UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ROSA MARIA DE SOUZA FAI

LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CÁCERES – MT

2025

ROSA MARIA DE SOUZA FAI

LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, para a obtenção do título de mestra em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

CÁCERES – MT
2025

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

F159l Fai, Rosa Maria de Souza.
LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Rosa Maria de Souza Fai. - Cáceres, 2025.
225f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/CAC-PROFLETRAS - Cáceres - Mestrado Profissional, Universidade Do Estado De Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado".
Orientador: PROFa. DRa. MARIA JOSÉ LANDIVAR DE FIGUEIREDO BARBOSA.

1. ALFABETIZAÇÃO. 2. LETRAMENTO. 3. LEITURA E ESCRITA. 4. ENSINO. I. BARBOSA, PROFa. DRa. MARIA JOSÉ LANDIVAR DE FIGUEIREDO. II. Título.

ROSA MARIA DE SOUZA FAI

LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BANCA EXAMINADORA
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Profa. Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa (Unemat)
ORIENTADORA

Profa. Dra. Tania Maria de Lima (UFMT)
AVALIADORA

Profa. Dra. Nilce Maria da Silva (Unemat)
AVALIADORA

Aprovada em 01/07/2025

Dedico a Deus, aos meus pais Gedair e Alice, ao meu esposo Antônio, meus filhos Beatriz e João Antônio, meus irmãos Mírian, Márcia, Ana Luiza e Gerônimo, às minhas netas Alice e Isabel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me sustenta a cada dia e me amparou para chegar até aqui e, de forma muito especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, que compartilhou seus conhecimentos acadêmicos e apoiou-me a superar minhas dificuldades, acolhendo-me com carinho, empatia e parceria.

Agradeço à Unemat, pela luta em defesa da educação democrática, aos professores componentes da banca examinadora, Profa. Dra. Tânia Maria de Lima e à Profa. Dra. Nilce Maria da Silva, por aceitarem participar da banca, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas e significativas contribuições acerca do aprimoramento do nosso trabalho.

Agradeço aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras da unidade de Cáceres-MT e, de forma especial aos professores da turma 7, pelo profissionalismo na condução das aulas e ao Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa, coordenador do curso.

Agradeço imensamente a meus pais, Gedair e Alice, pelo apoio, amor e orações e ao meu esposo Antônio, meu companheiro de vida, que mesmo sem compreender o porquê de tanto estudo, sempre me apoiou e esteve ao meu lado. Agradeço à minha filha Beatriz por ser meu alento, meu maior incentivo e por acreditar em mim. Ao meu filho João Antônio, que é o melhor filho que uma mãe poderia desejar, por sua compreensão e apoio sempre. Agradeço à minha irmã Ana, por incentivar-me a ser uma pessoa melhor a cada dia, por acreditar na minha capacidade, por ser o meu maior exemplo e parceira nesta vida.

Agradeço aos meus irmãos que ficam longe, Mírian, Márcia e Gê, ao meu genro Alan, sei o quanto vocês sempre torceram por mim e se alegram com cada pequena conquista em minha vida. Agradeço às minhas netas Alice e Isabel, motivos de meus sorrisos mais felizes, e à toda minha família: sogros, cunhados, sobrinhos, tios e primos, uma grande família de pessoas admiráveis, que sei que me amam e se alegram comigo.

Agradeço a todos os professores com quem já trabalhei, com os quais tanto aprendi e ainda aprendo, especialmente à equipe gestora e demais funcionários da Escola Municipal Mauro Wendelino Weis pelo apoio e à Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste pela oportunidade de avançar em minha formação acadêmica e profissional.

Agradeço aos meus colegas da Turma 7, aos meus alunos, de antes e de hoje, sujeitos inspiradores da pesquisa e motivo para que eu queira fazer sempre o melhor e a todos que estiveram, de alguma forma, presentes em minha história como(a) professor(a)a.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou —
eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva
etc. etc.

Perdoai.
Mas eu preciso ser outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Manoel de Barros)

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - ProfLetras, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat/Câmpus de Cáceres/MT. Trata-se do resultado de um estudo bibliográfico e documental que busca fundamentar teoricamente a sugestão de uma proposta de ação educativa a ser desenvolvida, posteriormente, em turmas do terceiro ano escolar, tomando por base a Escola Municipal de ensino fundamental Mauro Wendelino Weis, em Primavera do Leste/MT. O objetivo principal é propor um trabalho para oportunizar o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, tomando o texto como eixo central da aprendizagem do sistema de escrita alfabética e como suporte e referência para a compreensão sobre seu funcionamento. Adotamos, para isso, a reflexão sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita para a plena participação na sociedade e, não apenas visando o domínio do sistema alfabético e ortográfico da língua. Trata-se, dessa forma, de um estudo desenvolvido no contexto da atuação profissional, suscitado por constatações da realidade vivida, com o amparo teórico-metodológico em autores que visam o desenvolvimento de habilidades para a formação do aluno capaz de fazer da leitura, da escrita e da produção de textos, práticas comunicativas para a garantia do direito de uso da palavra em práticas sociais. Os objetivos específicos estabelecidos envolvem: a) Conhecer os estudos teóricos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente a alfabetização e o letramento; b) Relacionar os documentos norteadores que regem os encaminhamentos educacionais a respeito da leitura, escrita e produção de texto; c) Verificar a realidade educacional local; d) Apresentar dados de avaliações para contextualizar e alicerçar a análise e os encaminhamentos pedagógicos; e) Apresentar uma proposta de ação para aprimorar a aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes. Nosso percurso metodológico, por meio do estudo teórico e empírico, destaca a importância da adoção de atividades significativas de abordagem linguística, tomando o texto como eixo central da aprendizagem da alfabetização e do letramento. Inscreve-se nos Estudos da Linguagem e Práticas Sociais e sustenta-se nos conceitos teóricos da Linguística e da Fonologia, advindos de Cagliari (2009), Soares (2003, 2004, 2020, 2021), Morais (2012), Geraldi (2001), Smolka (2012), Koch (2021), Koch e Elias (2021, 2022), dentre outros autores que dialogam com diferentes perspectivas de cunho linguístico voltadas aos estudos da aprendizagem da leitura e da escrita. Espera-se, com este estudo, contribuir para a qualidade do ensino e convalidar os estudos linguísticos como recurso pedagógico valioso na intervenção do baixo desempenho da aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; leitura e escrita; ensino.

RESUMEN

Esta investigación se desarrolló en el marco del Programa de Maestría Profesional en Letras de la Red Nacional - ProfLetras, ofrecido por la Universidad Estatal de Mato Grosso - Unemat/Campus Cáceres/MT. Es el resultado de un estudio bibliográfico y documental que busca fundamentar teóricamente la propuesta de una acción educativa que se desarrollará posteriormente en clases de tercer grado, en la Escuela Primaria Municipal Mauro Wendelino Weis de Primavera do Leste/MT. El objetivo principal es proponer un proyecto para mejorar las habilidades de lectura y escritura de los alumnos de tercer grado de primaria, tomando el texto como eje central del aprendizaje del sistema de escritura alfabético y como apoyo y referencia para comprender su funcionamiento. Para ello, se adoptó una reflexión sobre el desarrollo de la lectura y la escritura para la plena participación en la sociedad, y no solo para dominar el sistema alfabético y ortográfico del idioma. Se trata, por tanto, de un estudio desarrollado en el contexto de la práctica profesional, motivado por observaciones de la realidad vivida, y que se apoya teórica y metodológicamente en autores que tienen como objetivo el desarrollo de habilidades para la formación de un alumno capaz de convertir la lectura, la escritura y la producción de textos en prácticas comunicativas que garanticen el derecho a la libertad de expresión en las prácticas sociales. Los objetivos específicos establecidos incluyen: a) Conocer los estudios teóricos sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente la alfabetización y la alfabetización funcional; b) Relacionar los documentos orientativos que rigen las orientaciones educativas en materia de lectura, escritura y producción de textos; c) Verificar la realidad educativa local; d) Presentar datos de evaluaciones para contextualizar y fundamentar el análisis y las orientaciones pedagógicas; e) Presentar una propuesta de acción para mejorar el aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes. Nuestro enfoque metodológico, a través del estudio teórico y empírico, destaca la importancia de adoptar actividades significativas de enfoque lingüístico, tomando el texto como eje central del aprendizaje de la alfabetización y la lectoescritura. Se inscribe en los Estudios del Lenguaje y las Prácticas Sociales y se sustenta en los conceptos teóricos de la Lingüística y la Fonología, procedentes de Cagliari (2009), Soares (2003, 2004, 2020, 2021), Morais (2012), Geraldi (2001), Smolka (2012), Koch (2021), Koch y Elias (2021, 2022), entre otros autores que abordan diferentes perspectivas de carácter lingüístico centradas en los estudios sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se espera que este estudio contribuya a la calidad de la enseñanza y valide los estudios lingüísticos como un valioso recurso pedagógico para intervenir en los casos de bajo rendimiento en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los alumnos.

Palabras clave: alfabetización; lectoescritura; lectura y escritura; enseñanza.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
1 CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS DA PESQUISA 17
1.1 Breve histórico do município de Primavera do Leste 17
1.2 O bairro Parque Castelândia e a escola parâmetro da pesquisa …….....21
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS RELACIONADOS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA .....…27
2.1 Implementações nas diretrizes educacionais em relação à leitura e à escrita ..27
2.1.1 Alfabetização no Brasil ……..….....32
2.1.2 Avaliações externas: medir a qualidade e estabelecer metas 35
2.2 Práticas de Linguagem: leitura, escrita e oralidade 43
2.2.1 O texto como unidade de ensino 43
2.2.2 Alfabetização e letramento: aquisição do sistema de escrita e desenvolvimento de habilidades de uso da língua escrita …….....45
2.2.3 Leitura e produção de texto 57
3 UM OLHAR PARA O CONTEXTO LOCAL DE APRENDIZAGEM 67
3.1 Estado e município 67
3.2 Escola de referência 70
4 APRIMORANDO HABILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO.....83
4.1 Diagnósticos de aprendizagem de leitura e escrita 89
4.1.1 Leitura individual e produção de texto 91
4.1.2 Leitura compartilhada: o texto e seus sentidos 93
4.1.3 Sondagem psicogenética 94
4.1.4 Sistema de escrita alfabético: Leitura e compreensão.....96
4.1.5 Consciência fonológica: Consciência de palavras (lexical), consciência de sílabas e consciência fonêmica 98
4.2 Conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético 99
4.2.1 A percepção dos sons como estímulo cognitivo 101
4.2.2 Despertando caminhos para a leitura 104
4.2.3 Ampliando os sentidos da leitura 107
4.2.4 Alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabético 110
4.2.5 Produção de texto: leitura e letramento para a apropriação da escrita 114

4.2.6 Processo avaliativo da aprendizagem 116
CONSIDERAÇÕES FINAIS 118
REFERÊNCIAS..... 121
APÊNDICES 125
ANEXOS.....219

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras, em Rede Nacional - ProfLetras, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat/Câmpus de Cáceres/MT, propomos uma reflexão a respeito do processo de aquisição da leitura e da escrita, considerando aspectos do ensino e da aprendizagem para a garantia do direito de aprender a ler e a escrever e do uso da palavra para a plena participação na sociedade.

