

Antônio Menezes (Org.)

Alfabetizar **Crianças**

guia para os primeiros dois anos
do ensino fundamental



ALFABETIZAR CRIANÇAS

faz parte das ações desenvolvidas junto aos estudantes do curso de pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe e das professoras supervisoras de escolas públicas na cidade de Aracaju (Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e Colégio Estadual Prof. Francisco Portugal) que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência entre 2023-2024. Uma das preocupações de todos os membros da equipe foi reunir em volume único reflexões e indicações didático-pedagógicas para que o professorado que atua em classes de alfabetização, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, pudesse obter orientações concretas sobre o processo alfabetizatório. As questões da formação de professor(a) nos cursos de pedagogia e os "lugares da alfabetização" nas tessituras da prática de ensino são redimensionados pela necessidade de "apontar caminhos possíveis", sem a adesão integral ao entendimento comum segundo o qual os métodos de alfabetização são processos-produtos que se adquirem ou se desenvolvem em conformidade ao "caminhar". Nessa obra, a mensagem é alargada pela defesa de sistematização das práticas pe-



Alfabetizar Crianças

Antônio Menezes
(Organizador)

Alfabetizar Crianças
guia para os primeiros dois anos do ensino fundamental



|2024|

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Alfabetizar crianças [livro eletrônico] : guia
para os primeiros dois anos do ensino
fundamental / organização Antônio Menezes. --
1. ed. Aracaju, SE : Edições Seminalis, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-00-99423-0

1. Alfabetização (Ensino Fundamental)
I. Menezes, Antônio.

24-201388

CDD - 372.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização : Ensino fundamental 372.41
Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Autores da obra

Ana Angélica Pinheiro de Azevedo
Ana Luiza Moura Delfino Montalvão
Antônio Menezes
Selma Barbosa da Silva
Alanna Eduviges Santos Alves
Ana Clara Fraga Almeida
Ayslainne Vitória dos Santos Andrade
Bruna Kailany Mendonça dos Santos
Clauany Barreto Freire
Crislene Alves Santos
Ellen Raiany Santos Feitosa
Emilin Geisa Monteiro de Jesus
Francielle Santos Rocha
Jéssica de Oliveira Silva Gama
Jessica dos Santos Sá
José Diogo de Oliveira Júnior
Juliana Azevedo Santos
Jusseflavio Lemos Silva
Kathyelly Santos de Almeida
Kelly Cristina Silva Matos
Luan Silva Santos
Manoelle Lessa do Lório
Micaelly Ingrid Santos Tieres
Rafaela Cristina dos Santos Andrade
Thiago Santos da Conceição
Vitória Regina Pereira e Britto
Vitória Kawanne Souza Fontes
Yasmim Cristina Silva Xavier

Alfabetizar crianças: guia para os primeiros dois anos do ensino fundamental

Antônio Menezes (Organizador)

1ª edição - março de 2024

Edições Seminalis

Copyright 2024

Reservado todos os direitos desta obra.

Proibida toda e qualquer reprodução desta edição por qualquer meio ou forma, seja ela eletrônica ou mecânica, fotocópia, gravação ou qualquer outro meio de reprodução, sem permissão expressa dos autores

Dedicado à
Profª Drª Iara Maria Campelo Lima
(DED|UFS)

Agradecimentos à CAPES |
Pró-Reitoria de Pós-Graduação (POSGRAP/UFS)
Departamento de Educação (DED|UFS)
As Escolas Parceiras (PIBID|DED|UFS 2023)

Sumário

12		Prefácio
18		Introdução à alfabetização
62		Desenvolvimento da consciência fonológica
94		Reconhecimento das letras e sons
118		Aprendendo a ler
150		Desenvolvimento da escrita
190		Desenvolvimento da oralidade
218		Inclusão e diversidade na alfabetização
234		Posfácio
238		Referências

Prefácio

Existe uma figura titânica da mitologia grega que ocupa um lugar de destaque no panteão das narrativas antigas, simbolizando a luta contra a tirania divina em nome do "progresso" humano. É o mito de Prometeu. Segundo a tradição, Prometeu, cujo significado do nome se refere à "previdência", desafiou a autoridade de Zeus, o soberano dos deuses olímpicos, ao subtrair o fogo dos céus para entregá-lo à humanidade¹.

1 O fogo, nesta narrativa, representa a chama do conhecimento, da tecnologia e da civilização, elementos essenciais para o avanço e a sobrevivência humanos.

A transgressão de Prometeu não foi recebida com benevolência por Zeus, que viu nessa ação uma ameaça ao seu domínio. Como represália, Zeus acomete Prometeu a um castigo eterno, acorrentando-o a uma rocha no Cáucaso, onde sua figura era diariamente visitada por uma águia que devorava seu fígado. Todas as noites, o fígado se regenerava, perpetuando assim sua agonia. Nesses termos, esse castigo reflete a ira divina frente à aspiração humana por autonomia e poder, bem como a inevitabilidade do sofrimento no caminho da busca de grandes mudanças possíveis.

Hermes, outra figura proeminente na mitologia grega, é apresentado como o deus da eloquência, do comércio, dos viajantes e, notavelmente, da escrita. Filho de Zeus e da ninfa Maia, Hermes desde cedo demonstrou sua predisposição para a astúcia e a inventividade. Uma de suas mais célebres façanhas, realizada logo após o seu nascimento, foi a invenção da lira, feita a partir de uma carapaça de tartaruga.

Hermes é frequentemente invocado como o mensageiro dos deuses, função que simboliza a mediação entre o divino e o humano, facilitando a comunicação e o entendimento mútuo. Além disso, sua

associação com a invenção da escrita põe em destaque a importância deste deus no desenvolvimento da cultura e da sociedade humanas. A escrita, no escopo da narrativa mitológica, como um instrumento de registro e transmissão do conhecimento, constitui uma das maiores contribuições para a civilização, permitindo a acumulação e a disseminação de saberes através das gerações.

Prometeu e Hermes ilustram temas fundamentais da experiência humana, tais como a busca pelo conhecimento, a rebelião contra as limitações impostas e a inovação como motor de grandes mudanças ocorridas no mundo social, cultural, humano. Ambos, eliciam em nossas vidas, a ambiguidade, o paradoxo, a oposição e a complementação. Nesse sentido, Prometeu e Hermes, lidam com temas de conhecimento, inovação e a capacidade humana de ultrapassar limites.

Em interlocuções prosaicas, Prometeu simboliza a busca pelo conhecimento e o desejo de empoderar a humanidade, mesmo a um grande custo pessoal, cheio de finitude e prolongamento resiliente ao "recomeço". Hermes complementa essa narrativa ao equipar a humanidade com

a capacidade de comunicação e registro, através da escrita, essenciais para o desenvolvimento, aqui, sinônimo de mudanças, e a preservação do conhecimento, como tradição|traição.

Ao produzir minhas primeiras reflexões a respeito de nossa singela contribuição ao professorado brasileiro, não evitei fazer uso da recursividade fecunda de uma das tradições do Ocidente. Fi-lo como tentativa plástica de não encurtar e nem prolongar instâncias da formação na cultura da docência. A propositura é habitar espaços e trânsitos do tensivo, daquilo que nos perturbe, sem que saibamos de fato que vínculos nos mantêm ligados ao "mal-estar da circularidade". Por isso, nesse veio, a alfabetização é vista como a junção das dádivas de Prometeu e Hermes aos professores e professoras.

Para alguns, um presente valioso; para muitos, ardidura trépida a cremar "verdades", anunciando necessidade de por em marcha outros tantos movimentos...! Assim como o fogo de Prometeu, a alfabetização permite ordenação à mente nas vias do acesso ao conhecimento acumulado, à inovação e aos domínios de habilidades indispensáveis à vida societária, que são

processos régios de codificação-decodificação-significação-enunciação de sistemas complexos de linguagem, pensamento e representação, sempre marcadas pelo contorno de culturas.

Em complemento, a escrita, como sendo "presente de Hermes", oferece a ferramenta para registrar, comunicar e disseminar conhecimento. Esse processo é fecundo, rico, seminal! ...Transforma coletivamente a sociedade, possibilita dialogias culturais, torna possível a interação e a intervenção na vida prática das pessoas, ao mesmo tempo que gera ambiguidades, paradoxos e emergentes sistemas de inclusão, pertencimento e reconhecimento aos modos plurais que se nos movimentam entre cenas turbulentas da contemporaneidade.

Por isso mesmo, a alfabetização, aqui, conosco, é entendida como um fogo simbólico que expõe a escuridão da ignorância, pela ausência de tipo específico de conhecimento que esta alberga, através da conquista da escrita; entendemos que a escrita é meio pelo qual esse fogo é alimentado e mantido vivo ao longo do tempo. Entendemos que esse tipo de movimentação produz efeitos em curto e longo prazos. Os efeitos são, em sua maioria, voltados à

conquista de emancipação no que concerne às atividades humanas, aos anseios coletivos e a definição primoritária de direito à vida, à participação social no conjunto de decisões e de práticas que nos afetam, em todas as épocas. Junto a nós, Prometeu e Hermes inspiram, refletem e te convidam leitor(a), à jornada humana, errante e fecunda, sempre em direção ao conhecimento, à comunicação e à compreensão mútua de elementos fundamentais a todo tipo de convívio, silenciamento, acolhimento, recusa e diálogo. Que estejamos em companhia acolhedora dos afectos (afetar e ser afetado) e, em nossa itinerância, fecundemos muitas outras leituras...!

Antônio Menezes

março de 2024

Introdução à alfabetização

Alanna Eduvijes Santos Alves
Ana Clara Fraga Almeida
Ayslainne Vitória dos Santos Andrade
Clauany Barreto Freire
Manoelle Lessa do Lírio

A alfabetização é a base para uma sólida escolarização e educação construtiva, que se desenvolve social e individualmente (CASTEDO e TORRES, 2011). Entendemos a alfabetização como recurso indispensável às pessoas, no que concerne ao desenvolvimento da leitura, escrita, comunicação e formulação de ideias. Como tal, facilita a resolução

de problemas do cotidiano, posto que nos permite "ler o mundo", "ler a palavra escrita" e seus sistemas complexos de funcionamento e organização de sentidos (VIANA, 2010).

No entanto, é preciso lembrar que a alfabetização é momento único em nossas vidas (SILVA, NEVES e SANTOS, 2022). A alfabetização se apresenta como exigência social nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Isso afeta a criança no que se refere ao desenvolvimento pessoal e macrossocial de suas relações (ANDRADE, 2011). Além de adquirir habilidades acadêmicas fundamentais, como leitura e escrita, a criança também inicia um longo processo de socialização. Por isso, o processo alfabetizatório não se restringe aos processos de internalização e uso social adequado de regras exclusivas do sistema alfabético (SOARES, 2018).

Nesse sentido, o ambiente escolar nos circuitos de alfabetização inicial proporciona instâncias para a criança aprender a se relacionar e interagir principalmente com outras crianças, e assim começar desenvolver percepções de mundo sobre as culturas das quais participa (SMOLKA, 1996). Logo, a importância social nesse período reside, igualmente, na formação de habilidades sociais, como empatia, cooperação e respeito,

fundamentais para o crescimento da criança, pois ela começa a compreender normas sociais e a desenvolver sua identidade dentro do contexto escolar (OLIVEIRA, 2010). Esses aspectos contribuem para que a autonomia e a autoestima possam ser desenvolvidas de modo progressivo, com foco na sistematização de aspectos que considerem o elemento pedagógico da formação humana e da escolarização da criança.

Por isso, insistimos, inicialmente, na defesa do desenvolvimento da autonomia da criança, dentro e fora da escola (FREIRE, 1996). A construção pedagógica da autonomia da criança é um processo importante pois ajuda na tomada de decisões, a resolver problemas e assumir responsabilidades. Sendo assim, desde os primeiros anos, é fundamental incentivar a independência, estimulando a criança a realizar tarefas simples por conta própria, como fazer uso social de regras do sistema alfabético, associado à organizar seu material escolar e/ou da organização de pensamentos (GROSSI, 1990).

Nesse sentido, práticas pedagógicas que estimulam a reflexão e a tomada de decisões, como discussões em grupo e projetos colaborativos, são essenciais às atividades direcionadas à alfabetização (FERREIRO, 1986).

Permitir que as crianças expressem suas opiniões e que contribuam para o processo de aprendizagem, não apenas fortalece sua autoconfiança, mas também, desenvolve habilidades de pensamento crítico, inclusive numa perspectiva enunciativa (SMOLKA, 1996).

A autonomia na escola não se restringe apenas ao âmbito acadêmico, abrangendo também aspectos comportamentais (BATISTA, 2011). Estimular a autorregulação emocional e social é fundamental, auxiliando os alunos a gerenciar conflitos, negociar e compreender as consequências de suas ações. No âmbito pessoal, os primeiros anos de ensino fundamental são essenciais para o desenvolvimento emocional e cognitivo (COSCARRELLI, 2002). A criança explora suas capacidades intelectuais, descobrindo o prazer da aprendizagem (LERNER e PIZANI, 1995).

Nos anos iniciais da educação, é fundamental fornecer uma base sólida de habilidades de leitura e escrita (ALMEIDA, 2005). E as habilidades cognitivas e sociais das crianças são ferramentas que proporcionam o desenvolvimentos de comunicação, escrita, letramento e comunicação, ou seja, são ferramentas trabalhadas para o processo de alfabetização. Essas habilidades formam a infraestrutura cognitiva necessária para que

as crianças possam explorar e compreender o mundo que as cerca (KATO, 2007). Pois ao aprender a ler e a escrever, as crianças não apenas adquirem as habilidades básicas de decodificação da linguagem, mas também estimulam áreas cerebrais cruciais para o processamento da informação (DEHAENE, 2012).

No percursos escolar, uma das principais áreas beneficiadas ao desenvolvimento é a linguagem (PANTANO e ZORZI, 2009). A alfabetização contribui para a expansão do vocabulário, a compreensão de conceitos mais complexos e a melhoria da expressão verbal. Isso ocorre porque, ao se depararem com diferentes palavras e contextos, as crianças desenvolvem uma maior familiaridade com a estrutura e a diversidade da linguagem, enriquecendo suas habilidades comunicativas (MENEZES, 2023).

A alfabetização está ligada ao desenvolvimento da memória (ROBERTO, 2013). A leitura e a escrita exigem a retenção e a recuperação eficientes de informações, impulsionando a capacidade das crianças. Esse processo não apenas fortalece a memória de curto prazo, mas também contribui para a consolidação de informações na memória de longo prazo (COSENZA e GUERRA, 2011).

Por isso, afirmamos que o raciocínio, como parte do sistema cognitivo humano, também, é beneficiado pelo domínio alfabético. A exposição a diferentes tipos de textos, gêneros literários e estruturas narrativas desafiam crianças ao uso contextualizado de reflexões críticas e analíticas. Elas aprendem a interpretar informações, fazer conexões entre conceitos e desenvolver habilidades de resolução de problemas (VIANA et. al., 2010). A capacidade de compreender e analisar informações de forma crítica é indispensável não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para enfrentar desafios cotidianos.

Assim, a alfabetização não é apenas um processo de aquisição de habilidades básicas, mas um catalisador para o desenvolvimento cognitivo de modo mais abrangente. Estimulando áreas como linguagem, memória e raciocínio, a alfabetização cria uma base sólida para o aprendizado contínuo, preparando as crianças para explorar o mundo ao seu redor de maneira mais contextualizada (BRANSFORD, BROWN e COCKING, 2000).

Sabemos que o desenvolvimento do processo de alfabetização começa na primeira infância (NASCHOLD, 2019). Nesse período o cérebro inicia seu desenvolvimento desde a gestação, formando as bases neurais por

meio de sinapses. O processo de maturação cerebral persiste até a fase adulta, mas sua principal evolução ocorre na infância devido à neuroplasticidade (BRUER, 1999).

A neuroplasticidade é a capacidade que o cérebro tem de se adaptar ou mudar por meio de alterações fisiológicas resultantes de interações com o ambiente (MERZENICH, 2013). A formação de novas sinapses em resposta a experiências afeta as áreas cerebrais, influenciando diretamente o processo de aprendizagem (CARCEA e FROEMKE, 2013). A estimulação precoce é fundamental, pois é durante a infância que a criança adquire experiências que impulsionam a neuroplasticidade (TEREROSKY e COLOMER, 2003).

É importante considerar os efeitos da **estimulação precoce** sobre a neuroplasticidade envolvida nos processos de alfabetização inicial da criança. Quanto mais cedo essa estimulação ocorrer, maior será a facilidade no processo de alfabetização. Ao aprender coisas novas desde o nascimento, a criança estimula seu cérebro, favorecendo o desenvolvimento de regiões específicas. Estas estimulações ocorrem na interação social, exposição de diferente e estímulos sensoriais, estímulos de diferentes tipos de materiais, atividades mo-

toras, estímulo de comunicação, brincadeiras que instigam o raciocínio² (MERZENICH e JENKINS, 1993). A plasticidade cerebral cultivada desde a fase inicial resulta em vantagens significativas, proporcionando à criança uma base sólida para absorver conhecimento, facilitando as habilidades de leitura e escrita. Dito isso, é necessário refletir sobre os benefícios que trazem para a obtenção de bons resultados no processo de alfabetização, com ou sem a presença da intervenção precoce e da estimulação contínua em termos de sistemas responsivos da neuroplasticidade.

Teorias e abordagens educacionais na alfabetização

2 A estimulação precoce em alfabetização refere-se a um conjunto de práticas educacionais e estratégias pedagógicas aplicadas desde os primeiros anos de vida da criança, visando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais que são fundamentais para o processo de aprendizado da leitura e da escrita. Este conceito abrange atividades que estimulam a percepção auditiva, a consciência fonológica, o vocabulário, a compreensão oral, entre outros aspectos que são considerados pré-requisitos para a alfabetização efetiva. A ideia é proporcionar um ambiente rico em estímulos linguísticos e oportunidades de aprendizagem, de modo a favorecer o desenvolvimento integral da criança e prepará-la para os desafios da alfabetização formal que ocorrerá nos anos iniciais da escolaridade.

Anteriormente, afirmamos que o processo de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, pois através dele adquirimos habilidades de leitura e escrita (MORTATTI, 2000). Porém, existem algumas teorias e abordagens que embasam e facilitam nosso entendimento a respeito do assunto (CAGLIARI, 2009; TOLCHINSKY, 2003; COLL e SOLÉ, 1996). No decorrer desse tópico iremos conhecer algumas teorias e como funcionam essas abordagens no processo de leitura e escrita. Nessa perceptiva, apresento conceitos-chaves com referência às abordagens fônica, global e construtiva (GOULART, 2007).

Começando pela abordagem fônica, tem-se como base conjunto de teorias que destacam a importância em relações entre os grafemas e fonemas, ou seja, esse é o primeiro passo para que se aprenda as letras e o som delas na aprendizagem da leitura e escrita (COPOVILLA e COPOVILLA, 2004; MORAIS, ALBUQUERQUE e LEAL, 2010). Na recomendação educacional, o professor deve seguir uma ordem sequencial lógica das relações entre aos grafemas e fonemas.

Nesse tipo de abordagem, encontramos teorias que fazem referências à teoria do processamento de informações (SCLiar-CA-

BRAL, 2003). Mas, o que isso significa, dentro das abordagens fônicas de alfabetização? Primeiramente, a instrução fônica é apenas uma etapa da alfabetização e, com os métodos, fundamentam essa abordagem a partir de perspectivas evolucionistas do desenvolvimento da lectoescrita (DIAS e NAVAS, 2005). Desse modo, garante-se a compreensão do funcionamento do sistema alfabético, no qual a criança aprende quais letras e sons que elas representam. Em complemento, há foco ao redor de habilidades de manipulação e reconhecimento de sons da linguagem, que se refere a teoria da consciência fonológica (CARDOSO-MARTINS, 2005). Nesse sentido, é essencial que os alunos desenvolvam essa consciência para que possam compreender a relação direta entre as letras e as unidades sonoras delas na formação de palavras pequenas, grandes e em leitura de textos simples (BEKE, 2008). Com isso, é possível expandir recursos psicolinguísticos que, no funcionamento da capacidade de ler e escrever da criança, consiste em eliciar autonomia cognitiva (SOUZA e CIASCA, 2007).

A educação infantil engloba o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização (MOUSSINHO e CAPELLINI, 2011). Contudo, existe a consciência fonêmica,

que é parte integrante da habilidade da consciência fonológica e do conhecimento alfabético que, juntos, formam a base para aprender a ler e escrever (MORAIS, ALBUQUERQUE e LEAL, 2010). Um exemplo para que possa avançar gradualmente na leitura é o uso de atividades lúdicas, leitura compartilhada, leitura em voz alta, escrita independente e compartilhada, promovendo uma conexão continuada para que os alunos desenvolvam habilidades sólidas de decodificação no processo alfabetizatório. Para que haja compreensão adequada, é necessário que as crianças recebam livros e textos apropriados para sua idade e nível de leitura (SILVA e CAPELLINI, 2012).

A próxima abordagem encontrada nas teorias da alfabetização é a abordagem global. Essa abordagem se concentra na compreensão da linguagem em específicos pontos em relação as unidades sonoras e as letras (PONTECORVO, 1995). A abordagem global de alfabetização, também conhecida como método global ou holístico, é uma metodologia de ensino da leitura e da escrita que enfatiza a compreensão e o significado do texto como um todo, em vez de focar inicialmente nos elementos fonéticos ou nas letras isoladamente (GOODMAN, 1986).

Essa abordagem parte do princípio de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser um processo natural e integrado, semelhante à forma como as crianças aprendem a falar (SMITH, 1989). Dessa forma, a leitura é vista como um processo de construção de significados, no qual os alunos interagem com textos completos desde o início, aprendendo a reconhecer palavras e frases em contextos significativos (LERNER, 2002).

Em complemento à abordagem global de alfabetização, encontramos uma teoria que enfatiza uma construção ativa do conhecimento para os alunos: a abordagem construtiva (WEISZ, 2009; GOULART, 2008; SMOLKA, 1997). Em virtude de explorar a linguagem em contextos de ampla pertinência de significados socialmente partilhados, estão no centro do interesse pedagógico experiências socializadoras como a contação de histórias, de tal forma que os alunos possam construir e interagir diretamente com processos de significação social, antes mesmo de se concentrarem nas regras mais específicas de leitura (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986).

Em abordagens construtivistas são selecionados e trabalhados em sala de aula textos mais longos e com utilidade para desenvol-

ver melhor a oralidade. Esse tipo de trabalho são eficientes para crianças que já possuem conhecimento com os matérias de leitura e que conheçam as letras e seus sons pelo fato de aprenderem também em outros ambientes mais estruturados e de alta complexidade sociocomunicativa (MACHADO, 1994).

Nesse contexto, trazendo um pouco da teoria sociocultural (VYGOSTKY, 1984), destacamos que o aprendizado é influenciado pelo contexto social e cultural, de fato que isso significa incorporar interação social e práticas culturais na aprendizagem da linguagem, proporcionando um ambiente rico em estímulos linguísticos. Em virtude da abordagem comunicativa, destacamos a importância da comunicação, na aprendizagem da linguagem, promovendo a compreensão global envolvendo atividades como leitura de textos autênticos e interações carregadas de significados partilhados entre os indivíduos e as instituições sociais as quais pertencem (KAMII, 1991).

Um exemplo característico desse tipo de ação didática engloba a aprendizagem por memorização com base em significação social, cuja base de manejo está em oferecer incentivos ao aluno por memorizar palavras que são usadas frequentemente traz a sensa-

ção de ser familiarizado e que possam ganhar confiança na leitura (SOARES, 2004). Isso pode ser feito através de jogos de memória ou atividades interativas, em leitura compartilhadas com o professor, onde possam também em tomar forma à leitura continuada (COELHO, 2000).

Para finalizar, gostaríamos de destacar que há uma construção ativa do conhecimento dado aos alunos centrando-os em experiências significativas e na interação com o ambiente. Nesses termos, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da assimilação de novas informações com estruturas cognitivas já existentes na linguagem (PIAGET, 1978). Por conseguinte, emergem novos conceitos e habilidades de estruturas mentais preexistentes, os quais são convergentes aos esquemas ou pensamentos que as crianças em fase de alfabetização também usam para entender e interagir com o mundo ao seu redor (OLIVEIRA, 2002).

Ratificamos que, de acordo com Piaget, para compreender o processo de desenvolvimento cognitivo existe uma estrutura na qual consiste em mobilizar elementos funcionais, que são: (1) esquema de ação, (2) assimilação, (3) acomodação e (4) equilíbrio. Basicamente esses elementos englobam a dinâmi-

cas nas quais a criança constrói ativamente seu conhecimento, através de interações com o ambiente na qual ela reside, seja na escola, na comunidade ou até mesmo em casa. Podemos, então, desenvolver atividades de jogos cooperativos que incentivem a interação social e a resolução de conflitos, relações interpessoais e empatia. Desse modo, compreendemos que no processo de alfabetização as teorias educacionais abrangem importâncias desde dos primeiros contatos com os fonemas e grafemas (SANTOS e NAVAS, 2018). De pronto, a finalidade é alcançar um bom desenvolvimento intelectual com objetivos explícitos dentro do processo e estimular a capacidade de ler e escrever.

O papel do professor como mediador no processo de aprendizagem

Ao professorado é relevante não perder de vista a importância da mediação pedagógica no processo de alfabetização (DEL RÍO e ÁLVAREZ, 2007). Existem habilidades necessárias que o professor deve manter sob perspectivas da organização pedagógica do ensino como a compreensão das necessidades individuais dos alunos, o planejamento adequado e a adaptação ao contexto (COSTA, 2013).

A mediação, na teoria de Vygotski (2007), é um processo fundamental no desenvolvimento cognitivo humano. Entendemos por elemento central na mediação pedagógica o papel que o ambiente social e cultural desempenha na construção do conhecimento e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2007). A mediação ocorre quando um indivíduo usa ferramentas, símbolos ou outras formas de representação para resolver problemas ou realizar tarefas. Essas ferramentas podem ser físicas, como um martelo ou uma calculadora, ou simbólicas, como uma palavra ou um conceito (FONSECA, 1998). A mediação pode ocorrer por meio da interação com outras pessoas, como pais, professores ou colegas, ou por meio da interação com o ambiente físico e cultural (MEIER, 2011).

O professor como mediador da alfabetização atua na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, atentando-se às diferentes tipos de manifestações que se apresentam sob de agir (PRESTES, 2012). A criança constrói conhecimento desde que nasce, e para construir e amadurecer seu conhecimento ela interage com o meio físico e social ao qual está inserida. Para direcionar essa aprendizagem, a criança necessita que alguém a auxilie nes-

se processo de construção do conhecimento, e podemos afirmar que tal pessoa deve ter conhecimentos técnicos, culturais e sociais (SILVA, 2013). Então o professor entra com a função de mediar a criança até todo o conhecimento que ela precisa adquirir, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea sem o devido direcionamento.

Existem algumas razões fundamentais que tornam a mediação importante, dentre elas, está o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento abstrato e a resolução de problemas complexos, que são formadas e aprimoradas por meio da mediação (VYGOTSKY, 2007). Outra razão é a internalização de conhecimento, que por meio da mediação permite que os indivíduos internalizem conhecimentos e habilidades que inicialmente estão fora de seu alcance. Por exemplo, a criança aprende a contar inicialmente usando objetos físicos, mas, por meio da mediação, ela internaliza o conceito de números e aprende a contar mentalmente (VYGOTSKY, 1991).

Há também a resolução de problemas complexos, que com a mediação permite que os indivíduos resolvam problemas mais complexos e realizem tarefas que não seriam possíveis sem a ajuda de ferramentas, símbolos

ou outras formas de representação (PIAGET, 1976). Esse tipo de manejo pedagógico de situações educativas e/ou escolares amplia as capacidades cognitivas e práticas sociocognitivas dos indivíduos. E, por fim, tem a questão da interação social e cultural, que enfatiza a importância da interação ativa e criativa dos indivíduos com o ambiente social e cultural, uma vez que promove a aprendizagem colaborativa, a transmissão de conhecimento e a construção de significados compartilhados (BORGES, 2004).

A compreensão da teoria do desenvolvimento de Vygotsky é importante para a psicologia contemporânea, pois influenciou abordagens que reconhecem a natureza social e cultural do desenvolvimento cognitivo, bem como a importância da mediação e do suporte social na aprendizagem e no desenvolvimento. A **zona de desenvolvimento proximal** é o conceito-chave na teoria vygotskiana (FRANCK e NICHELE, 2015). Nesses termos, a teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas com a ajuda de um adulto

ou de um par mais capaz (GOMES, 2002). Em outras palavras, ela representa a diferença entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que ele é capaz de fazer com a orientação e o apoio de um professor ou de colegas mais experientes. Vygotsky enfatiza que a ZDP é um conceito de suma importância para a aprendizagem, pois representa as habilidades que estão em processo de desenvolvimento e que podem ser aprimoradas com a assistência apropriada (VYGOTSKY, 2007).

Um exemplo prático de como o professor consegue aplicar o conceito de zona de desenvolvimento proximal é realizar avaliações formativas para identificar o nível de habilidade de leitura de cada aluno, e com base nos resultados adaptar as atividades para estar alinhado com a ZPD de cada estudante, oferecendo desafios adequados às suas capacidades (CENCI, 2012).

