminhado e a mãe não compareceu, não quis. Hoje ele está no terceiro ano e, pela primeira vez, está fazendo avaliação, porque ela esperou pra ver o primeiro, o segundo e agora no terceiro ano permanece sem condições de aprender. Aí que ela foi se dar conta; cedeu, no caso.

Chamei a atenção pelo fato de que, ao saber que se trata de um transtorno, se passamos a perceber o que realmente a criança necessita. Todos aprendem, só que de uma forma diferente.

Todas as professoras concordaram.

Questionei: Como vocês fazem a organização, o planejamento das atividades para este grupo, para estas crianças que têm um desempenho diferenciado?

Professora A: Geralmente as atividades são adaptadas. Já se sabe o nível em que está cada grupo e se faz a adaptação das atividades. Alguns casos, os que têm mais dificuldades, a gente tem uma auxiliar para trabalhar em sala de aula. A auxiliar, no caso, é especificamente para a criança que tem laudo.

Indaguei: E os que não têm laudo e vocês percebem estas dificuldades? Que sejam dificuldades superáveis a curto prazo, digamos assim? Como vocês costumam trabalhar, planejar?

Professora B: Tem a sala de recursos, também.

Perguntei se seria somente para quem já tem laudo.

Professora A: Não precisa ter laudo. Se dissermos que tem dificuldades, a criança faz uma avaliação e começa a ser atendida em turno inverso.

Inquiri: E na sala de aula, neste momento em que vocês estão com eles, o que costumam fazer? Quais são as estratégias que vocês usam para trabalhar com eles? Vocês utilizam livro didático?

As professoras respondem que antes da pandemia usavam livro didático com os alunos.

Questionei: E estas crianças que não conseguem realizar as atividades do livro didático?

Professora A: Cada um tem as suas atividades. Trazemos atividades adaptadas do livro didático ou atividades que nós planejamos. A gente já sabe mais ou menos o grau de dificuldade daquele aluno.

Professora C: Não adianta a gente querer ir adiante com todos, unificar, porque alguns não irão conseguir. A gente tem esta variedade na sala de aula; não adianta a gente não ter este olhar. A gente procura ver a dificuldade. No início vai sondando, vai vendo quem consegue acompanhar o livro, aqueles que, mesmo sem ler, conseguem entender, copiar do quadro, dar respostas orais. Eu tinha um aluno que hoje está no quarto ou quinto ano que tinha muita dificuldade e eu comecei a trabalhar com atividades de primeiro ano com ele e consegui. A mãe não comparecia à escola, não ajudava em casa, ele tinha uma autoestima completamente baixa. Então quando eu fazia uma leitura e via que uma palavrinha era sua conhecida, pedia para ele ler. Eu fazia uma listinha de palavrinhas com as letrinhas e ia pedindo para cada um ir lendo, ia salteando entre um e outro. Quando chegava a vez dele, eu sempre procurava uma palavrinha que ele sabia. Às vezes ele dizia “Posso ser eu?”, porque já sabia aquela palavrinha. Eu sentava ele bem na minha frente para não estar chamando a atenção dos outros que ele era diferente. Então, eu dava uma folhinha de primeiro ano, uma coisinha que fosse ajudando ele,

que conseguisse fazer. E eu ia mudando; às vezes dava uma atividade bem diferente, porque não conseguia acompanhar a maioria. Naquele meu planejamento, eu sabia que os outros de certa forma conseguiriam. Ele tinha sempre uma atividade diferente. Ele saiu outra criança do segundo ano. Na hora da leitura, eu deixava eles lerem, dava um tempinho e dizia: “Agora vou ler para quem não conseguiu ler”. Dava um textinho para ele; aí se tinha alguma coisa para responder, eu ia lendo as perguntas. Quem já tinha conseguido ler e responder, já estavam prontos. E eu ia fazendo oralmente com os outros. Para este menino, eu ia na sua frente e dizia: “Qual é o título do texto? Pensa, a professora leu.” E ele dizia. Oralmente, ele tinha entendimento; ele conseguia responder tudo. Ele era disléxico. Acredito que sim. Eu deduzi. Eu colocava ao lado: resposta oral. Só que a família não aparecia. A gente chamou para fazer avaliação, o pessoal da sala de recursos chamou, mas naquele ano não apareceu ninguém. Acho que foi meu aluno em 2018. No ano passado, a diretora me ligou para dar meu parecer, pois precisavam fazer um laudo para encaminhar. Era solicitação de um órgão de família, acho que uma denúncia de negligência; queriam confirmar que já fazia muito tempo que havia sido encaminhado. Foi um caso bem característico que me chamou a atenção na época.

Dei a minha opinião sobre a importância dos registros, dos pareceres, de serem bem descritivos, considerando cada criança e seu desempenho/desenvolvimento, relatando cada peculiaridade, avanços e dificuldades.

Indaguei: Como vocês fazem a avaliação destas crianças? É por parecer ou notas?

Todas as professoras: É por parecer.

Questionei: Em que vocês baseiam-se para fazer o parecer destas crianças que apresentam mais dificuldades?

Professora B: Tem uma folha que a gente preenche. Por exemplo, a gente está desconfiada de que um aluno possa vir a ter ou tem alguma coisa, a gente encaminha a criança com aquela folha para o SOE, que encaminha para a psicopedagoga. A mãe é chamada para conversar e é feita a avaliação.

Diante da resposta da professora, tentando controlar possível desvio da questão em foco, reelaborei minha pergunta, desmembrando-a em várias: Que tipo de registro destas crianças vocês têm para montar o parecer que vai ser entregue bimestral ou trimestralmente? Que recursos vocês dispõem para montar um parecer

para eles? Como vocês fazem esta observação do desempenho deles, em que cresceram ou começaram a apresentar dificuldades? Como vocês têm estes registros?

Professora B: Eu pesquiso muita coisa para fazer o parecer do Gabriel porque ele tem Síndrome de Down.

Neste momento, lembrei que este é um caso especial, muito específico, realmente.

Professora A: É mais no dia a dia mesmo, como realizam as atividades; se não está indo, tem que retroceder um pouquinho.

Professora C: Quando era presencial, eu gostava de fazer uma tabelinha, se lê, não lê, identifica números, consegue realizar as operações ..., mas não fico registrando dia a dia; vou observando e anotando ali. Em alguns momentos faço um trabalho e recolho para ver a fase da escrita, com cinco palavrinhas e uma frase. Eu gosto de recolher duas no bimestre para observar o avanço e ver também em que fase estão. Esses dias quem fez para mim foi a professora que acompanha um aluno autista na sala em um dia que eu não vim. Deixei atividades para ela e, como sobrou tempo, fez o ditado de palavrinhas. Penso que é bom que outra pessoa que está direto na sala de aula pôde observar.

Professora B: Eu faço esta avaliação diagnóstica na primeira semana, quando eles chegam. Vou guardando as avaliações para ver o crescimento. No início ele escrevia assim, agora, ...

Lembrei que estávamos falando de um portfólio.

Perguntei: Como vocês organizam as atividades de quem não faz as propostas para os demais? Por exemplo, vocês estão trabalhando no livro ou no quadro com uma atividade, aquele que não copia, aquele que ainda não lê, fica fazendo as atividades adaptadas planejadas por vocês, certo? Vocês entregam para ele e aguardam terminar? Recolhem?

Professora A: Nós somos mil e uma utilidades.... Enquanto eu estou no quadro com os outros, já vou organizando com aquele aluno que não vai conseguir copiar; oriento, enquanto estou ali.

Professora B: Eu trabalho em outra escola. Quando não consigo organizar tudo, eu trago folhinhas de lá para eles fazerem, também para quem terminou primeiro.

Professora A: Uma coisa que eu acho importante também é, às vezes, tentar inserir este aluno nas atividades que os outros estão fazendo, porque eles sentem que o tratamento está sendo diferente. Então, por exemplo, eu dou atividades para este grupo que está adiantado e dou atividades para este que não faz. De vez em quando a gente diminui o nível de dificuldade daqueles para equilibrar.

Salientei o quanto é importante para eles o incentivo para a sua motivação e autoeficácia.

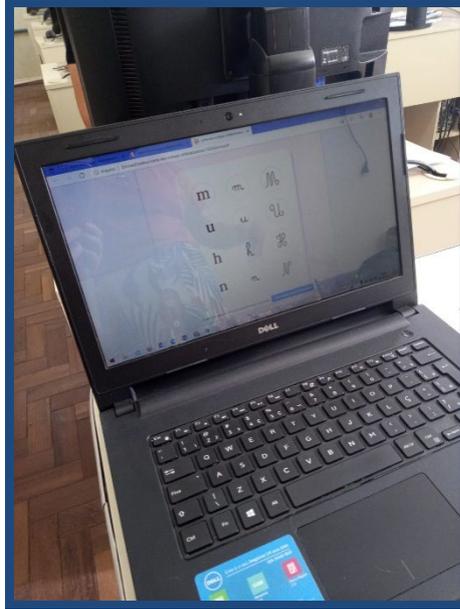
Neste momento, fiz a apresentação do material de forma compartilhada nas telas dos computadores e também de algumas páginas impressas para que pudessem visualizar com clareza as atividades propostas. Expliquei seus objetivos, como seria organizado e poderia ser utilizado/adaptado.