Em consonância com a visão de que a formação do educador é constituída a partir de suas vivências e reflexões a respeito de suas práxis, o ProfLetras tem por objetivo "capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no ensino fundamental, contribuindo assim, para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país"[1]. Assim, o curso oportuniza discussões e reflexões teóricas a respeito de inquietudes e anseios surgidos no desempenho da função de professor de nosso idioma, oferecendo a possibilidade de aprimoramento de nossas ações pedagógicas.

Desde o início do curso, fomos instigados a pensar e elaborar um projeto de ação de intervenção a ser desenvolvido em uma das turmas do ensino fundamental em que atuamos enquanto professores. Convém salientar, porém, que problemas pessoais de saúde ocasionaram passar por duas cirurgias na coluna, exigindo um grande período para o restabelecimento e, a efetivação da ação de modo interventivo não foi possível de ser realizada.

Desse modo, a pesquisa deixou de ser interventiva, passando a ser propositiva, devido ao exíguo tempo para sua realização dentro do prazo determinado. Esta possibilidade está em consonância com a normatização metodológica da Resolução 003/2021 do Conselho Gestor da Coordenação Nacional do Programa Profissional em Letras de 31 de março de 2021, que autoriza o desenvolvimento de trabalhos de forma propositiva.

Destaco[2] ainda, que este trabalho envolve a contribuição de muitos dizeres, de uma construção alicerçada por acompanhamento e orientação em conjunto, o que define a adoção da 3ª pessoa para a concepção do texto, porém, algumas passagens exigem apontamentos a serem definidos em 1ª pessoa, como por exemplo, na apresentação do caminho percorrido por

---

[1] Trecho do texto de apresentação do ProfLetras, publicado no portal da Universidade do Estado de Mato Grosso/ Unemat/Cáceres. Disponível em: http://portal.unemat.br/ProfLetras-caceres. Acesso em: 09 mar. 2024.

[2] Conforme exigência do Programa ProfLetras – Unemat/Cáceres, a apresentação do(a) professor(a) e da unidade de ensino em que atua, deve ser feita na introdução, por isso, a utilização da 1ª pessoa.

esta professora paranaense, presente na escola pública desde os anos 80 como estudante e, como profissional, há 28 anos na educação.

Para a grande maioria dos alunos de escolas públicas, a formação escolar é uma das únicas oportunidades de ascensão social. Faz parte dessa constituição, o valor conferido por minha família ao fato de tornar-me professora, tendo em vista nossa história de vida, valores e representações que conferiam a esse "título" um status e um sentido especial, representado pelo alcance de um patamar, até então, distante de nossa realidade social.

Tal percepção a respeito de minha origem e da história de minha formação tornou-se essencial para a compreensão de minhas ações e decisões cotidianas. Minhas primeiras experiências de estar à frente de uma sala de aula têm origem nos estágios do curso de Magistério, posteriormente, minha identidade como professora veio sendo tecida com experiências, aprendizagens, reflexões e retomadas de percurso.

A aprovação em uma universidade pública - Universidade Estadual de Londrina - UEL/PR - representou uma grande conquista e a escolha pela graduação em Letras deu-se pelo interesse que sempre nutri em leitura e literatura. Logo depois de formada, assumi o concurso como professora das séries iniciais na Prefeitura Municipal de Primeiro de Maio/PR, cidade em que nasci e residia. No mesmo período, atuava também como professora de Língua Portuguesa, contratada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Em Primeiro de Maio, pequena cidade paranaense, vivi até o ano de 2006 em atuações que envolveram desde a educação infantil até o ensino médio, com alguma experiência também na educação de jovens e adultos - EJA, organizada de forma modular. Tive a oportunidade de ser professora nas escolas que foram os espaços de minha formação escolar e ainda de trabalhar com algumas colegas que haviam sido, no passado, minhas professoras. Obtive experiências riquíssimas de aprendizado com profissionais, que são para mim, exemplos irrefutáveis de dedicação e amor pela profissão, vivenciando um momento educacional em que novos caminhos começaram a ser galgados na educação brasileira e formas inovadoras de ensino passavam a ser implantadas nas escolas do país.

Além da sala de aula, atuei na gestão escolar, como coordenadora pedagógica e como diretora, conhecendo assim, além das questões pedagógicas, o funcionamento administrativo e as diferentes relações estabelecidas no ambiente escolar. No ano de 2007 passamos a residir em Primavera do Leste/MT, em busca de melhores condições de trabalho para mim e meu esposo. Assim como muitos migrantes de outras regiões do país, minha história passa a se integrar a um novo lugar. Em terras mato-grossenses passei a trabalhar na

rede municipal de Primavera do Leste, contratada como professora de Língua Portuguesa, atuando nas séries finais do ensino fundamental. A mudança de estado trouxe, juntamente com o novo trabalho, uma nova perspectiva educacional, de público, de cultura e de realidade social.

Em 2008, fui selecionada como orientadora acadêmica do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso - Nead/UFMT, para atuar no curso de Pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil - UAB. Permaneci na função até o ano de 2012, tendo a oportunidade de vivenciar, junto a professores da UFMT, de significativas reflexões teóricas a respeito de questões educacionais. Nesta atribuição, pude enxergar a aprendizagem, o desenvolvimento e o ensino com um olhar mais apurado e abrangente, o que me fez querer também cursar Pedagogia e acendeu um novo desejo de me dedicar aos estudos.

Logo que encerrou minha atuação como orientadora acadêmica, em 2013, assumi o concurso na rede municipal de Primavera do Leste, como professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mauro Wendelino Weis, escola em que atuo até o momento. Graduei-me em Pedagogia pelo Instituto Superior Albert Einstein - Isalbe, em julho de 2014. Em junho de 2018, assumi o concurso como professora Pedagoga da Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso - Seduc/MT e, desde então, venho atuando concomitantemente na unidocência e no ensino fundamental como professora de Língua Portuguesa.

O mestrado sempre foi um desejo profissional e pessoal, mas as exigências da vida cotidiana e do trabalho fizeram com que essa aspiração fosse sendo protelada em meio à atuação profissional, com horários sobrecarregados e afazeres burocráticos que sugavam meu tempo, dedicação e condições físicas. Dessa forma, somente depois de muitos anos de atuação, decidi participar da seleção para o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras e, após a aprovação na primeira tentativa, iniciamos os estudos remotamente devido à pandemia de Covid-19.

A busca por caminhos para o enfrentamento das dificuldades em relação à leitura e à escrita sempre foi uma questão presente nas reuniões pedagógicas, formações, cursos e em momentos informais de nossas conversas entre professores e coordenadores e, como a atribuição de minhas aulas, em sua maioria, ocorriam em turmas de 3º ano escolar para frente, tal vivência despertou o desejo de que a pesquisa se voltasse para o tema da aprendizagem da leitura e da escrita até esse ano escolar.

A definição de que o estudo se voltasse para a turma do 3º ano do ensino

fundamental estabelece-se, portanto, pela inquietação pessoal em refletir sobre como estaria o processo de alfabetização dos alunos após o período definido legalmente, quando a alfabetização já deveria estar consolidada, segundo as normativas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC[3] e das recentes políticas de alfabetização que definem que esta se concretize até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Assim, a pesquisa originou-se na intenção de desenvolver um estudo sobre o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, a partir dos anseios pessoais desta professora de Língua Portuguesa e Pedagoga que optou por apresentar uma proposta de intervenção com enfoque nos anos iniciais, tendo como referência os alunos do 3º ano escolar do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental, doravante Emef Mauro W. Weis, em Primavera do Leste/MT, uma das escolas de minha atuação.

Sobre a formação do professor pesquisador, os apontamentos de André (2006) traduzem a importância que a pesquisa e a reflexão sobre a prática pedagógica oportunizam ao(a) professor(a):

> A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o(a) professor(a) se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões (André, 2006, p. 123).

Nesse contexto, o mestrado apresentou-se como um caminho de possibilidades, de análise e reflexão sobre a prática cotidiana, contribuindo para a compreensão do que é ser um professor da língua materna, diante das situações vivenciadas e das novas realidades que vão surgindo. Trata-se, dessa forma, de um estudo desenvolvido no contexto da atuação profissional, suscitado por constatações da realidade vivida, com o amparo teórico-metodológico em autores que visam o desenvolvimento de habilidades para a formação do aluno capaz de fazer da leitura, da escrita e da produção de textos, práticas comunicativas para a garantia do direito de uso da palavra em práticas sociais.

Assim, partindo de um contexto natural, apresentamos uma proposição que procura auxiliar os alunos a aprimorarem as capacidades linguísticas de ler e de escrever textos de

[3] A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Foi homologada em 20 de dezembro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 28 set. 2022.

forma reflexiva para a compreensão da língua como interação social. Definimos, portanto, como objetivo principal propor um trabalho para oportunizar o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, tomando o texto como eixo central da aprendizagem do sistema de escrita alfabética e como suporte e referência para a compreensão sobre seu funcionamento.

Os objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa envolvem: a) Conhecer os estudos teóricos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente a alfabetização e o letramento; b) Relacionar os documentos norteadores que regem os encaminhamentos educacionais a respeito da leitura, escrita e produção de texto; c) Verificar a realidade educacional local; d) Apresentar dados de avaliações para contextualizar e alicerçar a análise e os encaminhamentos pedagógicos; e) Apresentar uma proposta de ação para aprimorar a aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes.

Cabe destacar que a análise aqui apresentada é resultado de um estudo bibliográfico e documental que busca fundamentar teoricamente a sugestão de uma proposta de ação educativa a ser desenvolvida, posteriormente, em turmas do terceiro ano escolar e, que leva em consideração, a realidade de aprendizagem observada no cotidiano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mauro W. Weis, em Primavera do Leste/MT.

O estudo bibliográfico sobre a produção científica a respeito da leitura e da escrita oportunizou-nos a análise das referências teóricas sobre o assunto e das práticas escolares estabelecidas para a alfabetização em nosso país, mas reiteramos que tal análise, poderá ser evidenciada posteriormente com a aplicação da proposta, oferecendo dessa forma, a possibilidade de investigação, apoiando-se também na pesquisa-ação como forma de compreender e intervir diretamente na realidade encontrada.

A pesquisa inscreve-se na Linha de Atuação I - Estudos da Linguagem e Práticas Sociais e, por meio do estudo teórico-empírico, sustenta-se nos conceitos teóricos da Linguística e da Fonologia, advindos de Cagliari (2009), Soares (2003, 2004, 2020, 2021), Morais (2012), Geraldi (2001), Smolka (2012), Koch (2021), Koch e Elias (2021, 2022), dentre outros autores que evidenciam a leitura e a alfabetização como a aquisição da tecnologia da escrita e discutem o processo de alfabetização relacionado à abordagem linguística, com destaque para a alfabetização e o letramento de modo articulado a partir de textos.