Uma habilidade essencial que o professor mediador deve possuir para facilitar efetivamente o desenvolvimento cognitivo dos alunos, é a capacidade de observar e avaliar as necessidades individuais de cada um, isso inclui identificar estilos de aprendizagem, interesses, níveis de habilidade e quaisquer desafios específicos que os alunos possam enfrentar (BATTISTUZZO, 2009). Embora seja

importante notar que as teorias sobre estilos de aprendizagem podem variar, algumas categorias comuns são frequentemente discutidas. As mais comuns são: (a) visual; (b) auditivo; (c) cinestésico (JOUGHIN, 1992).

No estilo de aprendizagem visual, os alunos preferem aprender através de imagens, gráficos, mapas mentais e outras representações visuais, portanto o professor deve utilizar apresentações visuais, diagramas, vídeos e esquemas para explicar conceitos, além de destacar elementos visuais nos materiais didáticos (BONHAM, 1988). Entretanto, no estilo de aprendizagem auditivo, os alunos preferem aprender através da audição, beneficiam ao ouvir informações, discussões e palestras, portanto o professor deve incluir palestras, podcasts e audiobook no processo de ensino (HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996). Por fim, no estilo de aprendizagem cinestésico, os alunos aprendem melhor através da prática, movimento e experiências táteis, portanto o professor deve incluir atividades práticas, experimentos, jogos educativos e projetos práticos (KNOWLES, 1998; DRUMMOND e STODDARD, 1992).

Esses aspectos são relevantes no ensino e na aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que mobilizam a compreensão mais apura-

da a respeito das regras do sistema alfabético (LAWRENCE, 1984). Portanto, o professorado deve fornecer materiais para leitura, incentivar a anotação, resumos e a criação de textos, com base na observação do mais funcional sistema inicial de apreensão do conteúdo de ensino, ou seja, considerar elementos que facilitem a aprendizagem com maior ou menor foco em estruturação visual, auditiva ou práticas³.

Nos processos de mediação pedagógica a empatia e sensibilidade social são habilidades indispensáveis (BEHRENS, 2008; VASCONCELLOS, 2002). O professor como mediador deve ser empático, compreendendo as emoções e perspectivas dos alunos. Por exemplo, se um aluno demonstra frustração ao enfrentar dificuldades na leitura, é função do professor abordar a situação com empatia, oferece apoio emocional e identifica estratégias específicas para ajudar o aluno a superar os desafios. A empatia contribui para a construção de uma relação de confiança, facilitando a interação e a aprendizagem (GOLEMAN, 1995; ROGERS, 2013).

3 É claro que pode haver alunos que tem preferencias mistas de aprendizagem, de modo que não necessariamente determinado aluno só conseguirá absorver com apenas uma categoria.

Nesse processo, é importante que o professor se comunique com clareza. Isso inclui não apenas a transmissão de informações, mas também a habilidade de ouvir atentamente, fazer perguntas instigantes, para estimular a participação dos alunos (VASCONCELLOS, 2002a). A participação ativa, caracterizada pelo envolvimento direto dos alunos em atividades, discussões e reflexões, é um elemento básico para o engajamento e, conseqüentemente, para o alcance do sucesso educacional (LIBÂNEO, 1994; ZABALA, 1998). Logo, essa se torna uma ferramenta poderosa para o entendimento profundo do conteúdo, pois quando os alunos se envolvem ativamente nas discussões, questionamentos e atividades práticas, constroem uma ponte sólida entre teoria e aplicação prática (VASCONCELLOS, 2002b). A troca de ideias fomenta um ambiente propício à aprendizagem contextualizada, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades críticas, como pensamento analítico e resolução de problemas, preparando os alunos para os desafios acadêmicos e além (PERRENOUD, 2000). Essa prática também tem benefícios no âmbito social, pois fará com que os alunos desenvolvam a escuta ativa, a expressão clara de ideias e a capacidade de trabalhar em

equipe, formando de cidadãos informados, comunicativos e colaborativos (GANDIN, 1991).

Outra habilidade que o professor como mediador deve ter, é promover o pensamento crítico entre os alunos, já que este representa a capacidade de analisar, avaliar e sintetizar informações de maneira profunda e reflexiva (PAUL e ELDER, 2016; LIPMAN, 1990). É importante que seja incorporado atividades que incentivem a reflexão sobre o conteúdo lido (WARDE, 2018).

Sendo assim, após a leitura de um texto, o professor pode estimular perguntas como “O que você achou interessante?”, “Há algo que você discorda?”, “Como essa história se relaciona com sua vida?”, “Por que você acha que o personagem tomou essa decisão?” ou “Como você teria agido nessa situação?”. As discussões em grupo também são relevantes, pois isso permite que os alunos expressem seus pontos de vista, ouçam perspectivas diferentes e aprendam a articular suas ideias de maneira lógica e convincente (FACIONE, 2013; ROTHER, 2007; CUNHA, 2019).

Uma última habilidade que gostaríamos de enumerar é o planejamento adequado, pois ele contribui para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (PADILHA, 2001;

VEIGA, 2013). É através do planejamento que o professor vai conseguir identificar as necessidades individuais dos alunos, conhecer as características de cada estudante, desenvolver e aplicar atividades para os diferentes estilos de aprendizagem, níveis de proficiência e interesses e personalizar as estratégias de ensino para atender às demandas específicas de cada criança (LIBÂNEO, 2004; HAYDT, 2010).

Enfim, conhecer o contexto dos alunos é um processo indispensável à mediação de processos alfabetizatórios (WISE, SEVCIK, MORRIS et al., 2007). Isso porque envolve entender as particularidades culturais, sociais e familiares que moldam as experiências de vida dos estudantes, em especial de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental (KRAMER, 1989). Ao compreender suas realidades, o professor pode estabelecer conexões mais estreitas às práticas sociais e seus paradoxos, durante o processo de ensino em classes de alfabetização de crianças. Deve-se voltar o foco e o interesse pedagógicos à integração de atividades de alfabetização às experiências de vida dos alunos, pois ao utilizar exemplos, histórias e materiais culturalmente relevantes, o professor cria um ambiente de aprendizagem no qual os estudantes podem

se identificar, tornando a alfabetização mais diretiva, frente as necessidades específicas de cada grupo de crianças (MOREIRA, 1999; AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980).

Estratégias e práticas de promoção de aprendizagem significativa

Práticas e estratégias são recursos indispensáveis para que se forme toda a estrutura de uma aprendizagem significativa (COLL et al., 1998; FAZENDA, 2013). Essa aprendizagem desempenha um papel fundamental nesse processo de alfabetização, mas a pergunta que cabe aos docentes é: o que de fato é a aprendizagem significativa e como pode ser posto em prática? Quais estratégias, recursos e instrumentos acessíveis podem ser utilizados para que ela exista propriamente dita? (SMOLKA e GÓES, 1993).

É importante destacar que existem estratégias e dinâmicas variadas que visam buscar a melhor aprendizagem (CANDAU, 2001). Porém, é possível encontrar com relativa dificuldade de acesso informações sobre instrumentos adequados e como utilizá-los de forma efetiva nesse processo (ZABALA, 2002; IMBERNÓN, 2001). Embora seja um assunto bastante visado e discutido nos cur-

sos de licenciatura, a forma teórica das práticas lúdicas e a forma prática de buscar a aprendizagem (CARVALHO, 2000).

Além disso, é necessário um catálogo com possibilidades e diversidades dessas dinâmicas e/ou jogos, com diferentes possibilidades e ajustes de acordo com a realidade enfrentada daquele docente, com o intuito específico e único: fazer com que o aprendiz torne o título verdadeiro (FRIEDMANN, 2006; KISHIMOTO, 2003; PIAGET, 1998). Esse é o papel primordial desta seção do livro que possui como objetivo apresentar, de maneira prática, uma ampla gama de dinâmicas e jogos pedagógicos que desempenham um papel central na promoção do método de ensino mais eficaz para os alunos. Uma abordagem pedagógica singular e meticulosamente focalizada, centrada na jornada de aprendizado (ALMEIDA, 1994; FERNANDES, 2013; KISHIMOTO, 2006). Mas o que é essa aprendizagem significativa?

A ideia de aprendizagem significativa foi difundida pelo psicólogo cognitivista David Ausubel (1918-2008) como sendo um processo no qual os novos conhecimentos são integrados de forma lógica e coerente à estrutura cognitiva existente do aluno (AUSUBEL, 2003; AUSUBEL, 1978; AUSUBEL

e NOVAK, 1976). Possui o papel que envolve a construção ativa de significado, conectando novos conhecimentos ao que já sabemos, estabelecendo uma relação entre as informações recém-adquiridas e as que já estão em nosso repertório (AUSUBEL, 1999). Segundo Marco Antônio Moreira podemos entender a aprendizagem significativa como sendo um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Na alfabetização, isso significa que os alunos não apenas memorizam letras e sons, mas compreendem o significado e o contexto em que a leitura e a escrita são aplicados (MENDONÇA, 2007).

Entendemos que, de forma análoga à noção ou conceito de aprendizagem significativa ausubeliana, os materiais didáticos e o que se referem a alfabetização, são a espinha dorsal do extenso e desafiador processo de ensino. Isso se justifica porque esses recursos possuem uma vasta diversidade e tem como função potencializar a aprendizagem de forma lúdica e motivadora (SANTOS, 2008; SILVA, 2011). Os jogos permitem que os alunos se envolvam ativamente no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a

reflexão, a interação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais (WINNICOTT, 1975).

Os jogos podem ser adaptados para diferentes conteúdos e níveis de aprendizagem, tornando-se uma ferramenta versátil e inclusiva (BORBA e GOULART, 2007). Estudos mostram que o uso de jogos na educação contribui para o engajamento dos alunos, a retenção de conhecimento e a construção de competências essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe (BEAUCHAMP, PAGEL e NASCIMENTO, 2007; MACEDO, PETTY e PASSOS, 2000; MOYLES, 2002; MOLL, 1996). Além disso, existem diversas pesquisas que demonstram existir dificuldades centrais no que se refere ao assunto, principalmente, quando são identificados desconhecimento ou demérito na conduta profissional de docentes por variados motivos (ALMEIDA, 2003; ABREU, 2017; COSTA e PIMENTEL, 2008). Para auxiliar o professorado na superação dessas barreiras iremos listar uma série de matérias fundamentais que são universais para práticas de jogos em sala voltado para alfabetização.

Nível do jogo: pré-silábico

Materiais didáticos comuns aos jogos:

lápiz de cor, letras móveis, imãs, bexiga, quebra-cabeça, cartolinas, revista, jornais, livros para recorte, adesivos de letras, feltro, papel, cola, caixa de som.

Sugestão 1. **Que som é esse?**

Objetivo: desenvolver a escuta atenta, visam fortalecer a consciência fonológica.

Material: caixa grande de papelão, objetos do cotidiano que façam sons específicos.

Vencedor: não possui.

Instrução: o professor deve convidar o aluno a movimentar o objeto da caixa ainda dentro dela e todos da turma devem escutar atentamente e identificar o som que está sendo reproduzido.

Sugestão 2. **Faço parte de quem?**

Objetivo: explorar a relação entre letras e sons.

Material: imagens de animais e objetos.

Vencedor: não possui.

Instrução: a letra deve ser apresentada para o aluno e o mesmo deve procurar qual a imagem que corresponde a letra. O alfabetizador deve explorar a palavra que o aluno indicou, fazendo a relação do som com a letra.

Sugestão 3. Bingo de letras

Objetivo: identificação das letras do alfabeto

Material: cartões com várias letras de modo que tenha uma variedade, globo do bingo com letras ou uma adaptação com pequenas cartas, vasilha sem tampa, pedrinhas, milho ou bolinhas.

Vencedor: vence quem completar uma linha ou a cartela total.

Instrução: cada aluno ficará com a sua cartela, o professor dirá a letra e o aluno deve marcar.

Sugestão 4. Qual a sequência?

Objetivo: comparar as palavras e a sequência das mesmas.

Material: painel com diferentes palavras, dividido em duas tabelas, letras com imãs e bexiga.

Vencedor: vence a tabela que estiver preenchida primeiro.

Instrução: dividir a sala no fundo em duas filas, o aluno só poderá ir para o painel que deve estar no início da sala quando a bola estourar ou encher por completo. Os alunos devem comparar a palavra completa e modificar a ordem movendo as letras para completar a mesma palavra.

Nível do jogo: silábico

Sugestão 1. O morador da casa

Objetivo: conhecer as famílias silábicas de modo interativo.

Material: cartolina, lápis, feltro e fichas de sílabas.

Vencedor: não possui.

Instrução: o cartaz deve ter desenho de 5 casas (uma para cada vogal) em cada casa o feltro deve ser colado para que as crianças consigam colocar e retirar de acordo com a letra que está sendo estudada.

Sugestão 2.

Encontrando a palavra

Objetivo: reconhecer as palavras em diferentes contextos.

Material: cartolina, livros e revistas para recorte, cola e tesoura.

Vencedor: a equipe que conseguir a maior quantidade de palavras.

Instrução: dividir a sala em pequenos grupos, conduzindo para que identifiquem a palavra que esteja escrita no quadro, o tempo deve ser controlado, quando encontrada deve ser recortada e colada na cartolina.

Sugestão 3.

Montagem de palavras

Objetivo: formar palavras a partir de sílabas.

Material: cartões com sílabas, imagens ou

objetos que representem a palavra que será formada.

Vencedor: aquele que montar a palavra primeiro, tempo estipulado pelo professor. **Instrução:** Deve ser distribuído os cartões com sílabas para que observando o objeto/imagem forme a palavra que corresponde a ele.

Sugestão 4.

Com minhas palmas eu conto, e você?

Objetivo: consciência fonológica.

Material: sacola com objetos diversos, cartões com imagens de palmas.

Vencedor: não possui.

Instrução: cada criança retira da sacola um objeto e é incentivada a dizer o seu nome silabando e para cada sílaba bater uma palma. Desenhar uma tabela no quadro e conforme as crianças retirarem objetos da sacola o professor escreve os seus respectivos nomes. A criança deverá colocar no quadro cartões representando a quantidade de palmas que bateu ao pronunciar o nome dos objetos.

Nível do jogo: silábico-alfabético

Sugestão 1. Jogo da velha

Objetivo: consciência fonológica avançada.

Material: tabuleiro do Jogo da Velha Fonológico (3 colunas cortadas em mais 3. Serão 9 espaços ao total) 10 cartas com figuras de frutas diferentes.

Vencedor: quem completar 3 figuras com o mesmo fonema inicial na horizontal, vertical ou diagonal.

Instrução: deve jogar em dupla. Cada criança deverá escolher 5 cartas cujas figuras iniciem com o mesmo fonema, com supervisão do professor. Certifique as crianças saibam como é as regras do jogo da velha “tradicional”.

Sugestão 2. Caça ao tesouro das palavras

Objetivo: desenvolver a capacidade das crianças de criar palavras a partir de sílabas e fortalecer a relação entre letras e sons.

Material: folha, cartões com sílabas e tesoura.

Vencedor: aquele que conseguir montar o maior número de palavras.

Instrução: o professor deve montar envelopes com a folha e adicionar os cartões com sílabas, esses envelopes devem ser escondidos em algum local de fácil acesso para os alunos. A professora poderá adicionar tempo para que as crianças possam montar as palavras com uma variedade de sílabas limitadas e escrever as palavras que encontrou na folha.

Sugestão 3.

Faltando uma parte

Objetivo: desenvolver a habilidade das crianças de completar palavras, praticando a combinação de sílabas.

Material: folha, lápis e cartolina.

Vencedor: não possui.

Instrução: as palavras devem ser escritas de forma que esteja faltando duas ou mais síla-

bas para serem completas. Os alunos devem preencher com as sílabas que acredita que esteja faltando.

Sugestão 4.

De quem é a casa?

Objetivo: desenvolver a consciência fonológica, motricidade e atenção.

Material: giz.

Vencedor: quem encontrar o primeiro.

Instrução: o professor deve fazer círculos com palavras dentro no chão, a criança deve entrar de acordo com o som inicial da palavra, o professor deve organizar duas filas e por dupla irá ler a palavra.

Reflexões sobre desafios e possíveis soluções

As dificuldades no processo de alfabetização nos primeiros anos, refere-se aos conflitos enfrentados pelos alunos durante a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita (CUNHA, MARTINS e; CAPELLINI, 2016; GARCIA, 1998; MOREIRA, MARTINS-REIS e SANTOS, 2016). Essas dificuldades podem ocorrer devido a uma série de fatores,

como quadros de deficiências⁴ e/ou transtornos de desenvolvimento, falta de estímulo adequado em casa, falta de alfabetização prévia, problemas de saúde (como distúrbios de aprendizagem, por exemplo), falta de recursos e materiais educacionais adequados, entre outros (ALMEIDA et al., 2016).

Para que o processo de alfabetização nos primeiros anos seja desenvolvido de maneira adequada e com efetivos resultados de aprendizagem por parte dos alunos, os professores devem, em primeiro lugar, realizar abordagens específicas, práticas e direcionamentos, para que uma avaliação inicial seja conjecturada em relação aos alunos, tornando possível, portanto, identificar o nível das habilidades dos mesmos (OLIVEIRA, 2002). Essa primeira atitude possibilitará que os professores possam planejar as suas atividades de intervenção de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Considerando as dificuldades existentes no alfabetizar, descreveremos nas próximas linhas alguns pontos e características comuns entre os conflitos, das quais servirão como bússola norteadora aos professores, que poderão utilizar como um material orientador para as suas futuras práticas.

4 Seja física ou intelectual, entre outras.

Dificuldade 1: reconhecimento e memorização das letras e seus sons

É possível que algumas crianças tenham dificuldades em associar os símbolos das letras com seus respectivos sons. Isso pode acontecer porque algumas crianças compartilham de dificuldades (dislexia ou dificuldades de processamento auditivo) em relação a algumas aprendizagens específicas, que afetam a sua capacidade de reconhecer e memorizar as letras e os seus sons.

Estratégias para superar esse desafio

- Utilizar métodos lúdicos, como jogos e músicas, para tornar o aprendizado das letras e dos sons mais divertido e envolvente.
- Utilizar materiais educativos, como cartões de memória, para auxiliar na memorização das letras e dos sons.
- Fornecer atividades práticas, como escrever letras grandes em papel e colori-las, para reforçar o reconhecimento visual.
- Utilizar a abordagem fonética, ensinando as crianças a associar cada som das letras individualmente e, em seguida, combinar esses sons para formar palavras.

- Explorar palavras familiares às crianças, como seus nomes e objetos do cotidiano, para tornar a aprendizagem mais relevante e significativa.

- Realizar atividades de segmentação sonora, como separar os sons em palavras com blocos ou imagens, para ajudar as crianças a compreender a estrutura das palavras.

Vale destacar que as dificuldades das crianças em compreender a correspondência entre as letras e os sons é algo comum no processo de aprendizagem da leitura e escrita. É também de grande importância ter em mente de que algumas crianças podem levar mais tempo para desenvolver essas habilidades do que outras. Com apoio adequado, prática e paciência, a maioria delas superam essas dificuldades e desenvolvem as habilidades de leitura e escrita.

Dificuldade 2: aprenda a escrever e ortografia correta

As crianças no processo de aprendizagem e alfabetização podem ter dificuldades em aprender a escrever letras corretamente e a utilizar as regras de ortografia. Nesse conjunto, encontramos a **disgrafia**, um transtorno de escrita identificado quando a letra é ilegí-

vel e/ou a criança escreve muito devagar por uma questão motora; e a **disortografia**, que é caracterizada por uma dificuldade no nível da palavra, na organização de frases, do texto ou em todos esses.

Estratégias para superar esse desafio

- Incentivar a prática da escrita regularmente, fornecendo oportunidades para as crianças escreverem em diferentes contextos, como histórias, diários ou cartas.

- Fornecer modelos de palavras e frases corretas para que as crianças possam comparar e verificar sua própria escrita.

- Ensinar as regras básicas de ortografia através de atividades práticas, como jogos de palavras ou ditados.

- Elaborar atividades que desenvolvam a coordenação motora fina. As crianças ainda estão aprimorando suas habilidades motoras e podem ter dificuldades em controlar o movimento do lápis ou da caneta para formar as letras de maneira precisa.

- Desenvolver práticas a partir das quais sejam trabalhados os conhecimentos silábicos e as regras gramaticais. .

Outra dica importante é valorizar o conteúdo sobre a forma. Nesses casos, as crianças

normalmente escrevem cada vez menos, pois tem a impressão de que dessa forma estão errando menos. Junto a isso, combine o “não descontar pontos na escrita”, ao invés disso, faça pequenas marcas nos erros, apontando um glossário com as devidas correções. Assim o aluno poderá ver de maneira mais organizada e clara os seus próprios erros. Por fim, no caso a escrita esteja muito comprometida, utilize provas orais como recursos extra.

Dificuldade 3: falta de prática e exposição à língua escrita

Se as crianças não tiverem oportunidades frequentes de escrever e ler, pode ser mais difícil para elas internalizarem as regras e desenvolverem habilidades de escrita adequadas.

Estratégia para superar esse desafio

- Abordagem fonética: ensinar as crianças as relações entre letras e sons, utilizando métodos fonéticos, como o ensino sistemático dos fonemas e a prática de combinações de letras para formar palavras. Isso ajudará

os alunos a decodificar palavras de forma eficiente e desenvolver habilidades de leitura fluente

- Leitura compartilhada: realizar sessões onde o professor lê em voz alta, enquanto os alunos acompanham com seus olhos. Isso incentiva o reconhecimento de palavras, a compreensão da estrutura da linguagem escrita e desenvolve o gosto pela leitura.

- Prática regular da escrita: proporcionar oportunidades frequentes para que os alunos escrevam, seja através de ditados, atividades de escrita criativa ou cartas para os colegas. Isso ajuda a aprimorar suas habilidades de escrita, a aumentar o vocabulário e a compreender as regras gramaticais

- Uso de materiais concretos: utilizar materiais concretos, como blocos de letras, ímãs ou jogos de quebra-cabeça, para ajudar os alunos a manipular e formar palavras. Isso tornará o aprendizado da alfabetização mais tangível e envolvente.

É importante destacar duas atitudes que podem e devem ser adotadas em todo processo de intervenção feita pelos professores. A primeira diz respeito a importância de desenvolver uma parceria intencional entre os professores e os pais. E a segunda, ao monitoramento contínuo dos professores em rela-

ção aos alunos. Essa conciliação irá auxiliar o progresso e efetivação da aprendizagem dos alunos.

Gostaríamos de destacar que a nossa intenção ao apresentar e desenvolver esse capítulo não é, de maneira nenhuma, dar a você, professor(a), um manual para ser seguido à risca. É, sim, favorecer a percepção sistematizada ao redor de pequena epítome que possa te auxiliar no que concerne ao norteammento de suas práticas, que com muita facilidade podem ser adaptadas a sua particular realidade vivida. Nesse sentido, não poderíamos deixar de enfatizar a cotação de aclimar o ensino de acordo com as habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos, ou ainda, sem fazer referências às questões da motivação, dos sistemas de cognição etc.

Destacamos, ainda que a reflexão sobre a nossa prática é fundamental para o aprimoramento constante como educadores. Ao refletir sobre o que fazemos em sala de aula, podemos identificar possíveis dificuldades e buscar soluções adaptadas à nossa realidade educacional. É importante reservar um tempo para analisar nossas aulas, observar o desempenho dos alunos e refletir sobre o que pode estar dificultando o processo de aprendizagem. Pergunte-se, então: quais são

os pontos em que meus alunos estão encontrando mais dificuldades? O que posso fazer para ajudá-los a superar essas dificuldades?

Finalmente, gostaríamos de incentivar aos colegas de profissão e de formação na busca de parcerias e redes de apoio. Conversemos, sempre, com outros professores, participemos de grupos de estudo e compartilhem suas experiências. A troca de ideias e o feedback entre colegas podem trazer novas perspectivas e soluções para os desafios que enfrentamos, e conseqüentemente, ampliaremos nosso repertório de estratégias de ensino em alfabetização de crianças. Por isso, é importante não ter receio de buscar formação continuada, participar de cursos, workshops e palestras podem fornecer novas estratégias e recursos para lidar com as dificuldades em sala de aula. A leitura de livros e artigos científicos é uma fonte valiosa de conhecimento e inspiração. Sendo assim, ao refletir sobre sua prática, identificar possíveis dificuldades e buscar soluções adaptadas, você estará investindo em seu próprio crescimento profissional e, principalmente, contribuindo para o sucesso e o desenvolvimento de seus alunos.

Desenvolvimento da Consciência Fonológica

Bruna Kailany Mendonça dos Santos
Crislene Alves Santos
Ellen Raiany Santos Feitosa
Emilin Geisa Monteiro de Jesus
Francielle Santos Rocha

A consciência fonológica é elemento-chave no desenvolvimento da linguagem humana e envolve a capacidade de focar conscientemente nos fonemas, as unidades sonoras básicas usadas para formar e compreender palavras nas línguas faladas. Morais (1997) ampliou essa definição enfatizando que consciência fonológica significa reconhecer que as

palavras são constituídas por diferentes sons ou grupos de sons e podem ser decompostas em partículas menores.

Sabe-se que quando as crianças aprendem a falar, não percebem que as palavras são constituídas por sons contínuos, pois concentram sua atenção e interesse apenas no significado do que ouvem e dizem. As crianças devem perceber que as palavras faladas são compostas por uma série de fonemas que correspondem ao que representa o código das letras escritas. É essa consciência da estrutura fonética da língua que se chama **consciência fonológica**.

É importante destacar a distinção entre consciência fonológica e consciência fonética, como apontado por Wood e Terrel (1998). Enquanto a **consciência fonética**⁵ refere-se ao conhecimento da estrutura fonêmica das palavras, a consciência fonológica abrange uma compreensão mais abrangente das estruturas dos sons da fala. Treiman (1998) destaca a consciência fonêmica como a habi-

5 A consciência fonética foca mais especificamente nas características físicas e acústicas dos sons da fala. Em outras palavras, envolve a percepção de que a fala é composta por uma série de sons distintos e a habilidade de atentar para essas características sonoras, como a diferença entre sons vocálicos e consonantais, sons longos e curtos, ou sons agudos e graves.

lidade de conceptualizar palavras faladas em sequências de fonemas específicos, ressaltando sua importância no ensino alfabético.

Cielo (2001) amplia a compreensão da consciência fonológica, incorporando competências como o reconhecimento e produção de rima, análise, síntese, reversões, e outras manipulações silábicas e fonêmicas. Essa visão abrangente enfatiza a importância não apenas de identificar e isolar fonemas, mas também de manipular e combinar esses elementos de maneira consciente.

Machado (2010) propõe dois níveis de competência na consciência fonológica. O primeiro refere-se à consciência de que a língua falada pode ser **segmentada em unidades distintas**, como palavras, sílabas e fonemas. O segundo nível envolve a percepção de **repetição de sílabas em diferentes palavras**, estabelecendo uma relação com a oralidade. Essa habilidade manifesta-se tanto implicitamente, na sensibilidade para os sons da língua, quanto explicitamente, na análise consciente dos sons das palavras.

A proposta de Freitas, Alves e Costa (2007) divide a consciência fonológica em três tipos: consciência silábica, intrassilábica e fonêmica. O treino desta competência é sugerido iniciar-se pela consciência silábi-

ca, pois as crianças geralmente já possuem essa consciência ao ingressarem na escola. A consciência intrassilábica e fonêmica, por sua vez, devem ser estimuladas em contexto de sala de aula, antes e durante o processo de iniciação ao código alfabético.

Em outras palavras, a consciência fonológica inclui a capacidade de identificar, separar, manipular, combinar e segmentar mentalmente segmentos da fala de uma língua. Esse processo é essencial para o desenvolvimento da linguagem e para o aprendizado da leitura e da escrita, fornecendo a base necessária para o domínio do código alfabético.

Nesses termos, a consciência fonológica exerce um papel central como precursora da aprendizagem da leitura e da escrita e é um determinante do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem escolar das crianças. A importância da consciência fonológica na alfabetização é amplamente reconhecida pelos estudiosos da área da educação. A seguir, discutiremos alguns pontos que destacam a relevância da consciência fonológica nesse contexto.

Quando os primeiros estudos começaram a analisar a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura, autores diversos utilizaram diferentes tarefas para avaliar

esse tipo de consciência. Como vimos, Liberman et al. (1974) utilizaram tarefas que exigiam que as crianças segmentassem palavras em sílabas e fonemas e contassem (sílabas e fonemas). Bradley e Bryant (1983), por sua vez, utilizaram uma tarefa de identificação de rimas e aliterações. Morais et al. (1979) utilizaram tarefas para medir a capacidade de subtrair ou adicionar fonemas no início das palavras.

Todavia, essa detecção de variação em medidas consideradas consciência fonológica, agora cria dificuldades na comparação de resultados e na discussão se a **consciência fonológica** precede a aprendizagem da leitura ou é uma consequência da aprendizagem da leitura. Sobre esta questão, no início da década de 1980, três posições eram controversas: 1) consciência fonológica seria um **fator causal** na alfabetização e, portanto, as crianças precisam ser treinadas para adaptar o sistema alfabético; 2) a consciência fonológica seria uma **consequência da alfabetização** porque a instrução formal de leitura e escrita faz surgir habilidades fonológicas (MORAIS et al., 1979); 3) consciência fonológica seria um **fator promotor da alfabetização** para que as crianças que a desenvolveram progridem na aprendizagem do sistema alfabético mais rá-

pido, mas outros podem desenvolvê-lo através da alfabetização (YAVAS, 1989).