Figura 1: Laboratório de Informática da escola onde foi realizado o encontro



Fonte: Acervo da autora, 2021

Figura 2: Apresentação do material pelo Google Meet



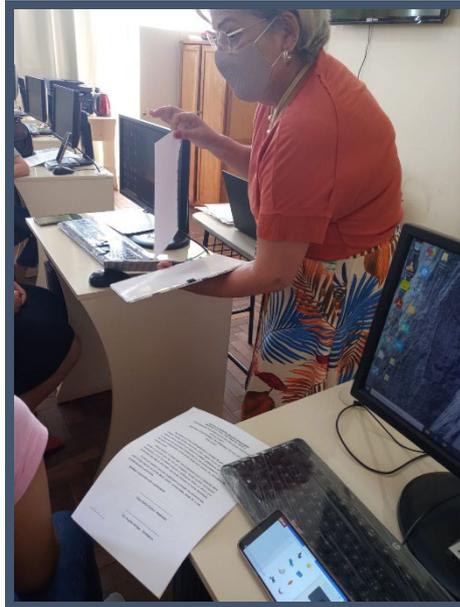
Fonte: Acervo da autora, 2021

Figura 3: Apresentação do material impresso



Fonte: Acervo da autora, 2021

Figura 4: Apresentação da montagem do Portfólio



Fonte: Acervo da autora, 2021

Figura 5: Apresentação do Portfólio em sua versão final



Fonte: Acervo da autora, 2021

Perguntei: Em que medida este material auxiliaria o trabalho de vocês? Vocês enxergam uma possibilidade de utilização na sala de aula ou não? Haveria alguma sugestão para adequar o material? Gostaria que vocês me dissessem se este material, em algum momento, de alguma forma auxiliaria vocês em sala de aula para fazer este atendimento às crianças que têm dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, especialmente.

Todas as professoras: Com certeza!

(Murmurinhos sobre as diferentes maneiras de utilizá-lo, sua boniteza e praticidade).

Professora A: Eu adorei o material. Achei ótimo. Achei prático.

Professora C: Só o fato deles terem independência de compreender as ordens dos exercícios já é muito bom, pois às vezes têm dificuldade de pedir auxílio; sentem-se constrangidos.

Professora B: A gente que trabalha em outra escola divide com os colegas. Fazemos o planejamento em conjunto. Não tens noção da quantidade de folhas que se tem usado; muita folha. Estaríamos com o material reutilizando. A folha é colorida, diferente das que eles costumam receber. Há uma grande vantagem deste material ser reutilizável.

Professora A: Eu tenho um aluno autista com bastante dificuldade. A mãe veio solicitar que não avançasse com ele em relação às atividades, que fizesse só as atividades adaptadas. Falei para a coordenadora pedagógica: “Vou fazer o que a escola manda, o que tu me disseres eu farei, mas eu não concordo porque eu estarei limitando esta criança. Eu não acho justo, eu sei que ele é capaz. Ele pode ter um pouquinho mais de dificuldade, só que eu tenho que estimular ele, eu tenho que desafiá-lo”. Chamamos a mãe, conversamos, expusemos a situação e aí ela entendeu. Eu disse a ela que não concordava.

Coloquei, mais uma vez, a importância da colaboração de cada uma para a realização do trabalho e o meu respeito e admiração pelos professores alfabetizadores. Diante da aprovação e consequente validação do material a que me propus a elaborar e disponibilizar, fiz os agradecimentos finais e encerramos o encontro.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta o caminho percorrido para buscar responder às intenções investigativas a que nos propomos. Pelo cenário pesquisado e pelos objetivos propostos, optamos por uma metodologia descritiva, com abordagem qualitativa, visto que pretendíamos elaborar interpretações a partir das convicções que os sujeitos envolvidos atribuem às suas ações (COSTA; COSTA, 2019).

Como afirma Deslandes (2002), a metodologia vai além da descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados num trabalho. Indica, sobretudo, as opções e a leitura do quadro teórico pelo pesquisador, o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (DESLANDES, 2002, p. 46). Nas palavras de Minayo (2002):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, pp 21-22).

A trajetória de investigação alicerçou-se em estudos bibliográficos realizados de forma crítica e ampla, procurando, de um lado, dar conta, minimamente, do estado do conhecimento atual sobre o tema e, de outro, estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação.

O trabalho de campo não é neutro. Devido a sua importância, deve ser pensado, ao mesmo tempo, a partir de referenciais teóricos e de aspectos operacionais (MINAYO, 2002). Assim, a fase inicial da pesquisa empírica foi dedicada a convidar três professores do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Pelotas/RS a participarem de um encontro formativo/investigativo sobre o tema alfabetização, as dificuldades apresentadas pelos alunos nos processos de leitura e escrita e suas práticas pedagógicas que visam a superação destes obstáculos.

Como critério de seleção intencional, além da condição de docente atuante, consideraremos que tenham experiência de, no mínimo, dois anos de atuação neste adiantamento, antes do início da pandemia. Isto se deve ao fato de, atualmente,

estarmos vivendo um momento único, em tempos de ensino remoto, o que, provavelmente, diminuiria as chances de realizarmos nossa investigação.

Elegemos como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, contendo perguntas fechadas e abertas, com o objetivo de conhecer melhor nossos sujeitos e nortear nossos questionamentos. Entretanto, o diálogo e as narrativas compuseram nosso encontro, por entendermos que a riqueza dos depoimentos está na espontaneidade. O momento foi gravado mediante permissão dos participantes para posterior transcrição dos discursos.

Com relação às limitações da pesquisa, trazemos o contexto pandêmico que estamos vivendo, o que acarretou em algumas dificuldades ao professor em relação a organização do seu tempo, em virtude das atividades desenvolvidas em caráter remoto para alunos que não estão frequentando presencialmente as aulas.

Para buscar responder às intenções investigativas, o contato direto com os sujeitos da pesquisa e a posterior leitura dos conteúdos transcritos levou-me a confirmar os desafios que as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública enfrentam diante da complexa tarefa de alfabetizar.

A heterogeneidade das classes de alfabetização aliada ao escasso acompanhamento familiar dispensado aos alunos com relação às suas tarefas escolares, sem que aqui se avalie a causa, traz obstáculos fortes às mudanças no fazer pedagógico. Inovações nem sempre fazem sentido quando, *a priori*, não trazem resultados imediatos.

O fato de não haver reprovação/retenção nos primeiros anos do Ensino Fundamental traz uma mudança acentuada nas relações interpessoais, uma vez que exige do profissional uma postura ética, de reconhecimento do seu compromisso perante o processo de aprendizagem das crianças que chegam à escola. Não estamos falando em “cumprir o calendário escolar”, mas sim, de esforçar-se para que a turma conclua o ano letivo em seu melhor nível. Neste sentido, o planejamento coletivo e cooperativo estaria entre os pontos altos da atuação docente dos sujeitos entrevistados.

Ademais, o relato do apoio recebido quando da necessidade de identificar sintomas e sinais em crianças com transtornos/deficiências e encaminhá-las para uma avaliação e posterior atendimento demonstra o quanto os profissionais dos setores da escola estão empenhados em auxiliar os professores nas questões em

que eles podem não ter conhecimento/ habilidades suficientes para resolver e poderão beneficiar-se de aparceramentos.

O trabalho colaborativo na escola traz ao revés o que Fullan e Hargreaves (2000) chamam de “cultura do individualismo” vivida pelo professor:

A situação mais comum para o professor não é ser parte de um grupo cooperativo, mas é a situação de isolamento, do trabalho solitário, longe dos colegas. Esse isolamento dá aos professores uma espécie de proteção para colocar em prática seu julgamento arbitrário, no interesse das crianças que eles conhecem melhor. Todavia também os impede de obter um *feedback* significativo e claro acerca do valor e da eficácia daquilo que fazem. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 56).

Diante da multiplicidade de exigências impostas aos professores neste momento ímpar em que estamos vivendo por conta do contexto pandêmico, há de ser evidenciada a cooperação e o profissionalismo interativo do grupo investigado. O que se percebe é a união de esforços de outros profissionais da escola em interação com os professores na busca de soluções para adversidades enfrentadas na sala de aula, sobretudo as relacionadas à aprendizagem.