A dissertação ora apresentada, estrutura-se em quatro capítulos, o primeiro tem como título “Contextos significativos da pesquisa” e destaca aspectos sobre a formação do município, do bairro e da escola de onde parte a pesquisa, contextualizando o leitor a respeito

da situação socioeconômica dos estudantes atendidos e da comunidade escolar que compõe a unidade de ensino.

No segundo capítulo, com o título “Pressupostos teórico-metodológicos relacionados às práticas de leitura e escrita”, apresentamos o aporte teórico que subsidia a pesquisa, destacando as implementações mais relevantes nas diretrizes educacionais e as avaliações externas às quais a escola está submetida. Destacamos, também, as concepções em relação ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, contextualizando alfabetização, letramento, aquisição e aprimoramento da leitura e escrita, o texto como suporte de ensino e as concepções de leitura e produção de texto.

No terceiro capítulo chamado “Um olhar para o contexto local de aprendizagem” são apresentados os resultados obtidos nas avaliações externas a nível de estado, município e da escola que serve de referência para a pesquisa.

No quarto capítulo, denominado “Habilidades para a alfabetização e o letramento” estabelecemos a relação entre o estudo teórico e empírico e sugerimos atividades que, a partir de textos, exploram a leitura, a oralidade e o conhecimento do sistema de escrita alfabético para atuar a respeito das defasagens de aprendizagem, partindo da realidade local e da sugestão de diagnósticos relacionados ao processo de alfabetização e letramento.

As atividades foram reunidas em um material didático intitulado *Coletânea de atividades para o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental* e encontra-se elencado como apêndice nesta dissertação. Configura-se, portanto, como uma proposta de intervenção, com as atividades organizadas em forma de sequência didática[4], sugeridas para serem desenvolvidas pelos professores por meio de aulas expositivas e dialogadas, leituras de variados gêneros discursivos, principalmente os literários, em diferentes formatos, impressos e digitais, com a exibição de pequenos vídeos e áudios e a exploração de imagens.

As atividades pretendem oportunizar a reflexão a respeito do sistema de escrita alfabética e seu uso na leitura e escrita de textos, tratando-se de uma sugestão para aplicação posterior. Esperamos, dessa forma, que este estudo possa contribuir como material de pesquisa aos professores e suscitar, por meio de sua abordagem, novas possibilidades de exploração da leitura e da escrita, incentivando também a utilização de outros textos para o encontro de caminhos prazerosos de aprendizagem e conhecimento.

---

[4] Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica. Acesso em: 09 mar. 2024.

1 CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS DA PESQUISA

Consideramos importante, na esfera deste estudo, contextualizar fatos sobre a formação da cidade e do bairro onde está localizada a escola que determina nossa análise, e ainda, sobre suas características e sobre a comunidade escolar que a compõe para a compreensão dos aspectos culturais e sociais do ambiente escolar.

1.1 Breve histórico do município de Primavera do Leste/MT

Primavera do Leste é um município do estado de Mato Grosso, considerado um dos mais promissores quanto ao desenvolvimento econômico. Localiza-se a 240 km da capital Cuiabá e, conforme dados do *Portal Cidades@*[5] do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a área do município é de 5.470,383 km², o que coloca sua extensão na posição 58 entre os 141 municípios do estado e 272 de 5.570 entre todos os municípios brasileiros. Atualmente, com 39 anos de emancipação política, segundo o último censo de 2022, conta com uma população de 85.146 pessoas, com uma estimativa de 92.927 moradores em 2024 e é conhecida pela boa infraestrutura e qualidade de vida de seus habitantes.

A história de Primavera do Leste[6] é ligada aos bandeirantes que desbravaram o Mato Grosso em busca de riquezas minerais. Louzano (2018, p. 25), destaca que "[...] os paulistas tiveram decisiva participação na formação da Capitania de Mato Grosso, com as "Bandeiras", que construíram cidades sob a égide do ouro". O Portal Cidades aponta que, em 1912, com a demarcação da primeira rede telegráfica realizada pelo Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, ligando Vilhena a Cuiabá e também, da linha telegráfica de Cuiabá a Barra do Garças, passando pela localidade que hoje é Primavera do Leste, na BR 070, a região passou a despertar a atenção pelo fluxo de viajantes que transitavam por ali.

Convém lembrar, contudo, que a região leste do Mato Grosso era povoada por povos indígenas Bororos e Xavantes e a exploração do ouro trouxe desbravadores garimpeiros para a região, na maioria nordestinos, que seguiam para o interior do Brasil para fugir da seca e da perseguição do regime coronelista, exacerbada pela crise em todo o país. Um dos moradores mais antigos que se tem notícias de residir na localidade foi uma senhora chamada Joana Cândido de Abreu, conhecida como "Velha Joana" por sua hospitalidade, força e por viver em

---

[5] O Cidades@ é um sistema que reúne informações sobre os municípios e estados do Brasil, produzidas pelo IBGE e por outras fontes. Disponível em: //https://cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 28 ago. 2024.

[6] Dados recolhidos e reunidos também de fatos narrados por pioneiros e site oficial da Prefeitura Municipal de Primavera do Leste/MT. Disponível em: https://www.primaveradoleste.mt.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2024.

meio à mata, acolhendo viajantes e compartilhando histórias, sendo hoje um símbolo da identidade e das origens da cidade. Segundo relatos, por muitos anos ela habitou às margens do córrego que, mais tarde, recebeu seu nome. A localidade ficou conhecida na década de 1960 pelos nomes: Bela Vista das Placas, Cabeceira da Velha Joana e BR 070.

Com a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia - Sudam, em 1966, a definição da ocupação produtiva da Amazônia, incentivo do governo federal ao desenvolvimento do Cerrado e com o Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste - Proterra e do Programa de Desenvolvimento da Região Centro-Oeste - Polocentro, muitas famílias de outras partes do país vieram para esta região, principalmente migrantes do sul do país.

Por volta de 1974, havia no local uma única construção, uma pensão que atendia a todos que chegavam. Um pouco mais tarde, em 1979, Edgar Cosentino, um empresário paulista, lançou o empreendimento urbano Cidade Primavera, cujo loteamento foi aprovado em 17 de janeiro de 1980. A energia era fornecida por um motor gerador e controlada por uma comissão que recebia os valores dos moradores para pagar o diesel utilizado. Em 1981, a energia passou a ser fornecida por empresa de distribuição, mas ainda era mantida por meio de um gerador.

Figura 01 - Início da formação de Primavera do Leste/MT



Fonte: Instituto Memória (2024).

Com um crescimento surpreendente, em 1981, Primavera do Leste passou a ser distrito de Poxoréu e, em 13 de maio de 1986, é elevada à categoria de município com a Lei Estadual nº 5.014. A emancipação política oportunizou o crescimento da cidade e despertou o interesse de novos migrantes de todo o Brasil.

Precisamos mencionar ainda, que ao estudarmos a história de Primavera do Leste, encontramos muitos registros e fontes que retratam a história a partir do ponto de vista e

recorte dos primeiros moradores, mas de forma geral, a cidade foi sendo construída também pelo trabalho de pessoas que não eram donas de terras, mas trabalhadores rurais e demais profissionais que chegavam na esperança de construir um novo caminho de prosperidade.

Da mesma forma como ocorreu em todo o estado de Mato Grosso, no processo de colonização, ocupação das terras e formação da cidade, ocorreram desmatamentos de matas ciliares, comprometimento de nascentes, queimadas, e intervenções que ocasionaram a redução de espécies da flora e fauna natural. É necessária a compreensão a respeito do contexto real do processo civilizatório da região e da formação da cidade e dos conceitos envolvidos nas relações de propriedade, trabalho, organização social, exploração do espaço e necessidades da população. A consciência crítica a respeito da história da ocupação do espaço em que vivemos, contribui para alcançarmos as mudanças necessárias na realidade de desigualdades e contradições que se estabeleceram nas relações de poder, que são estabelecidas de acordo, principalmente, com as atividades econômicas, que nesse caso, giram em torno da agricultura.

Primavera do Leste tem, em seu contexto econômico, a predominância da agricultura de modelo patronal com médias e grandes propriedades, voltadas para a alta produtividade, modelo este que utiliza tecnologias avançadas e mecanização e, em sua maioria, envolve o uso intensivo de insumos agrícolas, fertilizantes e pesticidas, situação que gera impactos ambientais, podendo contaminar o solo e a água e requer assim, um modelo eficiente de práticas sustentáveis para preservação do meio ambiente.

Figura 02 - Primavera do Leste nos dias atuais



Fonte: Prefeitura de Primavera do Leste/MT (2024).

A cidade se mantém em constante desenvolvimento e sua população é formada por pessoas de diferentes regiões do Brasil, instituindo sua diversidade cultural e econômica, tendo o setor agropecuário como pilar da economia, mas que vem se expandindo, também em

outros setores, como na indústria, comércio e prestação de serviços. Por conta do crescimento vertiginoso, o município vem se adaptando para acolher a população e suas necessidades, principalmente em relação ao trabalho e moradia.

Sobre o atendimento educacional, da mesma forma, o número de escolas vem sendo gradativamente ampliado para atender a toda a clientela de estudantes. Conforme dados de 2024 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep[7], no município de Primavera do Leste, o número de estudantes matriculados na educação infantil foi de 4.767 estudantes, no ensino fundamental 5.718 (nas séries iniciais) e 4.613 (nas séries finais). No ensino médio foram matriculados 2.386 estudantes e 300 alunos no EJA presencial, sendo 165 no Fundamental e 135 no ensino médio.

Abaixo, destacamos um quadro para melhor compreensão do atendimento educacional oferecido nas escolas do município:

Tabela 01 - Atendimento escolar em Primavera do Leste/MT

ESCOLAS DO MUNICÍPIO		**ATENDIMENTO OFERECIDO**				
REDES	**TOTAL DE ESCOLAS**	**EDUCAÇÃO INFANTIL**	**ENSINO FUNDAMENTAL**	**MÉDIO**	**EJA**	**ENSINO SUPERIOR**
Estadual	**11**	--	10	10	01	--
Municipal	**23**	13	10	--		--
Federal	**01**	--	--	01		01
Privada	**19**	10	09	05		07
Filantrópica	**01**	01	01	01		--

Fonte: Organizado pela autora com dados do Inep (2024).

Além dos dados observados, destacamos que na rede estadual de ensino, duas escolas estão localizadas na zona rural. Na rede municipal, apenas uma escola está situada na zona rural, atendendo ao ensino fundamental e à educação infantil. Os demais alunos oriundos de fazendas, sítios ou chácaras dispõem de transporte escolar para estudarem no centro urbano da cidade.

A unidade filantrópica/conveniada apontada, oferece atendimento especializado na educação infantil, ensino fundamental e educação profissional I e II às pessoas com

[7] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/. Acesso em: 10 dez. 2024.

deficiência[8], em convênio com os governos estadual e municipal. A instituição federal atende ao ensino médio com cursos técnicos e subsequentes, oferecendo também cursos de nível superior. Dentre as sete instituições particulares de ensino superior, uma atende com cursos presenciais e seis na modalidade semipresencial e a distância, com etapas de graduação e pós-graduação. O município conta ainda com o atendimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac e empresas privadas que ofertam qualificação profissional, sendo também oferecidos cursos de ensino médio técnico nas escolas estaduais.