Estudos realizados com crianças pequenas têm demonstrado que ela reconhece rimas e aliterações antes de ingressarem na escola, sendo capazes de identificar rimas já aos 3 e 4 anos (TREIMAN e ZUKOWSKI, 1996). Nessa fase da infância, as crianças são capazes de “brincar” com as palavras identificando e produzindo algumas que apresentam sons iguais. No entanto, essas atividades são normalmente espontâneas e evidenciam uma consciência implícita, uma sensibilidade para fonologia da língua.

Duncan, Seymour e Hill (1997) afirmam, baseados em uma pesquisa longitudinal, que crianças pré-alfabetizadas apresentam consciência relacionada à rima. A criação de rimas é realizada mais facilmente do que as tarefas de segmentação completa de sons ou de identificação fonêmica. Talvez essa facilidade se justifique pelo fato de que a rima depender de uma sensibilidade às similaridades fonológicas, sem exigir necessariamente uma competência analítica (YAVAS, 1990; MORAIS et al., 1987). Corroborando essas pesquisas, o estudo de Cardoso-Martins (1994) mostra que crianças falantes de português brasileiro entre 4 e 6 anos apresentam habilidades para

detecção de rimas, evidenciando o nível de consciência fonológica.

Os dados da pesquisa de Freitas (2004) apontam que crianças a partir de 4 anos são capazes de responder a testes metafonológicos que acessem os três níveis da consciência fonológica. Os informantes que participaram dessa pesquisa demonstraram maior facilidade em realizar as tarefas que envolvem a consciência silábica e maior dificuldade relacionada à consciência fonêmica, corroborando os resultados de outras pesquisas sobre consciência fonológica. A autora observa a partir de um acompanhamento longitudinal, que as habilidades metafonológicas vão sendo aprimoradas entre os 4 e 8 anos de idade, estando intimamente ligadas à aquisição da escrita.

A pesquisa de Cielo (2000) investiga a habilidade de crianças de 4 a 8 anos de realizar diferentes tarefas de consciência fonológicas. O autor observa que crianças desde dos 6 anos de idade apresentam todos os níveis de consciência fonológica, os resultados mostram que a diferença estatisticamente significativas entre os 4, 5, 6 anos e os de 7, 8 anos, possivelmente essas diferenças se deve ao fato de as crianças mais velhas já terem sido alfabetizadas.

O conceito de que a consciência fonológica facilita o processo de aquisição da escrita afirma que esse processo pressupõe a capacidade de atender à estrutura fonética da fala (CIELO, 1996; CARDOSO-MARTINS, 1995). As crianças devem dominar a correspondência entre fonemas e grafemas para extrair significado do material escrito. Portanto, a consciência fonológica permite que as crianças utilizem melhor as pistas dos grafemas e compreendam sua correspondência com os fonemas no processo de aquisição da escrita.

Nessa perspectiva, as crianças devem aplicar seus conhecimentos da linguagem oral para processar a linguagem escrita (CIELO, 1996, p. 35). De acordo com essa visão, a metafonológica garante a compreensão das relações grafema-fonema e deve ser desenvolvida antes que a aquisição da escrita possa começar. Conforme discutido nessa seção do capítulo, a consciência fonológica é uma habilidade que desempenha um papel importante na aprendizagem da escrita de línguas alfabéticas como o português.

Por isso mesmo, a capacidade de refletir sobre os sons e reconhecer suas figuras correspondentes é extremamente necessária nas fases iniciais do desenvolvimento da leitura e

da escrita, quando a criança deve reconhecer os princípios das letras. Dessa forma, jogos e brincadeiras que envolvem a identificação e a manipulação dos sons das palavras possibilitam que a criança desenvolva suas habilidades metafóricas, auxiliando na aquisição da escrita. A consciência fonológica pode ser vista como um facilitador na aquisição da escrita e uma importante ferramenta para educadores e terapeutas que auxiliam as crianças na busca pela aquisição da fala e da escrita.

Atividades práticas para desenvolver a consciência dos sons da fala

As atividades práticas são uma das estratégias que os professores devem adotar para o desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização e letramento das crianças, estabelecendo habilidade de manipular os sons, as sílabas, as partes das sílabas e as palavras. A seguir, exploraremos atividades de rima, aliteração e consciência de sílabas como uma forma de compreender a consciência fonológica de forma prática.

Atividade de rima

Materiais: imagens impressas, tesoura.

Recomendações: o professor deve selecionar previamente imagens, montando um conjunto de figurinhas que possua as mesmas sílabas e sons no início, meio ou final das palavras (exemplo: foca e porca).

É importante que, no início da atividade, seja utilizado o conjunto de imagens conhecidas das crianças, para que elas consigam compreender a atividade conforme vão fazendo a separação das sílabas de forma oral e identificando os seus pares pelo fonema das sílabas e agrupando os pares das figuras. Esse processo ajuda as crianças a reconhecer os sons das palavras e a associá-los a letras ou grafemas específicos. É importante que, ao longo do desenvolvimento das atividades, o professor vá dando feedback à criança, destacando os acertos, mas instigando-a a pensar em outras possibilidades em caso de figuras que não tenham o mesmo som. Essa atividade pode ser trabalhada como um jogo da memória falado.

Conforme for presenciado um avanço na consciência fonêmica, podem ser introduzidas outras imagens que não sejam do seu cotidiano, para que ela possa ampliar o seu vocabulário aos poucos em caso de dificuldades de reconhecer a figura ou na pronúncia

da palavra o professor deve auxiliá-la. Essa atividade pode ser feita em duplas para que haja uma interação entre eles, assim como de forma individual para uma melhor avaliação de progressão do estudante. É importante destacar que algumas crianças podem apresentar dificuldades em pronunciar os fonemas oclusivos do português, como /p/, /b/, /t/, /d/).

Atividade de segmentação silábica

Materiais: folha A4 ou cartolina, tesoura, palitos de picolé ou lápis de colorir.

Recomendações: primeiro passo é fornecer às crianças uma lista de palavras simples e medianas, como "gato", "coqueiro", "brincadeira", entre outros. O segundo passo é a segmentação das palavras em sílabas, batendo palmas, tocando em uma superfície ou separando palitos de picolés para representar cada sílaba. Por exemplo, para "gato", eles bateriam duas vezes para representar "ga" e "to" ou representar com a separação de dois palitos.

Para os alunos do nível silábico pode pedir para identificar as palavras maiores e que

começam com a mesma sílaba ou fazer a separação de sílabas oral. Isso ajuda as crianças a entender a estrutura silábica das palavras e a reconhecer os sons individuais que compõem cada palavra. Por fim, como em todas as atividades é importante o professor dar feedback da atividade em desenvolvimento para melhor compreensão das crianças.

Atividade de substituição de fonemas ou sílabas

Materiais: pilot e quadro branco.

Recomendações: essa atividade pode ser elaborada no quadro para que todas as crianças participem e estimulem a aprendizagem coletiva. O professor pode fazer um mural de palavras como “casa”, “escova”, “geladeira”... solicitando que cada criança realize a leitura da palavra e depois a substituição de um fonema/letra ou sílaba específica na palavra para formar uma nova no quadro. Isso ajuda as crianças a entender como os fonemas podem ser manipulados para formar novas palavras e estimula a compreensão dos sons da fala.

É importante identificar o nível silábico de cada aluno, para a formação do mural de palavras para que todos participem. Conforme o professor for identificando o desenvolvimento do aluno, aumenta gradativamente a dificuldade das palavras, solicitando a fala de outra palavra que rime ou até mesmo estimulando a formar frases com a palavra substituída e a nova oralmente.

Bingo das sílabas

Materiais: caixa de sapato ou lata de leite, tampas de garrafa pet, letra do alfabeto, cartela do bingo de nome.

Recomendações: as crianças ganham cartelas do bingo (fichas), nas quais as palavras podem estar escritas (faltando a sílaba) ou letra. A professora sorteia uma sílaba na caixa e faz a pronúncia, e, quem estiver faltando a sílaba na sua cartela, escreve no espaço em branco da palavra. Assim acontece até fechar o bingo (completar todas as palavras).

O professor pode ir aumentando o nível de dificuldade das palavras ao longo do ano letivo conforme o nível de desenvolvimento dos alunos, sempre destacando os sons das

letras para facilitar a assimilação. Nesse sentido, destaca-se a importância de adaptar as atividades de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos e suas necessidades individuais.

As atividades podem ser adaptadas conforme a região trabalhada, mas a extensão do vocabulário além do regional/local se faz importante, para o desenvolvimento gradativo do cognitivo e oral do aluno e outro ponto a se destacar também é as necessidades individuais, o docente deve avaliar de forma individual o grau de dificuldade de cada estudante na consciência fonológica e elaborar atividades que possam ser feitas de forma individual e coletiva (com toda a turma ou em pequenos grupos), é importante que o pedagogo explique muito bem as instruções antes da execução da atividade proposta, e estimule a repetição dos sons.

Conforme o profissional percebe os avanços da turma com os sons das palavras e sílabas é interessante aumentar gradativamente o desafio das palavras. A adaptação das atividades pode incluir a disponibilização de recursos de aprendizagem além dos métodos tradicionais de ensino para facilitar a compreensão e o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização.

Jogos e recursos para fortalecer a consciência fonológica

A consciência fonológica se trata da aquisição da habilidade de reconhecer os sons da fala, assim como os manipular de forma consciente. Adquirir tal consciência é importante pois ajuda na aquisição alfabética. Por vezes, educadores com pouca experiência em sala de aula encontram dificuldades em auxiliar seus alunos a adquirirem a consciência fonológica, de modo que incorporar a ideia de uso de jogos e brincadeiras lhes pode ser útil.

Os jogos com valor educativo utilizados em sala de aula proporcionam ao aluno uma experiência mais dinâmica, despertando interesse na atividade. Consequentemente, os jogos educativos contribuem para que a criança aprenda de modo mais consistente ao definido pedagogicamente, a respeito dos tópicos abordados. Mas, é válido ressaltar que os jogos e atividades dinâmicas desenvolvidas com os alunos precisam ter uma mediação correta por parte do educador, para que a atividade desenvolvida realmente funcione como uma ferramenta de aprendizagem. A seguir, apresentaremos uma listagem de recursos que podem ser usados como material

de apoio em sala de aula, estando dividido entre jogos e aplicativos educacionais:

Brincadeira 1

Nesta brincadeira, a intenção é trabalhar a habilidade de identificar o fonema inicial das palavras. O primeiro passo será distribuir entre os alunos uma folha com diversas imagens, pedindo que olhem atentamente e identifiquem cada uma das imagens presentes ali. Em seguida, o professor deve pedir que os alunos escutem atentamente a palavra que disser em voz alta, e então eles terão que pintar com uma cor específica as imagens que comessem com o mesmo fonema da palavra dita anteriormente pelo professor.

Brincadeira 2

Esta brincadeira tem como objetivo ajudar a desenvolver a consciência silábica. Para realizá-la, será necessário um tabuleiro, 15 cartas com figuras de diversos animais e 6 fichas, cada 3 de cores iguais. Apenas dois jogadores podem jogar por vez, e o vencedor será quem conseguir chegar primeiro com todas as suas fichas na linha de chegada. Para

a brincadeira começar, cada jogador deverá posicionar suas três fichas na linha inicial do tabuleiro. As cartas serão empilhadas viradas com as imagens para baixo. O primeiro jogador inicia o jogo virando a primeira carta da pilha e anda com uma de suas fichas o número de casas correspondente ao número de sílabas da figura. Porém, se a ficha cair em cima do círculo, deverá voltar ao início.

Brincadeira 3

Nessa terceira brincadeira, a intenção é trabalhar a consciência silábica. Para realizá-la, será necessário uma sacola com objetos (ou imagem destes) diversos e cartões com imagens de palmas. Para executar a brincadeira, o professor deverá auxiliar os alunos a retirar um objeto da sacola, e após a retirada, deve pedir para o aluno nomear o objeto, falando de forma silabada e batendo uma palma para cada sílaba que pronunciar.

Brincadeira 4

Nesta atividade, as crianças terão de colorir figuras que rimam. Para isso, será ne-

cessário lápis de cor e figuras para colorir. O educador deve auxiliar os alunos, lhes explicando para colorir apenas as figuras que fazem sons que rimam. O objetivo da atividade é desenvolver a habilidade de rima.

Brincadeira 5

Para trabalhar esta brincadeira semelhante ao jogo da memória, será necessário o uso de fichas que contenham imagens com nomes que rimam. Com as fichas dispostas para as crianças e divididas em dois grupos (A e B), deverá ser explicado aos alunos que para cada ficha A, haverá uma ficha B compondo seu par, um nome rimando com o outro. Cada aluno terá duas chances de formar um par.

Brincadeira 6

Para essa brincadeira, será necessário apenas uma bola. O educador deve sentar em círculo com os alunos, para assim poder desenvolver a brincadeira “passa a bola”, que é bastante conhecida entre as crianças. Enquanto a bola passa a música costumeira será

cantada, mas no lugar de cantar “uma prenda vai pagar”, o professor deve incentivar a criança dizendo “uma palavra vai falar”, podendo ser o nome de qualquer objeto, fruta, ou a palavra que a criança pensar, desde que fale silabando. Enquanto fala a palavra, a criança deve quicar a bola no chão e contar quantas vezes a bola quica, assim descobrindo quantos pedacinhos a palavra tem.

Brincadeira 7

Nessa atividade será trabalhada a rima. Para desenvolvê-la, o professor precisará apenas de duas colheres de pau para marcar o pulso (batida), e os alunos devem acompanhar com palmas enquanto canta a cantiga “hoje eu vou brincar. brincar com meu pião”. Após quatro pulsos, a criança deve repetir a música, mas trocando a palavra “pião” por uma que time com ela. A brincadeira pode ser adaptada para fazer rima com sons escolhidos pelo professor, proporcionando diversas maneiras para desenvolver a habilidade de rima com os alunos.

Aplicativos educacionais

Domlexia

Este aplicativo tem o intuito de apresentar as letras do alfabeto de forma interativa, tornando a aprendizagem atrativa. Dentro do aplicativo, através dos jogos disponíveis, é possível ver e ouvir as letras, além de também ouvir palavras que iniciem com determinada letra. O próprio jogador é quem decide sobre qual letra quer aprender. O jogo é livre para todos os públicos, e sua interface simples promete uma experiência fácil e divertida.

Silabando

O aplicativo Silabando é ideal para testar a consciência fonológica das crianças. O aplicativo possui diversos jogos, com várias modalidades e desafios diferentes, alternando entre medianos, fáceis e difíceis. Além de proporcionar a aprendizagem de sílabas, o app também se compromete a auxiliar na aprendizagem das letras do alfabeto e sua escrita, com desafios que estimulam as crianças nesta tarefa. Um dos pontos importantes

sobre o aplicativo é que nele, todas as vezes que a criança toca na letra o seu respectivo som é somado, o que pode ajudar a criança a aprender a correspondência letra-som.

Bini ABC

Neste aplicativo, as atividades propostas trabalham o conhecimento de letras e seus sons, além da correspondência de palavras com imagens. O diferencial dos desafios é que a criança trabalha uma letra por vez, e só pode avançar no conhecimento da próxima letra após conseguir um número de acertos positivo em relação à letra anterior, visando o aprendizado linear do alfabeto e seus sons.

Alfabrincando

O aplicativo Alfabrincando traz a possibilidade de aprender as letras de modo completo: seu grafema, fonema e ainda o nome da letra. Jogos de tentativa e erro, as crianças trabalham todas as letras do alfabeto enquanto tentam acertar a palavra proposta pelo jogo. Este jogo, além de trabalhar a consciência fonológica também trabalha a concentração das crianças, pois seu formato exige atenção para completar as atividades e avançar no jogo.

Apesar de existirem possibilidades infinitas de jogos disponíveis na Internet, em livros e artigos, é importante que os professores estejam atentos às necessidades de seus alunos, levando em consideração suas especificidades e necessidades. É importante que o docente esteja atento ao que realmente desperta o interesse do aluno, e disposto a inventar e se reinventar quantas vezes for necessário para promover uma educação de qualidade e inclusiva.

Estratégias para a progressão da consciência fonológica

Aprender a ler e escrever são processos de alta complexidade. Caracterizam-se em interesse de primeira linha nas pesquisas em educação, quando se trata da formação em pedagogia. Trata-se de uma questão desafiadora. Nos percursos de formação nos meios universitários, quase sempre os debates emergem em torno às dificuldades de professores, quanto "aos quais métodos adotar em sala de aula" e "ao como se pode aprimorá-los", contextualizando práticas no interior das instituições escolares.

A questão dos métodos de ensino, então, permanece diretamente ligada à consciência

fonológica. Isso quer dizer que traz à tona a busca de respostas ao "como e quais estratégias de ensino podem contribuir para um avanço no ciclo alfabetizatório?" Nesse sentido, ratificamos que a consciência fonológica pode começar desde cedo, quando a criança começa a balbuciar as palavras, quando a (criança) inicia a produzir sons, sendo esses contextualizados nas interações com adultos e outras crianças. Assim, desde cedo, notamos que as crianças operam de forma espontânea com específicos repertórios de linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que o professorado possa reconhecer a relevância da consciência fonológica na etapa de alfabetização de crianças. Esse pressuposto relaciona-se aos objetivos de aprendizagem, relacionada às habilidades para os anos iniciais. Em outras palavras, faz-se importante referência às práticas pedagógicas que abordem diferentes tipos de leitura em associação às atividades de consciência fonológica.

Insistimos em lembrar que o termo "fonológico", associado à expressão **consciência fonológica** é definido em relação a complexidade mais abrangente ao redor de palavras a partir das quais são atribuídos sons ou grupos de sons, que podem ser divididas em tama-

nhos menores, apresentando-se em vários níveis e desenvolvidos voluntariamente, com ou sem o uso direto da escrita. Assim, trabalhando a consciência fonológica utilizando recursos que faça a criança usar a leitura e a escrita, oralidade e escritura, sentidos e significados, significantes e simbolização.

No Brasil, a consciência fonológica é, ainda, associada a um produto da alfabetização. Entendemos e partilhamos da perspectiva de Moraes (2023), quando ele destaca a existência da desvalorização dessa habilidade. Lê-se:

Quando tratamos a consciência fonológica como mera consequência da alfabetização, podemos incorrer em dois problemas. Um primeiro, que o Brasil ocorre em certos contextos educativos construtivista ortodoxos, levaria a desvalorizar-se um ensino que promova certas habilidades metafonológicas no final da educação infantil(e no primeiro ano do ensino fundamental) deixando o aluno viver sozinho as transformações cognitivas que permitem que suas habilidades de consciência fonológica evoluam, de modo que ele possa avançar na compreensão do sistema alfabético (idem: 48).

Defendemos que é necessário entender as possibilidades aplicadas que o conceito de consciência fonológica engloba. Referimo-nos à questão do desenvolvimento de novos

enfoques da metodologia de ensino que é fundamental para a progressão para condições da alfabetização, sendo que pode ser trabalho em todas as etapas da psicogênese⁶.

Justificamos nossa defesa com base em pesquisas apresentadas por Aquino (2007) e Bezerra (2008) cujos resultados apontam que, nas turmas da educação infantil, experimentos das práticas fonológicas, tais como cantigas, parlendas, travas-línguas e jogos ajudam a criança no desenvolvimento de habilidades alfabéticas, comprovando o valor da consciência fonológica, que deve ser integralizados deste a educação infantil e no início do ensino fundamental.

No entanto, é, pois, fundamental manter em focoa ideia segundo a qual cada criança tem um ritmo de aprendizado. Como educadores e educadoras devemos respeitar o processo de cada aluno, pois alguns precisam de mais tempo; cada criança tem um estímulo diferente para fortalecer completamente a consciência fonológica. Dessa forma, é preciso que o professor tenha estratégias para que o aluno aprenda com motivação e de modo

6 A saber os estágios de desenvolvimento da lectoescrita desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985), descritos como sendo do tipo (1) pré-silábico; (2) silábico; (3) silábica alfabética; e, (4) alfabética.

contextualizado. Inclusive, defendemos que essas estratégias sejam demarcadas por sequência de atividades lúdicas, que podem ser utilizadas em sala de aula ou em outros contextos de interação educativa, fora da escola. Indica-se:

Brincadeiras com uso de blocos de LEGO:
(peças que se encaixam), que tem o objetivo da criança montar em conjunto as palavras que o professor(a) propor.

Atividades musicais:

rimas, trava-língua ou músicas com que contenha palavras diferentes das que elas escutam no cotidiano) isso podem ser feitas em áreas externas da escola, deixando a criança mais a vontade, pois já pode mudar um pouco da rotina dela, fazendo com que essa atividade proposta marque o dia dela.

Jogos com tabuleiros:

que incentivam a competitividade, mas não perdendo o foco no objetivo principal. Assim o aluno não se sentirá fadigado ao realizar as atividades, pois estará brincando e aprendendo ao mesmo tempo.

Além disso, é de grande importância a promoção de estratégia para as crianças atípicas, para que elas possam aprender e se sentirem incluídas em sala de aula, acompanhadas e orientadas por outros profissionais como fonoaudiólogo, que podem ajudar mais o desenvolvimento da fala em conjunto só professor. Ao trabalhar com a progressão da convivência fonológica, podemos intensificar outras decorrências que a criança pode ter, como dislexia que muitas das vezes a criança é identificada no ciclo alfabético. Por essa razão, o professor deve estar atento aos comportamento dos alunos, pois para que ele realmente tenha avanços o professor deve sempre estar observando as dificuldade dos alunos e procurando melhor solicitação para o ajudá-lo.

Elaborar aplicação de protocolo das atividades de consciência fonológica que possam deixar os históricos dos alunos organizados, e sempre verificando se o método de aplicação de protocolos e atividades são se adequando ao aluno, é de grande importância para que o aluno tenha um um crescimento nas habilidades alfabetizatórias, pois a alfabetização requer integração de habilidades diferentes. Quando o cognitivo da criança realiza uma ação, a exemplo de pronun-

ciar partes das palavras que as compõem, o aprendiz pode identificar, contar, ou tentar reproduzir sonoramente, podendo variar quanto o segmento é uma sílaba (pente/penela), uma rima (gato/sapato), ou um fonema (casa, z), que surgem durante o aprendizado das palavras (MORAIS, 2012).

Vale salientar a importância do cuidado não sobrecarregar a memória da criança para que não haja uma exaustão. Para que isso não ocorra há estratégias para que o aprendiz possa aprender e se divertir, a exemplo de imagens, invés de colocar somente palavras. Por conseguinte, é interessante que a criança não se sinta fatigada. Entendemos que o uso de brincadeiras e atividades lúdica irão deixar o aluno mais à vontade para aprender, sem aquela pressão em sala de aula; os professores podem usar ferramentas tecnológicas que auxiliem na compreensão de conteúdos ligados à consciência fonética. Mas, esse processo ocorre do mesmo modo em todas as crianças?

Reflexões sobre a inclusão e a diversidade na consciência fonológica

Já sabemos que a consciência fonológica é um elemento da prática pedagógica que faci-

lita o processo de alfabetização de crianças. Afinal, é através do domínio dessa habilidade de manipulação dos sons que a criança começa a identificar palavras com sonoridades semelhantes, como “palha” e “palhaço”, ou palavras que rimam, como “gato” e “pato”. O desenvolvimento da leitura e escrita na alfabetização surge justamente após o domínio dessa habilidade de percepção sonora. Mas, como se dá o processo de aprendizagem em alunos com dificuldades específicas como o TDAH e a Dislexia?

Antes de falarmos sobre o processo pedagógico de orientação da aprendizagem de alunos com necessidades específicas é importante compreendermos um pouco sobre algumas características da dislexia e do TDAH. Nesse sentido, a **dislexia** é um transtorno do neurodesenvolvimento que impacta diretamente as habilidades básicas de leitura e linguagem. Caracteriza-se por um déficit fonológico na comunicação oral, déficit de nomeação rápida e dificuldades de memória operacional. Por outro lado, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se manifesta pela dificuldade em manter a atenção e pela hiperatividade, podendo influenciar negativamente o desempenho acadêmico, profissional, social e emocional dos indivíduos.

O professor desempenha um papel fundamental na orientação e na inclusão de **crianças neurodivergentes** em sala de aula (SANTOS e ROSSETTI, 2018; MANTOAN, 2003; AMARAL, 2016). É importante que o educador reconheça e interaja de forma inclusiva com seus alunos que enfrentam desafios como esses. Então, propor estratégias adequadas para o desenvolvimento desses alunos, considerando abordagens cientificamente comprovadas é indispensável (FONSECA, 2015; SILVA e OLIVEIRA, 2019). Pode-se explorar o uso de métodos lúdicos, empregando todos os sentidos (visão, audição e tato) por meio de jogos e brincadeiras que promovam o aprendizado divertido, trabalhe o ritmo, concentração e percepção auditiva.

É importante que os professores reconheçam as variadas características linguísticas das crianças, considerando as diversas formas de cada expressão em circulação na sala de aula e em outros contextos sociais. A inclusão, na perspectiva pedagógica, assegura que todas as crianças sejam ouvidas e representadas, independentemente de sua origem étnica, linguagem e características individuais.

Segundo a Radioagência⁷, o número de pessoas com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas no Brasil tem aumentado. O Censo Escolar da Educação Básica de 2022 registrou quase 1,3 milhão de estudantes, a maioria com deficiência intelectual, seguidos por aqueles com autismo e deficiência física. No vasto campo da educação, é importante que os educadores reflitam sobre a adaptação de atividades e recursos para atender às diversas necessidades dos alunos, pois não existe docência sem inclusão escolar.

Ao refletir as estratégias para atender alunos com necessidades especiais, destacam-se como prioridade, a avaliação individualizada e o registro das necessidades de cada aluno. Nesses termos, consideramos que inclusão e diversidade no desenvolvimento de habilidades linguísticas são fundamentais para garantir um desempenho escolar equitativo, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental. E, não nos esqueça-

7 A Radioagência é um veículo público de comunicação nacional que, desde 11 de outubro de 2004, disponibiliza gratuitamente conteúdos radiofônicos produzidos pelas equipes da EBC e parceiros. São, em média, 80 matérias por dia e áudios gravados e acessados por mais de 4.500 emissoras de rádio, alcançando milhões de ouvintes.

mos que a **adaptação** de recursos cognitivos, humanos e de materiais acessórios devem garantir a acessibilidade ao conhecimento. Então, consideramos necessário o oferecimento de suporte individualizado, a criação de um ambiente mais inclusivo, associado ao investimento em formação continuada para os educadores que, em nossa visão, deve ser sempre requisitada em tais situações.

Reconhecimento das Letras e Sons

Jéssica de Oliveira Silva Gama
Jessica dos Santos Sá
José Diogo de Oliveira Júnior
Juliana Azevedo Santos

A princípio, o reconhecimento de letras e sons na educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da alfabetização e da linguagem (SMOLKA e GÓES, 1993; SOARES, 1998). Essa habilidade permite que a criança identifique, diferencie e associe os diferentes símbolos gráficos às suas correspondentes unidades sonoras.

A importância desse reconhecimento está relacionada a diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo. Primeiramente, o conhecimento das letras e sons é essencial para a aquisição da leitura e escrita (SOUZA e CIASCA, 2007). Sem o reconhecimento das letras, a criança terá dificuldades em decodificar as palavras e compreender o que está escrito (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004; CUNHA e CAPELLINI, 2011).

Além disso, o reconhecimento de letras e sons na alfabetização contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e da comunicação (MACHADO, 1994). A medida em que a criança associa os sons que escuta às letras que representam esses sons, ela é capaz de ampliar seu vocabulário, identificar os diferentes fonemas da língua e, conseqüentemente, aprimorar sua capacidade de se expressar verbalmente (WISE, SEVCIK e MORRIS, 2007).

Outro elemento importante é o estímulo à consciência fonológica, que é a capacidade de reconhecer, segmentar e manipular as unidades sonoras da fala (ROBERTO, 2013). Essa habilidade orienta-se para a compreensão e produção da fala, bem como para a aquisição da leitura (ROTHER, 2007). Ao identificar e

associar os sons às letras, a criança desenvolve sua consciência fonológica, o que facilita a percepção das unidades sonoras nas palavras e ajuda na compreensão da relação entre sons e letras (CARVALHO, 2018).

Desse modo, o reconhecimento de letras e sons contribui para a autonomia da criança, permitindo que ela seja capaz de ler textos simples, escrever palavras e nomes próprios, e até mesmo criar suas próprias histórias (FREIRE, 1996). O acesso à leitura e escrita favorece o desenvolvimento e crescimento pessoal, acadêmico e social. No entanto, as estratégias para introduzir as letras e sons na educação infantil têm como objetivo auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, que consiste na habilidade de identificar e manipular os sons da fala (KAMII, 1991).