Reavivo, então, a teoria que sustentou meu trabalho: a relevância da interação social, da planificação das ajudas, das pistas e outras intervenções por parte do professor, “pensando não somente no que a criança aprende, mas como a criança aprende” (FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014, p. 91), almejando a emersão de habilidades cada vez mais complexas. “As ideias de Vygotsky permitem e fundamentam quer uma avaliação ou observação do desenvolvimento das crianças, quer a intervenção com vista à potenciação do desenvolvimento” (FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014, p. 37).

Nesta perspectiva, a teoria vigotskiana, ao relacionar ensino escolar e o desenvolvimento cognitivo, considera que precisamos estar atentos ao nível de desenvolvimento da criança, mas também submetê-la a situações desafiantes que a conduzam a mudanças desenvolvimentais e não mais permitir que estejam em sala de aula preenchendo o tempo com atividades desconexas, rasas e sem sentido.

A criança motivada, ao ser desafiada, ampliará manejos e estratégias para alcançar bons resultados, despertando sentimento de pertencimento ao grupo. Ao contrário, quando são ensinadas habilidades ou comportamentos que excedam a sua capacidade, tenderá a desistir. Nestas circunstâncias, “o comportamento da

criança nas realizações assistidas revela as habilidades ou capacidades que estão para emergir” (FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014, p. 92).

Na análise dos dados coletados no encontro formativo/investigativo foi possível perceber a flexibilidade empregada no planejamento das atividades para as turmas, o discernimento no julgamento do seu fazer pedagógico e na avaliação das dificuldades enfrentadas pelos seus alunos, tendo clareza dos casos em que necessitam maior atenção e cuidado.

É imperioso concluir, da mesma forma, que não basta colocar materiais à disposição dos professores; é necessário que estes estejam dispostos a acompanhar efetivamente cada aluno e analisar a pertinência das atividades em diferentes situações. Caso contrário, estaremos diante de uma proposta sem sentido e incapaz de despertar motivação para sua evolução cognitiva.

Sabendo-se que o processo de aprendizagem estimula e impulsiona o processo de desenvolvimento, reafirmamos a relevância da ação docente, do desenvolvimento profissional do professor e do aprimoramento das práticas de ensino.

Neste cenário trazido pelo encontro, encontrei suporte para encaminhar a validação do produto educacional oriundo desta dissertação. O material apresentado representa o desejo de compartilhar recursos pensados primeiramente para atender às necessidades de alunos com defasagem no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita que precisam ser desafiadas intencionalmente a avançar.

Se esta criança não consegue acompanhar as atividades propostas para o grande grupo, como, por exemplo, o trabalho com o livro didático, com suas imagens coloridas, interativas muitas vezes, é preciso que, igualmente, receba tarefas com boa qualidade tipográfica, atrativas, que lhe despertem atenção. Ao contrário, não raras vezes, recebem material xerocado em preto e branco, com atividades minúsculas, quase ilegíveis visando o aproveitamento do papel utilizado.

O material, em sua essência, traz um aporte teórico capaz de justificar a opção por tais atividades. Colorido, plastificado, destacável, contendo formulário para autoavaliação pretende oferecer meios de a criança avaliar seus progressos, ter clareza de suas dificuldades pontuais, além de fornecer ao professor recursos para avaliá-la.

Um dos pontos colocados pelas professoras no nosso encontro faz referência ao reaproveitamento do material, o que acarretaria a diminuição no consumo de folhas e reprografia, num tempo de escassez de recursos na maioria das escolas, mais especificamente as públicas.

Outro aspecto levantado durante o encontro diz respeito ao erro. Para as crianças com dificuldades para a aprendizagem o erro assume caráter de penalização, fazendo com que não arrisquem em apresentar suas estratégias e resultados para esquivarem-se das frustrações. Da mesma forma, o que frequentemente ocorre é a avaliação de resultados finais em detrimento da análise do processo.

A proposta de utilização deste material é de que a criança faça as suas tentativas para a resolução das atividades, com ou sem ajuda de outrem, perceba seu erro, tenha a possibilidade de corrigi-lo tantas vezes quanto necessário sem que seja totalmente perceptível essa ação. Igualmente, as tentativas dos professores em ensinar, desafiar, acompanhar e avaliar na medida certa “contribuem para a caracterização do funcionamento da mente humana” (FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014, p. 42).

Neste sentido, para Vygotsky, o propósito de aprender, desenvolver e ensinar não é apenas a aquisição e disseminação de um conjunto de conhecimentos; envolve a aquisição de ferramentas. “Podemos ensinar às crianças as ferramentas para orientá-las, para adaptarem seu comportamento, ganharem independência e alcançarem níveis mais elevados de desenvolvimento” (FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014, p.49).

Por fim, neste período em que ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita, tão valioso e encantador, com tantas descobertas e desafios, a escola deve ter como propósito entender o nível de desenvolvimento cognitivo e de linguagem que seu aluno atingiu e usar isso como ponto de partida para guiá-lo a um nível que ele tenha possibilidade de alcançar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que meu trabalho não versa sobre situações de negligência da família e a forma como este comportamento interfere no desempenho dos alunos alfabetizando, sugiro investigações com este enfoque, considerando as experiências trazidas pelos sujeitos da minha pesquisa e visando a sua complementação.

A lembrança de crianças tão marcadas pelo insucesso escolar que passaram por minhas salas de aula e pelo meu consultório impulsionaram-me a este propósito: construir algo a partir de suas queixas tão frequentes e, ao mesmo tempo, coadjuvar o trabalho docente de meus colegas alfabetizadores.

Nosso produto educacional consiste na elaboração de um portfólio com a praticidade de um caderno inteligente em que as atividades podem ser retiradas e recolocadas à medida em que são oferecidas às crianças. O material foi estruturado a partir das necessidades percebidas no contato com crianças com dificuldades persistentes na aquisição de habilidades de leitura e escrita, com as quais trabalhei em meu consultório de atendimento neuropsicopedagógico.

Tem como objetivo ampliar o apoio às práticas em sala de aula, especialmente para as crianças que apresentam defasagens em relação à turma e que nem sempre conseguem acompanhar as atividades apresentadas aos demais e para as quais, não raras vezes, são oferecidas atividades extras descontextualizadas e enfadonhas.

O material tem, igualmente, o intuito de estimular o aprendizado autônomo, sem desconsiderar a colaboração do professor, uma vez que pretende apresentar as sugestões de atividades a partir de estímulos visuais e exercícios em que a resolução exemplifica o conteúdo, com poucas palavras numa linguagem dinâmica e objetiva e com o uso de legendas facilitando a interpretação das crianças, especialmente as disléxicas, com o propósito de que sejam protagonistas do seu próprio aprendizado ao desenvolver capacidade para tal.

Pensamos, também, no oferecimento do material na forma laminada, onde a criança poderá escrever e apagar tantas vezes quanto necessitar, conectando-a à ludicidade tão importante nesta faixa etária. Provavelmente a criança trabalhando desta forma desfrute de a sensação de poder errar e tentar novamente, como num jogo, sem ser censurada.

Foram pensadas atividades que prioritariamente atendam às necessidades das crianças com dificuldades para a leitura e escrita, disléxicos ou não, mas da mesma forma poderão beneficiar as demais.

Com relação à escolha de atividades que priorizam a construção de conceitos relacionados à Consciência Fonológica e ao Princípio Alfabético, queremos justificar pelo fato de serem evidenciados por diversos autores contemporâneos (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2003; ZORZI, CAPELLINI, 2009; ALMEIDA, DUARTE, 2012; SOARES, 2020; ADAMS et al., 2006) como importantes componentes para a alfabetização, pois predizem dificuldades para aprender a ler e escrever. Outrossim, os trabalhos com estes elementos, mais especificamente, permitiram que nossa intervenção tivesse êxito com crianças que apresentavam dificuldades para a alfabetização e/ou disléxicas atendidas no consultório.

Na “Carta aos colegas alfabetizadores”, espécie de prefácio do material, faço a minha apresentação, trago explicações sobre seu conteúdo e objetivos, sua fundamentação teórica, além de referências bibliográficas para a ampliação do conhecimento do professor sobre o assunto.

Ainda que não contemple o caráter de ineditismo, o material não foi copiado de outros autores e transcrito, mas sim readequado, uma vez que a seleção das atividades não se deu de forma aleatória. Foram analisadas em cada detalhe, procurando legibilidade, clareza e nitidez caligráfica e tipográfica para atender ao seu propósito. Da mesma forma, o material procura contribuir para o desenvolvimento da percepção visual e da memorização, uma vez que apresenta um padrão gráfico diferenciado, com poucos estímulos distratores.

Por fim, gostaria de dizer que este trabalho constitui-se na concretização de um sonho por tanto tempo guardado nesta professora que, profissionalmente, já enfrentou inúmeros desafios ao longo de tantos anos de exercício da docência. Entretanto, pessoalmente, talvez tenha sido a prova de que, apesar das vicissitudes que a vida silenciosamente nos apresenta de forma tão dolorida, o esforço para a realização de um sonho ainda nos faz fortes o suficiente para, por vezes, protegermo-nos e focarmos naquilo que nos levaria ao término desta tarefa. O prazer, por vezes, superou a dor. E sou muito grata por isso.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn J.; FOORMAN, Bárbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, Elizabeth C.; DUARTE, Patrícia M. **Consciência Fonológica: atividades práticas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2012.