O município é visto como um lugar promissor, mas a propaganda de progresso não evidencia as dificuldades consequentes do crescimento acelerado pelo intenso fluxo migratório. A realidade social do município está em constante transformação e, o rápido crescimento populacional, cria a necessidade de ampliação de serviços públicos de infraestrutura urbana e atendimento às necessidades como emprego, moradia, transporte, saúde, educação e renda que corresponda ao progresso econômico oportunizado pelo setor agrário.

1.2 O bairro Parque Castelândia e a escola parâmetro da pesquisa

Como pode ser observado na descrição da história de Primavera do Leste, as primeiras instalações da cidade começaram pela ação de alguns moradores, dentre eles, destacamos o Sr. Adivino Castelli que construiu o primeiro hotel e também um galpão para recebimento de colheita de arroz e, junto com Darnes Egydio Cerutti, instalaram duas bombas de combustíveis. Castelli também fez a doação de um lote ao prefeito de Poxoréu, no local onde hoje é o bairro Parque Castelândia e foi construída a primeira escola.

Estas primeiras instalações de barracão, distribuidora de combustível, hotel e escola deram origem ao bairro Parque Castelândia (em homenagem ao sobrenome Castelli), bairro este em que, atualmente, localiza-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Mauro Wendelino Weis, escola que serve de parâmetro em nossa pesquisa.

O bairro fica próximo ao eixo central da cidade e tem fácil acesso às principais vias de transporte. Apresenta boa estrutura com hospital, Unidade Básica de Saúde - UBS,

[8] O termo Pessoa com Deficiência (PcD) foi definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e aprovado em 13 de dezembro de 2006 pela Assembleia Geral da ONU. Foi ratificado no Brasil, com equivalência de emenda constitucional, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009. O termo foi oficializado no Brasil pela Lei Brasileira de Inclusãoem 2015. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/como-se-referir-a-pessoas-que-possuem-deficiencia/. Acesso em: 20 dez. 2024.

laboratório de análises clínicas, escolas, restaurantes, farmácias, hotéis, igrejas de várias denominações, praça com parque para crianças, campo de futebol e trajeto para caminhada. A Secretaria Municipal de Educação, o Procon e outros órgãos municipais também se localizam neste bairro que se destaca pelo charme da tradição e pela tranquilidade.

O bairro Parque Castelândia é, predominantemente, residencial e não há muitos estabelecimentos comerciais, já que a maioria das lojas, bancos, prefeitura e órgãos públicos se concentram na região central da cidade. É composto por casas de padrão médio e há algumas casas de alto padrão. As ruas são largas, com avenidas duplas que cortam o bairro, o trânsito é tranquilo, possibilitando que as pessoas transitem tranquilamente a pé ou de bicicleta. Está próximo às Furnas[9], o que adiciona uma característica especial ao bairro, oportunizando um clima fresco e agradável, principalmente à noite.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Mauro Wendelino Weis, doravante Emef Mauro W. Weis, é pertencente à rede pública municipal de Primavera do Leste/MT, vinculada à Secretaria Municipal de Educação - SME. Localiza-se à Avenida Tancredo Neves, nº 360 – Bairro Parque Castelândia. A escola foi criada pelo Decreto N. º 064/89 – Res. 012/2018 – CME e conta com 3.788,76 m² de área construída.

Figura 03 - Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mauro Wendelino Weis



Fonte: Acervo particular da autora (2024).

A Emef Mauro W. Weis iniciou seu funcionamento pedagógico em 1989, com apenas quatro salas de aula e aproximadamente 300 alunos, atendendo de 1ª a 6ª série[10] do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino e, suplência fase I (correspondente a 1ª e 2ª série para jovens e adultos), no período noturno, sendo que a implantação das demais

[9] O termo "furna" significa caverna, cova, lapa, sendo utilizado em muitas regiões brasileiras para designar qualquer escorregamento de encosta ou cavidade no terreno.
[10] Termo utilizado à época.

séries foi ocorrendo de forma gradativa. A denominação foi em homenagem a um dos fundadores da cidade que havia falecido recentemente. Tratou-se de uma proposta de políticos da época, já que Mauro Weis não tinha nenhum vínculo com a educação.

Mauro Wendelino Weis nasceu em 15 de abril de 1946 em Itapiranga/SC. Trabalhou como locutor na rádio Itapiranga. Por ser filho mais velho, abandonou os estudos para ajudar o pai como motorista. Aos 22 anos casou-se com Zeneida Anita Carboni em Tenente Portela-RS e tiveram três filhos. Em 1968 elegeu-se vereador pelo município de Palmitinho e trabalhou como comerciante e agropecuarista. Em setembro de 1981, passou a residir em Primavera do Leste trabalhando como gerente da Agro Aérea Teruel Ltda. Em 1983 assumiu a gerência da Ovetril Óleos Vegetais Ltda. Participou da comissão de emancipação de Primavera do Leste, foi membro da Sociedade Esportiva e Recreativa Juventude e fez parte do Rotary Clube. Faleceu em um acidente automobilístico no dia 29 de maio de 1988 em Bataguassu/MS.

Atualmente, a Emef Mauro W. Weis atende[11] do 1º ao 5º ano, nos períodos matutino e vespertino. No ano de 2024, foram matriculados 1.034 alunos, distribuídos em 42 turmas, sendo 1º anos (07 turmas), 2º anos (07 turmas), 3º anos (08 turmas), 4º anos (10 turmas), 5º anos (08 turmas) e 02 turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A estrutura física da escola constitui-se de 21 salas de aula, sala Maker, sala de laboratório de aprendizagem, cozinha, despensa, refeitório coberto, sala de arquivo, sala de coordenação, sala da direção, secretaria, biblioteca, sala de professores, dois banheiros para funcionários, dois banheiros para alunos, quadra poliesportiva coberta, parquinho infantil, quadra de areia e pátio aberto. De forma geral, a estrutura física da escola apresenta boas condições para atender confortavelmente aos alunos e equipe escolar, oferecendo ainda equipamentos e materiais pedagógicos para que os professores executem suas aulas com dinamicidade e os alunos tenham assegurados seus direitos de aprendizagem.

A equipe de funcionários é formada por 57 profissionais, sendo 03 secretários escolares, 35 professores efetivos (dentre eles, 01 diretora e 03 coordenadores pedagógicos), 14 professores temporários e 05 merendeiras. A direção da escola é escolhida por eleição, em que participam setores da comunidade escolar: Pais, funcionários efetivos e estudantes maiores de 12 anos, acontecendo a cada dois anos; já a escolha da coordenação pedagógica, ocorre a partir da inscrição pessoal dos candidatos e votação dos professores.

No ano de 2024, a escola deixou de atender as séries finais do ensino fundamental

[11] Dados obtidos na secretaria da escola.

devido ao reordenamento[12] entre estado e município. Com isso, muitos professores municipais de áreas específicas passaram a prestar seus serviços, em cooperação com o estado de Mato Grosso, em escolas estaduais. Alguns desses profissionais permaneceram em nossa escola em funções recém criadas, como(a) professor(a) Volante/Professor(a) de Fluência Leitora (02), Professor(a) de Laboratório de Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática (02), Professor(a) Articulador da Comunidade Escolar (01) e Professor(a) de Tecnologia e Inovação (01). Do número total de funcionários, 04 profissionais encontravam-se em Readaptação de Função (03 Auxiliares de Serviços Gerais e 01 Professora Pedagoga), contando ainda, com 09 auxiliares de serviços gerais de empresa terceirizada.

Conforme o Projeto Político Pedagógico - PPP, os estudantes da Emef Mauro W. Weiss são de diversos bairros de Primavera do Leste e da zona rural, já que a escola é uma entre outras do município que, além de atender alunos da zona urbana, recebe também alunos da zona rural, sendo que em 2024, foram registrados 293 estudantes da zona rural e, destes, 271 utilizavam o transporte escolar.

A escola vem se reorganizando e se adaptando para oferecer um atendimento mais humanizado e acolhedor. Como a escola conta com sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, muitos pais de alunos com necessidades especiais matriculam seus filhos em nossa escola, o que traz novas vertentes de condução pedagógica em todo o espaço escolar. Tal realidade ofereceu a possibilidade de ampliar nosso olhar também para crianças que não têm deficiências, mas que precisam de maior atenção para desenvolver a leitura e a escrita.

As famílias dos alunos são oriundas de várias regiões do Brasil, em sua maioria migrantes que vieram em busca de trabalho e de uma vida melhor, mas que pelo fato de terem nível baixo de escolaridade, enquadram-se apenas em empregos medianos. Há poucos estudantes com maior poder aquisitivo, com famílias cujos genitores são melhor remunerados e há muita rotatividade de estudantes, já que as famílias vêm e vão, de acordo com a situação de trabalho em fazendas ou em subempregos[13] na zona urbana da cidade.

A maioria dos funcionários são profissionais efetivos, tendo em vista, a contratação de interinos apenas para substituições para casos específicos de licenças. A escola vem

[12] Decreto 723/2020: gradativamente, o Estado passará a atender apenas os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio; e os municípios atenderão à educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, como define a legislação federal. Disponível em: https://iframe.leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-723-2020-mato-grosso-dispoe-sobre-processo-de-matriculas-e-de-formacao-de-turmas-na-educacao-basica-nas-unidades-escolares-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-mato-grosso?origin=instituição. Acesso em: 15 maio 2022.

[13] Situação de pessoa que trabalha recebendo baixa remuneração ou que só encontra trabalho em certos períodos do ano (Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras/SP: Companhia Nacional, 2011, p. 1201).

recebendo novos professores pelo fato de os profissionais mais antigos estarem completando o tempo para aposentadoria. No quadro de funcionários há predominância feminina, mesmo com o aumento de professores do sexo masculino atuando na escola, em 2024, eram apenas oito professores homens, seis efetivos e dois contratados. Tal fato evidencia ainda a prevalência feminina na educação e reforça, da mesma forma, a força das mulheres na manutenção da escola para a sociedade.

Ao longo da história, a profissão de professor esteve por muito tempo associada ao cuidado e à maternagem, fato que relaciona a docência ao gênero feminino, mesmo nos dias atuais. De forma ainda mais evidente, as séries iniciais eram atendidas predominantemente por professoras, pois, era a profissão admitida inicialmente para mulheres, que poderiam lecionar e cuidar de seus lares, ou seja, o trabalho era relacionado ao cuidado e afeto feminino, enquanto os homens eram considerados "os verdadeiros provedores da família".

Temos ainda atrelada à nossa profissão a crença da "vocação", o que obscurece sobremaneira nossa identidade profissional. Sobre isso, Maria Madalena Assunção (1996) ressalta que tal discurso pode ser utilizado para privar a profissão da valorização com formação, aperfeiçoamento e melhores salários. Para ela, a ideia de vocação se aproxima de algo da ordem natural, do inato ao exercício da docência, ou seja, "uma força interna que orienta e encaminha as pessoas para determinadas profissões" (Assunção, 1996, p. 14).