Essas estratégias ajudam as crianças a compreender que as palavras são compostas por sons individuais (fonemas) e que esses sons podem ser representados por letras. Além disso, estimulam a associação entre os sons da fala e suas respectivas letras, facilitando o processo de alfabetização e letramento (MACIEL e MORAES, 2010). Em vista do atual cenário, dispomos e apre-

sentar estratégias que facilitem ao professora-
do introduzir as letras do alfabeto e sons aos
alunos Vejamos:

Músicas e rimas:

cantar músicas e recitar rimas que enfatizem
sons específicos de letras pode ajudar as
crianças a reconhecê-los e lembrá-los mais
facilmente. Por exemplo, a música do "A, B,
C" ou a canção "Fui ao mercado".

Jogos Fonéticos:

jogos que incentivem as crianças a identifi-
car e produzir sons de letras. Por exemplo,
jogos de adivinhação de palavras com ob-
jetos que começam com uma determinada
letra ou jogos de "caça às letras" para encon-
trar e identificar letras em livros ou revistas.

Atividades sensoriais:

nesse tipo de atividade envolva as crianças
em atividades práticas que permitam que
elas explorem letras e sons com os sentidos.

Por exemplo, montar letras de massinha,
escrever letras com os dedos em bandejas de
areia ou brincar de "experimentar" diferentes
sons com instrumentos musicais.

Histórias e livros:

leia para as crianças livros que enfatizam os sons das letras. Procure livros com aliterações, repetições de sons e rimas. Isso ajudará as crianças a associar os sons às letras e desenvolver uma consciência fonética.

Atividades práticas de escrita: proporcione às crianças a oportunidade de escrever ou rastrear letras. Você pode fornecer folhas de papel, lápis coloridos ou giz de cera para que eles pratiquem a escrita das letras. Isso ajuda a conectar a forma da letra ao seu som correspondente.

Portanto, oferecer repetição e revisão de práticas linguísticas fortalece o reconhecimento das letras e sons, pois, ajuda a consolidar o aprendizado (ALMEIDA, 2005). A repetição permite que as crianças internalizem e memorizem a forma das letras e os sons correspondentes. A revisão serve para reforçar o conhecimento adquirido anteriormente e facilitar a associação entre os símbolos e seus respectivos sons. A prática constante permite que as crianças se familiarizem com as letras e sons de forma gradual, tornando a aprendizagem mais sólida e duradoura (CUNHA, MARTINS e CAPELLINI, 2016).

Além disso, a prática de repetição e re-

visão ajuda a desenvolver a automação e a fluência, ou seja, a capacidade de reconhecer e usar os sons e letras de forma rápida e eficiente. Isso é fundamental para a leitura e a escrita, pois permite que as crianças identifiquem as palavras e construam suas próprias expressões escritas de forma mais fluente e precisa (DEHAENE, 2012).

Atividades lúdicas para o ensino de letras e sons

Nessa sessão, reunimos uma variedade de jogos e atividades recreativas ligadas ao ensino de letras e sons, como quebra-cabeças, caça rimas, trinca mágica, dominós fonéticos e bingo fonético. Além do uso de brincadeiras com danças, instrumento pedagógico indispensável para o aprimoramento da comunicação e psicomotricidade (SILVA, 2011). Ao brincar com as palavras e seus sons, a criança aprimora sua consciência fonológica, aprendendo a comparar semelhanças sonoras e tamanho das palavras, segmentar palavras em sílabas e rimar (LEAL e SILVA, 2011). Vejamos algumas sugestões de jogos e brincadeiras fonológicas:

Caça rimas

Objetivo do jogo: caça rimas é um jogo educativo e divertido que desafia a criança a perceber às semelhanças sonoras das palavras e atentar para o fato de que as palavras diferentes podem possuir segmentos sonoros iguais (rimas), desenvolvendo a sua consciência fonológica, a criatividade e a rapidez de raciocínio.

Material: 04 cartelas iguais com 20 figuras, 20 fichas pequenas com uma figura em cada e 01 saquinho para armazenar.

Número de jogadores: duplas ou quartetos.

Regras do jogo: consiste em marcar na cartela a palavra com a mesma rima. O educador faz o sorteio da carta e diz a palavra, as crianças devem marcar na cartela a palavra com a mesma rima.

Quebra-cabeça de letras

Objetivo do jogo: estimular o reconhecimento e a nomeação das letras, a correspondência da letra com a figura, a aprendizagem da sequência do alfabeto, a coordenação motora, a atenção e a concentração.

Material: 28 cartões divididos em duas par-

tes, uma com letras do alfabeto e a outra com uma imagem que corresponde sua letra.

Número de jogadores: individual.

Regras do jogo: consiste em encontrar as duas peças do quebra-cabeça, encaixá-las e formar uma letra do alfabeto. Depois, a criança deve falar o nome da letra e a figura que começa com a letra correspondente.

Dominó fonético

Objetivo do jogo: é uma experiência educativa única que combina a diversão clássica do dominó com o aprendizado fonético. O jogo tem como objetivo principal introduzir e reforçar os sons das letras de forma lúdica e interativa.

Material: 01 cartela com 28 peças de dominó, cada peça possui uma imagem representando um objeto ou animal, juntamente com a letra fonética correspondente.

Número de jogadores: duplas.

Regras do jogo: os jogadores conectam as peças de dominó não apenas correspondendo números iguais, mas também fazendo correspondência entre as letras e os sons. O jogo encerra quando um jogador terminar com todas as peças que tiver nas mãos.

Trinca mágica

Objetivo do jogo: possibilita o aluno perceber que a palavra é constituída de significado e sequência sonora.

Material: 24 cartas com figuras (8 trincas de cartas contendo figuras de palavras que rimam).

Número de jogadores: duplas ou quartetos.

Regras do jogo: cada participante irá receber no início do jogo três cartas e, no decorrer das rodadas, comprará do “monte” ou do “morto” as cartas até que um jogador forme uma trinca contendo figuras de palavras que rimam.

Bingo fonético

Objetivo do jogo: é um jogo educativo projetado para estimular a criança a observar propriedades do sistema alfabético (ordem, estabilidade e repetição de sons/letras nas palavras) e semelhanças sonoras (sílabas iguais, rimas).

Material: 01 cartela com seis figuras e as palavras escritas correspondentes às mesmas para cada aluno. Fichas com palavras escritas contendo o mesmo som inicial das figuras das cartelas. Um saco para guardar as fichas de palavras.

Número de jogadores: individual ou em duplas.

Regras do jogo: cada jogador recebe uma cartela de bingo única, composta por diferentes combinações de letras e seus sons fonéticos correspondentes. Quando alguém completar a sua cartela, gritará: BINGO!

Dança da imitação dos animais

Objetivo do jogo: brincadeiras com dança são uma forma pré-verbal de expressão que auxiliam no aprendizado da leitura e escrita. Elas são ótimas para intensificar a consciência sensorial e corporal da criança, além de aumentar a sua capacidade de concentração e a memória.

Material: vídeo de bichos para as brincadeiras de imitação, Datashow, tablet ou celular para reproduzir o vídeo.

Número de jogadores: grande grupo.

Regras do jogo: a cada rodada um participante deve escolher um animal. Com isso, todos deverão dançar incorporando os movimentos deste animal a sua dança. Na última rodada, as escolhas são liberadas e cada um pode dançar conforme o seu animal predileto.

Práticas de identificação de letras e palavras

Sendo assim, após os discentes adquirirem a habilidade do domínio do alfabeto e das famílias silábicas é a hora de introduzir pequenos textos para a leitura e escrita de algumas palavras (BATISTA, 2011). Mas, para isso, é importante buscar maneiras lúdicas para que os aprendizes possam interagir com o estão aprendendo e com isso fazer um estudo significativo (SANTOS, 2008). Neste tópico, buscaremos exemplificar formas de inserir os alunos na leitura e escrita de forma lúdica, mas sem "dispensar" o ensino tradicional.

Apesar de entendemos que o ensino da norma padrão da Língua Portuguesa é necessário para o domínio da leitura e escrita, sabemos, ainda, que a maioria dos aprendizes está inserido em áreas em que ela é pouco utilizada (LAMPRECHT, 2004; SCLIAR-CABRAL, 2003). Por isso, esse processo de entender a língua padrão pode se tornar complicada, visto que

[...] nossa ortografia contém propriedades regulares e irregulares, das quais o indivíduo precisa se apropriar para escrever corretamente. [...] em muitos casos essa apropriação

se dá pela compreensão dos princípios gerativos da norma. E que em outros casos será preciso memorizar as formas corretas, porque não existe nenhuma regra a ser inferida (MORAIS, p.37, 2009).

Dessa forma, o professor deve procurar maneiras de ensinar a norma padrão sem traumatizar o aluno que traz em sua memória, às vezes, apenas a língua popular (RIBEIRO, 2003). Sendo assim, primeiro é importante conhecer o contexto social em que o aluno está inserido, ir inserindo a ortografia da língua portuguesa de forma calma e colaborativa porque

[...] aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social [...], o sujeito que aprende a processa ativamente (idem: p.37, 2008).”

Devido à essa questão de a ortografia ser uma convenção social e, às vezes, não ter uma regra clara para a escrita de algumas palavras acaba dificultando o aprendizado, principalmente da escrita, que apresenta uma série de situações complexas, envoltas em mitos (ROJO, 2006). Por essa razão, torna-se neces-

sário que o professor faça com que os alunos reflitam sobre as regras que são aplicadas na língua portuguesa e que os ensine a decorar apenas aquilo que seja realmente necessário (SANTOS e NAVAS, 2018).

Chega de ensinar a ortografia apenas por métodos tradicionais que nada somam ao aprendizado dos alunos, passar um ditado e não explicar o porquê determinada palavra está escrita de forma incorreta não irá ajudar nossos alunos (PONTECORVO, 1995). No lugar de ensinar os alunos a copiar mecanicamente a escrita correta da palavra como se aprender a ortografia fosse um aprendizado mecânico está na hora de assumir o ensino de forma que ajude o aluno a entender o porquê está errando e que ele possa entender que o aprendizado acontece de forma ativa (MORAIS, 2008).

Para que nós professores possamos ensinar de forma ativa e lúdica, de modo a atrair os nossos alunos e solidificar os aprendizados adquiridos, é fundamental estarmos em constante pesquisa, tanto os professores experientes, como os professores recém-formados (PERRENOUD, 2000). Atualmente, a internet nos permite o acesso a vários conteúdos de qualidade, como: vídeos, sites, ebooks, dentre outros. Nesses conteúdos e/ou

materiais podemos encontrar experiências de outros professores que conseguiram atingir êxito com a aplicação de recursos confeccionados por eles ou adaptados de outros (LERNER, 2002; MENDONÇA, 2007).

Podemos encontrar formas de ensinar aos alunos a leitura e escrita a partir de recursos audiovisuais, a exemplo de vídeo⁸ encontrado no Youtube de um professor que ensinava como confeccionar um material didático que continha sílabas para as crianças formar palavras. Para elaborar esse material o professor precisa apenas de: rolo de papel higiênico, papel A4, tesoura e cola, fica a critério do professor colorir o material didático.

O material pode ser confeccionado da seguinte forma: o professor deve separar um rolo de papel higiênico e dois pedaços de papel, nos pedaços deve escrever algumas sílabas de forma que possam formar palavras, após escrever as sílabas o professor deve colar a ponta de um papel no outro de forma que fique um pouco folgado em relação ao rolo de papel higiênico; o professor deve colar uma seta no rolo para indicar o lugar em que a palavra irá se formar.

8 Para ter acesso ao vídeo citado copie o link e cole no navegador o endereço seguinte: <https://www.youtube.com/watch?v=36g zr2uoVAU>.

Essa prática chama-nos a atenção por ser interativa e poder demonstrar para a criança que ela pode formar novas palavras apenas trocando a sílaba de lugar. Nesta atividade a criança tem em mãos um objeto que permite que ela brinque com as sílabas aprendendo a formar palavras de maneira prática e lúdica. Essa é uma forma de sair do abstrato para o concreto (PIAGET, 1978).

Além de jogos, brincadeiras e outras práticas lúdicas para o trabalho significativo em sala de aula. Destaco a importância da música no aprendizado, haja vista que essa prática muito difundida desde a educação infantil, por meio delas as crianças podem ter noções sobre os sons das palavras e associar a sua forma escrita (BRITO, 2003; SMITH, 1989).

Mas, antes de selecionar uma música a gosto do professor é importante inserir os alunos nessa construção do conhecimento (GAINZA, 1988). É interessante perguntar aos alunos as músicas que eles estão acostumados a ouvir e depois selecionar as músicas em maior destaque. Essa foi uma experiência que desenvolvemos durante uma intervenção pedagógica que aplicamos no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) com alunos de uma escola pública do município de Aracaju, Sergipe, que surtiu muito efeito, já que tive-

mos alunos mais dispostos e confiantes para desenvolver as tarefas que foram propostas.

Com a música, além de trabalhar com a prática de alfabetização em si, o professor pode promover sequências didáticas que abarquem outras disciplinas e atividades a partir da música escolhida, como a dramatização, pintura ou desenho, ligada a disciplina de Arte, por exemplo. Pode ainda, explorar a sequenciação de elementos na música, número de estrofes ou versos, ligada a matemática; se a música tiver movimentos com o corpo, podemos relacioná-la com a educação física e a ciência; podemos também pedir aos alunos que façam buscas sobre o autor da música e pesquisas sobre os ritmos mais populares na época dos pais deles..., ou seja, há diversas formas de trabalhar com a música de forma significativa e produtiva (ILARI, 2012; FONSECA, 2005).

Caso tenha se interessado pela inserção na música em sua sala de aula e queira aplicá-la deixo aqui outra sugestão de atividade que pode ser utilizada. A atividade foi lida, retirada e adaptada do guia “ler e escrever, com muito prazer” (apesar de ser um guia voltado para a alfabetização de jovens e adultos, suas atividades podem ser adaptadas para outras etapas de ensino), é uma forma de encerrar

a sequência didática ou a atividade proposta, a atividade recebe o nome de “A palavra é...”, mas podemos adaptá-la para: A música é...

Nessa proposta, o professor pode usar todas as músicas que foram sugeridas pelos alunos e adicionar algumas mais conhecidas, saliento que foi feita algumas adaptações (você também pode e deve fazê-lo). Para iniciar, o professor deve pegar alguns trechos das músicas citadas e das que escolheu e colocar em uma caixa, separa a turma em dois grupos. Depois disso, deve explicar como ocorrerá o jogo. O desafio dos grupos é acertar o maior número possível de músicas e para isso, depois de pegar um papel da caixa terá que cantar a música certa, se errar paga uma “prenda” e perde um ponto, se acertar ganha um ponto. Caso a turma esteja no processo de alfabetização, o professor pode ler o que está escrito no papel e dá algumas dicas. O grupo ganhador será o que conseguir mais pontos. O objetivo desse jogo é trabalhar com as músicas citadas pelos alunos e estimular a memória.

Outra prática que segue essa forma de colocar os alunos como protagonistas do seu conhecimento e tornar o aprendizado mais dinâmico, é trabalhar com textos, sejam poe-

mas, textos de opinião, hinos... (quando mais diversidade melhor) que foram escritos por pessoas que moram na comunidade em que a escola está inserida ou textos que falem sobre aquela comunidade. Abrimos, aqui, um parêntese para falar de uma experiência que marcou muito uma das nossas colaboradoras de escrita (autoras) desse capítulo. Lê-se:

[...] na minha educação básica e que quero compartilhar para que essa ideia seja difundida entre os professores do nosso país. No ensino médio, em uma escola da rede pública, os alunos, especialmente do ensino médio, tinham o privilégio de ter textos publicados em um livro organizado por um professor da escola, nesse livro também havia vários textos de alunos do ensino fundamental I e II.

Recordo-me de vários colegas em busca de histórias sobre a cidade e sobre algumas pessoas importantes para a nossa cidade, mas ressalto aqui duas colegas de turma que moravam em um povoado da cidade e decidiram escrever um poema sobre ele, depois que eu li aquele poema, entendi o quanto elas amavam aquele lugar e como ele realmente era para alguém que morava lá (relato autobiográfico, janeiro de 2023).

Refletimos que, assim como foi importante para elas escreverem sobre o lugar onde

viviam e importante para quem leu entender o significado daquele lugar (ANDRADE, 2011). Imagine o quanto seja significativo para outros estudantes, principalmente para as crianças, ouvirem textos que falem sobre o lugar em que vivem e, especialmente, saber que a pessoa que escreveu também já morou lá e talvez ela conheça (GOODMAN, 1986).

O professor pode promover essa interação dos alunos com esses textos e depois instigar os alunos a produzirem os seus próprios textos, em um primeiro momento poderia ser feito oralmente e depois de forma escrita. Com esses textos o professor poderia organizar um pequeno livro que poderia ser compartilhado entre os colegas da turma ou exposto no pátio da escola, simulando um lançamento do livro. Essa ideia pode ser ampliada e adaptada pelo professor a várias séries e executada de várias formas, o que vale é a intenção e a criatividade do professor.

Ao longo desse tópico dedicamo-nos a explorar e explanar algumas propostas lúdicas e que promovem o protagonismo dos estudantes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; CORSARO, 2011). Nossas propostas e sugestões foram expostas com base em pesquisas, aplicações em sala de aula e também com base em nossa experiência como estudante

em formação no curso de pedagogia. É importante que nunca nos esqueçamos que antes de nos tornamos professores, fomos alunos; e por que não aplicar as boas práticas dos nossos professores aos nossos alunos? Espero que esse tópico possa te ajudar a refletir sobre todas as possibilidades que temos disponíveis atualmente e como podemos utilizá-las em nossa prática docente.

Reflexões sobre a individualidade dos alunos

Você já parou para pensar de que maneira o seu aluno absorve melhor os conteúdos das disciplinas que estudam na sala de aula? Mais adiante estarei respondendo a esta pergunta, e, desde já, te convidamos a ler atentamente essa seção de capítulo. Nela, apresentamos informações de como desenvolver um ensino com vistas a garantir um aprendizado com mais equidade aos seus alunos (BATISTA, 2011; BEAUCHAMP, PAGEL e NASCIMENTO, 2007).

Primeiro, é importante enfatizar que existem estilos de aprendizagem diferentes e cada estudante se desenvolve melhor em um tipo determinado de estilo (JOUGHIN, 1992). Isso significa que, as habilidades para

absorver uma informação variam de um aluno para o outro. Sabe porque isso acontece? Porque cada estudante tem facilidade com um determinado estilo e mais dificuldade de aprender com outros; cada pessoa é única no seu modo de aprender (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2019).

Nessa perspectiva, é fundamental que os professores estejam atentos aos estilos de aprendizagem que favoreçam as individualidades de seus alunos (CARVALHO, 2000). Essa decisão, impacta significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Ao reconhecer e respeitar as diferentes formas pelas quais os alunos absorvem informações, os educadores podem criar um ambiente cada vez mais inclusivo (CENCI e COSTAS, 2012). É, relevante ressaltar que é válido cientificamente o pressuposto segundo o qual o processo de aprendizagem é individual e único para cada pessoa, ou seja, cada um de nós tem um jeito próprio de aprender (BATTISTUZZO, 2009).

Diante disso, autores inspirados nas teorias de Jean Piaget (1896-1980), entre eles o psicólogo cognitivo e educacional estadunidense Howard Gardner (1943- ****) e o teórico educacional americano David Kolb

(1939 - ****) criaram as teorias das inteligências múltiplas e a teoria dos estilos de aprendizagem respectivamente. Essas teorias ajudam as instituições escolares a tornar as metodologias de ensino mais eficientes para o aprendizado. Trata-se, portanto, de teorias sobre as formas e classificações dos estilos de aprendizagem⁹.

A teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1943- ****) sugere que existem diferentes tipos de inteligências. Podemos destacar: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Ao reconhecer essas diferentes inteligências, os educadores podem adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos. Por exemplo, um aluno com habilidade musical pode se beneficiar de atividades de aprendizado que envolvam música ou ritmo para ajudar no reconhecimento das letras e sons.

A teoria dos estilos de aprendizagem de

9 Entre essas teorias podemos encontrar referências passíveis de aplicação metodológica a partir dos modelos teóricos de Howard Gardner e o método de David Kolb. Essas duas teorias podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do aluno em relação ao reconhecimento de letras, sons de forma motivadora aos alunos e professores.

David Kolb (1939 - ****) postula que os indivíduos têm preferências diferentes ao adquirir conhecimento. Kolb identificou quatro estilos de aprendizagem: convergente (ênfase na resolução de problemas), divergente (ênfase na imaginação e criatividade), assimilador (ênfase na compreensão conceitual) e acomodado (ênfase na experimentação prática). Ao considerar esses estilos de aprendizagem, os educadores podem oferecer uma variedade de atividades para engajar os alunos no processo de reconhecimento das letras e sons.

Essas teorias abordam perspectivas que podem ajudar a compreender e atender à diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos durante o processo de reconhecimento das letras e dos sons. É importante que os educadores estejam abertos a explorar diferentes abordagens para promover um ambiente de aprendizado que reconheça a diversidade e as individualidades de cada pessoa.

Por fim, é de suma importância que o professor já inicie o ano letivo realizando sondagens (avaliação diagnóstica) para verificar quais habilidades e o nível educacional que o aluno possui, de forma geral ou segmentada. Essa pode ser realizada através de observações, experimentações, testes ou utilizan-

do ferramentas que permitam identificar os conhecimentos prévios dos alunos. Sendo assim, com base nos resultados obtidos, será possível ao professor utilizar ferramentas e abordagens pedagógicas para o aluno superar as dificuldades identificadas e poder desenvolver habilidades que beneficiem o seu aprendizado.

Aprendendo a Ler

Kathyelly Santos de Almeida
Kelly Cristina Silva Matos
Luan Silva Santos
Victória Regina Pereira e Britto

Quando afirmamos que uma criança aprendeu a ler, significa que habilidades socio-cognitivas foram desenvolvidas individualmente e/ou em grupo (GOODMAN, 1986). A aprendizagem da leitura implica na condição imprescindível à autonomia e entendimento sobre palavras, textos e significados (FERREIRO, 2019). Nessa perspectiva, **aprender a ler** é decodificar a mensagem, traduzindo, inter-

pretando e inferindo pela sua linguagem, sentidos do que está exposto para a leitura (COSCARELLI, 2002). Podemos afirmar também que a leitura é um processo de decodificação. A decodificação é uma habilidade de combinar letras com os sons para ler, para separar os sons que compõem as palavras (segmentação) e juntar os sons, para formar novas sílabas (CAGLIARI, 2009).

Quando não conhecemos a linguagem, ou não temos domínio dos intrincados sistemas linguísticos encontrados na leitura, tentamos sempre entender o que é exposto de maneira a interpretar uma imagem ou uma cena de algum fato (BEKE, 2008). Essa tentativa consiste em decodificar mensagens com base no contexto e suas inferências. Esse processo mobiliza a percepção da mensagem de acordo com a visão de mundo, exclusiva daquele indivíduo que produz ou recebe cognitivamente a leitura (GOMBERT, 1992). E assim acontece com as crianças em fase de alfabetização. Elas percebem os sinais gráficos, a exemplo de riscos, desenhos e os formatos de cada letra, de modo que vão construindo interações mais complexas com a produção de circuitos comunicativos, discursivos e socialmente partilhados (GROSSI, 1990; KATO, 2007 e 1986).

Inicialmente, defendemos que a aprendizagem da leitura deve manter no foco do interesse pedagógico, a leitura da palavra, sem dissociá-la da leitura de mundo, seja o mundo social, mundo cultural, mundo político etc. (MACEDO, 2005; MOLL, 1996). Por isso, **aprender a ler** tem muita conexão com o as práticas sociais de comunicação e interação social, sem estar dissociada da dinamização constante do se pode chamar de domínio grafofonêmico e/ou manejo de correspondências letra-som. Então, essa prática fundamenta-se em um processo auditivo e visual (MERZENICH e JENKINS, 1993; COLL e SOLÉ, 1996.). Nesse âmbito, podemos afirmar que o aprendiz compreende a relação fonema-grafema um a um, o que não é tão simples porque existem diferentes regras para algumas definições (WERTZNER, 2004; MORAIS, 2009).

Existem grafemas que correspondem a mais de um fonema, e fonemas que são representados por mais de uma letra (MORAIS, 2012). Por isso, é importante que a criança tenha contato com a leitura de maneira regular e sistemática, porque ela acaba percebendo as variações das palavras e dos textos. Isso implica em uso e compreensão de regras carac-

terísticas do sistema alfabético, em particular, como devem ser aplicadas (MORTATTI, 2000; SANTOS e NAVAS, 2018).

Quando se constrói uma relação fonema-grafema, o indivíduo que será alfabetizado desenvolve a capacidade de identificar e reconhecer as palavras em variados contextos. Dessa maneira, a criança é habilitada a interpretar aquilo que é lido, assim como consegue refletir sobre aquilo que está escrito (SOARES, 2004; TOLCHINSKY, 2003). Então, esse processo deve ser construído de forma contínua, seja dentro e fora da sala de aula, envolvendo, portanto, processos de comunicação voltados não apenas para a escrita, mas, também, ligados às práticas de oralidade. Sendo assim, para fazer uma criança se interessar pela leitura, é necessário envolver todo o seu **contexto de vida** para que ela se identifique e esse esforço se torne eficiente; seja através de músicas; seja através de livros infanto-juvenis, o professor trabalha os fonemas e a escrita. Pode utilizar, também, jogos e brincadeiras que tornem esse processo divertido (MOYLES, 2002; SANTOS, 2008).

Alfabetizar exige prática constante de leitura e escrita. Então, quanto mais for exercitado, mais se desenvolve o conhecimento técnico das letras e do alfabeto, a decodifica-

ção grafofonêmica, e a produção de sentidos e significados ligados ao texto em sua função sociocomunicativa (MARTINS, 2006; MENDONÇA, 2007). De acordo com o que foi exposto até aqui questionamos: quais são os principais métodos de alfabetização?

O mais antigo, e também mais conhecido, é o **método alfabético**. Especificamente engloba processos de soletração com base em regras específicas ao sistema alfabético. Nas situações pedagógicas, ao aplicar o método alfabético, objetiva-se apresentar as letras do alfabeto em ordem, utilizando técnicas de cada professor para fazer com que o aluno associe a representação gráfica das letras com o som. Então, o aluno é alfabetizado através da união das letras em sílabas, para se tornarem palavras (MORAIS, ALBUQUERQUE e LEAL, 2010).

No **método fônico**, a criança aprende a reconhecer os fonemas, e vai dos sons mais simples (as vogais), para os sons mais complexos (as consoantes). O trabalho de segmentação, agrupamento, composição de relações entre sons e letras, predomina. Então, o objetivo desse método é aproximar os alunos para o significado das palavras (MOUSINHO e CAPELLINI, 2011). Já no **método silábico**, os alunos são levados a aprender as

famílias silábicas, que são associadas a desenhos ou palavras-chave (SANTOS e NAVAS, 2018).

E por fim, o **método global** ou **construtivista**, incentiva o aluno a analisar um texto por um tempo determinado, com o objetivo de fazê-lo memorizar e compreender sentidos e contextos, problematizando-os. No entanto, a sequenciação de ideias, interpretação de sentenças e o reconhecimento específico do emprego de palavras (sinonímia, denotação, conotação), além de exploração de composições silábicas, não são deixadas de lado pelo(a) professor(a). Dessa maneira, o aluno é instigado a perceber a linguagem em seu aspecto global, a interpretar as ideias e a análise daqueles segmentos expostos (OLIVEIRA, 2002).

Estratégias de decodificação e compreensão de texto

As estratégias de decodificação e compreensão de texto são fundamentais para que os leitores possam entender e processar efetivamente as informações presentes em um texto (SOLÉ, 1998; ALLIEND e CONDEMARÍN, 2005; BORTONI-RICARDO et al., 2012). Algumas estratégias comuns incluem a **pré-lei-**

tura, ou seja, antes de iniciar a leitura, é útil fazer uma pré-leitura rápida do texto para ter uma ideia geral do conteúdo (ALPTEKIN e ERÇETIN, 2011). Isso pode ser feito através da leitura rápida do título, subtítulos, introdução e conclusão. Também é útil examinar visualmente o texto em busca de palavras-chave, gráficos, tabelas ou outras pistas visuais.

A segunda e terceira estratégias são **skimming** e **scanning** (KLEIMAN, 1997; LEFFA, 1996). Skimming envolve uma rápida leitura em busca de **informações gerais e ideias principais**, pulando palavras ou frases menos importantes, enquanto a scanning envolve uma busca rápida por palavras-chave específicas ou **informações específicas em um texto**. Ambas estratégias são úteis para obter uma visão geral e localizar informações específicas em um texto (FUCHS, 2001; HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996; RAYNER, JUHASZ e POLLATSEK, 2013). É necessário a identificação de palavras desconhecidas ao encontrar uma palavra desconhecida, os leitores podem usar estratégias como dedução pelo contexto, procurar definições em um dicionário e procurar por partes familiares de palavras para ajudar na compreensão.

Dessa forma, uma análise da estrutura do texto com o intuito de compreender como o texto está organizado ajuda na compreensão de elementos da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto, bem como tópicos de parágrafos, transições e palavras de sinalização. Sem dúvidas, todo esse processo ajuda a seguir o fluxo das ideias e entender a estrutura lógica do texto (ALMEIDA, 2005). Sendo assim, a tomada de notas ao longo da leitura, destacando informações importantes, ideias-chave e palavras-chave, consolida a compreensão do texto e facilita a revisão posterior do que se pretende abstrair do texto.