ALMEIDA, S. R.; PENSO, M. A. Formação e práticas pedagógicas de alfabetizadores no contexto de pesquisa. **HOLOS**, v.7, e6896, 2019.

ALVES, Rui A; LEITE, Isabel. **Alfabetização baseada na Ciência (ABC)**. Texto de introdução ao material pelos editores, 2021. Disponível em: D:/user/Downloads/496811740-Manual-ABC-A-pdf. Acesso em: 04 mar.2021.

ASSENCIO, Vicente. Dificuldades de Aprendizagem, Avaliação e Aprovação. Que critérios dão conta destes Dilemas? IN: MELO, Marcos M. **Avaliação na Educação**. Paraná: Melo, 2007.

ASSOLINI, Filomena Elaine P.; PEREIRA, Anderson de C.; TFOUNI, Leda V. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, p. 16-24, jan/abr 2018.

BASTOS, Alice B. I. **Wallon e Vigotsky: Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2014.

BERNI, Regiane I. G. **Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica**. 2006. Disponível em: http://filogia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf. Acesso em 29 mar.2022.

BNCC na prática: Como se preparar para a alfabetização. **Revista Nova Escola e Fundação Lemann**. Disponível em: nova-escola-bncc-alfabetizacao-final.pdf (nova-escola-producao.s3.amazonaws.com). Acesso em: 08 abr.2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto- Portugal: Porto, 1994.

BOLZAN, Doris P. V.; SANTOS, Eliane Aparecida G.; POWACZUK, Ana Carla H. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. **Revista Educação (UFSM)**, v. 38, n. 1, p. 97-110, jan. /abr. 2013.

BORDIGNON, Lorita Helena C.; PAIM, Marilane Maria W. Alfabetização no Brasil: um pouco de História. **Revista Educação em debate**, Fortaleza, nº 74 – jul. /dez. 2017.

BOTH, Ivo J. **Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem**. Curitiba: Ibpex, 2011 (Série Avaliação Educacional).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 02 de mar. 2021.

BRASIL. **Agência Brasil**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em 04 mar.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**, 2019a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento Orientador de APCN**. Área 46: Ensino. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt/centrais-de-conteudo/Documento_orientador_apcn_Ensino.pdf. Acesso em:31 mar.2021.

BRASIL. Ministério da Educação: **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação; 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez0dez.site.pdf>- Acesso em 16 mar.2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: 1988. Disponível em:www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 mar.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSED. **Referenciais profissionais docentes para formação continuada**, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo**. Disponível em: [texto03_520.indd\(mec.gov.br\)](http://textos03_520.indd(mec.gov.br)). Acesso em:18 mar.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de políticas de educação infantil e ensino fundamental. Coordenação geral do ensino fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais**, 2004.

CAGLIARI, Luis C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAPICOTTO, Adriana D.**Os saberes do professor alfabetizador**: entre o real e o necessário. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, 2017.

CAPOVILLA, Alessandra. G. S.; CAPOVILLA, Fernando. C. **Alfabetização**: Método fônico. São Paulo, SP: Memnon, 2003.

CAPOVILLA, Alessandra. G. S.; CAPOVILLA, Fernando. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/jlprc/a/hjw35SdqgzJ6W4LQtxzYVPk/> Acesso em: 31maio/2022.

CARVALHO, Ivana Lúcia de P.; ANDRADE, Antônia C. de. **Alfabetização e letramento**: caminhos de conhecimento. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo, s.n., 2009.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: Trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário L. **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

COLELLO, Silvia M. G. **A escola que (não) ensina a escrever** 2. ed. Revisada. São Paulo: Summus, 2012. E-book Kindle.

COLELLO, Silvia M. G. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? MORTATTI, Maria do Rosário L.; FRADE, Isabel Cristina A. da S. (Orgs.) **Oficina Universitária**. São Paulo: Unesp, 2014.

COSTA, Marco A.; COSTA, Maria de Fátima B. da. **Metodologia da Pesquisa**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Editora Dos Autores, 2019. E-book Kindle

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico** [livro eletrônico]: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. – (Coleção educação contemporânea).

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DESLANDES, Suely F.A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DIAS, Kátia Maria dos S.; MAGALHÃES, Francisca M. M.A leitura e escrita no processo de alfabetização nos anos iniciais da educação básica. **2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd**, 2018.

EBERT, Síntia Lúcia F. **Práticas pedagógicas de leitura e escrita**: um estudo investigativo no ciclo da alfabetização. 2016, 215 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

EVERETT, Daniel L. **Linguagem**: a história da maior invenção da humanidade. trad de Maurício Resende. São Paulo: Contexto, 2019. Recurso Eletrônico.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2016. E-book Kindle.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução Cláudia Berniler. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção questões da nossa época, v.38.

CASTRO CARVALHO FIGUEIRA, Ana Paula C.; CRÓ, Maria Lurdes; LOPES, Isabel P. **Ferramentas da mente**: a perspectiva de Vygotsky sobre a educação de infância. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

FIGUEIREDO, Francisco J.Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FINO, Carlos N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n.2, p. 273-291, 2001.

FISCHER, Steven Roger. **A história da escrita**. São Paulo: Unesp, 2009.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Gracez. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GASPAR, A. **Atividades experimentais no Ensino de Física**: uma visão baseada na teoria de Vigotski. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

GUILLEN, Cássia H.; MIGUEL, Maria Elisabeth B. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 259, p. 567-582, set./dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 05 mai. 2022.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. (org.). 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, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana A. (org). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LAMOGLIA, Aliny; CRUZ, Mara M. da. **Psicopedagogia**. v.2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

LEAL, Maria Alejandra; FONSECA, Letícia. **Metodologia e prática de alfabetização e letramento**. Rio de Janeiro: SESES, 2015.

LENT, Roberto; BUCHWEITZ, Augusto; MOTA, Mailce B. **Ciência para educação: uma ponte entre dois mundos**. São Paulo: Atheneu, 2018.

LENT, Roberto; BUCHWEITZ, Augusto; MOTA, Mailce B. **Cem bilhões de neurônios**: Conceitos fundamentais em neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.

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

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Elvira de Souza. **Neurociência e leitura**. São Paulo: Interalia, 2009.

LIMA, Elvira de Souza. Como o cérebro aprende a ler. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.18, n.103, p. 30-35, jan. /fev. 2012.

LIMA, Francisco Renato. Os significados de alfabetização e letramento para o professor alfabetizador: Relação de conflito na prática pedagógica. **Debates em Educação**. V.7, n.13, 2015.

LISBOA, Felipe. **O cérebro vai à escola**: Aproximações entre neurociências e educação no Brasil. Jundiaí: Paco: 2016.

LUCKESI, Cipriano C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul. /dez. 2014.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso; supervisão de tradução: Sérgio Sprintzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A.R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010 a (Coleção Educação Crítica).

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. IN: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**; tradução de Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010 b. (Coleção Educação Crítica).

MAIA, Madeleine G.B.; MARANHÃO, Cristina. Alfabetização e Letramento em língua materna e em matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v.21, n.4, p. 931-943, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Mg5GqRtpqsDPVxHKbkwGmDm/?format=pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MARTÍN, Ana M. R. El portafolios en las prácticas de enseñanza del Grado en maestro en Educación Primaria. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v.13, n.3, p. 37-452010. Disponível em: <http://www.aufop.com>. Acesso em: 20 mar.2022.

MARTINS, Maria Cristina do E.S. **O desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo do ensino básico: contributo da participação num programa de formação contínua em matemática**. 2011. Tese (Doutoramento em Educação) Universidade de Lisboa. Lisboa, 2011.

MARTINS, Ligia M.; CARVALHO, Bruna; DANGIÓ Meire C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 22, n. 2, p. 337-346, maio/ago. 2018.

MELO, Priscilla B.de O. **Avaliação, portfólio e inovação pedagógica**. Belo Horizonte: Dialética, 2021. E-book: 1 MB. EPUB.

MÉNDEZ, Juan M. A. Avaliar para aprender, os bons usos da avaliação. IN: MELO, Marcos M. **Avaliação na Educação**. Paraná: Melo, 2007.

MICOTTI, Maria C. de O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. Contexto, 2012. Edição do Kindle.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Maria I. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MONTEIRO, Sara M.; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014.