Mesmo com a mudança de perspectivas em relação ao trabalho feminino, ainda na sociedade atual, a grande maioria dos professores somos nós, mulheres professoras, que nos esmeramos na dedicação à profissão, ao mesmo tempo em que somos administradoras do lar, provedoras da família e lutadoras resistentes pela igualdade de direitos na sociedade, buscando ainda formar cidadãos que estejam voltados para a busca de uma sociedade fundada em relações de respeito e superação de desigualdades.

Ainda temos questões a serem resolvidas, como por exemplo, a falta de um funcionário habilitado disponível para o atendimento na biblioteca escolar, registro de empréstimos e cuidado com o acervo que, muitas vezes, acaba se perdendo e precisa ser renovado, como também, para otimizar o espaço para práticas pedagógicas e como ambiente promotor da leitura.

A escola reconhece suas fragilidades, apontando em seu PPP que precisa atuar no baixo rendimento das turmas de 1º a 3º ano e ainda, de forma mais específica, nos 3º anos. Destaca, também, deficiências quanto ao acompanhamento e participação das famílias dos estudantes, pois, temos uma participação razoável de pais, mas ainda precisamos ampliar a presença nas reuniões pedagógicas, pois na maioria das vezes, os pais de alunos que não

necessitam de muita intervenção é que comparecem para conversar com os professores a respeito do desempenho escolar de seus filhos.

Atualmente com 36 anos, a escola procura apresentar uma proposta de trabalho voltada às mudanças que regem nossa sociedade. Sua filosofia demarca o estudante como protagonista em todo o processo de sua formação, atuante e participante na sociedade em que vive, contribuindo assim para o exercício pleno da cidadania. Os profissionais da escola demonstram-se interessados e preocupados com o bem-estar e com a construção da aprendizagem dos estudantes, participam ativamente da formação continuada e das atividades da escola, executam seu trabalho com empenho para alcançar bons resultados, sendo que ter uma equipe habilitada e comprometida são considerados os pontos fortes da escola.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS RELACIONADOS ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Como já apontado, a investigação envolve os fenômenos da linguagem, relacionando o estudo bibliográfico e documental para fundamentar teoricamente a sugestão de uma proposta de ação educativa para turmas do terceiro ano escolar. Consideramos a realidade de aprendizagem observada e a possibilidade de investigação, apoiando-nos na pesquisa-ação como forma de compreender a realidade encontrada, contribuir para a qualidade do ensino e avançar o desempenho dos estudantes no que se refere à leitura e à escrita.

A pesquisa inscreve-se na linha de atuação I - Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, tem como área de Concentração Linguagens e Letramentos e sustenta-se nos conceitos teóricos da Linguística e da Fonologia. Nosso percurso metodológico, por meio do estudo teórico-empírico, destaca a importância da adoção de atividades significativas de abordagem linguística, tomando o texto como eixo central da aprendizagem da alfabetização e do letramento.

Tais concepções alicerçam-se em bases teóricas metodológicas que visam à formação do aluno leitor e produtor, advindas de Cagliari (2009), Soares (2003, 2004, 2020, 2021), Morais (2012), Geraldi (2001), Smolka (2012), Koch (2021), Koch e Elias (2021, 2022), dentre outros autores que evidenciam a leitura e a alfabetização como a aquisição da tecnologia da escrita e discutem o processo de alfabetização relacionado à abordagem linguística, com destaque para a alfabetização e o letramento de modo articulado a partir de textos.

Dessa forma, consideramos importante contextualizar o lugar de onde nossa fala se organiza, ou seja, estabelecer um panorama sobre as concepções do processo da aquisição da leitura e da escrita para compreendermos os aspectos atuais que envolvem a alfabetização. Nesse aspecto, delineamos informações a respeito das diretrizes educacionais em relação à leitura e escrita e questões referentes ao processo de alfabetização e avaliação, para assim, compreendermos o contexto local de aprendizagem em que estamos inseridos.

2.1 Implementações nas diretrizes educacionais em relação à leitura e à escrita

Para situar a discussão, tendo em vista o apontamento da escola sobre o baixo rendimento das turmas de 1º a 3º ano e, entendendo que tal realidade tem estreita relação com a aprendizagem da leitura e da escrita, consideramos essencial retomarmos algumas questões

sobre a alfabetização no Brasil. Para isso, recordamos que a alta taxa de analfabetismo passou a ser motivo de preocupação do estado com a Proclamação da República, em 1889, mas até a Constituição de 1937, a maior ênfase era dada apenas ao ensino técnico profissional

Assim, as implementações das ações e políticas educacionais em relação à alfabetização começaram a ser implantadas após a década de 30 quando, conforme Mortatti (2010), as práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita passaram a ser realizadas e sistematizadas em espaços públicos, por serem consideradas estratégias para a formação cidadã e desenvolvimento político e social do país. Mortatti nos orienta ainda que:

> De lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. E com diferentes finalidades, de diferentes formas e com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever, para assim responder mais adequadamente a certas urgências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e escrita (Mortatti, 2010, p. 330).

A nova Constituição, aprovada em 1988, favoreceu mudanças no sistema educacional e fortaleceu mecanismos de democratização, iniciando as prerrogativas de discussão a respeito de gestão democrática, financiamento da educação e valorização profissional, ampliando os direitos de cidadania e a responsabilidade social do estado. Da mesma forma, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, aprovada em 1996, em seu Artigo 22 passa a considerar o ensino fundamental como parte integrante da educação básica, como uma forma de assegurar a todos "a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1996).

As discussões estabelecidas para a organização do Plano Nacional de Educação - PNE, que teve sua primeira elaboração em 1996, favoreceram importantes implementações nas diretrizes educacionais. Nessa nova conjuntura, foram lançados em 1997, pelo Ministério da Educação - MEC**,** os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, um conjunto de diretrizes educacionais elaboradas pelo MEC com orientações para a elaboração e execução dos currículos de todas as escolas, normatizando alguns tópicos fundamentais para cada disciplina e estabelecendo maior controle pelo governo.

A tendência mundial de fortalecimento das políticas públicas pautadas na gestão por resultados, mecanismos de responsabilização e prestação de contas ganharam evidência também no cenário educacional brasileiro, estabelecendo mecanismos de avaliações externas

com resultados aferidos em testes padronizados e metas a serem cumpridas. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb[14] foi a primeira iniciativa brasileira de avaliação nacional, no ano de 1990, permanecendo ativa até os dias atuais.

Muitas controvérsias são apontadas a esse respeito, principalmente, em relação ao jogo de interesses econômicos que ampliam a racionalidade técnica e a lógica da competitividade entre escolas e sistemas de ensino, mas diante de discussões e dados de avaliações que demonstravam resultados nada favoráveis para o Brasil, ganha força a prerrogativa oferecida na LDB de assegurar a participação da sociedade civil em forma de articulação com empresários e organizações não governamentais com o objetivo de descentralizar o ensino e oportunizar a participação do setor privado na formulação de políticas para a educação básica.

Nesse contexto, surge em 2005, o movimento Todos pela Educação - TPE, formado por gestores, educadores, pesquisadores, pais e alunos e também por um grupo de líderes empresariais, profissionais de imprensa, empresários e organizações sociais. Segundo o que discutem Martins e Krawczyk (2018), esse movimento demarca a influência de organizações empresariais na política educativa brasileira.

Segundo as pesquisadoras, tal movimento configura-se como um interlocutor privilegiado que se articula em torno da intervenção na educação, valendo-se do princípio da corresponsabilidade como estratégia de controle e definição das políticas educacionais, ou seja, afirmando defender o acesso à educação básica de qualidade para todos, o grupo faz uso dos espaços políticos para promover interesses próprios.

As ações do TPE adotadas pelo MEC, reforçam a política de metas e indicadores de qualidade como condição para o repasse de recursos a estados e municípios. Os apontamentos de Martins e Krawczyk (2018) destacam ainda que, na contrapartida dos resultados negativos da educação nesse período, o ensino público torna-se uma oportunidade de atuação do setor privado que insere suas crenças e valores por meio da produção e venda de material didático, formação de professores, prestação de consultorias, etc., situação que se faz presente, hoje em dia, em muitas redes de ensino em nosso país.

O documento normativo mais atual no que diz respeito às propostas de ensino para a educação no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A orientação de que se previsse “fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental”, citada no artigo 210 da

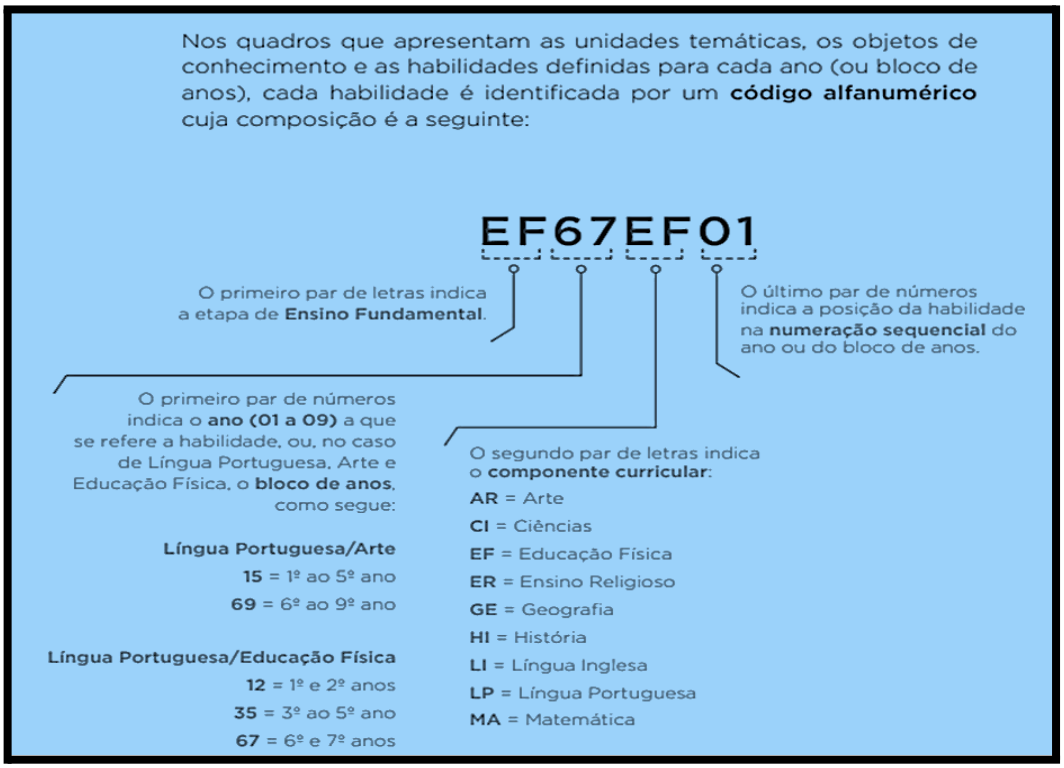
[14] O Saeb inicialmente era composto por três avaliações externas: a Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc, conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. Foi aplicada em 2013, 2014 e 2016, sendo descontinuada no contexto da elaboração e homologação da BNCC.

constituição de 1988 e, de "estabelecer competências e diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos desde a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio" na LDB (no Inciso IV de seu Artigo 9º), já apontavam para tal prerrogativa.