Contudo, essas são apenas algumas estratégias de decodificação e compreensão de texto que os leitores podem utilizar. É importante experimentar diferentes estratégias e descobrir quais funcionam melhor para cada pessoa, ajustando-as de acordo com o tipo de texto e os objetivos de leitura (SILVA, 1992).

Além das estratégias já mencionadas, como a realização de perguntas sobre o texto, o uso de **estratégias de inferência** e a identificação de informações principais, existem outras estratégias para melhorar a compreensão de texto. Sublinhar ou destacar informações-chave tem sido amplamente utilizada. Durante esse procedimento destacamos

palavras, frases ou passagens importantes. Esse tipo de ação ajuda a concentrar a atenção nas informações principais e facilitar a revisão posterior.

É importante também fazer conexões com **conhecimentos prévios** relacionando o conteúdo do texto com o conhecimento prévio do leitor pode facilitar a compreensão, fornecendo um **contexto mais amplo** para interpretar as informações encontradas. Isso pode envolver a criação de associações pessoais, experiências anteriores ou conexões com outros textos ou informações aprendidas (VIANA et. al., 2010). Sendo assim, consolidar a melhoria da compreensão leitora torna-se essencial. Recomendamos, pois:

(1) resumir ou recontar o texto, depois de ler um trecho ou o texto completo;

(2) tentar resumir ou recontar o que foi lido pode ajudar a solidificar a compreensão e identificar as ideias principais e suas relações;

(3) identificar pistas contextuais, à medida que o leitor encontra palavras ou frases desconhecidas;

(4) procurar por pistas contextuais ao redor dessas palavras. Isso envolve examinar as palavras vizinhas, a estrutura da frase e o contexto geral para obter uma compreensão mais clara;

(5) fazer pausas para refletir. Às vezes, fazer pausas durante a leitura para refletir sobre o que foi lido pode ajudar a consolidar a compreensão e verificar se as informações estão sendo processadas corretamente;

(6) fazer perguntas a si mesmo ou tentar explicar o que foi lido em suas próprias palavras pode ser útil.

Essas estratégias podem ser aplicadas em conjunto ou isoladamente, dependendo das necessidades e objetivos do leitor. A prática constante dessas estratégias pode melhorar a capacidade de compreensão de textos de forma mais efetiva.

Atividades de leitura em grupo e individuais

A frequência do contato com a leitura e os livros no processo de alfabetização favorece ao indivíduo atingir a compreensão do princípio alfabético, ou seja, entender que as letras representam os sons da fala, obedecendo a regras específicas (PERISSÉ, 1996). Os professores devem, de forma intencional, proporcionar aos alunos experiências diversas com a leitura no ciclo de alfabetização (SOUZA, 2004).

Desde a educação infantil, ou pelo menos até o final desta etapa, as crianças devem ter

sido apresentadas aos livros literários para que desde cedo estejam familiarizadas com a estrutura dos livros físicos e com hábitos de leitura (SILVA, 1992). Dessa forma, os adultos (não cabe apenas aos professores, mas à família também) estará estimulando habilidades cognitivas das crianças, como a compreensão e interpretação de mundo, criatividade e imaginação (SILVEIRA, 2005).

Levar os pequenos a uma biblioteca ou livraria para que eles percebam a imensidão do universo literário, sintam o cheiro dos livros e toquem suas páginas, para que vejam também a variedade das ilustrações e imagens das capas, é uma experiência que os pais ou professores(as) devem propiciar às crianças (BORTONI-RICARDO, 2012). Além disso, permitir que elas escolham um ou mais livros, aqueles que mais lhe chamaram a atenção, para serem lidos em voz alta pelos adultos em momentos de rotina de leitura, irá incitar a autonomia e poderá despertar maior interesse nas crianças pelos livros. Sendo assim, criar momentos de roda de leitura, de contação de histórias usando diversos recursos, na educação infantil escolar e também em contexto familiar, são práticas fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora.

No contexto escolar, a educação infantil

realiza atividades cotidianas que estão alinhadas com a rotina das crianças fora da escola, visando o desenvolvimento integral de suas habilidades sociocognitivas (APHI-NHANESI, 2023; AQUINO, 2007). Nesta etapa, o pedagogo(a) deve inserir momentos de leitura, e se possível pré-estabelecidos com a família, porque é importante que haja uma colaboração de ambas as partes para a educação das crianças e sua formação na compreensão leitora (CUNHA, MARTINS e CAPELLINI, 2016). Além disso, deve escolher livros de literatura infantil que sirvam para propiciar às crianças diferentes experiências e impulsionar a emoção, imaginação, interpretação e exploração de diversos elementos existentes no mundo por meio de distintas maneiras de ler.

A leitura oral de diferentes gêneros textuais, com variadas entonações e articulações na voz, serve para o estímulo da percepção auditiva das crianças, que mais para frente, vai contribuir para o reconhecimento dos diferentes sons das letras e sílabas da escrita de palavras no processo de alfabetização (OLIVEIRA, 2010; SOARES, 2004). É importante proporcionar um ambiente de escuta em que as crianças se sintam interessadas e envolvidas na leitura.

Inserir na prática pedagógica a contação de histórias não apenas na educação infantil, como também em todo o ciclo da alfabetização é necessário (MENEZES, 2023). Em outras palavras, é necessário criar em sala de aula, ou fora dela, o cenário ideal para a história que será contada, seja através da decoração de ambiente e revestir personagens com diversos materiais, de modo que faça a criança se sentir dentro da narrativa (BEDRAN, 2012).

A contação de histórias para crianças pode ser realizada tanto em grupo quanto individual, e ocorrer, inclusive no ambiente familiar (BOTINI e FARAGO, 2014). Após a contação da história é interessante pedir às crianças para falarem qual parte da história gostou mais, qual personagem, e se mudariam o final, caso a resposta for sim, como seria o final ideal para elas. Dessa forma, os professores ou pais estarão promovendo o exercício de habilidades cognitivas como a interpretação, compreensão e imaginação das crianças (BELLO, 2004).

Já durante os anos iniciais da alfabetização escolar, a leitura deve ser propiciada constantemente, para que sua aprendizagem se internalize e o ato de ler passe a ser fluído

e automático (CARVALHO, 2000; CUNHA, MARTINS e CAPELLINI, 2016). Para isso, diversas atividades podem ser desenvolvidas, a fim de tornar o processo de aprender a ler mais dinâmico, lúdico, estimulante e atraente para os alunos. É necessário que o professor ou professora analise minuciosa e cuidadosamente a escolha de livros ou textos que serão apresentados e lidos para as crianças, de acordo com a intencionalidade da proposta pedagógica, e esteja disposto(a) a mudar caso não desperte o interesse esperado (DEL RÍO e ÁLVAREZ, 2007). Lembremos que as atividades feitas em grupo impulsionam a interatividade e a troca de ideias entre os alunos. Sugerimos:

Círculo da leitura

Todo início de semana de aulas até o fim do ano letivo, o professor ou professora deverá depositar em uma mesa, determinada quantidade de livros, variando as opções a cada mês, e pedir a dois alunos por semana para escolher o livro que gostaria que fosse lido no círculo, que será realizado dois dias na semana (escolhidos pelo professor(a)). Para a realização da atividade, a turma deve

fazer um círculo e o(a) professor(a) no meio irá ler o livro da vez, utilizando recursos próprios, sugestões: fantoches e dramatização. Se as crianças já tiverem um conhecimento prévio do sistema alfabético, elas mesmas podem ler, e nesse caso, o(a) professor(a) deve oferecer oportunidade às crianças que escolheram os livros. Quando a leitura acabar, o grupo deve compartilhar entre si comentários sobre a história contada.

Lendo em equipe

O professor ou professora dividirá a turma em grupos e pedirá que cada grupo pesquise e escolha um poema ou poesia. Os integrantes do grupo deverão dividir entre si um ou mais versos para serem lidos por cada um, em uma sequência de leitura, para toda a turma. Antes de propor essa atividade, o(a) professor(a) deve apresentar aos alunos os gêneros poema e poesia.

Leitura em coro

O professor ou professora deverá selecionar um ou dois textos que apresentem o tema, conteúdo ou gênero que ministrou em aula, e

pedir a turma toda para lerem juntos. Após a realização da leitura, deve esmiuçar o assunto do texto com explicação sobre e solicitar aos alunos que em grupos, com um tempo estipulado, discutam sobre o texto, em seguida, individualmente escrevam em um parágrafo opiniões sobre o(s) texto(s).

Fazendo a leitura literária ganhar vida

Nessa atividade os livros infantis, histórias e contos de fadas ganharão vida com a dramatização. A turma deve ser dividida em dois grupos (ou mais, dependendo da quantidade de alunos). Cada grupo deve decidir em consenso um livro para dramatizar. O professor ou professora deve com os alunos criar o cenário das histórias e vestimenta ou acessórios dos personagens, para isso é necessário utilizar materiais disponíveis na escola. Cada grupo deve escolher entre si o personagem que cada integrante irá interpretar. Com isso definido, os grupos devem ensaiar a história por um determinado tempo até a data estipulada da apresentação.

Criando rimas

Após solicitar a turma a se dividir em gru-

pos de três ou quatro, o professor ou professora deve instruir os alunos a criarem poemas. Para dinamizar ainda mais a atividade, cada integrante do grupo pode criar um verso e juntar com os versos feitos pelos demais integrantes, produzindo um poema divertido. Depois, os grupos devem ler e compartilhar uns com os outros os poemas criados. Com isso, o(a) professor(a) pode explorar ainda mais o gênero poema, e ainda a importância da semântica dos textos.

Lendo letras de músicas e criando paródias

Pedir a turma para se dividir em grupos, escolher letras de músicas e criar uma paródia para ser cantada para toda a turma. Antes o(a) professor(a) deve ter apresentado o gênero textual paródia.

As atividades propostas acima, podem ser adaptadas pelos professores(as) de acordo com a turma que leciona, devem considerar o nível de compreensão do sistema alfabético que os alunos possuem e suas dificuldades de leitura, para que continuem avançando em sua formação leitora. Além disso, é importante propor tarefas diversificadas de reconhecimento de palavras, frases e textos escritos

para que aprendam a diferenciar o que é palavra do que é frase e texto. Podem confeccionar fichas coloridas com palavras que contêm sílabas simples e complexas, utilizar o alfabeto móvel e pedir para reproduzirem e lerem palavras. Com essas mesmas fichas podem pedir aos alunos para formarem frases, entre outros recursos e atividades.

É fundamental também, estimular a leitura individual, e proporcionar aos alunos momentos para isso, com o foco em trabalhar a **leitura silenciosa**. Dessa forma, as habilidades cognitivas de atenção, interpretação e reflexão estarão sendo melhor desenvolvidas. Sugerimos, a seguir, atividades de leitura individual que podem ser aplicadas pelos professores(as):

Lendo histórias fantásticas

Oferecer ao aluno(a) um livro infantil fantástico, pedir para ele ler e lhe contar através de desenhos o que acontece na história. A ideia é trabalhar com o gênero literário fantasia, contudo pode ser adaptado a outros gêneros também. Aqui também estará estimulando a coordenação motora fina da criança.

Leitura e resposta

Após a leitura silenciosa de um livro literário sugerido pelo(a) professor(a), o aluno(a) deverá responder em uma folha de papel as seguintes questões: Qual ou quais são os personagens principais? Você gostou desses personagens? O que acontece com eles na história? Você mudaria algo na história, o quê?

Resumindo meu livro favorito

Pedir ao aluno(a) para escrever o resumo do livro que mais gosta.

Poesia é arte

Disponibilizar ao aluno(a) um livro ou texto de poesia, pedir que leia e faça uma pintura que represente a poesia lida. Utilizar materiais de pintura e abordar o gênero literário poesia.

Metas de leitura

As crianças devem ir a biblioteca da escola e escolher um livro para ser lido em um tem-

po determinado pelo(a) professor(a), estabelecendo uma meta semanal de leitura de páginas e com acompanhamento pedagógico. Quando a leitura for concluída, deverá escrever sua opinião sobre o livro.

Os professores precisam incentivar os alunos a se desafiarem a instituir metas de leitura, de modo que passem a discutir conjuntamente sobre a importância dos livros no que concerne a fruição estética e a aprendizagem de novos mundos. A contextualização de cada obra escolhida é fundamental para desenvolver o interesse pela leitura. Além disso, o hábito de ler promove a reflexão e o senso crítico, que devem ser estimulados desde cedo.

Nas práticas de leitura é de suma importância que os alunos tenham contato com os diversos gêneros textuais, como nas atividades sugeridas neste tópico, para o exercício da competência leitora e da habilidade de interpretação, além de ampliar o repertório linguístico e cultural, considerando os diferentes contextos de comunicação em que se aplicam (DIAS e SEABRA, 2010).

Logo, reafirmamos que tratar o **aprender a ler** apenas de forma sistemática, como um ato de decodificação, dissociado de seus usos sociais, é insustentável, pois ler é muito mais do que decodificar (FRANCK e NICHELE,

2015). É preciso também compreender os significados sociais envolvidos no processo de leitura e conhecer desde cedo os diferentes tipos de texto que facilitarão o domínio de formalidade e informalidade da linguagem em diversas situações comunicacionais (GOODMAN, 1986). Por isso, articular os diferentes gêneros textuais e literários é fundamental para o aprendizado da leitura (contos, crônicas, tirinhas, notícias, anúncios, cartas, etc.).

Não nos esqueçamos que os diferentes gêneros textuais devem ser trabalhados em sala de aula com intencionalidade, qualidade e textos reais, utilizando aqueles que os alunos têm contato em seu cotidiano, como revistas em quadrinhos, bulas de remédios, listas de compras, entre outros, e apresentar textos novos, com o intuito de explorar a variedade dos gêneros textuais.

Também é importante que os professores utilizem como recurso os gêneros digitais (como posts em redes sociais, blogs, e-mail), levando em consideração que faz parte da realidade dos alunos de hoje. Em suma, proporcionar aos aprendizes experiências diversificadas no aprendizado da leitura por meio de atividades prazerosas e estimuladoras, que apresentem variados gêneros textuais, atendendo necessidades e interesses distintos.

Reflexões sobre a avaliação de leitura

Na literatura pedagógica existem dezenas de instrumentos de avaliação que podem ser aplicados às práticas e desenvolvimento da leitura escolar (KAWANO, KIDA, CARVALHO e ÁVILA, 2011; AARON, JOSHI, GOODEN e BENTUM, 2008; FLORIT e CAIN, 2011; CAPELLINI e CAVALHEIRO, 2000; CAPOVILLA e SEABRA, 2013). No entanto, abordar estratégias iniciais de avaliação da leitura, como a observação em sala de aula, requer análise de registros de leitura e a identificação do alcance da capacidade de compreensão leitora adquirida pela criança (CAPOVILLA, GÜTSCHOW e CAPOVILLA, 2004). A leitura é o processo mais comum quando se trata da alfabetização. Refletirmos sobre como podemos avaliá-la é processo indispensável para acompanhar e analisar como se desenvolve e se estrutura o aprendizado da leitura na criança (GOUNLANDRIS, 2004; CUNHA, BRITO e SILVA, 2003). Comumente, o ato de ler foi associado a um caráter punitivo e vexatório por parte da docência. Quase sempre exige-se da criança um domínio absoluto nas competências da leitura que deve ser mobilizado às pres-

sas, ao invés de se constituir a partir de uma construção gradual (PINHEIRO,1994; VIANA, 2010).

O medo da leitura, então, instaura-se, e a criança que está na fase inicial da alfabetização passa a se sentir insegura e receosa em tentar novamente (SALLES, 2001). Tal aspecto é reforçado quando ao invés de se fazer uma avaliação acerca do que está assimilado é imposto uma prova pelo professor, visando classificar as crianças em “mais inteligentes” para as “menos inteligentes” ou vice-versa. Esse ato não gera nada além de “atrasos” no real aprendizado, inclusive sob forma de recusa ao aprender (DEMO, 2002 e 2008; BALLESTER et al., 2003). No entanto, esse pensamento classificatório recebe apoio de alguns professores e pais que não acham ou não enxergam que a leitura está ligada ao processo de aprendizagem contínua e sistemática, o que traz à tona perspectivas extremamente equivocadas em relação a um dos pilares da alfabetização (DEMO, 1996; ANDRADE, 2011).

Entendemos que, antes de mais nada, é necessário conhecer e acompanhar todo o processo de construção da lectoescrita para que não haja confusão quando se deparar na situação de ensino da leitura mal sucedida.

Segundo Carvalho (2018) saber a diferenciação entre alguns conceitos-base concretiza um direcionamento melhor para a obtenção de resultados. Destacam-se, tais conceitos:

Competência

Tratado pelo autor como ter a habilidade em realizar trabalhos mentais para solucionar o conteúdo explícito e produzir encadeamentos criando conexões entre fragmentos de um mesmo texto ou textos distintos.

Desempenho

É obtido através da avaliação tendo como objetivo identificar em qual grau está a criança na construção da competência leitora. Visando descobrir onde o aluno teve melhor e pior desempenho, quais suas habilidades de destaque.

Conteúdo

Material com informações presentes nos materiais didáticos, sistematizados.

Conhecimento

Reflexão dos alunos ao que veem na escola fazendo paralelismo entre conteúdos e suas próprias experiências.

Habilidades

Operações mentais obtidas, absorvidas e assimiladas pelo estudo do conteúdo por parte dos alunos com a participação constante e sistemática dos professores.

Exame

Sistema de rankeamento de alunos.

Avaliação

De caráter pedagógico tem como objetivo identificação do nível de aprendizado.

Uma vez entendido os conceitos, a disponibilidade analítica por parte do professor amplia-se de forma mais robusta, uma

vez que é marcada por abordagens contextualizadas, técnica e politicamente. Nesse sentido, **observações em sala de aula** são as ações mais recorrentes, quando se trata da avaliação de leitura. A atenção aos detalhes fornecerá a ideia do próximo movimento. Por exemplo, iniciar com a observação no foco de participação serve como o primeiro passo. Buscar notar quais tem participação ativa ou passiva nas atividades de leitura, complementa os registros que serão dispostos à reflexão, análise e acompanhamento das atividades envolvidas na construção da capacidade leitora.

Outra estratégia é o uso de leituras que possam ser do interesse dos alunos, pois um muito comum entre os professores é o uso de literaturas muitas vezes densas ou monótonas que afastam a criança do objetivo da leitura em si (MENDONÇA e MENDONÇA, 2013). Isso, igualmente, pode ser obtido pela observação, ou seja, identificar os eixos de interesse das crianças. Observe também como os alunos deduzem o que leram, se conseguem identificar os contextos do que foi lido e se usam, e como usam outras habilidades de leitura, como reflexão, paralelos com outras leituras, análises de escritas e etc (VIANA, 2003).

O uso da **leitura silenciosa** é uma outra ação de análise estruturante à avaliação da capacidade leitora. Torna-se necessário que se realize em uma frequência maior em sala de aula, para a criação do hábito de ler, sem torná-la desgastante. Por exemplo, recomendamos o uso de alguma tecnologia digital para favorecer a aceitação pelas crianças desse tipo específico de leitura (RAYNER, JUHASZ e POLLATSEK, 2013; MASETTO e BEHRENS, 2013).

A **leitura em voz alta** é outra ação que será tomada, mas diferentemente da silenciosa, seu uso será mais estruturado com vistas à observação direta e com foco em maior domínio das regras alfabéticas. Na leitura em voz alta, o docente decidirá como pode ser feita, semanal ou mensalmente, se será utilizada ou não para a avaliação de desenvolvimento da turma. No entanto, apesar dessa função, esse ato terá a utilidade de ver como cada aluno se desenvolve individualmente, verificando a fluência, velocidade, pontuação, expressividade e precisão na leitura (FUCHS et al., 2001).

Acompanhar individualmente os alunos também é uma estratégia válida, embora mais difícil. Isso se justifica porque as turmas

geralmente são compostas por muitos alunos (PERRENOUD, 1999). Se o docente conseguir realizar essa ação a contento, facilitará a obtenção de resultados mais precisos, deixando assim a avaliação mais personalizada (FLÔRES, 2017).

Na sistemática da avaliação da leitura, ter os objetivos claramente estabelecidos é de suma importância. Entendemos que, comunicar aos alunos o que exatamente será cobrado para não haver nenhum tipo de imprevisto ou mal entendido, deve ser uma prioridade do professor (SANT'ANNA, 2011). Somado a isso, instigar os conhecimentos prévios ajudará na criação de um elo comum entre o conteúdo e a experiência de leitura, facilitando a absorção, assimilação e aprendizado do conhecimento proposto.

A apresentação do texto também merece uma atenção especial. Nessa etapa, precisamos colocar em circulação, estratégias que possuam aspectos envolventes às crianças. A contação de histórias será um forte auxiliar nessa parte do processo (MENEZES, 2023). Nesses termos, o incentivo na participação no decorrer da leitura é uma ação bastante recomendada. Observemos, ainda que, uma leitura sem pausa tende a ser monótona e faz com que informações importantes sejam

descartadas, por esse motivo, pausas e questionamentos sobre o que está sendo lido ajudam a compreensão.

A formação de grupos de alunos para a interpretação do texto, igualmente promovem o compartilhamento de aprendizado e visões de mundo diferentes (MUNIZ e MARTÍNEZ, 2015). Acrescenta-se **de per si** muito na aprendizagem da leitura. Tudo isso, então, auxiliado por ações lúdicas, como jogos, brincadeiras, simulações, atuações e exercícios, favorecem o questionamento por parte dos alunos sobre o que eles entenderam, como sentiram e vivenciaram as experiências de leitura. Logo, perguntas rápidas sobre o texto, sondagens, revisões, mapas mentais (simples em casos de ensino infantil) e pequenas anotações sobre os textos trazem bons materiais à avaliação da capacidade leitora das crianças em processo de alfabetização. Em complemento, recomendamos:

Incentivo aos alunos trazerem e produzirem seus próprios textos

Essa ação funciona bem como uma aplicação prática. Além de incentivar o pensamento autônomo, amplifica a capacidade interpretativas em outros contextos de ensi-

no em outras disciplinas. Essa ação pode ser tomada em um momento futuro quando já houver um hábito de leitura melhor estabelecido, mas vai do docente. Nesses textos similarmente devem constar feedbacks positivos para estimular a reflexão e autorreflexão.

Coletar os materiais dos alunos em suas atividades de escrita

Nessa ação buscaremos a identificação de padrões, erros de caligrafia, pontuação, maneirismos e etc. Esses elementos revelarão como está o nível de compreensão e uso da capacidade leitora. Ainda nas atividades escritas observar se existe alguma clareza, coerência, coesão e articulação de ideias, deixará ainda mais especificado como proceder com as atividades vindouras. Sendo assim, com o decorrer do tempo, esses registros têm de ser comparados regularmente a fim de identificar como o avanço dos alunos vem se dando além de pensar em mecanismos de ajustes para os problemas que venham a surgir. Eventualmente nascerá uma autenticidade nos padrões de produções, com isso ficará nítido se há um real aprendizado ou apenas uma replicação de informações. Vale a ressalva que fornecer feedbacks construtivos

para os aprendizes é algo a ser feito para deixá-los motivados a quererem melhorar.

Nos períodos pré-determinados de avaliação de leitura (pensado pelo professor) é importante fazer uma comunicação com os alunos apresentando os registros para os mesmos, de forma coletiva ou individual. No caso, será preciso evitar constrangimentos à criança, tendo em vista que a timidez é bastante comum entre eles. Isso tem como finalidade instigar um pensamento reflexivo e colaborar para a criação de objetivos para o desenvolvimento sucessivo, os quais podem ser sugeridos pelos próprios alunos.

A avaliação necessita de ações orientadas pelas questões formativas e desenvolvimentais. Uma definição clara do que será avaliado é a primeira atitude a ser tomada. Por isso, falamos da necessidade de uma avaliação inicial. Em outras palavras, ter como base o nível de entendimento da turma e conhecimento prévio dos alunos deixará todo o processo menos exaustivo para ambas as partes. Assim, mesmo que não se trate de um processo que necessariamente acompanha o período escolar, como os exames, provas e simulados, acabam que precisam estar em um monitoramento contínuo. Notemos que, durante o ciclo alfabetizatório, ocorrerão mu-

danças na forma que o conhecimento será aprendido pelas crianças ou mobilizado pelo professor através do ensino.

A palavra chave para a avaliação de leitura é **adaptação**. Desse modo, o sucesso em sua execução se mostra mais solidificado. Destacamos que o professor novamente retorna como um agente ativo nesse processo, sem excluir o protagonismo das crianças. O debate entre os professores que atuam no ciclo alfabetizatório é outro trabalho que necessita acontecer. A troca de informações, experiências e ideias ajudam a conceber um plano mais completo e vasto o qual pode ter um alcance maior com outros docentes que se vejam na mesma situação de não saber como agir. Concluimos, pois, que todo esse trabalho **não precisa ser feito sozinho**. A colaboração entre professores, psicólogos e pedagogos para a coleta de materiais e identificação das dificuldades individuais dos alunos de uma maneira mais precisa, consolida melhores resultados de aprendizagem.

Desenvolvimento da Escrita

Micaelly Ingrid Santos Tieres
Rafaela Cristina dos Santos Andrade
Thiago Santos da Conceição

Nos primeiros anos, a evolução da escrita nas crianças passa por estágios distintos (ALMEIDA, 2005; FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). Inicia-se com a exploração da escrita angular de formas e símbolos, até alcançar a escrita convencional de palavras e frases completas. Inicialmente, as crianças experimentam a escrita de maneira explora-

tória. Quase sempre, expressam-se através de linhas e formas que representam incursões iniciais no mundo das letras. Esses primeiros rabiscos são uma expressão do desenvolvimento motor fino e da curiosidade em relação à escrita (FONSECA, 1995).

Nessa perspectiva, conforme avançam, começam a atribuir significados mais simbólicos às suas representações (FERREIRO, 1986). As crianças tentam reproduzir letras ou símbolos que observam em ambientes dos quais participam ou fazem parte cotidianamente. Nessa fase, a escrita pode ser irregular e não convencional, refletindo uma compreensão inicial dos elementos básicos da linguagem escrita. À medida que os anos progridem, há uma transição gradual para a escrita mais convencional (CAPOVILLA, GÜTSCHOW e CAPOVILLA, 2004). As crianças começam a entender a correspondência entre sons e letras, levando à tentativa de representar palavras e frases.

Em estágio de transição à convencionalidade da escrita, a ortografia pode ser inventada, refletindo uma compreensão em desenvolvimento das convenções linguísticas (DIAS e NAVAS, 2005). A prática contínua, juntamente com a instrução formal, con-

tribui para a aquisição de habilidades mais avançadas na escrita. Durante esses anos, a ênfase no desenvolvimento da gramática, vocabulário e estruturação de ideias se intensifica, levando à produção de textos mais complexos (KATO, 1986 e 2007). À medida que se aproximam da escrita convencional de palavras e frases, as crianças começam a internalizar regras ortográficas e gramaticais. A leitura frequente e a exposição a uma variedade de gêneros textuais também exercem influências no refinamento das habilidades de escrita (OLIVEIRA, 2010).

Etapas da escrita¹⁰

O desenvolvimento da escrita nos primeiros anos de vida de uma criança passa por várias etapas, que variam de criança para criança. No entanto, existem algumas progressões gerais que são observadas na maioria dos casos. Aqui está uma visão da progressão esperada:

(1) Desenho

10 Para evitar repetição de citação indireta de fontes, essa seção do capítulo está baseada nas obras de FERREIRO (1990; 2019 e 1986) e em FERREIRO e TEBEROSKY, 1985)

O desenho é uma forma inicial de representação visual que permite às crianças expressarem seus pensamentos, sentimentos e percepções sobre o mundo ao seu redor, oferecendo às crianças uma maneira de se comunicar e expressar seus sentimentos através dos seus desenhos, à medida que as crianças desenhavam, estão dando forma visual aos seus pensamentos. Esse processo não apenas reflete o que elas já sabem, mas também contribui para a construção do conhecimento.

O desenho apresenta-se como uma ferramenta cognitiva ligada à expressão inicial da linguagem verbal. Quando as crianças decidem o que desenhar, planejam sua composição visual, escolhem cores e formas, estão exercitando habilidades cognitivas como a tomada de decisões e a organização espacial, pois as crianças observam detalhes, formas e relações espaciais enquanto representam objetos no papel.

Nesse sentido, a criança vai desenvolvendo a percepção visual com vistas à discriminação de letras e palavras ao aprender a ler e escrever. O ato de segurar um lápis e fazer traços no papel, como atividades mecânicas, exercem influências no desenvolvimento da coordenação motora fina, que são essenciais para o controle dos movimentos da mão e

dos dedos e isso vai colaborar para o seu desenvolvimento da escrita.

(2) Fase pré-silábica

A fase pré-silábica é uma etapa do desenvolvimento da escrita na qual a criança está iniciando sua compreensão do sistema alfabético, mas ainda não conseguiu estabelecer uma correspondência entre letras e sons de maneira consistente. Nesse estágio, a criança faz uso de formas gráficas, muitas vezes desenhos ou símbolos, para representar palavras ou ideias, sem se ater à segmentação em sílabas ou ao correto uso das letras.