MORAES, Maria Laura Brenner. **Ser estudante sendo docente: por que os docentes se qualificam?** 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em DISSERTAÇÃO MARIA LAURA MORAES (ufpel.edu.br). Acesso em: 10out. 2020.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia.** [recurso eletrônico].Porto Alegre: Penso,2014.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário L. (org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

OLIVEIRA, Ana Mariléa de M.; XAVIER, Carmélia Regina S. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma parceria necessária.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

OLIVEIRA, Gilberto. **A pedagogia da Neurociência: Ensinando o cérebro e a mente.** Curitiba: Appis, 2015.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento- um processo sócio-histórico.** 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social.** 6. ed. São Paulo: Summus, 2015. E-book Kindle.

POWACZUK, Ana Carla H.; BOLZAN, Doris P.V. A organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização: reflexões sobre as mediações pedagógicas na sala de aula. **Revista Digital de Políticas Linguísticas.** v. 10, nov. 2018.

PROVADOV, Cleber C; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2.ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.

PIMENTA, Sema G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.**8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RANGEL, Annamaria da R; VIEIRA, Inajara; FOGAÇA Jaqueline; VASCONCELLOS, Luciana C.; RIBEIRO, Maria Flávia; ROSAT, Renata. **O processo de alfabetização do zero aos 120 anos: ênfase do zero aos sete anos.** Edição do Kindle, 2018.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

RIBAS, Fábio T.T.; FACCIN Kadígia; PHILERENO Deivis C.; ANDRADE Kezia. **Pesquisa Científica: #Fica a dica#**. Porto Alegre: PLUS/Simplíssimo, 2020. Recurso digital: il. Formato: ePub2

RIBEIRO, S. Tempo de cérebro. In: **Neurociências - estudos avançados**, v.27, n.77, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n77/v27n77a02.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

RIBEIRO, Lady Daiane M.; SILVA, Renata S.; CARNEIRO, Ludimila V. Vygotsky e o desenvolvimento infantil. In: NEVES, Adriana F.; PAULA, Maria Helena; ANJOS, Petrus Henrique (org). **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, 2016.

ROCHA, Sônia Cláudia B.; BISSOLI, Michelle de F. Desafios da formação de professores alfabetizadores: em busca da apropriação da linguagem escrita como desenvolvimento humano. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2499-2516, 2016.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento**: Perspectivas Linguísticas. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

SANTOS, Maria Thereza M.S.; NAVAS, Ana Luiza G.P. **Transtornos delinguagem escrita**: teoria e prática. Barueri, SP: Manole, 2016.

SANTOS, Ingrid Michéle de S.; MELO, Monilly R.amos A.; ROAZZI, Antonio. Consciência fonológica e alfabetização em crianças brasileiras: como esta relação tem evoluído? **Iniciação Científica CESUMAR**, v. 18, n. 2, p. 211-221.jul. /dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**.2005. Disponível em: www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/PHC/3._Artigo_-_Saviani_-_Asc_concepções_pedagógicas_na_história_da_educa._brasileira_.pdf. Acesso em:21 mar. 2021.

SILVA, Carla C. dos S da. **Neurociência para alfabetização**. Maringá: SHS, 2020.

SILVA, Grazielle F.; GODOY, Dalva M. A. Processamento Fonológico e indicadores de risco para problemas de leitura. **XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul**, 2020.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

SIQUEIRA, Ivan Cláudio (org). **BNCC**: educação infantil e ensino fundamental. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (org). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: 374807627-A-Ciencia-Da-Leitura.pdf. Acesso em 05 mar.2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho do docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TREVISAN, Mônica de S. A Formação de Professores nas Resoluções CNE/CP 02/2015 e 02/2019: entre [in]certezas e [in]definições. **XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul**, 2020.

TULESKI, Silvana C.; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24 – n. 1, p. 27-44, jan. /abr 2012.

VIANNA, Carolina A.D.; SITO, Luana; VALSECHI, Marília C.; PEREIRA, Silvia Letícia M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor In: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana A. (orgs). **Significados e Ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 119-136.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo cinco. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa; revisão técnica: Nalú Farenzena. Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB

ZORZI, Jaime; CAPELLINI, Simone (org.). **Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita**: letras desafiando a aprendizagem. 2.ed. São José dos Campos: Pulso, 2009.

ANEXOS

APÊNDICE A: Solicitação de autorização para realização da pesquisa com docentes atuantes nos Anos Iniciais do Colégio Municipal Pelotense

À Secretaria Municipal de Educação e Desporto

Eu, Eliana Zluhan Bizarro, professora e Neuropsicopedagoga Clínica, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias da Educação – IFSul CAVG, na linha de Formação de Professores, sob a orientação da professora Dr^a Angelita Hentges, venho, por meio deste, solicitar autorização para realizar no Colégio Municipal Pelotense, a pesquisa que se constituirá na dissertação do meu mestrado. A referida pesquisa terá como foco investigativo as práticas dos docentes que atuam no segundo ano do ciclo de alfabetização envolvendo os alunos que apresentam dificuldades em leitura e escrita, visando a elaboração de material didático-pedagógico para atender tais demandas.

Fará parte da metodologia do estudo as entrevistas com três docentes- que serão sujeitos da pesquisa - na plataforma Meet em dois momentos distintos, de, no máximo, 50 minutos de duração.

Certa de contar com a colaboração da Secretaria Municipal da Educação e do Desporto, antecipadamente agradeço.

Eliana Zluhan Bizarro

Pelotas, 22 de outubro de 2021.

APÊNDICE B: Carta de Anuência

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTO

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, **Adriane Silveira**, na qualidade de responsável da **Secretaria Municipal de Educação e Desporto**, autorizo a realização da pesquisa Investigativa em “As práticas dos docentes que atuam no segundo ano do ciclo de alfabetização envolvendo os alunos com dificuldades em leitura e escrita.”, estudo de caso, a ser conduzida sob responsabilidade de Eliana Zluhan Bizarro, mestranda do Programa de Pós Graduação em Ciências e tecnologias da Educação- IFSul CAVG, sob orientação da professora Doutora Angelita Hentges . Declaro que esta instituição apresenta as condições necessárias à realização da referida pesquisa.

Pelotas, 09 de novembro de 2021

Adriane Silveira

Secretária Municipal de Educação e Desporto

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Projeto de Pesquisa: O portfólio como inovação na alfabetização de crianças com dificuldades de leitura e escrita

Instituição realizadora da Pesquisa: Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Pesquisadora responsável: Eliana Zluhan Bizarro

Objetivos:**Procedimentos a serem utilizados:**

A pesquisa será produzida a partir de dados coletados junto aos Para isso, será solicitado que o sujeito responda a um questionário e, caso tenha interesse, na segunda fase do estudo, será convidado a participar de um grupo de discussão sobre as temáticas relativas à investigação.

Os dados coletados serão utilizados para tabulação e posterior análise. Há o comprometimento do pesquisador em não divulgar os nomes dos sujeitos dessa pesquisa e nem mesmo informações que possam vir a expô-los, garantindo o sigilo e privacidade absoluto de seu anonimato.

Além disso, o sujeito da pesquisa terá os esclarecimentos desejados e a assistência adequada, se necessária, antes e durante a realização da pesquisa.

Desde já agradeço sua colaboração e atenção frente a pesquisa aqui apresentada.

Pelotas, ___ de _____ de 2021.

Nome do sujeito da pesquisa

Assinatura do sujeito da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D – Roteiro para a entrevista

Metadados e orientações

Nome do entrevistado: _____

Nome do pesquisador: _____

Data da entrevista: _____

//

Link da entrevista: _____

Contato inicial:

- Agradecer pela disponibilidade em receber a pesquisadora.
- Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa.
- Explicar as informações contidas no termo de consentimento livre e esclarecido.
- Solicitar a assinatura do termo.
- Esclarecer que as respostas deverão corresponder às situações de ensino presencial.

Procedimentos iniciais:

- Preparar o notebook.
- Criar sala no Google Meet.
- Encaminhar link para a (s) entrevistada (s).

Questões para entrevista

1. Quais são as dificuldades enfrentadas no exercício da docência no segundo ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que não há retenção no primeiro ano? Que dificuldades os alunos encontram e quais estratégias vocês usam para poder atender estes alunos que apresentam dificuldades?

2. Vocês convivem com vários níveis de desempenho na sala de aula?

3. Vocês têm conhecimento sobre dislexia e outros transtornos de aprendizagem? Julgam que este conhecimento que já possuem é suficiente para perceber que a dificuldade de uma criança pode ir além do reconhecimento de letras/sons, trocas ortográficas que são comuns?

4. Como vocês fazem a organização, o planejamento das atividades para este grupo, para estas crianças que têm um desempenho diferenciado? Utilizam o livro didático com todos os alunos? E as crianças que não conseguem realizar as tarefas do livro didático? Como são organizadas as atividades para estas crianças?

5. Como é feita a avaliação destes alunos? Que instrumentos costumam utilizar?

Considerações finais:

- Perguntar às entrevistadas se há alguma informação adicional que gostariam de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.
Perguntar se as entrevistadas ficaram com alguma dúvida.