Conforme informações do MEC[15], a BNCC começou a ser elaborada em 2015, com a análise dos currículos brasileiros realizada por 116 especialistas indicados por secretarias de educação e universidades. Foram realizadas consultas públicas para ampliar a participação da população nessa construção e a proposta da BNCC foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação - CNE em 6 de abril de 2017.

A BNCC, aprovada pelo CNE e oficializada pelo MEC tem um caráter normativo e "define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica" (Brasil, 2018, p. 7). Para compreendermos como as habilidades são apresentadas no documento, apresentamos a figura a seguir:

Figura 04 - Identificação do código alfanumérico na BNCC



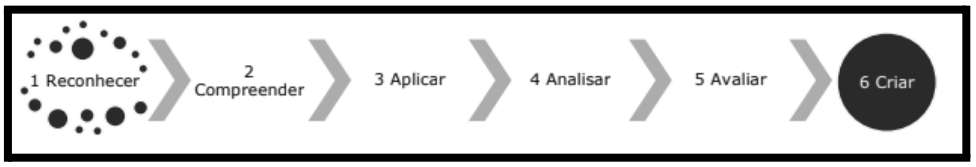
Fonte: Brasil (2018).

[15] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 10 set. 2024.

O documento destaca aprendizagens essenciais para assegurar “o desenvolvimento de competências que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, apontando que a competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 16).

Atualmente, nas escolas brasileiras, apoiamo-nos nas indicações da BNCC e, ainda nas escolas de nosso estado, no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC para a organização dos planejamentos, PPP e demais planos de ensino incorporados às práticas pedagógicas. Tendo em vista a articulação entre os níveis de aprofundamento dos processos cognitivos e de como as habilidades estão estruturadas para possibilitar a racionalização da progressão das aprendizagens, o documento considera os níveis cognitivos descritos por meio da Taxonomia de Bloom[16]:

Figura 05 - Progressão das habilidades considerando níveis cognitivos



Fonte: Mato Grosso (2018).

A compreensão sobre a forma com que a BNCC é estruturada tornou-se essencial para o dia a dia dos professores, pois relacionar as habilidades a seus níveis de aprofundamento, segundo o que norteia o documento, é o que garantirá a progressão das habilidades no percurso escolar do estudante.

Queremos destacar, também, o fato de estarmos em um período pós pandemia, situação que impactou fortemente a educação brasileira. Tal realidade, reforçou a necessidade de novas diretrizes educacionais que previssem o estabelecimento de estratégias para a recomposição da aprendizagem e a flexibilização curricular, redirecionando o foco do ensino para a aprendizagem essencial e adaptação de objetivos, o que evidencia que as mudanças pelas quais os conceitos e práticas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita passaram

[16] Benjamin Bloom (1913–1999) foi um psicólogo e pedagogo norte-americano que desenvolveu diversas pesquisas ao longo de sua vida profissional, abordando a educação com uma perspectiva psicológica. É uma classificação dos domínios de aprendizagem a partir de uma listagem das habilidades e dos processos envolvidos nas atividades educacionais, estabelecendo critérios avaliativos. Disponível em: https://sae.digital/taxonomia-de-bloom/. Acesso em: 13 dez. 2024.

ao longo de nossa história estão intrinsecamente relacionadas a contextos socioeconômicos, culturais e políticos.

Os conhecimentos estão relacionados a contextos concretos e dinâmicas sociais, políticas, intelectuais e pedagógicas vigentes em cada sociedade, de acordo com sua pluralidade cultural e o momento histórico, o que altera a perspectiva pedagógica e estabelece um novo currículo. O caminho que se estabelece nessa conjuntura, intimamente relacionado aos aspectos socioculturais evidenciados no decorrer da história de nossa sociedade, desvela-se nas diferentes perspectivas educacionais que passam a ser assumidas em nosso país.

Segundo Moreira e Tadeu o currículo é um campo permeado pela ideologia, cultura e relações de poder e "não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais" (Moreira; Tadeu, 2013, p. 28).

2.1.1 Alfabetização no Brasil

O termo alfabetização é discutido sob diferentes olhares e em diferentes reflexões teóricas, mas é bom reforçarmos que, conforme Mortatti, foi somente a partir de 1930 que "a educação, e em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional" (Mortatti, 2010, p. 330), reforçando a complexidade do processo e o aspecto político que o envolve.

Não podemos deixar de destacar que as intensas mudanças na maneira em como nós, educadores brasileiros, passamos a compreender o processo de alfabetização originaram-se a partir dos estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, psicolinguistas argentinas, na pesquisa denominada *Psicogênese da língua escrita***,** publicada em 1985 no Brasil. Tal estudo, de enorme relevância para a educação, parte da concepção interacionista de Piaget, focando a aquisição da linguagem (leitura e escrita) em relação à compreensão do funcionamento do código escrito e falado, destacando alguns fundamentos psicolinguísticos para oferecer uma nova vertente de análise sobre as concepções a respeito da aquisição do conhecimento.

Consequentemente, o estudo suscitou uma grande transformação nas práticas de ensino da leitura e da escrita. A investigação teve como base o sujeito que aprende em sua interação com o objeto de conhecimento, demonstrando como as crianças pensam e elaboram

suas hipóteses para compreender o código escrito e falado e o processo pelo qual a criança se apropria dos conhecimentos necessários para a leitura e a escrita, com saberes construídos mesmo antes do acesso à escolarização.

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky destaca as hipóteses que o aprendiz estabelece para o código escrito, descrevendo os estágios ou níveis linguísticos que percorre nesse processo: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Seus pressupostos contribuíram para encaminhar o(a) professor(a) em ações e propostas de atividades que favorecem o avanço de um nível de escrita para outro, promovendo a superação de modelos mecânicos para estimular a alfabetização.

Nessa vertente, o estudo traz a discussão a respeito de que a escrita não é mais considerada apenas como um código de transcrição gráfica de sons, mas uma representação da linguagem, de forma que os saberes que as crianças constroem, antes de aprender formalmente a ler, passam a ser valorizados. Assim, com a busca de soluções para o fracasso da escola na alfabetização, introduz-se no Brasil o pensamento construtivista, que passa a ser foco de estudos e ações de formações continuadas para ser institucionalizado nas escolas públicas do país.

A efetivação do modelo construtivista na alfabetização concretiza-se com a definição dos PCNs serem utilizados como referência para a elaboração e execução dos currículos nas escolas. Nesse mesmo período, segundo Mortatti (2006, p 11) emerge o pensamento interacionista em alfabetização, de forma que, alguns aspectos do interacionismo foram sendo conciliados com certa apropriação do construtivismo.

O interacionismo, visto como vertente pedagógica, destaca que a interação das pessoas com o meio e os objetos é preponderante para a aprendizagem. As teorias interacionistas são referências de destaque nas concepções de educação adotadas nas escolas do Brasil, tendo como teóricos fundamentais Jean Piaget e Lev Vygotsky. Piaget desenvolveu a teoria interacionista, já Vygotsky, pensou o interacionismo considerando sua natureza sociocultural, por isso, chamada de sociointeracionista. Ambos apresentam a interação de formas diferenciadas entre si, mas suas concepções são normalmente relacionadas e chamadas de socioconstrutivistas.

No contexto da alfabetização, após a implantação do ensino fundamental de nove anos[17], em 2006, com a finalidade de acolher as crianças de seis anos, previu-se a necessidade

[17] Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 - Prevê: Assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. A ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas só teve início em algumas regiões a partir de

de maior atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem nessa fase escolar. Em decorrência, surge em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, incorporado pelo governo federal.

A importância do destaque a esse programa do MEC em nossa discussão firma-se, tendo em vista, o avanço de propor a articulação entre governo federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal para mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e escolas, bem como, para o avanço da qualidade no ciclo de alfabetização. O programa esteve em vigor de 2012 a 2017 e orientava que o tempo certo de aprender a ler iria até o 3º ano do ensino fundamental, praticamente até os oito anos de idade.

Após a extinção do Pnaic, em 2017, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização - PNA em 11 de abril de 2019[18], com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional. A PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**,** definia já em seu artigo 1º**,** que seriam implementados "programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas" e, no artigo 2º, parágrafo primeiro, a alfabetização foi definida como o "ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético".

No que concerne à alfabetização, ações de implementação e integração das políticas federal e estadual de educação, vinculadas às ações da política nacional Compromisso Criança Alfabetizada, por meio da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização - Renalfa, dão origem no estado de Mato Grosso, ao programa Alfabetiza MT, instituído pela Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021.

Atualmente, está em vigência a nova política educacional O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, um programa instituído pelo Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023 que revogou o projeto anterior da PNA e, com a adesão de estados e municípios, tem como meta garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, como também orienta a BNCC, além de assegurar a recomposição de aprendizagens de todas as crianças matriculadas nos 3º, 4º e 5º anos que foram afetadas pela pandemia da Covid-19, ocorrida em 2020.

2005. O prazo estabelecido para a implantação em todo o Brasil foi até 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos/. Acesso em: 16 maio 2024.

[18] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

2.1.2 Avaliações externas: medir a qualidade e estabelecer metas

A partir dos anos 90, ganha força em nosso país, a adoção do modelo avaliativo em larga escala - avaliações externas[19]-, para a obtenção de dados que subsidiem políticas públicas e ações de gestão educacional. Tal processo, realizado por instituições ou entidades externas ao ambiente escolar, procura aferir o desempenho dos alunos em relação a determinados conteúdos e habilidades.

A respeito de tais avaliações, encontramos posicionamentos contrários, mas também a defesa de que seus resultados orientam a adoção de políticas públicas no país e, da mesma forma, apontamentos de que houveram alguns avanços a partir da análise dos resultados e implementações adotadas para redirecionar ações em busca de melhorias, principalmente, em relação ao processo de alfabetização.

De qualquer forma, não estamos aqui para nos posicionarmos a favor ou contra essa política, mas queremos contextualizar o leitor a respeito dos mecanismos de avaliação adotados nas escolas brasileiras e, de forma especial, relacionar o contexto das avaliações às quais está sujeita a escola da qual parte nossa análise, a Emef Mauro W. Weis, em relação às avaliações externas que fazem parte de seu cotidiano pedagógico, por se tratar de uma escola pública municipal, vinculada aos entes federados - país, estado e município.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb[20], programa lançado pelo MEC em 2007, foi criado no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, concebido para ser um instrumento de acompanhamento da qualidade da educação, com metas quantificáveis e amplamente divulgadas. Organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, tem a finalidade de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Os dados divulgados pelo MEC a respeito dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb[21] e do Ideb de 2021 apontaram que a alfabetização foi fortemente

---

[19] A avaliação externa: Concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos e confrontar o que o ensino é e deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa. Acesso em: 10 set. 2024.