É característico dessa fase, ainda, a ausência de uma compreensão clara sobre a relação entre as letras e os sons da fala. A criança pode atribuir letras de forma aleatória, sem uma conexão fonética precisa. Por exemplo, ao tentar escrever a palavra "gato", ela pode usar letras de maneira não convencional, como colocar um "A" para representar o som da letra "o" ou utilizar outros símbolos arbitrários.

A falta de diferenciação entre consoantes e vogais é uma característica marcante da fase pré-silábica. A criança ainda não reconhece as unidades sonoras mínimas que compõem

as palavras, como sílabas e fonemas. Isso resulta em tentativas de representação gráfica simplificada, muitas vezes sem uma compreensão precisa das estruturas linguísticas.

A fase pré-silábica é uma etapa natural do desenvolvimento da escrita e faz parte do processo de alfabetização. Conforme a criança entra em contato com a linguagem escrita, ela gradualmente percorre estágios mais avançados, nos quais adquire a habilidade de segmentar palavras em sílabas e construir representações mais convencionais das palavras por meio da correspondência entre letras e sons.

(3) Fase silábica

A fase silábica é caracterizada pela transição da criança de uma compreensão limitada dos elementos escritos para uma tentativa de representar as palavras por meio de sílabas. Nessa fase, a criança está adquirindo uma compreensão mais profunda da estrutura das palavras e explorando a correspondência entre os sons falados e os símbolos gráficos.

No início da fase silábica, as crianças frequentemente representam palavras atribuindo uma sílaba a cada letra ou conjunto de letras. Isso resulta em uma escrita que, em-

bora ainda não seja totalmente convencional, mostra uma tentativa de capturar a estrutura silábica das palavras. Por exemplo, a palavra "gato" pode ser escrita como "ga-to". Durante essa fase, as crianças estão aprimorando suas habilidades fonológicas, reconhecendo a importância das sílabas nas palavras. Elas podem ainda não ter uma compreensão completa do sistema alfabético, mas estão explorando ativamente como as letras representam sons específicos.

À medida que avançam na fase silábica, as crianças começam a experimentar com combinações de consoantes e vogais, construindo palavras mais complexas. Esse processo reflete um aumento na compreensão da relação entre fonemas e letras, indicando uma transição para a próxima fase de desenvolvimento da escrita.

Durante essa fase, o apoio dos educadores e a exposição constante à linguagem escrita são indispensáveis ao progresso da criança. Oferecer oportunidades para praticar a escrita, explorar livros e discutir padrões fonéticos ajuda a fortalecer as habilidades que estão começando a se desenvolver. Também é importante destacar que algumas crianças podem progredir rapidamente da fase silábica para formas mais convencionais de

escrita, enquanto outras podem passar mais tempo nessa etapa exploratória. Demonstrar paciência, oferecer estímulo positivo e criar um ambiente de aprendizado acolhedor são elementos essenciais para cultivar o progresso na escrita durante a fase silábica.

(4) Fase alfabética

A fase alfabética marca avanços concretos no desenvolvimento da escrita das crianças. Nesse estágio, as crianças começam a compreender e utilizar o sistema alfabético de maneira mais consistente, associando letras a sons específicos. Diferentemente da fase silábica, onde as palavras eram frequentemente divididas em sílabas, na fase alfabética, a atenção se volta para a relação direta entre os sons da fala e as letras correspondentes.

Durante essa fase, as crianças demonstram uma compreensão mais aprofundada da correspondência entre fonemas (unidades sonoras) e grafemas (representações gráficas). Elas começam a aplicar esse conhecimento ao escrever palavras de forma mais convencional, representando os sons individuais por meio de letras específicas.

É comum observar um maior refinamento na ortografia, à medida que as crianças

aprendem a selecionar as letras corretas para representar os sons exatos em uma palavra. Embora ainda possam ocorrer erros ortográficos, o entendimento do princípio alfabético está se consolidando. deveremos, também, proporcionar experiências de leitura e escrita diversificadas. Nesse sentido, a exposição a uma ampla variedade de textos, a interação com palavras em diferentes contextos e a prática regular contribuem para a consolidação das habilidades alfabéticas.

Além disso, a orientação do educador assume papel integrador das habilidades de construção da lecto-escrita. Primeiro, porque oferece suporte individualizado e feedback construtivo às crianças, encorajando-as. Segundo, porque exercer acompanhamento sistemático em torno ao desenvolvimento na fase alfabética que ocorrerá sempre de modo progressivo; terceiro, as crianças continuam a aprimorar suas habilidades ao longo do tempo, com maior facilidade, graças ao suporte pedagógico que obtém junto ao (à) professor(a), de modo que a participação ativa na exploração da linguagem escrita, muito favorece a transição bem-sucedida da escrita e leitura de processos mais simples aos mais complexos.

Como acompanhar o desenvolvimento do aluno?

É importante acompanhar o progresso dos alunos na escrita para avaliar o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e oferecer suporte personalizado. Diversas estratégias podem ser implementadas para essa finalidade, incluindo a análise de produções escritas, o uso de portfólios e a realização de conferências individuais. Sugerimos:

Avaliação das produções escritas

Regularmente, avalia as produções escritas dos alunos de maneira formativa, fornecendo feedback específico sobre pontos fortes e áreas a serem melhoradas e assim ele vai aperfeiçoando sua escrita. É importante estabelecer critérios claros de avaliação, como estrutura, vocabulário, coesão e correção gramatical. Isso facilita a comunicação dos objetivos de aprendizado aos alunos.

Uso de portfólios

Baseia-se em registro contínuo de ati-

vidades. Recomendamos que o professor incentive os alunos a manterem portfólios pessoais, onde eles possam armazenar diversas amostras de suas produções escritas ao longo do tempo e como professor você conseguirá acompanhar o desenvolvimento dos seus alunos.

Reflexões dirigidas

Solicite aos alunos que incluam reflexões sobre seu próprio progresso em cada parte escrita, destacando desafios superados e metas futuras ou peça para eles escreverem coisas que aconteceram no seu dia a dia. O importante é que essa escrita seja feita de forma prazerosa.

Conferências individuais

Recomendamos que o professor possibilite a criação de clima favorável ao diálogo personalizado entre si e as crianças. Nesse sentido, que realize conferências individuais com os alunos para discutir suas produções escritas. Isso permite um diálogo mais personalizado, onde o professor pode compre-

ender as necessidades específicas de cada aluno e o aluno pode falar suas dificuldades.

Estabelecimento de metas

Durante as conferências, estabeleça metas de escrita em conjunto com os alunos, levando em consideração suas habilidades e desafios específicos.

Feedback construtivo

É um feedback orientado à melhoria das produções escritas. Então, recomendamos que o professor forneça feedback construtivo que não apenas destaque erros, mas também sugira maneiras de melhorar a escrita. Isso promove um ambiente positivo e encoraja os alunos a verem os erros como oportunidades de aprendizado. Adapte o feedback às necessidades individuais de cada aluno, levando em conta seus estilos de aprendizado e níveis de proficiência.

Ao combinar essas estratégias, os professores podem criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e personalizado,

proporcionando aos alunos oportunidades contínuas de aprimorar suas habilidades na escrita. O acompanhamento regular e as intervenções direcionadas contribuirão significativamente para o progresso individual de cada estudante.

Práticas de escrita para a formação de frases e palavras

A escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e da comunicação (MORAIS, 2012). Portanto, promover atividades que incentivem a escrita de forma eficaz e criativa desde as fases iniciais da formação educacional torna-se necessário e desafiador. Nesses termos, a capacidade de escrever de forma competente é uma habilidade requerida em todos os níveis de educação e em muitos aspectos da vida cotidiana (LERNER e PIZANI, 1995). A escrita não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta de expressão pessoal e criatividade (GOODMAN, 1986).

No entanto, muitos alunos enfrentam desafios ao aprender a formar palavras e frases (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2019). Educadores e tutores adotem práticas de ensino que estimulem o desenvolvimento das habi-

lidades de escrita. Em outras palavras, gostaríamos de recomendar práticas e exercícios que podem ser usados para a formação de palavras e frases, incluindo ditados, escrita de listas, produção de frases a partir de imagens, jogos de associação entre imagens e palavras, compreensão e aplicação de regras ortográficas simples, revisão e edição, e estímulo à criatividade na produção de textos.

De início, podemos destacar que os **ditados** são uma prática tradicional que continua a ser eficaz para melhorar a ortografia e a formação de frases. Os alunos podem praticar a escrita correta de palavras e frases, ouvindo e escrevendo as palavras ditadas por um professor. Isso não apenas ajuda a melhorar a habilidade de escrever corretamente, mas também aprimora a habilidade de audição e compreensão. Ditados podem ser adaptados para diferentes níveis de proficiência, com palavras ou frases mais complexas para níveis mais avançados.

A segunda estratégia que poderíamos considerar é a **prática de escrita de listas**. Esta é uma atividade simples, mas extremamente estruturante à aprendizagem da escrita, pois auxilia os alunos a organizar suas ideias e expandir seu vocabulário. Os alunos podem ser incentivados a criar listas de pala-

vras que estão relacionadas a um tópico específico. Por exemplo, eles podem criar uma lista de animais, que pode incluir categorias como mamíferos, aves, répteis, anfíbios e peixes. Dentro de cada categoria, eles podem listar exemplos específicos, como leão, águia, cobra, sapo e salmão, respectivamente.

Da mesma forma, eles podem criar listas para outros tópicos, como alimentos ou cores. No caso dos alimentos, eles podem dividir a lista em categorias como frutas, legumes, grãos, proteínas e laticínios. Para as cores, eles podem considerar categorias como primárias, secundárias e terciárias.

Essa prática não apenas ajuda na formação de palavras e na expansão do vocabulário, mas também contribui para o desenvolvimento da **capacidade de categorização e organização de informações** (MORTATTI, 2000). Os alunos aprendem a agrupar itens semelhantes juntos, o que é uma habilidade importante para o pensamento crítico e a resolução de problemas. Além disso, a escrita de listas pode ser uma atividade divertida e envolvente que motiva os alunos a aprenderem mais sobre o mundo ao seu redor. Eles podem ser incentivados a pesquisar e aprender mais sobre os itens em suas listas, o que pode levar a um aprendizado mais efetivo.

A terceira estratégia que podemos explorar é a **associação de imagens à escrita**. Esta é uma técnica voltada à estimulação da criatividade e da imaginação dos alunos. Nesta estratégia, os alunos são apresentados a várias imagens. Estas podem ser de natureza diversa, como paisagens, pessoas, objetos, cenas de ação, entre outras. O objetivo é que essas imagens sirvam como um ponto de partida para a escrita.

Os alunos são desafiados a criar frases ou histórias com base nessas imagens. Por exemplo, se a imagem é de uma floresta, eles podem ser incentivados a escrever uma história sobre uma aventura na floresta, ou se a imagem é de um objeto, como um relógio, eles podem ser desafiados a escrever uma frase que descreva o relógio ou use o relógio de uma maneira metafórica. Essa prática não apenas ajuda na formação de frases, mas também no desenvolvimento da capacidade de criar narrativas coesas. Os alunos aprendem a construir uma história com um começo, meio e fim, e a conectar ideias de maneira lógica e fluida.

Além disso, a associação de imagens à escrita pode ajudar a melhorar a habilidade dos alunos de observação e interpretação. Eles aprendem a olhar para uma imagem e

extrair detalhes significativos que podem ser transformados em palavras e frases. Finalmente, essa estratégia pode ser uma maneira divertida e envolvente de aprender. Os alunos podem desfrutar do desafio de transformar uma imagem em uma história, e isso pode aumentar sua motivação e interesse pela escrita. Além disso, ao compartilhar suas histórias com a turma, eles podem aprender uns com os outros e apreciar a diversidade de interpretações e perspectivas.

A quarta estratégia envolve o **uso de jogos que fazem correspondência de imagens a palavras**. Esses jogos são ferramentas excelentes para a formação de vocabulário e a compreensão visual. Nesses jogos, os alunos são apresentados a uma série de imagens e palavras. O objetivo é combinar cada imagem com a palavra apropriada. Por exemplo, eles podem ser apresentados a uma imagem de uma maçã e precisam encontrar a palavra “maçã” entre uma seleção de palavras.

Essa atividade ajuda a fortalecer a conexão entre o significado da palavra e sua representação visual. Os alunos aprendem a associar a imagem de uma maçã com a palavra “maçã”, reforçando a compreensão de que a palavra e a imagem representam o mesmo objeto. Além disso, esses jogos podem ser adaptados

para diferentes níveis de habilidade e diferentes tópicos. Por exemplo, para alunos mais jovens ou iniciantes, as palavras podem ser simples e as imagens claramente correspondentes. Para alunos mais avançados, as palavras podem ser mais complexas e as imagens podem ser mais abstratas ou simbólicas.

Jogos são recursos que permitem aprender de maneira divertida e interativa. Os alunos podem competir uns contra os outros para ver quem consegue fazer as correspondências mais rápidas ou mais precisas, o que aumenta a motivação e o engajamento. Finalmente, esses jogos ajudam a desenvolver outras habilidades importantes, como a atenção aos detalhes, a memória visual e a capacidade de fazer conexões entre diferentes tipos de informações. Eles também podem ser usados para ampliar o aprendizado de novas palavras e conceitos.

A quinta estratégia envolve a **compreensão profunda das regras ortográficas**, que é absolutamente fundamental para a formação correta de palavras e frases. Este aspecto da escrita é muitas vezes subestimado, mas exerce influências organizativas na comunicação e expressão alfabética. Nesse sentido, é importante destacar que os alunos aprendam a diferenciar entre letras maiúsculas e

minúsculas. Isso não é apenas uma questão de estética, mas também pode alterar o significado de uma palavra ou frase. Por exemplo, a palavra “rio” pode se referir a um corpo de água, enquanto “Rio” pode se referir à cidade do Rio de Janeiro.

Notemos que a utilização correta de acentos também é crucial na língua portuguesa, pois pode mudar completamente o significado de uma palavra. Por exemplo, “avô” se refere ao pai do pai ou da mãe, enquanto “avó” se refere à mãe do pai ou da mãe.

A **aplicação adequada da pontuação** é outro aspecto importante da escrita. A pontuação ajuda a estruturar frases e parágrafos, e pode alterar o significado e o tom de uma frase. Por exemplo, a frase “Vamos comer, crianças” tem um significado muito diferente de “Vamos comer crianças”. A criação de atividades que reforcem essas regras ortográficas pode ser altamente eficaz. Por exemplo, os alunos podem ser desafiados a identificar palavras com acento ou pontuação incorreta em um texto e corrigi-las. Isso não só ajuda a reforçar o conhecimento das regras ortográficas, mas também desenvolve habilidades de revisão e edição.

Além disso, essas atividades podem ser adaptadas para diferentes níveis de habilida-

de e podem ser feitas mais desafiadoras à medida que os alunos progridem. Por exemplo, os alunos mais avançados podem ser desafiados a corrigir erros ortográficos em textos mais complexos ou a reescrever frases para melhorar a clareza e a precisão. Dessa forma, a compreensão das regras ortográficas é uma habilidade essencial que todos os alunos devem dominar.

A sexta estratégia envolve dois aspectos fundamentais do processo de escrita: **a revisão e a edição**. Estes são processos que ajudam a garantir a clareza, a precisão e a eficácia da comunicação escrita. Os alunos devem ser incentivados a revisar suas próprias produções escritas com um olhar crítico. Isso envolve a procura por erros ortográficos, gramaticais e de pontuação, bem como a avaliação da estrutura das frases e a fluidez do texto. Este processo de revisão não apenas promove o desenvolvimento da autocrítica, mas também da autocorreção, pois os alunos aprendem a identificar e corrigir seus próprios erros.

Além disso, a revisão por pares é uma prática que deve ser incorporada ao processo de aprendizagem. Nesta atividade, os alunos são emparelhados e revisam o trabalho um do outro. Isso permite que eles vejam dife-

rentes abordagens para a escrita, aprendam com os pontos fortes de seus colegas e ofereçam **feedback construtivo**. Esta prática pode aprimorar significativamente as habilidades de escrita dos alunos, além de promover a colaboração e a empatia. Em outras palavras, a revisão e a edição são etapas do processo de aprendizagem da escrita que ajudam os alunos a aprimorar suas habilidades de produzir textos de alta qualidade.

A sétima estratégia é a **promoção da criatividade**. Os educadores têm o papel de apresentar e implementar estratégias que incentivem os alunos a pensar de forma criativa e original. Uma dessas estratégias é o **uso de estímulos visuais**, como imagens, fotografias e obras de arte. Esses recursos visuais servem como uma fonte de inspiração para a escrita criativa. Sabemos que uma imagem de uma paisagem pode inspirar um aluno a escrever uma história de aventura, enquanto uma obra de arte abstrata pode estimular a criação de um poema. Além disso, a implementação de atividades práticas e interativas são benéficas ao fomento da criatividade.

Atividades como a **escrita de histórias inventadas** permitem que os alunos explorem sua imaginação e criem mundos e personagens únicos. A **criação de poemas** incentiva

os alunos a brincar com palavras e ritmos, enquanto a produção de diários ou cartas fictícias pode ajudar os alunos a desenvolver a empatia e a compreensão de diferentes perspectivas. Enfim, essas atividades não apenas promovem a criatividade, mas também ajudam a desenvolver habilidades de escrita importantes, como a capacidade de expressar ideias com clareza, a habilidade de estruturar um texto e a capacidade de usar a linguagem como forma de transmitir emoções e imagens.

A oitava estratégia é a **introdução de recursos literários nas produções escritas**. Os educadores devem apresentar aos alunos uma variedade de recursos literários, como figuras de linguagem, sequências paralelas e diálogos. As figuras de linguagem, como metáforas e comparações, tornam a escrita mais expressiva e vívida. Uma metáfora como “O tempo é um ladrão”, ao ser discutida em sala de aula, transmite a ideia de que o tempo passa rapidamente de uma maneira mais impactante do que uma declaração direta. Da mesma forma, uma comparação como “Ela é rápida como um guepardo” pode dar ao leitor uma imagem clara e imediata da velocidade da pessoa descrita.

As sequências paralelas, nas quais a mes-

ma estrutura gramatical ou sintática é repetida, podem adicionar ritmo e ênfase à escrita. Vejamos a frase “Eu vim, eu vi, eu venci” possui estrutura paralela. Os diálogos trazem personagens à vida, tornando a escrita mais dinâmica. Assim sendo, o uso desses recursos literários não apenas torna a escrita mais expressiva, mas também ajuda os alunos a explorar diferentes maneiras de se comunicar por meio das palavras. De fato, as crianças aprendem que há muitas maneiras de expressar uma ideia ou emoção, e que a escolha das palavras e a estrutura das frases podem ter um grande impacto no efeito de sua escrita.

Acompanhamento e produção da escrita

A avaliação da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental demanda uma abordagem integrativa (ALLIEND e CONDEMARÍN, 2005). Nesse contexto, torna-se necessário criar estratégias de avaliação centradas no estímulo à criatividade, na construção de habilidades autodidatas e na participação ativa dos alunos em sua própria jornada de desenvolvimento como escritores (BALLESTER et al., , 2003). No entanto, todo esse cenário reflete a complexidade

inerente à avaliação da escrita, que se torna um desafio multifacetado para educadores e alunos (CARVALHO, 2018). Então, um dos principais recortes ao acompanhamento das produções escritas nas etapas iniciais da alfabetização é a avaliação formativa.

A avaliação formativa é definida como sendo a ativação e recorrente emprego de instrumentos e técnicas voltados ao acompanhamento de progressos contínuos da criança por tempo determinado e mais alongado possível (LUCKESI, 1996). No contexto escolar, esse acompanhamento é centrado na aprendizagem constituída mediante as interações entre professores, outras crianças e situações em sala de aula. Ao contrário da avaliação somativa, que se concentra em atribuir notas ou classificações ao final de um período, a avaliação formativa enfatiza o **feedback construtivo** durante todo o processo de aprendizado (CAPOVILLA e SEABRA, 2013).

Nessa perspectiva, a avaliação contínua contribui para o aprimoramento gradual de sistemas de aprendizagem, permitindo que os alunos internalizem conceitos ao longo do tempo (DEMO, 1996 e 2002). É importante ajustar as estratégias de ensino com base nos resultados da avaliação e com a flexibilidade

e adaptação necessárias para atender às diversas e específicas necessidades dos alunos. Dessa forma, cria-se um **ciclo de aprendizado contínuo**, no qual as informações coletadas passam a orientar, dar pistas, em relação às ações seguintes, ligadas ao ensino (PERRENOUD, 1999).

Nesse sentido, é de suma importância abordar aspectos como ortografia e construção textual na jornada de escrita dos alunos. Isso deve ser feito com intencionalidade pedagógica, visando sempre a integridade do aluno e sua autonomia, incentivando-o a revisar e também corrigir textos autorais. Nesse caso, é importante enfatizar que o objetivo não é apenas corrigir erros, mas também capacitar os alunos a compreender e aprimorar suas habilidades de escrita. Então, durante a avaliação tornar-se-á importante fornecer sugestões específicas e orientações claras para melhorias ao texto (forma, expressão e conteúdo) (SANT'ANNA, 2011).

Além disso, a ideia de autorreflexão aplicada à aprendizagem pessoal da criança, incentiva a autonomia, no sentido de explorar diferentes abordagens para a correção ortográfica e organização textual. Assim, é interessante apresentar a ideia de revisão conjunta em sala de aula, como uma práti-

ca colaborativa, incentivando os alunos a compartilhar suas percepções sobre as regras ortográficas e a corrigirem uns aos outros, sempre com a mediação do educador (CARVALHO, 2000).

Entendemos que a autorreflexão de escrita não apenas permite o aprendizado mútuo, mas também cria um ambiente inclusivo que valoriza as contribuições de cada aluno. Dessa forma, os alunos devem perceber a correção ortográfica não como uma tarefa punitiva, mas como uma oportunidade de aprimorar suas habilidades cognitivas, intelectuais e de comunicação.

Para praticar essa colaboração e revisão conjunta, sugerimos a atividade "**história coletiva**", a partir da qual cada aluno escreve uma frase e passa para o próximo, que lê a frase anterior e adiciona uma nova até formar uma pequena história. Desse modo, os alunos são incentivados a trabalhar em equipe de forma colaborativa, o que acaba tornando a tarefa da escrita mais divertida e partilhada. Durante essa atividade, é possível também que em um certo momento os alunos possam desenhar os personagens e cenários ou até atuar nas histórias que criaram para poderem se sentir mais parte da história.

Tendo isso em vista, podemos abordar a importância da originalidade na expressão escrita (MEIER e GARCIA, 2011; MENDONÇA, 2007). Lembremos que cada aluno possui uma voz única. Durante a discussão, recomendamos que o professor destaque a expressão de ideias com foco no desenvolvimento da identidade literária de cada aluno. Isso significa que na expressão individual, os alunos passam a explorar livremente suas ideias, incentivando a descoberta de sua própria voz autoral. Nesse contexto, seria interessante apresentar às crianças os diferentes gêneros textuais, e incentivá-la a escrever no seu gênero favorito¹¹.

Ratificamos a importância da avaliação formativa e incentivamos a criação de diferentes formas de avaliação, como portfólios e rubricas para incentivar a autorreflexão, isso ajuda a promover a participação ativa dos

11 Por exemplo, algumas crianças podem se sentir mais inspiradas se elas puderem além de escrever, desenhar os personagens e as cenas de sua história, apresente a ela então, o gênero "História em Quadrinho", onde ela pode, através de desenhos e diálogos curtos, exercitar a escrita de forma mais divertida. Outro exemplo seria a criação de "Diários", no quais a criança escreve pequenos relatos sobre seu dia ou cria um personagem e escreve seu diário fictício. Dessa forma, através de adaptações, é possível incentivar a criatividade da criança.

alunos na avaliação de suas próprias produções escritas. Por fim, enfatizamos a importância de manter uma abordagem equilibrada entre os aspectos formais e criativos. Essa união não apenas aprimora as habilidades de escrita, mas também nutre a criatividade e o gosto pela expressão individual dos alunos.

Desenvolvimento da Oralidade

Jusseflavio Lemos Silva
Vitória Kawanne Souza Fontes
Yasmim Cristina Silva Xavier

A vida começa pela oralidade. Com isso desejamos enfatizar a importância da oralidade não só no processo de alfabetização, mas na vida de qualquer indivíduo (COSTA, 2006). Podemos usar como exemplo, o nascimento de um bebê, no qual a criança é estimulada ao choro. É a partir de tal ação que se considera a boa saúde do recém-nas-

cido. Sabe-se pelo choro que a criança está em condições adequadas de respiração, de estímulos neurais através da resposta à provocação incitada e até mesmo as condições físicas a partir das contrações musculares que os bebês fazem ao chorar. Enfim, desde o princípio da vida de uma pessoa, a oralidade está ligada ao bem-estar e qualidade de vida diante do que proporciona a comunicação efetiva que traz o poder da comunicação verbal (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010).

Em um processo posterior, observamos que essa comunicação se dá de forma mais voluntária. As crianças já choram por fome, por dor, por incômodos provocados diante do ambiente que estão e, assim estabelecem uma comunicação mais efetiva com as pessoas que o cercam. Ainda que não estabeleçam uma comunicação efetiva, o choro é um indício de que algo o incomoda com a finalidade de resolução dos problemas, sejam eles quais forem.

O tempo passa depressa e logo a criança começa a desenvolver a fala, num piscar de olhos vem as primeiras palavrinhas; "mãe", "papai", o nome das pessoas mais presentes, das comidinhas que mais gosta, e, assim por diante. Existe, então, uma exploração do vocabulário das pessoas ao seu redor.

Cabe às pessoas que o cercam, o estímulo à fala e da evolução do seu vocabulário. É aí que entra o empenho familiar se associando mais tarde a função da escola.

Barthes e Marty (2006), afirmam que a ligação do escrito ao oral não é uma pura ilusão e que a posição do sujeito não é completamente diferente na sua enunciação. Rojo (2006), utilizando-se de concepções vygostkinianas, afirma que, na oralidade, pode-se dizer de forma mais compacta aquilo que necessita ser mais explicado quando escrito. Desta forma, à medida que é muito importante manter diálogos com as crianças, conhecendo seus vocabulários e inserindo novas palavras ao cotidiano delas, ampliando assim o vocabulário delas, se faz muito importante a leitura em seus dias, para que consigam perceber as divergências e semelhanças nos contextos, mas, para que possam se afeiçoar a leitura, fazendo-os criar intimidade ao ponto de se tornar uma ferramenta de comunicação tão efetiva e presente quanto a fala (MARCUSCHI, 2010b).

Na perspectiva de Marcuschi (2010a), a fala¹² é adquirida em contextos informais do dia a dia e pelas relações sociais e dialógicas

12 Enquanto manifestação da prática oral.

que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Nesse sentido, podemos afirmar que que mais do que uma disposição genética, o uso da língua é uma forma de inserção cultural e socialização (BEZERRA, 2010). No que se refere à escrita¹³, em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais, como na escola, por exemplo.

Nesses termos, emerge sua tipificação como bem cultural desejável. Há uma identificação entre a alfabetização e a escolarização como sinônimos, mas, é importante ressaltar que isso não passa de um equívoco, já que há evidências de modelos como a Suécia onde a alfabetização se deu sem a necessidade da escolarização. Podemos, então, correlacionar o papel da escola e da família na alfabetização da criança, não só pela linguagem diversificada nesses espaços, propiciando um vocabulário mais amplo e multifacetado, mas também pelo papel que a própria família pode desempenhar no processo de alfabetização dos pequenos uma vez que se sabe que a alfabetização não se dá apenas pela escolarização.

Assim sendo, é importante que haja in-

13 Enquanto manifestação formal do letramento.

teração por parte da família nesse processo, principalmente no que tange ao estímulo da fala e ampliação do vocabulário, pelos diálogos, músicas, atividades interativas e, principalmente a leitura (COSTA, 2006). Recomendamos que a escrita seja utilizada em sala de aula a partir de contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo com a oralidade. Os contextos citados por Marcuschi (2010a) são, entre outros, o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática e a atividade intelectual.

Nesses termos, explicita-se que em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos dos usos da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar.

Corroborando com tal perspectiva encontramos os ensinamentos de Paulo Freire, que nos incita enquanto educadores a conhecer e participar da realidade da vida dos alunos a fim de explorar diversas formas e

métodos de trabalhar a alfabetização com o intuito de facilitação do processo de conhecimento e aprendizagem (FREIRE, 1996). Ora, se eu falo sobre algo do cotidiano e interesse do meu aluno é muito provável que eu desperte nele a vontade de interagir com os temas abordados, tornando mais leve e eficaz a assimilação e fixação dos conteúdos que se desejo ensinar.

Com o propósito de analisar e testar as práticas de oralidade e letramento, Alvim e Magalhães (2019) expõem uma série de processos seguidos a fim de compreender o impacto que a oralidade tem no processo de compreensão e letramento dos alunos. Aproveitando-se de uma atividade das aulas de ciências em uma escola estadual de Juiz de Fora (MG) foram feitas pesquisas com os alunos, cerca de vinte alunos, a fim de medir os impactos da produção de lixo na escola e na sociedade. Essa pesquisa foi feita com uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, com o intuito de produzir uma cartilha ao fim, propagando assim uma conscientização na escola e na comunidade¹⁴.