Finalização e agradecimento:

- Agradecer a disponibilidade das entrevistadas em fornecer as informações.
Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição delas e, se tiver interesse, deverá entrar em contato com o pesquisador.

APÊNDICE E – Produto Educacional

Portfólio de atividades para
o desenvolvimento da
consciência fonológica e princípio
alfabético em crianças no ciclo
de alfabetização

ELIANA ZLUHAN BIZARRO
ANGELITA HENTGES



B625p Bizarro, Eliana Zluhan
O Portfólio como inovação na Alfabetização de crianças com Dificuldades
de leitura e escrita / Eliana Zluhan Bizarro, Angelita Hentges. – 2022.
42 f.: il.

Produto educacional (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense,
Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e
Tecnologias na Educação, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Angelita Hentges.

1. Alfabetização infantil. 2. Consciência fonológica. 3. Práticas
pedagógicas. I. Hentges, Angelita. II. Título.

CDU – 37.02

Catálogo na fonte elaborada pelo Bibliotecário
Emerson da Rosa Rodrigues CRB 10/2100
Câmpus Pelotas Visconde da Graça

Carta aos colegas alfabetizadores

Apresento-me primeiramente como professora apaixonada pelo trabalho com crianças em fase de aquisição da leitura e da escrita. Segundamente, como Neuropsicopedagoga Clínica com práticas focadas nos Transtornos de Aprendizagem. Com base nestas vivências, inquietações e reflexões, lancei-me ao desafio de apresentar um produto educacional, parte da minha dissertação junto ao Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias do Instituto Sul-Rio-Grandense – Campus Visconde da Graça que, sob a forma e a proposta de um portfólio, viesse a contribuir para a análise por parte dos docentes alfabetizadores de como as atividades nele contidas poderão ser executadas pelas crianças com mais dificuldades de aprendizagem nesta fase.

A opção pela proposta de um Portfólio justifica-se pelo fato deste instrumento representar, na atualidade, não só um instrumento avaliativo, mas uma inovação pedagógica, uma forma do aluno construir seu percurso, experimentando a sensação de independência, instigando sua autonomia (MELO, 2021). Assim, o Portfólio representa mais do que uma coletânea de trabalhos produzidos pelos alunos; mas sim, o registro do desenvolvimento de suas aprendizagens, onde se pode detectar as dificuldades, os entraves e a caminhada de superação individual. A partir dele, em resposta ao desafio crescente proposto e orientado pelo professor, revelando o que sabe e o que ainda não sabe, o aluno passa a compreender o seu próprio processo de desenvolvimento, encorajando-o à continuidade (VILLAS BOAS, 2013).

Nesta fase – Ciclo de Alfabetização – o foco deve ser o processo de aprendizagem das crianças e não, exclusivamente, o seu produto. Neste sentido, a importância do acompanhamento, feito com a intenção de identificar dificuldades em seu trajeto, tanto de ensino quanto de aprendizagem, para intervir e orientar de forma eficaz (SOARES, 2020).

Este trabalho foi construído com a intenção de sugerir atividades que possam ser realizadas por crianças que não têm ainda a condição de acompanhar o trabalho coletivo em sala de aula, mas com certeza, não encontram prazer em realizar atividades enfadonhas de seguir modelos, exercícios grafomotores repetitivos e tarefas que não seguem uma metodologia com evidências científicas visando à superação de suas dificuldades.

O fato de não estar apto a acompanhar efetivamente a maior parte das atividades propostas ao grande grupo, por si só, já é motivo para afastá-lo da interação, contribuindo para a sua baixa autoestima, quando, na verdade, independente da sua condição, deve se sentir construtor de suas aprendizagens.

Da mesma forma os pais, que tanto anseiam por bons resultados, ao observarem o material escolar de seus filhos, deparam-se com atividades incompletas, sem compreenderem o porquê da estagnação, sem saber como auxiliá-los e, sobretudo, de que forma estão sendo avaliados no processo, visto que, por vezes, respondem minimamente as questões das provas a que são submetidos. Sobre este ponto, insisto que a avaliação deve ser do processo, da caminhada, dos retrocessos e superações e não limitada ao produto em forma de atributo quantitativo.

A aquisição da leitura e da escrita não se dá de forma natural. São invenções culturais (LERNER, 2007; LIMA, 2009; KLEIMAN, 2005; SILVA, 2020). Assim, por consequência, precisam ser ensinadas com o auxílio de métodos que orientem estes processos (LERNER, 2007; SOARES, 2020). Este é, sem dúvida, um enorme desafio, levando-se em conta as dificuldades em relação à leitura e à escrita enfrentadas por crianças em idade escolar, notadamente no início do Ensino Fundamental e a fundamentação teórica que ampare um trabalho de ação pedagógica eficaz.

Estudo realizado por Capovilla; Capovilla; Gutschow (2004) para a identificação das habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita comprovou que, assim como em outras pesquisas (ADAMS *et al.*, 2006; FROTA; PEREIRA, 2010; MALUF *et al.*, 2006), as habilidades de processamento fonológico apresentaram maiores correlações com o desempenho posterior em leitura e escrita.

Diante do resultado destas e de outras pesquisas referindo a consciência fonológica aliada ao princípio alfabético como indicadores para o avanço da escrita e para a leitura (ADAMS *et al.*, 2006), elegi o desenvolvimento destas habilidades para propor atividades das quais os docentes possam lançar mão compondo o portfólio de seus alunos, numa proposta em que o trabalho do aluno seja realizado de forma autônoma, com autoinstruções, seguindo uma sequência de dificuldades e desafios com base em evidências científicas.

Hierarquia do desenvolvimento da consciência fonológica (DICKSON: CHARD, 1999)

Habilidades	Descrição
Habilidades suprasegmentais	<p>1. Rimas: Perceber semelhanças sonoras no final das palavras. (Repetição de uma sequência de sons a partir da vogal da última sílaba tônica).</p> <p>2. Aliteração: Perceber semelhanças sonoras no início das palavras. (Repetição de fonemas idênticos ou parecidos no início de palavras).</p>
Consciência de Palavras	<p>Perceber que frases são formadas por palavras. Dificuldades nessa habilidade geralmente levam à aglutinação ou segmentação indevida na escrita de palavras em frases.</p>

Habilidades	Descrição
<p>Consciência Silábica</p>	<p>Perceber que palavras são formadas por associação de sílabas e que estas podem ser manipuladas em atividades de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Síntese: juntar sílabas. 2. Análise ou Segmentação: separar sílabas nas palavras. 3. Identificação de sílabas: perceber sílabas iguais no início, no meio ou final de palavras. A identificação de sílabas mediais é considerada a de maior dificuldade pois para realizá-la exige mais da habilidade de memória. 4. Adição de sílabas em posição inicial, final e medial. 5. Subtração ou exclusão: inicial, final e medial. 6. Substituição: inicial, final e medial. 7. Transposição ou reversão: inverter a posição das sílabas na palavra.

Habilidades	Descrição
Consciência Fonêmica	<p>Perceber que as sílabas são formadas pela associação de unidades sonoras chamadas de fonemas e estes podem ser manipulados em atividades de:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Síntese: juntar fonemas.2. Análise ou Segmentação: separar fonemas das palavras.3. Identificação de fonemas: iniciais e finais.4. Adição de fonemas em posição inicial, final e medial.5. Subtração ou exclusão: inicial, final e medial.6. Substituição: inicial, final e medial.7. Transposição ou reversão: inverter a posição dos fonemas na palavra.

1. Consciência fonológica

O estudo sobre a consciência fonológica vem incitando pesquisadores de variadas línguas alfabéticas, uma vez que tem sido considerado um assunto bastante importante, tendo em vista a necessidade de desenvolver nas crianças esse conhecimento tão relevante para o aprendizado da leitura e da escrita e suas implicações educacionais (ADAMS *et al.* 2006; CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; CUNHA; CAPELLINI, LAMPRECHT; COSTA, 2006).

Os resultados de diversas pesquisas (CARVALHO, 2015; DAMBROWSKI *et al.*, 2008; JUSTINO; BARRERA, 2012; MALUF; BARRERA, 1997; MORAIS, 1994; PESTUN, 2005) mostraram uma correlação positiva bastante significativa entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita e a leitura. Trazem evidências de que a consciência fonológica facilita a aprendizagem inicial da linguagem escrita e que programas de intervenção buscando desenvolver este conhecimento têm efeitos assertivos no desempenho em leitura e escrita, inclusive na recuperação de alunos com atrasos nessa aprendizagem. Para Adams *et al.* (2006), é importante ressaltar que a consciência fonológica pode ser desenvolvida através da instrução e, para tal, é primordial que os professores conheçam um pouco acerca da estrutura da língua.

Segundo Barrera e Justino (2012, p. 400), a Consciência Fonológica “constitui uma habilidade complexa, sendo composta

por diferentes níveis relacionados aos diferentes segmentos da linguagem oral passíveis de serem percebidos e analisados intencionalmente (sílabas, rimas, fonemas)”.