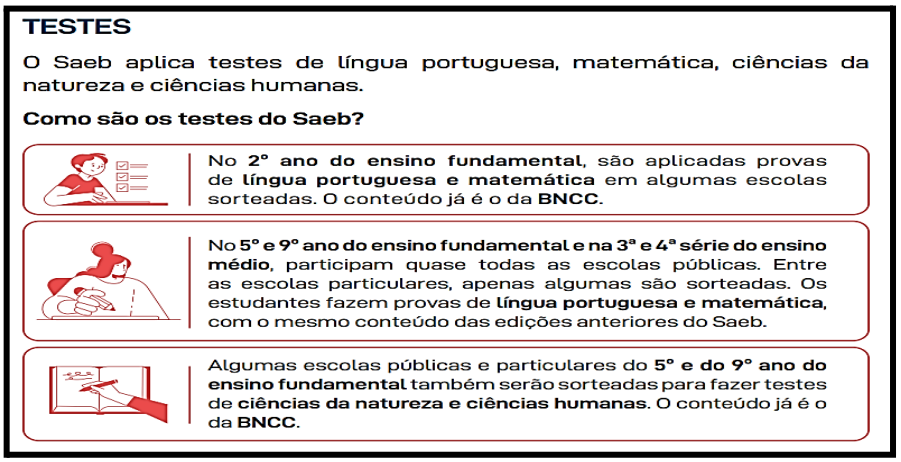
[20] Índice criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: http://portal.MEC.gov.br/conheca-o-ideb. Acesso em: 20 maio 2023.

[21] Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb: Conjunto de avaliações externas em larga escala, criado em 1990 pelo Inep para realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/Saeb. Acesso em: 22 mar. 2024.

impactada pela pandemia no Brasil. De acordo com o Saeb[22], a maior queda de desempenho aconteceu com alunos do 2º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, indicando que quatro, em cada dez crianças que fizeram a prova, não conseguiram ler nenhuma palavra.

Com aplicações a cada dois anos, em sua última edição de 2023, o Saeb aplicou questionários para os alunos, professores, diretores escolares e gestores municipais de educação, além de testes de Língua Portuguesa, matemática, ciências naturais e ciências humanas. A finalidade apontada é que a classificação do Ideb permite o retrato de cada escola para, assim, direcionar melhor os recursos, formações e ações de intervenção. Para a aplicação dos testes, adotou-se a seguinte organização:

Quadro 1 - Testes do Saeb



Fonte: Brasil (2023).

O isolamento social e consequente afastamento presencial das crianças das escolas, no período pandêmico, trouxe consequências avassaladoras. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco[23], a pandemia da Covid-19 impactou os estudos de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países – o que representa cerca de 91% do total de estudantes no planeta.

Como vimos, os dados evidenciaram a necessidade de intervenção pós pandemia. Assim, nova abordagem de ensino foi adotada, já para o ano letivo de 2022, nas diretrizes educacionais a nível nacional, estadual e, em contrapartida, pelos municípios. O foco do

[22] Em 2021, a pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada pelo Inep revelou que 56,4% de crianças que concluíram o 2º ano do ensino fundamental foram considerados não alfabetizados pelo seu desempenho no Saeb. Disponível em: https://www.gov.br/MEC/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada. Acesso em: 15 maio 2024.

[23] Disponível em: https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition. Acesso em: 20 ago. 2022.

ensino foi redirecionado para a aprendizagem essencial, recomposição da aprendizagem, reorganização de conteúdos, adaptação de objetivos, criação de estratégias de recuperação e recursos para complementação da aprendizagem, e ainda, com a finalidade de desenvolver as habilidades socioemocionais previstas na BNCC.

Diante dos resultados alarmantes obtidos no Saeb do 2º ano escolar (primeira aplicação em 2019), a União por meio do Inep e em conjunto com uma comissão de especialistas na área de alfabetização, instituiu em março de 2023, um estudo denominado Alfabetiza Brasil[24]. A finalidade seria nortear o estabelecimento de políticas públicas e implementações para sanar o problema da alfabetização no Brasil, definir um padrão nacional de alfabetização e uma matriz de referência para subsidiar a elaboração dos testes.

A pesquisa Alfabetiza Brasil envolveu diretamente os professores alfabetizadores para estabelecer a compreensão a respeito do que é ser considerado alfabetizado, com base nas indicações apontadas pela BNCC e matriz de referência do Saeb, de acordo com as competências, conhecimentos ou habilidades relacionadas à alfabetização.

A matriz de referência de Língua Portuguesa para o teste do 2º ano prevê habilidades de domínio do princípio alfabético, leitura e escrita de palavras com diferentes padrões silábicos e leitura e produção de textos com autonomia. Abaixo, destacamos a matriz de referência do teste de Língua Portuguesa estruturada nesses três eixos temáticos:

Quadro 02 - Matriz de referência Saeb

HABILIDADES DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – SAEB

EIXO	HABILIDADE	
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	H1	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita
	H2	Ler palavras
	H3	Escrever palavras
LEITURA	H4	Ler frases
	H5	Localizar informações explícitas em textos
	H6	Reconhecer a finalidade de um texto
	H7	Inferir o assunto de um texto
	H8	Inferir informações em textos verbais
	H9	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal
PRODUÇÃO TEXTUAL	H10	Escrever texto

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep com base em Brasil. MEC ([2018]).

Fonte: Brasil (2023).

[24] O Programa Alfabetiza Brasil visa garantir a alfabetização das crianças até o 2º ano do ensino fundamental. O objetivo é reduzir as taxas de alfabetização incompleta e letramento insuficiente em séries avançadas. Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil MEC/Inep. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

A alfabetização foi definida como a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia, apontando[25] para o 2º ano do ensino fundamental, que os estudantes considerados alfabetizados são os que:

a) Leem palavras, frases e textos curtos;

b) Localizam informações explícitas em textos curtos (até seis linhas), como em bilhete, crônica e fragmento de conto infantil;

c) Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, como em tirinhas e cartazes;

d) Escrevem ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras;

e) Escrevem textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - Seduc, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - Caed/UFJF, já havia implementado desde 2016, o Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso - Avalia MT[26] com o objetivo de monitorar a qualidade da educação ofertada pela rede estadual de ensino e, com os resultados obtidos, pensar em estratégias e práticas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Diante da realidade pós pandemia, o estado de Mato Grosso, para reverter o panorama educacional e alcançar o objetivo de que os alunos consigam estar alfabetizados até o 2º ano escolar do ensino fundamental, lançou em 2021 o Programa Alfabetiza MT, com foco no fortalecimento pedagógico. Por meio do regime de colaboração com os municípios aderentes ao programa, o Alfabetiza MT busca a melhoria dos resultados da alfabetização dos estudantes das escolas públicas de Mato Grosso e tem a formação continuada como o elemento fundamental para o aprimoramento da aprendizagem.

A estrutura do Alfabetiza MT contempla oito componentes: Institucionalização; Avaliação e Monitoramento; Criação de Incentivos; Articulação e Mobilização; Material Didático e Metodologias; Desenvolvimento de Capacidades; Comunicação e Engajamento;

---

[25] Relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil - Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças. Elaborado pela Daeb/Inep. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

[26] O Sistema Avalia MT é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite a realização de um diagnóstico da educação básica do estado de Mato Grosso e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Disponível em: https://www3.Seduc.mt.gov.br/avaliamt/tipo-de-avaliacoes. Acesso em: 15 mar. 2024.

Fortalecimento da Gestão Escolar e Municipal. Além do ensino fundamental 1º e 2º anos, a educação infantil passa a integrar as iniciativas de capacitação e a Universidade Federal de Mato Grosso e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul estabelecem parceria para implementar um curso voltado para a formação da educação infantil, o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI e promover práticas pedagógicas atualizadas.

O programa Alfabetiza MT estabelece como instrumentos as seguintes avaliações: Avaliação de fluência leitora, avaliação somativa e avaliação diagnóstica. Umas das implementações do programa foi ampliar o Projeto Avalia MT de 2016, abarcando as avaliações do Alfabetiza e oportunizando que as redes municipais também participassem das avaliações.

O Projeto Avalia MT foi reestruturado e, a cada edição, as avaliações foram sendo ampliadas, sendo que na edição de 2024, foram realizadas três avaliações: Formativa Diagnóstica, Formativa Processual e Somativa. A avaliação formativa diagnóstica e a formativa processual avaliaram todas as etapas de escolaridade, do 2º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. A avaliação Somativa focou nas etapas consideradas "canônicas" - 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio - aplicada ao final do ano letivo para calcular o desempenho dos estudantes, aferindo as habilidades dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

Conforme as informações da Seduc/MT[27], a avaliação formativa diagnóstica visa fornecer informações para respaldar o planejamento e o (re)planejamento das ações educacionais, a formativa processual aponta para aquilo que deve ser priorizado e reforçado em sala de aula, de modo a orientar o planejamento pedagógico. Ambas constituem referenciais que orientam a adoção de ações pedagógicas e formações, já a avaliação somativa traz um panorama geral da aprendizagem em relação ao final do processo.

A avaliação da fluência em leitura, que compõe os eixos desenvolvidos no programa Alfabetiza MT, é realizada por meio da parceria Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração - Parc, entre redes de ensino, Associação Bem Comum e Caed/UFJF[28], e em 2023, foi aplicada para os alunos do 2º ano do ensino fundamental, permanecendo da mesma forma em 2024.

A avaliação da fluência está dividida em dois momentos: avaliação de entrada (no início do ano letivo) e avaliação de saída (no final do ano letivo). Nela, o estudante realiza

[27] Disponível em: https://www3.Seduc.mt.gov.br/avaliamt/tipo-de-avaliacoes. Acesso em: 23 abr. 2024.

[28] O Caed é um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, que reúne professores, pesquisadores e colaboradores atuantes nas áreas de avaliação e políticas públicas educacionais.

três tarefas de leitura oral, o que ocorre por meio de um aplicativo desenvolvido pelo Caed/UFJF e leva em consideração três características: automaticidade, precisão e prosódia[29] para estabelecer a identificação do perfil de leitor em: pré-leitor, leitor iniciante ou leitor fluente.

A automaticidade relaciona-se à medida da velocidade de palavras lidas por minuto; a precisão leva em consideração a contagem dos erros cometidos por minuto, sendo considerados erros pular palavras, ler de forma errada, começar, parar e retomar, mesmo que corretamente e, a prosódia é a observação da qualidade de leitura, com entonação e outras variedades que refletem no entendimento do texto.