No decorrer do projeto foram desenvolvidas várias atividades em oficinas, gravadas

14 Projeto realizado em 2014, de maio a setembro.

e transcritas, de onde foram retirados dados específicos de pesquisa sobre o procedimento de escuta, com o auxílio de diários de campo para coleta de dados. Alvim e Magalhães (2019) explicitam em sua obra que o desenvolvimento dos alunos em todo o trabalho foi satisfatório, desde os já alfabetizados, àqueles em processo ainda de alfabetização, pois todos puderam contribuir e participar ativamente, já que pela oralidade todos participavam com facilidade.

Já na escrita, esses alunos em diferentes etapas da alfabetização participaram na medida de suas possibilidades, em textos menores, por exemplo, como na criação de listas e trechos instrucionais da cartilha. Outros elementos puderam ser observados através desse projeto, como os gêneros orais, as questões linguísticas, extratextuais, prosódicas e gestuais, as quais nem sempre corresponderam tão bem, mas que permitem atividades capazes de auxiliar no desenvolvimento de tais habilidades.

Nas considerações finais de sua pesquisa, Alvim e Magalhães (2019), discorrem sobre as dificuldades ao longo do projeto, que não passaram das dificuldades enfrentadas em algumas escolas públicas, como a aceitação por parte dos docentes devido talvez a in-

compreensão da necessidade do trabalho com a oralidade, dificuldades estruturais e, a pouca disponibilidade de materiais adequados à faixa etária e diante do tema abordado.

No que diz respeito aos resultados benéficos no andamento do projeto, percebe-se a boa relação entre a oralidade e os gêneros orais e textuais contribuindo para o enriquecimento intelectual e o desenvolvimento de uma alfabetização eficaz (DIONISIO e MARCUSCHI, 2007). O empenho dos alunos mostra como é possível trabalhar a oralidade em sala e ainda quebra o estigma de que dispor de uma aula com oralidade causa indisciplina, já que é possível trabalhar a consciência do aluno para a necessidade de espaço e respeito a vez do próximo, para a necessidade da escuta ativa e a importância de uma fala consciente para que seja compreendido dentro daquilo que se imagina e espera.

Diante do disposto por Alvim e Magalhães (2019), conseguimos compreender a necessidade de quebrar esse estigma de que a sala deve ser um ambiente de silêncio total, onde o professor enquanto detentor do conhecimento apenas tem o direito, ou dever, de expor as ideias e conhecimentos. Afinal, como conhecerei a realidade do aluno senão pelo próprio? Quem mais teria propriedade

para falar de suas peculiaridades, particularidades, singularidades, senão ele mesmo? Visto do mesmo ângulo das autoras citadas acima, a oralidade em sala é um aliado, nos auxilia na organização de ideias, de fixação do conteúdo abordado, na cumplicidade e respeito pelas singularidades dos alunos envolvidos, na compreensão do espaço que o outro ocupa e no direito que têm à voz.

Os benefícios são inúmeros, confrontando inclusive barreiras que se acreditava ser em virtude da permissividade da oralidade em sala, assimilação, fixação, cultura, ideias, construção de um senso e capacidade crítica. Benefícios para os professores se dispõem a trabalhar essa capacidade, mas principalmente para os alunos que tem a oportunidade de exercer tantos campos importantes para o desenvolvimento linguístico.

Atividades para aprimorar a expressão oral e a compreensão auditiva

Expressão oral

Sugestão 1. Debates: divida a classe em grupos e promova debates sobre temas relevantes. Isso incentiva os alunos a expressar

suas opiniões de forma articulada.

Sugestão 2. Apresentações orais: peça aos alunos para fazerem apresentações sobre tópicos de interesse, permitindo que pratiquem a expressão oral e o desenvolvimento de argumentos.

Sugestão 3. Dramatizações: organize pequenas peças teatrais ou dramatizações de cenas de livros ou filmes, proporcionando aos alunos a oportunidade de praticar expressões faciais e corporais.

Sugestão 4. Rodas de conversa: crie momentos regulares para rodas de conversa, onde os alunos possam discutir assuntos diversos de forma mais informal, estimulando a fluidez na expressão oral.

Compreensão auditiva

Sugestão 1. Escuta de histórias: conte histórias em áudio ou convide um contador de histórias para compartilhar narrativas interessantes, incentivando os alunos a ouvirem atentamente e a compreenderem o enredo.

Sugestão 2. Audição de músicas: escolha músicas com letras significativas e promova atividades de compreensão, como identificar palavras-chave, interpretar o significado das

letras e discutir temas abordados nas músicas.

Sugestão 3. Escuta ativa: realize atividades onde os alunos pratiquem a escuta ativa, como seguir instruções detalhadas, fazer perguntas de compreensão durante a audição de um áudio ou participar de jogos de adivinhação baseados em sons.

Ambiente acolhedor

Sugestão 1. Normas de convivência: estabeleça regras claras de comunicação e comportamento em sala de aula, promovendo o respeito mútuo e a valorização das contribuições de cada aluno.

Sugestão 2. Feedback positivo: reconheça e elogie os esforços dos alunos na expressão oral e na escuta ativa, criando um ambiente positivo que os encoraje a se expressar e a participar ativamente das atividades.

Sugestão 3. Empatia e compreensão: promova a empatia e a compreensão entre os alunos, incentivando-os a ouvirem atentamente as experiências e perspectivas uns dos outros, independentemente de suas diferenças.

Ao implementar essas atividades e estratégias, o professorado estará proporcionando aos alunos oportunidades valiosas para desenvolver suas habilidades de expressão oral e compreensão auditiva, ao mesmo tempo que promove um ambiente de aprendizado que seja adequado à mais bem delinear as atividades propostas, acompanhando os avanços alcançados em diferentes etapas da lectoescrita.

Os jogos e dinâmicas possuem grande importância no desenvolvimento oral e na aprendizagem das crianças, auxiliando na capacidade cognitiva e neuropsicológica tendo impacto no processo de absorção e formulação do conhecimento, tornando o desempenho escolar mais leve e diminuindo a rejeição à escola e suas práticas escolares.

Candido (2021), realça que os jogos e as brincadeiras ajudam, de forma espontânea e expressiva, a criança a conhecer-se e através disso apontar desconforto ou incompreensão sobre algo. Nessa perspectiva, durante o momento de aquisição de conteúdo, o indivíduo já terá autonomia em reconhecer suas dificuldades, perguntar, e até mesmo buscar resoluções para aquele problema, pois durante a ação de reconhecer os brinquedos e descobrir suas funções, a capacidade cognitiva

é aguçada construindo o conhecimento durante a atividade lúdica. A escola, como instituição imprescindível para construção de aprendizado e fortalecimento, possui grande importância durante esse processo, pois ao promover um ambiente espaçoso, acolhedor e confortável para criança incentiva ainda mais na aprendizagem.

Desse modo, é a participação de professores como personagem principal para a atribuição de metodologias lúdicas que auxiliam no aprendizado ativo, oportunizando que a criança faça suas escolhas com criticidade, experimentando e vivenciando rotinas diferentes da tradicional. Com o avanço da globalização e das gerações, foram discutidos diversos e revolucionários tipos de métodos que auxiliam na aprendizagem, deixando assim o método tradicionalista cada vez menos utilizado e dando espaços para novas metodologias que compreendem a autonomia e independência do aluno, porém, sabe-se que ainda existem resquícios dessa forma de ensino que é transpassada desde a formação dos professores até o momento em sala de aula.

Para quebrar o padrão tradicional, no qual o professor é o centro e o foco principal da aula, e buscar o protagonismo do aluno é necessário que esses profissionais abranjam a

criatividade e o aprendizado para além dos livros e no quadro de giz, possibilitando o estímulo cognitivo e a imaginação. Além disso, o meio em que a criança se desenvolve, é outro aspecto para a aquisição de conhecimento.

Na perspectiva montessoriana, um ambiente propício para que a criança se desenvolva e aprenda, precisa ser livre e que proporcione um aprendizado independente na qual a criança experimenta e descobre suas habilidades, dificuldades e potencialidades, e através disso seja feito um diagnóstico, com o auxílio de quem a ensina, do que deva ser aprimorado, e com jogos e dinâmicas sejam construídos significados pela criança que se dá pela intervenção do adulto que interprete e atribua uma compreensão cultural capaz de que a criança descubra possibilidades de se relacionar com o exterior (POZAS, 2014). Lê-se:

[...] o pensamento, o raciocínio e as estruturas lógicas é que fazer com que o sujeito seja capaz de entender a linguagem que vem do exterior[...] (POZAS, 2014, pág. 25).

Nessa lógica, é importante compreender as metodologias e desenvolver ferramentas

que auxiliem no reconhecimento e compreensão de mundo e de seus valores. O jogo torna-se um elemento fundamental durante a evolução da criança, principalmente no início de sua alfabetização. Sabe-se que muitas vezes as crianças possuem dificuldade em seus primeiros anos da escola, pois desde muito pequenos é passado a visão escolar como um momento tedioso e cansativo, isso porque muitas vezes as próprias instituições demonstra esse panorama através do uso excessivo de atividades em folha de papel, ou o imediatismo em que a criança aprenda a ler e escrever o mais rápido possível. Segundo Candido (2021), observa-se que:

O jogo e o brincar são uma das atividades mais importantes para a infância, pois por meio delas, a criança pratica diariamente a sua autonomia, representando um determinado papel na brincadeira, desvendando regras para o jogo, criando uma pessoa totalmente independente para se expressar (págs. 3-4).

Dessa forma, propomos uma adaptação do conhecido "jogo imobiliário" ao ciclo alfabetizatório para crianças, no intuito de tornar essa fase, um momento confortável e divertido, desconstruindo o método tradicional de ensinar, aprender e conhecer.

O jogo imobiliário tradicional, consiste em um grupo de duas a seis pessoas comprarem e venderem propriedades, seguir as regras do jogo e que tem como objetivo formar a maior quantidade de dinheiro possível sem chegar à falência. Essa maneira de brincar, possui vários benefícios, pois estimula o treinamento, desenvolve a capacidade de raciocinar, ensina sobre educação financeira, além de ajudar na socialização. No jogo imobiliário alfabetizatório a ideia não é diferente da tradicional, o que muda é a metodologia e a sua aplicação em sala de aula de maneira lúdica e divertida, aguçando a curiosidade epistemológica. Veja abaixo a descrição do jogo e suas vantagens educativas.

Descrição do jogo

O jogo compõe-se de um tabuleiro personalizado com figuras e suas respectivas iniciais do alfabeto, na qual as casas que os jogadores avançam configura cada imagem;

Campos de chegada e partida

Algumas casas há destinações como por exemplo: “avance três casas”, “volte duas

casas”;

Cartas com perguntas sobre as letras do alfabeto e as palavras que são formados com ele;

Cartas que definem se o jogador poderá pular uma carta a mais;

Cartas que pedem para que ele forme frases com a figura daquela determinada casa que está;

Cada carta terá um valor de dois ou cinco reais;

Notas falsas de dinheiro de dois e cinco reais;

Dois dados pequenos tradicionais;

Quatro pinos representados por formas geométricas;

Como jogar

O jogo poderá ser jogado por duas ou quatro pessoas;

Começa o jogo quem jogar o dado e apontar a maior numeração;

As cartas estarão embaralhadas e viradas, quem começar tira uma carta e realiza a ação ou responde a pergunta que vale uma certa quantia;

Se acertar, poderá jogar o dado e pular a quantidade de casas que o lado do número

do dado determinar e receber a quantia de
valor destinada pela carta;
Se errar, passa a vez para a outra pessoa;
Ganha o jogo quem chegar primeiro a
linha de chegada;
O segundo e terceiro lugar será destinado
às pessoas que possuírem as maiores quan-
tias de dinheiro.

Objetivo pedagógico do jogo

O jogo tem como objetivo tornar o processo alfabetizatório lúdico, confortável e autônomo, buscando aplicar em momentos iniciais, que antecedem o uso do papel e do livro, englobando aspectos cognitivos, sociais e afetivos da criança, na qual ela poderá se expressar durante o momento da brincadeira e se divertir através da euforia e curiosidade de descobrir o que está determinando a próxima carta ou a próxima casa.

Para além do ambiente estudantil, o jogo também poderá ser aplicado em casa, em que os pais e familiares podem jogar junto com as crianças e desenvolver o laço afetivo, ou com os amigos, fortalecendo a socialização. De acordo com (Pozas, 2014, pág. 33) “[...] a

criança é rica em potencialidades interiores e portadora da verdade, e a brincadeira é boa porque é da natureza da criança.” Assim, é importante encontrar métodos e dinâmicas que fortaleçam essas potências, e que a própria criança reconheça suas habilidades de maneira livre e natural, objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Brincadeiras: como as questões sensoriais auxiliam nas percepções

As questões sensoriais são de grande relevância para o desenvolvimento da criança em diferentes fases do desenvolvimento. A educadora Maria Montessori acreditava que a absorção do conhecimento se dava pelas percepções auditiva, visual, pelo tato, paladar e olfato, e através desses cinco sentidos, aguçam a nossa sensibilidade e promove o despertar mental capaz de aprimorar a aprendizagem e potencializar a aquisição de informações.

Boza (1992), em sua tese, enfatiza que a educação não é dada necessariamente pelo professor e sim pela experiência e a espontaneidade da criança e quando criados hábitos e melhorados transforma o processo educati-

vo potente e representativo. Note-se:

Montessori, caracteriza o movimento como uma característica anteposta e preexistente a todas as funções. Seria errôneo considerar o movimento apenas do ponto de vista físico, mas que as consequências psíquicas são muito superiores às de ordem puramente física. (BOZA,1992, pág. 18)

Nesse sentido, o sistema sensório-motor apresenta-se como forma de auxiliar as crianças na sua construção de conhecimento e personalidade, utilizando as funções para decodificar e criar as percepções de mundo e sendo necessário considerar como provedor da inteligência. O educador deve favorecer e instigar a curiosidade para que o indivíduo, com sua autonomia, descubra sua forma de aprender e para além disso compreender conteúdos mais complexos, pois é o adulto o principal personagem na vida da criança, é através dele que será construído maneiras de pensar, de agir e reagir a diversas situações.

Sobral e Ribeiro (2019) citam a percepção de Piaget sobre a importância de brincar durante a infância, já que no estágio sensório-motor, a criança não possui a capacidade simbólica, ou seja, não apresenta pensamento nem afetividade ligados a representações,

que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles.

Para isso é importante que durante seus primeiros anos de nascidos, sejam estimulados seus sentidos a fim de que haja o reconhecimento de símbolos e clareza nas informações que são passadas para a mente, e o jogo é fundamental, pois durante a ação de jogar é assimilado informações que dizem como deve seguir e como se deve jogar, criando uma incitação no cérebro para se perceba toda ação feita pela criança que de alguma forma desperte a curiosidade e desenvolva sua reação e aquisição do que está acontecendo.

O uso de recursos visuais durante esse processo coopera no processo de alfabetização, pois a associação de imagens a palavras ajuda a criança a ampliar sua compreensão e um desenvolvimento maior durante a leitura e a escrita. A apresentação de cartazes, imagens, e atividades que contenham figuras coloridas, em diversos tamanhos contribuem de forma chamativa a atenção da criança, fazendo com que aquele momento e ambiente seja um espaço confortável de aprendizado, em que a criança se sinta à vontade e queira estar lá, sem que seja uma obrigação ou “chatisse”. Observe-se:

As crianças possuem a fragilidade de auto identificar-se, logo, com o uso das suas fotografias, coopera para o seu desenvolvimento e o autoconhecer-se [...] (CANCELIER e MEDEIROS, 2022: 25)

Nesse caso, a utilização dessas metodologias facilitam o desenvolvimento cognitivo e favorecem a participação do sujeito no percurso alfabetizatório. Então, como o professor pode auxiliar no desenvolvimento da oralidade dos alunos? Concordamos com Vygotsky, quando ele define que o meio de aprendizagem da criança acontece por meio do seu ambiente cultural e por meio disso traz um conceito interessante do seu trabalho. Notemos que existe, entretanto:

[...] uma distância entre aquilo que a criança consegue fazer por si só e aquilo que ela consegue executar com a ajuda de um outro indivíduo, e que, potencialmente, poderá aprender a fazer sozinha no futuro [...]” (SOBRAL e RIBEIRO, 2022: 06).

Dessa forma, entende-se que é imprescindível a presença do adulto em seu processo de aprendizagem, de maneira em que auxilie a criança, sem ocultar sua autonomia, passando de professor autoritário e tradicional para

um professor mediador, sem que haja o engessamento do pensamento crítico e no jeito de se ensinar e aprender.

Acreditou-se por muito tempo, que dentro do ambiente escolar o professor se dava por um mestre embrutecedor, ¹⁵em que se passa vários conteúdos, sem sequer buscar compreender a maneira individual em que se aprende ou em quanto tempo se conecta com tal conteúdo limitando os métodos de aprendizagem em apenas quadro de giz, atividades e explicação de assuntos conteudistas. Atualmente, sabe-se que esse método não comprova a eficácia do aprendizado em todos os indivíduos. As dinâmicas são excelentes ferramentas para que o professor desenvolva a oralidade e a participação dos alunos, pois ao levar a ludicidade para a sala de aula, cria um ambiente interativo e divertido, e estimula a permanência e o prazer do aluno na escola. Algumas estratégias que promovem o desempenho da criança são: monitoramento e autorregulação da motivação (GÓES e BURUCHOVITCH, 2020).

O monitoramento seria um método em que por meio da atividade solicitada pelo professor ou pelo conteúdo que está sendo ensi-

15 Conceito dado por Jacques Rancière (Rancière, 1987).

nado o aluno consiga identificar se está conseguindo aprender ou não e também julgá-los conforme suas curiosidades e seu nível de entendimento, por exemplo, no meio de uma atividade de reconhecimento das palavras escritas com “C”, como “casa, a criança pode se questionar o porque aquela palavra está escrita dessa forma se quando é dito o som é da pronúncia da consoante “Z”, é neste momento em que o alfabetizador planeja e propõe atividades que estimulem o entendimento do assunto de maneira divertida, como planejar materiais tais como: cartas, fichas, slides, músicas, vídeos e até desenhos com o intuito de demonstrar e explicar a criança o conceito da temática proposta.

Neste caso, o professor pode realizar rodas interativas com perguntas e respostas como por exemplo, “em relação a leitura do conto passada para ler em casa, você sentiu entediado em realizá-la?” ou então, ao fim da aula, perguntar se conseguiram compreender a aula passada, dessa forma o professor cria um diagnóstico diante a pesquisas, e posteriormente auxilia propondo que os alunos, de acordo com sua dificuldade, realize alguma ação que auxilie melhor na compreensão ou da aula ou da leitura, e assim criando uma

auto reflexão das crianças e possibilitando que elas busquem, com o auxílio do adulto, maneiras de regular suas particularidades, proporcionando com que elas se tornem responsáveis pela sua aprendizagem.

Diante do exposto, entende-se a importância dos jogos e brincadeiras no desempenho da aprendizagem infantil, fornecendo uma abordagem lúdica e imprescindível para a educação, contribuindo para o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, sociais e emocionais nas crianças e que esse método pode ser aplicado em diferentes ambientes, principalmente no escolar, baseando-se no método ativo e aplicando ferramentas que propõe ajudar a criança no processo de alfabetização e enfrentamento dos próximos anos escolar.

Além disso, ao jogar e brincar, haverá o estímulo do pensamento e a curiosidade que ajudam na resolução de questões fáceis até as mais difíceis, e visa o progresso do aluno e a disposição através de exercícios sensoriais que busca utilizar os cinco sentidos para facilitar a compreensão da criança.

A interação do indivíduo com o mundo também se dá pelo toque e pela forma que convive no seu ambiente cultural, e tornar o cenário divertido e acolhedor faz com que

a criança encare o momento com prazer e leveza, seja em sala de aula ou em qualquer lugar que te assegure conhecimento. Finalmente, os professores desempenham um papel fundamental e significativo ao longo da vida de cada estudante, pois sua influência e fornecimento de informações de forma clara e acessível, em que, para além da transmissão de teorias e conteúdos, consolide a verdadeira aprendizagem na criança.

Inclusão e Diversidade na Alfabetização

Ana Angélica Pinheiro de Azevedo
Ana Luiza Moura Delfino Montalvão
Selma Barbosa da Silva

Na educação nunca se falou tanto em diversidade, inclusão e salas heterogêneas (LEAL, SÁ e SILVA, 2016; PERRENOUD, 1995; AQUINO, 1998). Consideramos interessante pensar “quando foi que tivemos salas homogêneas?” É certo que o acesso à educação era limitado, e o candidato passava por um exame de admissão, porém isso não era garantia de que o grupo de alunos, ainda que

seletos, fossem iguais (PERRENOUD, 2001). Todavia, ratificamos que aqueles que têm dedicado seus dias à docência já observou, com certeza, que em cada turma, em cada grupo de alunos existe diferentes jeitos de ser, jeitos de ver e sentir a vida e jeitos de aprender. Erraremos se pensarmos que, por mais uma turma pareça homogênea, todos são iguais (FRAGO, 1993).

Não podemos ignorar o meio, o contexto de onde vem cada aluno, o que ele traz de bagagem e habilidades. Por isso, faz-se necessário que nós, educadores, tenhamos um planejamento flexível além de fazermos uma averiguação preliminar, através da observação cotidiana e avaliação diagnóstica, para conhecer cada aluno e saber quais práticas pedagógicas podem ser utilizadas de forma que haja uma efetiva aprendizagem (PENIN, 1997).

Nas séries iniciais, onde o professor polivalente está diariamente com os mesmos alunos, ele pode observar um grupo pequeno a cada dia e fazer anotações sobre as habilidades e dificuldades observadas (CARVALHO, 2018). Não há receita pronta. A cada necessidade podemos traçar novas estratégias. Não devemos temer as diferenças e nem temer solicitar ajuda a profissionais especializados.

Não transformemos a sala de aula e a nossa prática numa ilha isolada (CENCI e COSTAS, 2012).

Estratégias de ensino inclusivo para garantir o acesso de todos os alunos à alfabetização

Diante da diversidade presente em nossas salas de aula, como o professor pode assegurar a todos os alunos o direito a aprendizagem? É possível garantir que todos aprendam? Qual ou quais metodologias e estratégias são possíveis de serem adotadas a fim de garantir esse direito? Essas e tantas outras inquietações permeiam o pensar de todos nós, professores, e nas salas de alfabetização, especificamente no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental isso se torna muitas vezes angustiante para os professores alfabetizadores. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de

letramentos (ROTHER, 2007; MOUSINHO e CAPELLINI, 2011).

Está nos ombros dos professores alfabetizadores a missão de alfabetizar nossos alunos nos dois primeiros anos do ensino fundamental, esse pode ser um desafio para alguns professores. Costumamos ouvir que não há uma receita pronta, ensinando como alfabetizar, mas, há caminhos, e, segundo a BNCC, o primeiro deles, é o de garantir oportunidades, isto é, se utilizar de estratégias, recursos, técnicas, metodologias que podem fazer a diferença em nosso fazer pedagógico (MORTATTI, 2000; SOARES, 2016; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004).

Alfabetizar é aprender a ler e escrever dentro de um sistema alfabético (MORAIS, 2012; FLÔRES, 2017). A alfabetização refere-se ao processo pelo qual as crianças adquirem as habilidades fundamentais de leitura e escrita em conformidade ao repertório de regras, estruturas e relações idiomáticas (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Corroboramos com Comenius, quando o mesmo afirma que “é da natureza da ação docente e discente, a doçura e a alegria, o puro divertimento e deleite para a alma”. Que o nosso aluno encontre em nós, esses adjetivos.

Acreditamos numa pedagogia brincante, inventiva e imaginativa.

O primeiro passo a ser dado pelo professor é o de criar em sua sala de aula um ambiente acolhedor, respeitoso, onde cada aluno se sinta valorizado e incluído, apoiando cada aluno, em seus diferentes estilos de aprendizagem, adaptando as atividades de acordo com as suas especificidades, afinal, cada criança tem seu jeito de captar informações, portanto, adaptar as atividades de acordo com seus estilos de aprendizagem ajuda a maximizar seu potencial (DRUMMOND e STODDARD, 1992; HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996; JOUGHIN, 1992). Entendemos que uma das estratégias de ensino que pode ser adotada pelos professores é a do Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA. Lê-se:

Desenho Universal para a Aprendizagem diz respeito a uma série de referências cientificamente válidas para guiar a prática educativa que: a) Proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado. b) Reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desa-

fios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e os que se encontram limitados por sua competência linguística no idioma da aprendizagem (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 737).

A inclusão para ser efetiva deve estar presente na maneira como a gestão gerencia o ambiente escolar, em como a coordenação pedagógica realiza sua prática de acompanhamento do trabalho docente (LIBÂNEO, 2004; BRASIL, 2012). Nesses termos, a inclusão é uma realidade. Alunos com deficiência, com transtornos e déficit na aprendizagem fazem parte do nosso cotidiano de sala de aula. O ensino inclusivo exige do professor um olhar atento (BEAUCHAMP, PAGEL e NASCIMENTO, 2007; MANTOAN, 2003; MORI, e CEREZUELA, 2021).

Recursos e práticas para promover a equidade na sala de aula

Quais recursos e práticas podemos utilizar para promovermos a equidade na sala de aula? Se temos diversidade, não podemos nos utilizar apenas de um único recurso ou material, mas, fazer uso de materiais diversos,

além de selecionar textos e atividades que representam a diversidade cultural e a promoção de discussões sobre questões sociais e de justiça.

Envolver a família e a comunidade no processo de alfabetização é uma das estratégias que o professor precisa se utilizar. Realizar um trabalho isolado em sala de aula pode não resultar em bons resultados. É preciso pensar na parceria e colaboração dos pais no processo de alfabetização de seus filhos.

Incentivar a literacia familiar é um caminho promissor para o envolvimento das famílias no desenvolvimento de seus filhos. Estimular a leitura em voz alta, a produção de histórias, oral ou escrita, também no ambiente familiar, estimular a criatividade das crianças, possibilitando que elas criem suas próprias histórias, por meio da escrita, favorecerá o desenvolvimento da autoconfiança e autonomia das crianças.

Em sala de aula, o **olhar atento do professor**, permitirá que visualize se, as atividades e recursos que estão sendo usados por ele, estão correspondendo às expectativas de todos os alunos, pois, alguns destes, podem precisar de uma reestruturação. Se temos alunos com diferentes estilos, necessitamos também de atividades e recursos que atendam a essa demanda.

Alguns alunos, têm dificuldades em manter a atenção por muito tempo numa determinada tarefa, com isso, tendem a ficarem entediados e desestimulados. Para esses, o professor então, deve recorrer a atividades desafiadoras, e ao mesmo tempo que não sejam entediantes, que exijam do aluno, sem necessariamente frustrá-los, assim permanecerão engajados e motivados a aprender.

Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Por fim, recomendamos a oferta de **suporte emocional e socioemocional aos alunos**, criando um ambiente seguro e acolhedor.

Reflexões sobre a importância da formação continuada

Segundo a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, a educação é um direito de todos e o Estado tem a função de promover a igualdade de condições para o acesso e a permanência do aluno na escola. Diante de um público tão heterogêneo que compõe a escola, como assegurar esse direito? Como promover práticas inclusivas e equitativas?

No centro de todas essas questões estão o professor e o aluno, onde ambos são aprendizes e mestres. A escola tem como obrigação estar preparada para ser uma instituição inclusiva e preparada para acolher à diversidade.

Quando falamos de ensino de qualidade, inclusivo e equitativo, estamos nos referindo à um conjunto de aspectos que levam uma escola a ser de fato inclusiva. Para o sucesso dessa escola vários agentes precisam estar articulados, como por exemplo: as políticas públicas para a educação, os sistemas de ensino, as condições que são oferecidas para o trabalho docente bem como sua formação, a infraestrutura das escolas, dentre outros aspectos. Um dos grandes entraves na educação é a oferta de qualidade da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Como afirma Mantoan,

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. (MANTOAN, 2015, p.23)

O processo de expansão da escolarização

básica no país ainda é algo considerado recente, e que ganha uma ampliação a partir das décadas de 1970 e 1980. E quando falamos da Educação Especial esse processo foi ainda mais lento. Até a década de 1970 as pessoas com necessidades educacionais especiais eram atendidas em instituições especializadas, somente após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC) foi que ocorreu a implantação do atendimento educacional de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas ainda em classes especiais, separados dos alunos das salas regulares. (MARTINS, 2012, p.25)

Apenas a partir da década de 1990 é que iniciasse um movimento com o objetivo de incluir todos os alunos em classes regulares, assim há um entendimento que todas as pessoas com necessidades especiais devem frequentar as turmas juntos dos demais alunos. Como consequência os professores das salas regulares tiveram que se adaptar à nova realidade e ir em busca de conhecimento para atender todos os alunos em suas especificidades.