Para auxiliar os alfabetizandos a avançar em sua compreensão e domínio da escrita alfabética, Morais (2019) considera prioritário ajudá-los a serem capazes de:

separar palavras em suas 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 outra; identificar palavras que começam com determinada sílaba; produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra; identificar palavras que rimam; produzir (dizer) uma palavra que rima com outra; 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 de outra (MORAIS, 2019, p.21).

Para melhor organização do material, utilizaremos a tarja superior amarela para atividades de consciência fonológica, assim distribuídas:

A. Atividades com sílabas e rimas:

1. Divisão de palavras em sílabas;
2. Identificação do número de sílabas;
3. Exclusão de sílabas para a formação de novas palavras;
4. Acréscimo de sílabas para a formação de novas palavras;
5. Inversão da posição de sílabas nas palavras, formando novas palavras;

6. Identificação da mesma sílaba em palavras diferentes em qualquer posição;
7. Identificação de palavras que rimam.

B. Atividades com fonemas:

1. Identificação do fonema inicial;
2. Identificação do mesmo fonema (vogais e consoantes) em palavras diferentes em todas as posições;

(Adaptado de Zorzi, J. As letras falam: metodologia para alfabetização - Manual de Aplicação. São Paulo: Phonics Editora, 2017).

2. Princípio Alfabético

Para a alfabetização, esta sendo um processo de aquisição e apropriação de um sistema de escrita, em nosso caso alfabético, torna-se fundamental a aprendizagem do princípio alfabético, compreendendo que existem relações presumíveis e ordenadas entre letras escritas e sons; saber que as letras correspondem a segmentos sonoros menores; que o sistema de escrita tem características próprias algumas vezes distintas do sistema de fala. Seria, pois, indispensável reconhecer e nomear as letras:

Segundo Vale (2020),

Princípio alfabético é a ideia de que, nos sistemas de escrita alfabética, existe uma relação previsível entre os **fonemas** e os **grafemas**. A aprendizagem desse princípio permite, na escrita, **codificar** fonemas em grafemas (concretamente, em letras) e, na leitura, **decodificar**, isto é, transformar a sequência de letras numa sequência de fonemas que, fisicamente, se manifesta (dizendo-os ou pensando-os) como uma sequência de sons da fala (VALE, 2020, p.1; grifo do autor).

Sintetizando estas ideias anteriores, Oliveira (2010, p.672) conceitua princípio alfabético: “o conhecimento de que as letras do alfabeto são símbolos que representam os componentes dos sons que ouvimos na fala, isto é, que os grafemas representam os fonemas”. Tal conhecimento é basilar. Segundo o autor, quando a criança aprende as valências dos fonemas, codificando e decodificando para ler e escrever palavras, atinge a essência do processo de alfabetização.

Nesta perspectiva, Morais (2019) assevera:

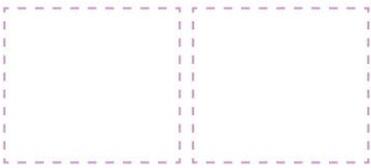
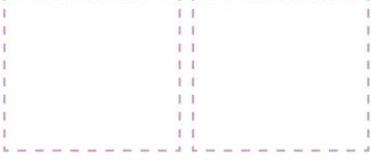
Os aprendizes precisam entender, por exemplo, que:

- as características (tamanho, formato, finalidade) dos objetos a que as palavras se referem não influenciam a maneira como usamos as letras (de modo que, por exemplo, a palavra “janela” vai ter mais letras que a palavra “casa”);
- as letras não podem ser inventadas e são diferentes de outros símbolos como números e sinais de pontuação;
- a ordem das letras na escrita de uma palavra não pode ser mudada;
- uma mesma letra pode ser repetida numa palavra e palavras diferentes compartilham as letras do alfabeto;
- as letras são classes de objetos cuja aparência pode variar (P, p, P, p, P, p), mas que, como membros da mesma categoria de letra, têm o(s) mesmo(s) valor(es) sonoro(s);
- certas letras só aparecem junto de outras (o “Q” junto do “U”, por exemplo) e nem sempre podem aparecer em todas as posições (por exemplo, o “RR” não aparece no começo de palavras, sequência “QU”, em português, não aparece em final de palavras sem uma vogal seguinte) (MORAIS, 2019, p. 9).

Instruções para melhor aplicação do material:

Para as atividades relacionadas ao Princípio Alfabético, utilizaremos a tarja azul, basicamente organizada visando o reconhecimento das letras do alfabeto em suas diferentes formas de escrita e a relação grafema/fonema, obedecendo uma ordem crescente de dificuldade.

As folhas do material serão plastificadas, nas quais as crianças poderão utilizar canetas apagáveis com algodão ou pequenos apagadores de feltro, velcro adesivo e demais materiais que julgarem adequados. No verso de cada atividade, teremos espaço para colocarem o nome e a data em que realizaram a atividade, bem como a avaliação da mesma quanto à dificuldade.

 OBSERVA	 COLA	 ESCREVE
		
		
		
		
		
		

ca

ra

to

sa

po

ño

ga

pa

le

lo

to

va



OBSERVA



ESCREVE



S	A	P	O
SA		PO	
SAPO			













OBSERVA



ESCREVE



DESENHA



CA SA
CA SA + CO



SA +



SA +



TU +





OBSERVA



DESENHA

~~LI~~

MÃO

~~FI~~

VE

LA



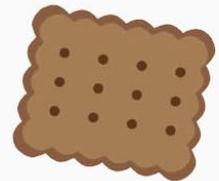
SA

LA

~~DA~~~~SA~~

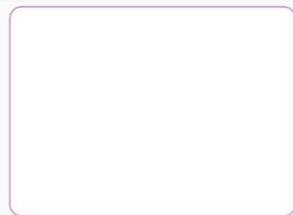
PA

TO

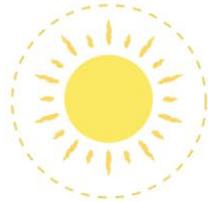


BO

LA

~~CHA~~

 OBSERVA	 ESCREVE	 COLA					
	<table border="1"><tr><td>BO</td><td>LO</td></tr><tr><td>LO</td><td>BO</td></tr></table>	BO	LO	LO	BO	→	
BO	LO						
LO	BO						
	<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>					→	
	<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>					→	
	<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>					→	
	<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>					→	





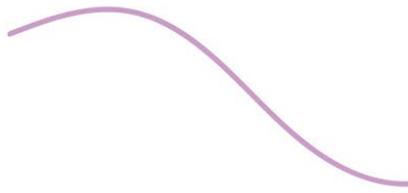
OBSERVA



OUVE



LIGA





OBSERVA



FALA

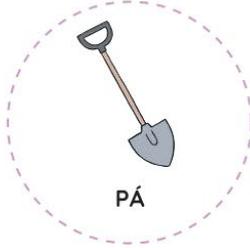
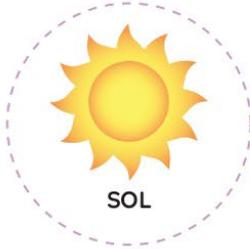
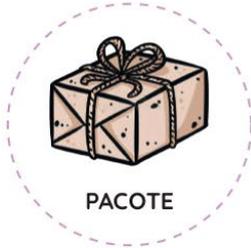
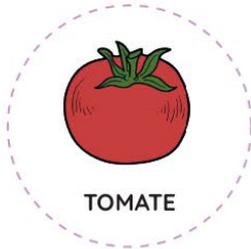


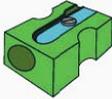
COLA

Activity area with dashed circles for coloring and tracing. Includes a central circle with a duck and the text "PA", and another circle with a pink pot and the text "PANELA".