Infelizmente a realidade no Brasil ainda era desfavorável como mostra o censo educacional de 2006, onde uma boa parte dos professores não possuíam nível superior, e a

situação ainda era mais grave na região nordeste. Mesmo sendo instituído as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reforçava a necessidade da formação adequada dos docentes, ainda assim muitas instituições de ensino superior não conseguiam se adequar quanto a oferta de disciplinas para a área da educação especial.

Segundo Pimentel (2012), a falta de formação específica do professor na área da educação especial tem gerado barreiras relacionadas às práticas pedagógicas voltadas para as necessidades das pessoas com deficiências e por consequência não trabalhando as potencialidades dessas pessoas. Dessa forma, para Pimentel (2012):

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar nas diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante... (p.140).

Para Pimentel (2012) quando um professor não possui uma formação adequada para trabalhar com pessoas com deficiência, com transtornos funcionais específicos e com transtornos globais do desenvolvimento, ocorre em sala de aula uma pseudoinclusão,

esse estudante frequentará a escola sem sucesso, sem perspectiva de avanços reais na aprendizagem, o que acarretará desmotivação e uma possível evasão escolar. Entender que todos os seres humanos têm potencialidades é de extrema importância para a mudança de olhar com relação à pessoa com deficiência ou transtornos, todos terão pontos fortes que podem ser trabalhados e maximizados e ao mesmo tempo desenvolver os pontos de fragilidade e a evolução ocorrerá, cada um no seu ritmo e tempo. Dessa forma, estar na escola apenas para socializar não pode ser uma opção, isso não é inclusão.

O profissional docente tem enfrentado alguns desafios diante de uma sociedade globalizada, a sua formação vem sendo questionada se ela ainda sofrer mudanças para que consiga acompanhar essa nova sociedade, podemos citar como exemplo de algumas mudanças: a rápida implantação de novas tecnologias da informação e o processo de implantação da inclusão escolar. (Imbernón, 2011). Lê-se:

o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. (idem: 40) .

Assim, o professor deve basear sua formação inicial e permanente em linhas de estudos que levem à questionamentos sobre o fazer pedagógico atrelado ao conhecimento prático ou técnico. O autor ainda afirma que normalmente os professores recebem uma formação inicial que não prepara suficientemente para a aplicação de novas metodologias e a situação se torna mais preocupante pois é nesse período que as virtudes, vícios e rotinas são estabelecidos.

Para Mantoan (2015) quando uma escola decide ser uma escola inclusiva, ela segue o princípio democrático a educação para todos e dessa forma todas as ações que serão planejadas, toda a estrutura física da escola devem seguir esse princípio, mas os desafios para promover uma escola inclusiva serão muitos. Quanto ao professor, este pode se sentir atraído pela proposta da escola inclusiva ou pode se sentir amedrontado, aquele que estava acostumado com metodologias de ensino unidirecional, com práticas fragmentadas, que adotam o livro didático como ferramenta exclusiva e por consequência acaba só conseguindo ensinar para alguns, esse professor provavelmente se sentirá amedrontado.

Já o professor que se sente atraído em viver a inclusão, este estará aberto a tentar o ensino

para todos. Mantoan (2015) ainda afirma que:

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de promover situações de aprendizagem que tenham o conhecimento por fios coloridos, que expressem diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atuam cooperativamente (MANTOAN, 2015, p.78)

Chegamos agora ao ponto central desta reflexão, a formação do professor para uma escola inclusiva, pois quando falam em inclusão o discurso que mais ouvimos do professor é que não foi preparado para essa realidade, para esse trabalho.

Desse modo, como foram ensinados de forma fragmentada, eles esperam uma formação para dar aulas aos alunos com deficiência ou com problemas de aprendizagem, de forma fragmentada também. Esperam fórmulas prontas, modelos prontos de metodologias e estratégias de ensino para esse público, desassociando esse trabalho do restante da turma. Os professores por muitas vezes esperam da formação continuada uma padronização com manuais e regras para o trabalho com alunos público-alvo da educação especial (MANTOAN, 2015).

Por fim, corroboramos com Mantoan

(2015) quando afirma que para formar um professor na perspectiva da educação inclusiva, será necessário que o mesmo ressignifique o seu papel, entendendo que não cabe mais a concepção tradicional de educação, e essa mudança pode acontecer na própria escola, com seus pares, dialogando sobre as experiências concretas que vivenciam, fazendo questionamentos, análises, estudo de caso, comparações de fatos que provocaram fracassos ou sucessos em sala de aula, encontros formativos com especialistas, grupos de estudos, dessa forma os professores unidos encontrarão os caminhos pedagógicos para implementar de fato a escola inclusiva.

Posfácio

Sem dúvidas, a trajetória de alfabetizadoras e alfabetizadores no Brasil apresenta-se como um dos mais fecundos campos da pesquisa educacional. Por isso mesmo, nos cursos de pedagogia persistem debates acirrados a respeito dos efeitos advindos de teorias e metodologias de ensino aplicados em diferentes situações escolares, considerando o conhecimento acumulado sobre o assunto. Não é desconhecido pela comunidade uni-

versitária que a relativa dificuldade de superação de problemas históricos e estruturais do analfabetismo de crianças, jovens e adultos, englobando sucessivas e inconsistentes defesas, constituídas por programas, planos e definições de projetos educacionais, são marcados por labilidade política na gestão de metas, objetivos e avaliação do que é proposto, aqui, ali e acolá.

Esse livro ocupa um lugar de destaque dentro do conjunto de tentativas de contribuições valiosas à problemática da alfabetização inicial de crianças nos dois primeiros anos do ensino fundamental no território brasileiro. O intento dos muitos colaboradores, autores e autoras, é constituído pela rediscussão de elementos sob forte ataque intelectual ocorrido nos últimos vinte anos, a exemplo das questões conceituais e metodológicas ligadas ao método fônico.

Porém, não estão restritos à defesa apaixonada, tal qual cegueira típica aos prestidigitadores ou representantes da "melhor teoria". É importante ressaltar que todos nós cumprimos a complexa passagem nas tessituras da errância e da aprendizagem, experimentando, compondo arranjos com esse e outros tantos métodos validados pela evidência científica, através de perspectivas multirreferencia-

lizadas. Logo, esperamos que nos seja passível de compreensão, cada olhar sobre nosso trabalho, se, em determinados momentos, incorremos em explicitação mais demorada de um aspecto em relação a tantos outros, que vivenciamos nesse percurso formacional. Sabemos que os resultados que obtivemos são concretos e se alargaram até os dias recentes, sob forma de aprendizagem do ciclo alfabetizatório de cada uma das crianças com as quais lidamos nesses quase nove meses de intenso trabalho.

Não apenas, estudantes em formação acadêmica e professoras-supervisoras, como profissionais em exercício da docência por mais de uma ou duas décadas, puderam entender e se apropriar de esforços individuais e coletivos no que concerne à alfabetização de crianças nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Pais, mães, gestores escolares, professores-regentes e professoras-regentes acompanharam importantes avanços alcançados. Por isso, essa obra, em sua simplicidade, é contributiva ao pertencimento e reconhecimento de um fecundo grupo de trabalho, com o qual eu tive a alegria de coordenar, participar, propor, discutir e acompanhar transformações, crescimento intelectual, profissional e formativo. Isso é, portanto,

para cada um de nós, motivo de felicitação e celebrativa alegria.

Neste contexto, o "alfabetizar crianças" revela-se como um processo dinâmico e multifacetado, que transcende a mera aquisição de habilidades linguísticas básicas, como professor(a) e como criança-aprendente. Convidamos aos leitores e leitoras que possam ter motivação e ousadia suficientes para ler, reler, inventar, romper e provocar em si mesmos a autonomia que transgride, refaz, multiplica sentidos.

O que tivemos nessa jornada contínua de descoberta, expressão e interação, foi nos manter atentos à participação respeitosa e inclusiva de todos os agentes sociais, ao redor da problemática da sociedade letrada e seus desafios. Através da alfabetização, entendemos que se abre um leque de possibilidades para o desenvolvimento pessoal e coletivo, reafirmando o papel da educação como um instrumento de transformação social. Nossos agradecimentos!

Antônio Menezes

março de 2024

Referências

AARON, P. G., JOSHI, R. M., GOODEN, R., e BENTUM, K. E. Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the Component Model of Reading: an alternative to the Discrepancy Model of LD. **Journal of Learning Disabilities**, 41(1), 67-84, 2008.

ABREU, J. M. Breves reflexões em torno do jogo pedagógico e a expressão plástica para a motivação nas aprendizagens escolares –contributos de um Projeto Curricular Integrado. **Sensos-e**. Porto ICRE'17. Vol.V – n.1/2017.

ALLIEND, F. e CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **A produção de textos nas séries iniciais:** desenvolvendo as competências da escrita. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. 11ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica.** São Paulo: Loyola, 1994.

ALMEIDA, Roselaine Pontes de et al. Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, v. 21, nº 66, p. 611-630, 2016.

ALVIM, V.T; MAGALHÃES, T.G. Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação. MAGALHÃES, T.G; FERREIRA, C.S. (Org.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa.** Araraquara: Letraria, 2019. p. 24-67.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a neurodiversidade:** abordagens e práticas educacionais inclusivas. Porto Alegre: Mediação, 2016.

ANDRADE, L. T. Ainda em pauta a alfabetização, a leitura e a escrita. **Revista Contem-**

porânea de Educação, n. 12, ago./dez., 2011.

ANDRÉ, António. **Iniciação da leitura**: reflexões para o 1º ciclo do ensino Básico. Porto: Porto Editora, 1996.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

APHINHANESI, Vagner. A importância da leitura como direito infantil: como a literatura pode transformar a vida das crianças. **Guia Escolas**. 21 de março de 2023.

AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

AQUINO, S. B. de. **O trabalho com consciência fonológica na Educação Infantil e processo de apropriação da escrita pelas crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, L. C. Jogos e materiais pedagógicos na alfabetização e a dimensão material da ação docente. **Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF)**, 3, 2017, Vitória: UFES, 2017. p. 390-399.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva.

Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, D. P. **Educação e processos de pensamento**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

AUSUBEL, D. P. O uso e o abuso da aprendizagem significativa. MOREIRA, M. A. (Org.). **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. **Psicologia da educação: um ponto de vista cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1976.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BALLESTER, Margarida. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Banco imobiliário: 7 benefícios do jogo para a educação. Canal do ensino, 2016.

BASTIANELLO, B. F.; CRISTOFOLETI, R. DE C. Condições para o letramento na educação infantil: análise das práticas em sala de aula. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 6, n. 2, p. 93, 2021.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**. Faculdade de Educação da UFRJ. v. 6, n. 12, 2011.

BATTISTUZZO, Ligia Helena C. **Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein**: a modificabilidade em alunos de cursos profissionalizantes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, SP, 2009.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias**: narrativas orais e processos criativos. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEKE, Mônica. **Métodos de alfabetização**: fonético, silábico e ideovisual. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BELLO, S. C. **Quem conta um conto**: a narração de histórias na escola, suas implicações pedagógicas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de

Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BONHAM, L. A. Learning styles use in need of perspective. **Lifetime Learning**. v. 11 (5), p.14-7, 1988.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. BEAUCHAMP, Jeanette; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 47-56.

BORGES, Cecilia Maria Ferreira. **O Professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M et al (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

ALPTEKIN, C. e ERÇETIN, Gülcan. Effects of working memory capacity and content familiarity on literal and inferential comprehension in L2 reading. **TESOL Quarterly**. v.

45, n. 2, p. 235-266, 2011.

BOTINI, Gleise Aparecida Lenha Verde; FARAGO, Alessandra Corrêa. Formação do leitor: papel da família e da escola. **Cadernos de Educação**: ensino e sociedade. São Paulo, 2014.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-31, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi e ROSÁRIO, Patrícia (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. São Paulo: Mackenzie, 2016.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. **How people learn**: brain, mind, experience, and school. Washington, D. C.: National Academy Press, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da crian-

ça. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRUER, J. T. **The myth of the first three years: a new understanding of early brain development and lifelong learning.** New York: The Free Press, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 2009.

CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CANDIDO, Thais. A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil. **Saberes docentes em ação**, v.05, nº1, novembro de 2021.

CAPELLINI, S., e CAVALHEIRO, L. Avaliação do nível e da velocidade de leitura em escolares com e sem dificuldade na leitura. **Temas sobre Desenvolvimento**, 51(9),5-12, 2000.

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

CAPOVILLA, F. C., e CAPOVILLA, A. G. S. **Problemas de leitura e escrita:** como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2004.

CAPOVILLA, F. C., e SEABRA, A. G. Teste

Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura. SEABRA, A. G; DIAS, N. M. e CAPOVILLA, F. C. (Orgs.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética**. Vol. 3. (pp. 29-53). São Paulo: Editora Memnon, 2013.

CAPOVILLA, Fernando César e CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon; Edusp, 2004.

CARCEA, I. e FROEMKE, R.C. Plasticidade cortical, equilíbrio excitatório-inibitório e percepção sensorial. **Programa. Res Cérebro**. 207, 65–90, 2013.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência fonológica e alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARPANEDA, I. P. de M. **Porta aberta: guia de preparação para a alfabetização: pré-escola: educação infantil**. São Paulo: FTD, 2020.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação de diagnóstico das habilidades de leitura**. Parábola Editorial, 2018.

CASTEDO, Mirta e TORRES, Mirta, Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980-2010).

Cadernoscenpec. São Paulo, v.1, n.1, dez. 2011, p. 87-126.

CASTRO, E. M. S. **O jogo como facilitador na aquisição da consciência fonológica por alunos do Projeto de Intervenção Pedagógica.** Belo Horizonte, 2015.

CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane A. T. Aprendizagem mediada na formação de conceitos cotidianos: implicações nas dificuldades de aprendizagem. **Anais do Seminário em Pesquisa e Educação** – ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

CIRÍACO, F. L. A leitura e a escrita no processo de alfabetização. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 4, 2020.

COELHO, I. L. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** São Paulo: Moderna, 2000.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. **O ensino da leitura:** O que cada professor deve saber. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COMENIUS, J. A. **A escola da infância.** São Paulo: UNESP, 2011. (Clássicos)

CORRÊA, Juliana de Oliveira. Prática de leitura em sala de aula. **Evidência.** Araxá, v. 8,

n. 8, p. 157-164, 2012.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSCARELLI, C. V, C. Entendendo a leitura. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v.10, n.1, p.7-27, jan./jun. 2002.

COSENZA, R. M e GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed; 2011.

COSTA, Débora Amorim Gomes. **Livros didáticos de Língua Portuguesa**: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2006.SCHNEUWLY, S. B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

COSTA, I.; PIMENTEL, G. Reflexões críticas sobre o uso dos jogos cooperativos em escolas com violência discente. **Congresso Nacional de Educação**. 8, Paraná, 2008.

COSTA, Isabel Marinho da. **Concepções de mediação pedagógica**: a análise de conteúdo a partir da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações - BDTD (2000-2010). Tese (Doutorado) - Curso de Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CUNHA, C. A., BRITO, M. R. S. e SILVA, S. M. F. Alfabetização, operatoriedade e nível

de maturidade em crianças do ensino fundamental. **Psico-USF**. 8(2), 155-162, 2003.

CUNHA, M. I. da. **O desafio de ensinar o pensamento crítico na sala de aula**. Curitiba: CRV, 2019.

CUNHA, V. L. O., e CAPELLINI, S. A. Eficácia do método fônico na alfabetização de alunos com dislexia. **Revista CEFAC**, 13(3), 424-432, 2011.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Vol. 33, pp. 1-8, 2016.

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

DEL RÍO, Pablo.; ÁLVAREZ, Amelia. Una introducción evolutiva a la teoría de la mediación. VYGOTSKI, L.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Trad. de Pablo del Río e Amelia Álvarez. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 9ªed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob olhar prope-dêutico**. 6ªed. Campinas: Papirus, 1996.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de**

como ignorar, em vez de enfrentar os problemas. 2ªed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DIAS, M. S. C., e SEABRA, A. G. Intervenção fônica computadorizada na dificuldade de aprendizagem de leitura. **Psicologia: reflexão e crítica**, 23(3), 564-573, 2010.

DIAS, Maria Silvia Cárnio e NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto (Orgs.). **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2005.

DIONISIO, Angela Paiva; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. MARCUSCHI, L. A e DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DRUMMOND, R. J. e STODDARD, A. H. Learning style and personality type. **Perceptual and Motor Skills**. v.25, p.99-104, 1992.

ENNIS, R. H. **Pensamento crítico e lógica**. Campinas: Papirus, 1996.

FACIONE, P. A. **Pensamento crítico: o poder da lógica e da argumentação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERNANDES, V. de J.L. A Ludicidade nas Práticas Pedagógicas da Educação Infantil.

Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE. 104. ed. nov/2013.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, Portugal, 2006,

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 34ª Ed. São Paulo: Cortez, 2019.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FLÔRES, O. C. Ensino de leitura e sistema de escrita. **Revista linguagem & ensino.** v. 20, n. 1, 105-125, 2017.

FLORIT, E. e CAIN, K. The Simple View of Reading: is it valid for different types of alphabetic orthographies? **Educational Psychology Review**, 24, 553-576, 2011.

FONSECA, V. **Integração de pessoas com deficiência:** a segregação ao modelo social. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. **Música e desenvolvimento cognitivo**: perspectivas para a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FONSECA, Vítor da. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FONTANA, D. C.; BARRETO, S. M. DA C. **Contribuições dos jogos pedagógicos na alfabetização e no letramento de alunos da EMEIEF São Paulo - Presidente Kennedy/ES**. [s.l.] Diálogo Comunicação e Marketing, 2021.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCK, Adriana; NICHELE, Bruna. **Mediação da Aprendizagem. Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 12., 2015, Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo,

SP: Moderna, 2006.

FUCHS, L. S et al. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. **Scientific Studies of Reading**. v. 5, n. 3, 239-256, 2001.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1991.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARDNER, H. **Multiple intelligences: the theory in practice**. Basic Books, 1993.

GÓES, Natália e BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem**: como promovê-las? São Paulo: editora vozes, 2020.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOMES, Cristiano Mauro A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

GOODMAN, K. S. Processos de leitura: considerações através das línguas e do desenvol-

vimento. GOODMAN, K. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOULANDRIS, N. K. Avaliação das habilidades de leitura e ortografia. SNOWLING, M. e STACKHOUSE, J. (Eds.) **Dislexia, fala e linguagem**: um manual do profissional. Porto Alegre, RS: Artmed, pp. 91-120, 2004.

GOULART, Bárbara Niegia Garcia de; CHIARI, Brasília M. Distúrbios de fala e dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental. **Revista Cefac**, v.16, nº 3, p. 810-816, 2014.

GOULART, C. M. I. **Interação e conhecimento na educação infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOULART, Célia Maria Carolino. **Alfabetização hoje**: redefinindo conceitos, reorientando práticas. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GROSSI, Ester Pillar. **Didática de alfabetização**. Volumes 1, 2 e 3. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990.

HATTIE, J. BIGGS, J. e PURDIE, N. Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. **Review of Educational Research**. v. 66, p.99-136, 1996.

HAYDT, R. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2010.

ILARI, B. S. **Música, desenvolvimento e**

aprendizagem: abordagens práticas para a educação infantil. Curitiba: InterSaberes, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOUGHIN, Gordon. Estilo cognitivo e princípios do aprendizado do adulto. Tradução de Stela Piconez. **International Journal of Lifelong Education**, vol. 11, no.1 janeiro-março, 3-14, 1992.

KAMII, C. **A autonomia como finalidade da educação:** implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Papirus, 1991.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura.** 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007

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

KAWANO, C. E; KIDA, A. S. B; CARVALHO, C. A. F. e ÁVILA, C. R. B. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 16(1), 9-18, 2011.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo:

Cortez, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2005

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 5ª edição Campinas, SP: Pontes, 1997.

KNOWLES, M. S et al. **The adult learner**. Houston, Butterworth-Heinemann, 1998.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Prentice-Hall, 1984.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

LAMPRECHT, R. **Aquisição fonológica do Português**. 1. ed. Universidade Federal de Lavras (UFLA). Artmed Editora, 2004.

LAWRENCE, G. A synthesis of learning style research involving the MBTI. **Journal of Psychological Type**. v. 8, p.2-15, 1984.

LEAL, T. F., SÁ, C. F., SILVA, E. C. N. (Orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a pensar e a falar sobre a lín-

gua. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil:** discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Luzzato Editores, 1996.

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

LERNER, Delia e PIZANI, Alicia Palácios. **A aprendizagem da língua escrita na escola:** reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2004.

LIPMAN, M. **Pensar na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia S.; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com**

jogos e situações-problema. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MACHADO, A. M. **A arte de ler e escrever:** entre a oralidade e a escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e MORAES, Sérgio A. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer:** uma introdução. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização – 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** 3ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2006 – (Coleção primeiros passos; 138).

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. MORAN, J. M., MASET-

TO, M. T. e BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Pallotti, 2011.

MENDONÇA, O. S. **A eficiência do método sociolinguístico de alfabetização**. Presidente Prudente: Editora da Unesp, 2007.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetizar as crianças na idade certa com Paulo Freire e Emilia Ferreiro**: práticas socioconstrutivistas. São Paulo: Paulus, 2013.

MENEZES, Antônio. **Práticas inovadoras na contação de histórias para crianças**. Aracaju, SE: Edições Seminalis, 2023.

MERZENICH, M. M e JENKINS, W.M. Representação cortical de comportamentos aprendidos. **Memory Concepts**. Ed. Andersen P. Amsterdã, NL: Elsevier, 437–453, 1993.

MERZENICH, M. M. **Soft-Wired**: Como a nova ciência da plasticidade cerebral pode mudar sua vida. São Francisco: Parnassus Publishing, 2013.

MIRANDA, Teresinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica.** São Paulo: Flamboyat, 1965.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte, autêntica editora, 2019.

MORAIS, A. G., e ALBUQUERQUE, E. Eficácia de um programa de intervenção fônica em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 25(2), 259-274, 2019.

MORAIS, A. Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** 5ª.ed. São Paulo, SP: Ática, 2009.

MORAIS, A. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Elisabeth; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Bárbara Bruna Godinho; MARTINS-REIS, Vanessa de Oliveira; SANTOS,

Juliana Nunes. Autopercepção das dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental. **Audiology - Communication Research (ACR)**., v. 21, e1632, 2016.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORI, Nerli Nonato e CEREZUELA, Cristina. **Inclusão e educação especial na educação básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras**. Maringá: EDUEM, 2021.

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

MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida. Eficácia do método fônico na alfabetização de crianças. **Revista CEFAC**, 13(3), 424-432, 2011.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MUNIZ, L.; MARTÍNEZ, A. A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2015.

NASCHOLD, Ângela Maria Chuvás, et al. As neurociências da leitura e a educação infantil. **Estudos Linguísticos**. APP, Palavras – revista em linha, 2-2019.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; CHADWI-

CK, Clifton. **Aprender e ensinar**. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, João Batista. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, vol. 10, nº 35, p. 161-200, abr/jun. 2002.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-34, abr.jun.2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PANTANO, Telma. ZORZI, Jaime Luiz. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

PASSOS, S. M. **Consciência fonológica: jogos, brincadeiras e atividades**. Santa Catari-

na, 2014.

PAUL, R.; ELDER, L. **Pensamento crítico: a arte de argumentar de maneira inteligente**. São Paulo: É Realizações Editora, 2016.

PENIN, S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1997.

PERISSÉ, Gabriel. **Ler, pensar e escrever**. São Paulo: Ed. Arte e Cultura, 1996 (Coleção Elementos de Criação Literária).

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PERRENOUD, P. **Pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre. Editora: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, J. **A Epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção "Os Pensadores".)

PIAGET, J. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estrutu-**

ras cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita:** Uma abordagem cognitiva Campinas, SP: Psy, 1994.

PONTECORVO, C. **A escrita antes das letras.** São Paulo: Ática, 1995.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais.** Rio de Janeiro: Editora Senac, 2014.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA|MEC|SEED. **Ler e escrever, com muito prazer:** a diversidade textual na alfabetização de jovens e adultos: guia com dicas para uso da série de programas. MEC:SEED, 2001.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

RAYNER, K., JUHASZ, B. J., e POLLATSEK, A. Movimentos oculares durante a leitura. SNOWLING, M. J. e HULME, C. (Orgs.). **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2013. pp. 97-116.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. Reconhecimento das letras: considerações sobre espelhamento e variação topológica em fase inicial de aprendizagem da leitura. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 1, p. 12-20, 11 abr. 2013.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG, 2006. (Alfabetização e letramento).

ROSIBOZZA, Patrícia. **O método montessori como meio do desenvolvimento sensorio-motor em pré-escolares**. Monografia. Universidade Federal do Paraná Setor de Ciências Biológicas - Departamento de Educação Física. Curitiba, 1992.

ROTHER, E. T. **Desenvolvimento de habilidades em leitura crítica**. São Paulo: Yendis Editora, 2007.

SALLES, J. F. **O uso das rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.

SANT'ANNA, Liza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** critérios e instrumentos. 7. Ed. Vozes. Petrópolis, 2011.

SANTOS, A. M.; ROSSETTI, C. B. (Orgs.). **Práticas inclusivas na educação: perspectivas e desafios**. São Paulo: Editora CRV, 2018.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2005.

SANTOS, L. F., e NAVAS, A. L. G. P. Métodos de alfabetização: evidências científicas para a prática educativa. **Psicologia: Teoria e Prática**, 20(1), 112-125, 2018.

SANTOS, Maria Martins da Costa. **Programa de formação de professores ler e escrever: avanços e desafios do trabalho docente no processo de alfabetização e letramento**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educando**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2008.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**. Oct. 26(4): 733–68, 2020.

SILVA, A. G. da. **Concepção de lúdico dos professores de educação física infantil**. Universidade estadual de londrina. Londrina: SC, 2011.

SILVA, Cícero da e CAPELLINI, Simone Aparecida (Orgs.). **Avaliação e intervenção**

nas dificuldades de aprendizagem. Maringá: Eduem, 2012.

SILVA, Claudia Batista da; NEVES, Odair Ledo e SANTOS, Arlete Ramos dos. Alfabetização na idade certa: uma análise do Programa PNAIC. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.6, n.1, e-557, 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 6ª ed.- São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SILVA, I. R.; OLIVEIRA, A. T. (Orgs.). **Neurodiversidade na educação:** estratégias para uma escola inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

SILVA, Janaina Cassiano. **A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira:** análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2013.

SILVA, T. C. A. Consciência Fonológica. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, MG: CE-ALE, 2014.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura:** suas aplicações no ensino. Maceió :EDUFAL, 2005.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1997.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SNOW, C. E., Burns, M. S., e GRIFFIN, P. (Eds.). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press, 1998.

SOARES, José. Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos. **REICE**: Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, eficácia y Cambio en educación, vol. 2, nº 2, p. 83-104., 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1998.

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

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, J. (Org.). **Música e educação: fundamentos teóricos e propostas práticas.** São Paulo: Editora Moderna, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor.** 1.^a ed. São Paulo: DCL, 2004.

SOUZA, Renata Mousinho de e CIASCA, Sylvia Maria. Alfabetização: método fônico e a criança com transtorno de aprendizagem. **Psicopedagogia**, 24(74), 262-273, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** São Paulo: Ática, 2003.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** São Paulo: Ática, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: O avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 2007.

TOLCHINSKY, Liliana. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas.** São Paulo: Ática, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2002b.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002a.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 34. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIANA, Fernanda Leopoldina et. al. **O Ensino da compreensão leitora**: da Teoria à Prática Pedagógica, um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Portugal, Coimbra: Edições Almedina S.A., 2010.

VIANA, Fernanda Leopoldina. **Da linguagem oral à leitura**: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

VYGOTSKY Lev Semyonovich. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARDE, M. J. (Org.). **Pensamento crítico na educação**: desafios atuais. São Paulo: Cortez, 2018.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

WERTZNER, Haydée Fiszbein. **Fonologia, fonemas e formas**: contribuições para os distúrbios de linguagem. São Paulo: Plexus, 2004.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realida-**

de. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WISE, J. C., SEVCIK, R. A., MORRIS, R. D., et al. The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, 38(4), 341-348, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais.** Porto Alegre: Artmed, 2010.



EDIÇÕES SEMINALIS

Copyright ©2024

-dagógicas baseadas em evidência, nascidas, portanto de um esforço coletivo de base empírica, reflexiva e com manejo técnico de hipóteses, refutadas e comprovadas. Nesse sentido, esse livro emerge como a demonstração de partilha de muitos momentos nos quais cada um(a) dos participantes e colaboradores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pode vivenciar e acompanhar as mudanças ocorridas sob forma de aprendizagem visível e real das crianças em processo inicial de alfabetização. Logo, é para todos nós uma satisfação trazer ao público acadêmico, de modo singelo, as contribuições de nosso trabalho. Certamente, os leitores e leitoras, encontrarão lacunas com as quais tivemos demorada convivência. Essas lacunas, todavia, nos incitam a continuar num processo autônomo de formação implicada, sem o qual não será possível nos desenvolvermos como professor(a), como pedagogas(os) e como pessoa humana que entendeu "de dentro" as dinâmicas ambíguas e paradoxais das políticas e práticas de alfabetização. Defendemos, pois, que possamos mergulhar de cabeça aberta e coração cheio de compromisso, aqui, ali ou em qualquer parte.