PA

PANELA



	 OBSERVA	 LÊ	 PINTA	
P				
	BO CA	A PON TA DOR	LÂM PA DA	PE NA
C				
	CA NE TA	MA CA CO	GAR RA FA	BAR CO
R				
	BA RA TA	PI PO CA	TAM BOR	JAR RA
F				
	SO FÁ	E LE FAN TE	FA CA	LA RAN JA
G				
	CAR RO	GLO BO	PIN CEL	GAN GOR RA



OBSERVA



FALA



LIGA



VELA



LATA



PANELA



JANELA



FIVELA



PORTA



BICICLETA



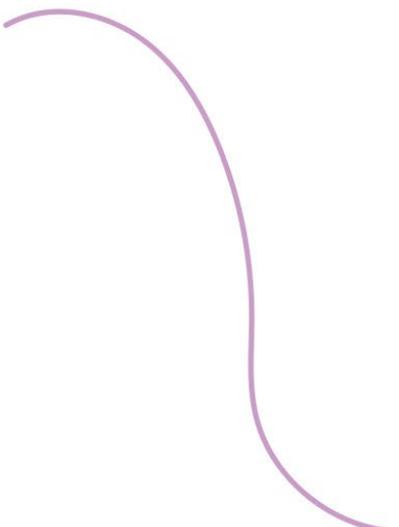
OBSERVA



FALA



LIGA

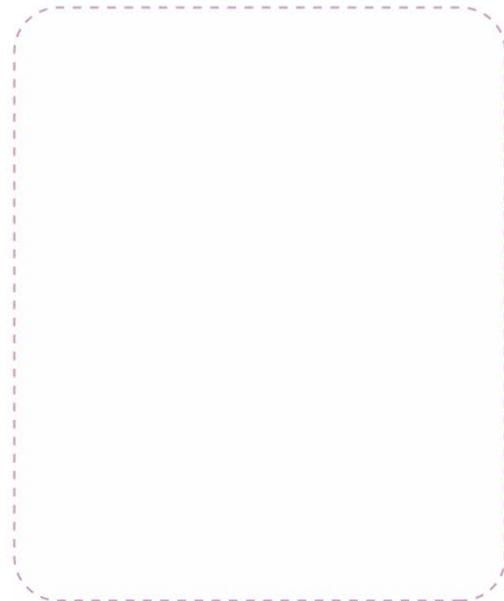
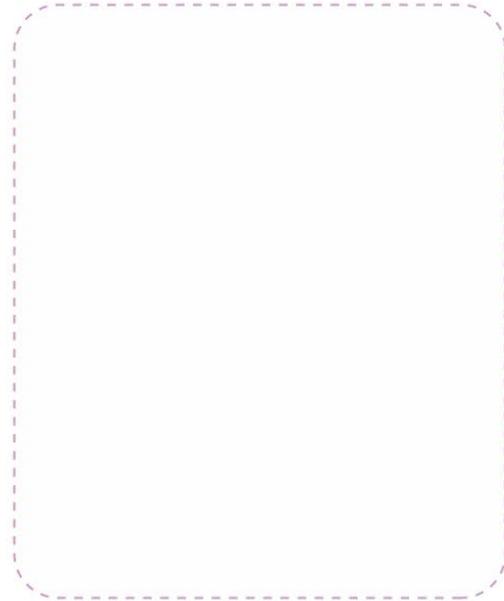




OBSERVA



COLA







OBSERVA



PINTA

A

P A L H A Ç O
B O L A C H A
A L U N A

B

C A B I D E
B O M B E I R O
A B A C A T E

C

B U R A C O
C A B E L O
E S C O L A

D

D E N T I S T A
A D U B O
C U I D A D O

E

I D A D E
M E I A
E L E F A N T E

F

F A M Í L I A
A L F A C E
S O F Á



OBSERVA



PINTA

a

m a c a c o
l â m p a d a
t a r t a r u g a

b

p o m b a
b o n e c a
b i s c o i t o

c

c a v a l o
f o c a
p a c o t e

d

v e s t i d o
p a r e d e
d i a

e

s o r v e t e
r e l ó g i o
m e s a

f

f i g o
f o g u e t e
a f i a d o



OBSERVA



LIGA



I H N
A O A J
N A

P R
A T A
I

T A A
R A B

C R J
A A É

A C A
F

T L A
O R M E

S T V
D I O
E

 **OBSERVA** |  **CONTA** |  **LIGA**

COGUMELO	2
BICHO	3
SOL	4
EU	5
FARINHA	6
MURO	7
RAPOSA	8

OBSERVA FALA MARCA

T

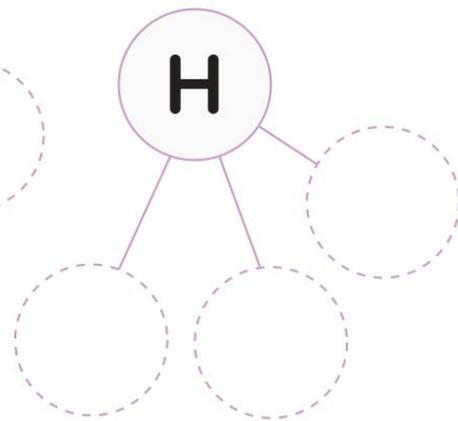
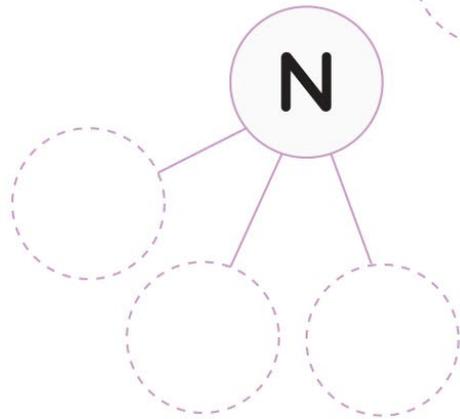
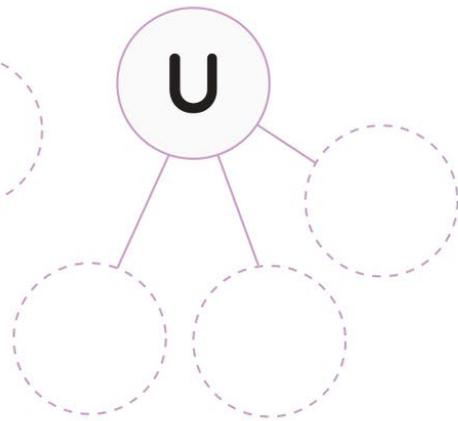
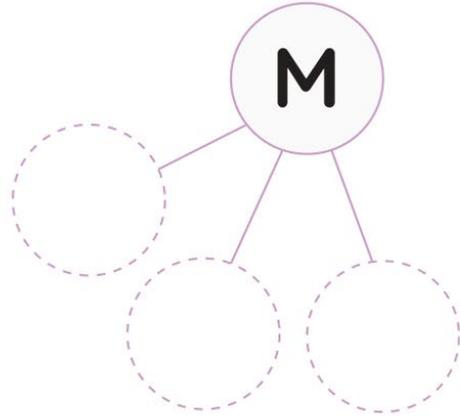
B



OBSERVA



ESCREVE



m

m

M

u

u

U

h

h

H

n

n

N



OBSERVA



ESCOLHE



ESCREVE

p

b

q

d



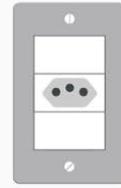
baleia

f

t

b

d



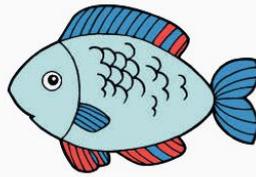
__omada

b

t

p

b



__eixe

r

h

n

m



__elógio

a

c

q

g



__aiola

o

c

p

q



__oração

 OBSERVA				 PINTA			
f	g	p	q	n	m	h	v
b			b	u			a
			n				u
			d				w
p	l	t	b	l	n	b	h
d			d	h			d
			q				t
			o				f



OBSERVA



ESCREVE



A B C



F



M



P



U



Y

Referências

ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

CARVALHO, D. S. Habilidades metafonológicas e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In: **EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação**, 2015, Curitiba.

DAMBROWSKI, A. B.; MARTINS, C. L.; THEODORO, J. de L.; GOMES, E. Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.10, n.2, p.175-181, abr./jun. 2008.

FROTA S.; PEREIRA L. D. Processamento auditivo: estudo em crianças com distúrbios da leitura e da escrita. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27,83. ed., p. 214-22, 2010.

JUSTINO, M. I. V.; BARRERA, S. D. Efeitos de uma Intervenção na Abordagem Fônica em Alunos com Dificuldades de Alfabetização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 28, n.4, p. 399-407, out./dez. 2012.

KLEIMAN, . B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

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

LIMA, E. de S. **Neurociência e Leitura**. São Paulo: Editora Interlalia, 2009.

MALUF, M. R.; BARRERA S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, 1997.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. M. Habilidades Metalinguísticas e Linguagem Escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. 56, n. 124, p. 67-92, 2006.

MELO, P. O. **Avaliação, portfólio e inovação pedagógica**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil no ciclo de alfabetização**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, A. M. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. 1994. 143 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: Antônio Manuel Pamplona Morais.pdf (pucsp.br). Acesso em: 20 dez 2021.

OLIVEIRA, J. B. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 669-710, out. /dez. 2010.

PESTUN, M. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, p.407-412, 2005.

SILVA, C. C. **Neurociência para Alfabetização**. Maringá: SHS Editora, 2020.

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

VALE, A. P. **APRENDER**: Apreensão do princípio alfabético, 2020. Disponível em: <https://ler.pnl2027.gov.pt/> . Acesso em: 20 dez. 2021.

VILLAS BOAS, B. M. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2013 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZORZI, J. L. **As letras falam**: metodologia para alfabetização - Manual de aplicação. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

PROJETO GRÁFICO

Vitória Chiarelli - behance/vitoriachiarelli - vivicb98@gmail.com