Durante a avaliação[30], sistematizada pela plataforma Caed digital, ocorre a aplicação de testes padronizados de leitura de palavras de vocabulário compatível com a capacidade e compreensão para o ano escolar, de pseudopalavras (palavras que podem ser pronunciadas, mas não existem, não têm significado) e, para os alunos que realizam as leituras anteriores, prossegue-se com a leitura de uma pequena narrativa sobre a qual deve-se responder a algumas perguntas sobre o enredo. O tempo de leitura é de 60 segundos (um minuto) para cada etapa, realizada por meio de um aplicativo e, a partir delas, é observado o nível de fluidez de leitura, dentre as classificações abaixo:

Quadro 03 - Níveis de fluidez da leitura

Pré-leitores	
nível 1	O estudante não leu ou conhece letras, mas não as associa à pauta sonora da palavra.
nível 2	O estudante reconhece letras/soletra.
nível 3	O estudante leu silabando e, eventualmente, cometeu desvios na leitura silabada.
nível 4	O estudante leu corretamente até 12 palavras e 7 pseudopalavras.
Leitor iniciante	O estudante leu palavras e pequenas sequências textuais, porém, o fez de forma pausada, em um padrão de leitura silabada. É considerado leitor iniciante o estudante que leu 13 ou mais palavras e 8 ou mais pseudopalavras.
Leitor	O estudante conseguiu ler um dado número de palavras sem embaraços e

[29] Informações apresentadas pela Secretaria Estadual de Educação - Seduc, baseadas nos estudos de Rasinski (2004, 2006). Avaliação de Fluência Formativa 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/live/vGvyrmR1zSM?si=A55WeWEUZWpOI 6O4 . Acesso em: 03 ago. 2023.

[30] Disponível em: https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.Caeddigital.net. Acesso em: 03 ago. 2023.

fluente	dificuldades, no tempo dado, com 90% de precisão. Ao ser questionado sobre o texto lido, respondeu conforme solicitado. É considerado que já venceu os desafios relacionados à decodificação das palavras e, por isso, lê de modo mais automático.

Fonte: Organizado pela autora com base em dados da Plataforma Parc (2024)[31].

O governo, no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, reconhece as diversidades territoriais do Brasil, prevê o protagonismo dos estados, municípios e Distrito Federal, e, de acordo com a adesão dos municípios, propõe a elaboração da própria política local de alfabetização, de acordo com suas especificidades, atuando na indução, coordenação e assistência técnica e financeira.

Dessa forma, a rede de ensino municipal de Primavera do Leste/MT instituiu em 2023, por meio da Secretaria Municipal de Educação, sua Política Municipal de Alfabetização com o Programa EducaPva - Programa Educacional da Rede Pública Municipal de Primavera do Leste/MT. O Programa visa conhecer e atuar a respeito da realidade da aprendizagem das escolas pertencentes à rede municipal de ensino e é norteado pelas diretrizes estabelecidas na BNCC e Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC/MT.

O programa municipal, com a nova gestão do município, vem reestruturando o programa, mas até 2024, abrangia estratégias e metodologias de ensino, instrumentos de monitoramento e avaliação para garantir uma educação de qualidade e equidade para os estudantes, sendo estruturado até então, por quatro eixos que se entrelaçam e se desdobram em ações e estratégias, sendo:

a) AlfabetizaPva: Acompanhar/monitorar as frequências e ampliar a prática de leitura;

b) Formação continuada: Encontros formativos;

c) AvaliaPva: Sistema de Avaliação Educacional da Rede Municipal - abrangendo avaliações internas e externas a nível municipal[32], estadual e federal - para acompanhar o ensino e a aprendizagem;

d) Monitoramento: Acompanhar/monitorar os indicadores de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, o Programa EducaPva, no eixo Avalia Pva, por meio da formação e preparo de equipes, aplicava as avaliações organizadas e aferidas pela rede municipal (diagnóstica,

[31] Parc - Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração. Disponível em: https://Parc.Caeddigital.net. Acesso em: 19 mar. 2024.

[32] As avaliações municipais em 2025 estão sendo reorganizadas pela nova gestão educacional.

formativa processual e Somativa), as avaliações previstas no Avalia MT (instituído em 2021) e as avaliações previstas no eixo do Alfabetiza MT, ampliando as avaliações para obter resultados de todos os anos escolares do ensino fundamental, nas séries iniciais. No quadro abaixo, é possível a visualização das avaliações, no contexto das séries iniciais do ensino fundamental, na Emef Mauro W. Weis:

Quadro 04 - Avaliações externas/2024

AVALIAÇÕES	PROJETO	REDE/TURMAS	PROJEÇÃO DE APLICAÇÃO
Formativa diagnóstica	Seduc/Undime[33]/Caed	Estadual EF – 2º ao 5º ano Municipal EF – 2º e 5º ano	março
	SME[34]	Municipal EF – 1º ao 5º ano	março
Formativa processual	Seduc/Undime/Caed	Estadual e Municipal EF – 3º e 4º ano	junho
	SME	Municipal EF – 1º ao 5º ano	junho
Somativa	Seduc/Undime/Caed	Estadual e Municipal EF – 2º e 5º ano	novembro
	SME	Municipal EF – 1º ao 5º ano	outubro
Fluência em leitura (entrada)	Seduc/Parc/Undime/Caed	Estadual e Municipal EF – 2º ano	março
	SME	Municipal EF – 2º ao 5º ano	março
Fluência em leitura (processual)	SME	Municipal EF – 2º ao 5º ano	junho
Fluência em leitura (saída)	Seduc/Parc/Undime/Caed	Estadual e Municipal EF – 2º ano	outubro
	SME	Municipal EF – 2º ao 5º ano	outubro
Saeb	INEP/MEC	Estadual e Municipal EF 2º e 5º ano	a cada 2 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base no Avalia MT, AvaliaPva e MEC (2024).

Os resultados obtidos nas avaliações servem de análise para que a rede de ensino e a escola adotem ações pedagógicas de forma a atuar nas necessidades observadas. Para isso, são oportunizados momentos em formações específicas para socialização e análise dos dados obtidos, sendo que a Emef Mauro W. Weis oportuniza momentos em reuniões pedagógicas para discutir os resultados da escola e traçar encaminhamentos.

[33] Undime: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação: é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF

[34] SME: Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste – MT.

2.2. Práticas de linguagem: leitura, escrita e oralidade

Os referenciais teóricos dos documentos que norteiam a educação brasileira, sinalizam que o ensino de língua materna deve ter como centralidade o texto. Os PCNs de Língua Portuguesa, já apontavam para a centralidade do texto no ensino de língua materna e enfatizavam que o ensino deve estar centrado nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, utilizando diferentes gêneros textuais como objetos de estudo.

A BNCC, diretriz mais recente, também reforça a importância do texto como objeto de estudo central no ensino de Língua Portuguesa, propondo que o estudo da gramática seja contextualizado nas práticas de leitura, escrita e oralidade. Da mesma forma, Soares evidencia que "a interação entre os sujeitos acontece no contexto social" (Soares, 2021, p. 34), ou seja, a função de nossa língua é sociointerativa e se dá, por meio da fala, escuta, leitura e escrita de textos.

2.2.1 O texto como unidade de ensino

Conforme Koch e Elias, o texto "é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais dialogicamente, nele se constituem e são constituídos" (Koch; Elias, 2022, p. 7), o que também é defendido por Soares quando postula que "é indiscutível que o texto é o eixo central das atividades de letramento" e que "só é possível desenvolver habilidades de usos sociais da escrita lendo, interpretando e escrevendo textos" (Soares, 2021, p. 33). Magda Soares ainda assevera que:

> Todo **texto** é uma comunicação verbal que se caracteriza como um **gênero** adequado ao **contexto,** aos **objetivos** do autor e aos leitores previstos ou desejados. Assim os textos não são independentes das condições que determinam sua produção. Eles são materializações de situações comunicativas, que fazem com que sejam o que são. É por isso que se usa a terminologia **gênero textual** que não deixa esquecer que **texto** não é um produto independente, mas é resultado de várias determinações que levam a ser como é: todo texto é a materialização de um gênero (Soares, 2021, p. 210, grifo da autora).

Os PCNs, reforçando discussões estabelecidas a partir da década de 1970, já destacavam a concepção de linguagem e língua como interação social, evidenciando que nossos diálogos (discursos) não são produzidos por meio de palavras ou frases isoladas, mas

sim, por meio de textos organizados em configurações variadas. Atentemo-nos ao que preconiza o documento:

> O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (Brasil, 1997, p. 23).

Dessa forma, os gêneros discursivos passam a ser vistos como objeto de ensino, ou seja, o texto passa a ser considerado na prática pedagógica do(a) professor(a), a partir da finalidade comunicativa e de sua estrutura composicional. Soares (2020) nos alerta para o fato de que, além de construir o conhecimento e o domínio do sistema ortográfico,

> o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como discurso, isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada - o texto - que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade entre outros) (Soares, 2020, p. 79, grifo da autora).

Assim, em relação às condições sócio-históricas de produção, consideramos que a noção de gênero discursivo amplia a dimensão dos gêneros textuais, enfatizando com maior especificidade a situação de enunciação. Nesse aspecto, consideramos o que aponta o DRC/MT:

> Nesse documento de referência curricular e em consonância com a BNCC, as discussões sobre as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa, as concepções de língua, linguagem e leitura estão pautadas na vertente enunciativo-discursiva de linguagem e no letramento, enquanto abordagens teóricas norteadoras do processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais (Mato Grosso, 2018, p. 28).

Nesse aspecto, o DRC/MT aponta sua interface em consonância com a BNCC, destacando que o trabalho com gêneros discursivos amplia as possibilidades de tornar o estudante capaz de interagir em sua língua, lendo e escrevendo textos nas mais variadas situações. Vejamos também o que aponta a BNCC:

> O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (Brasil, 2018, p. 20, grifo do autor).

Assim como nos PCNs, a perspectiva teórica de texto apontada na BNCC é "a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem". A BNCC aponta que "o texto é o eixo para a definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, organizados em relação ao gênero discursivo no uso da linguagem" (Brasil, 2018, p. 67) que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.

O texto é incluído no âmbito das "práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos" (Brasil, 2018, p. 76), o que se relaciona ao apontamento já apresentado de Soares (2021) quando afirma que a função da língua é sociointerativa e se concretiza quando interagimos, falando, escrevendo, ouvindo ou lendo textos.

2.2.2 Alfabetização e letramento: aquisição do sistema de escrita e desenvolvimento de habilidades de uso da língua escrita

Mesmo diante de avanços nas discussões a respeito do processo que envolve a alfabetização, ainda nos deparamos com resultados de avaliações nacionais e internacionais que demonstram o fracasso escolar nesse patamar. Em contrapartida, vivenciamos em nosso país um momento de reavaliação sobre as práticas de alfabetização, com discussões em relação a pontos favoráveis ou não a determinadas propostas. Acreditamos que a ação pedagógica reflexiva do(a) professor(a) no processo de ensino aprendizagem da alfabetização poderá oportunizar o aprimoramento das capacidades de ler e escrever dos alunos, contribuindo para o alcance de patamares mais avançados nesse processo.

A perspectiva de a criança desempenhar um papel ativo no processo de aprendizagem traz consigo uma nova concepção conceitual, deslocando as discussões com enfoque nos métodos de ensino, para o foco no processo de aprendizagem. Conforme Soares, pensadora de destaque sobre alfabetização, tal configuração gerou a falsa "ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização" (Soares, 2003, p. 17). A autora reforça em sua

discussão que se criou uma aversão aos métodos, o que destaca como sendo uma "consequência errônea", pois passou-se a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica de escrita. Ela defende ainda que:

> [...] aí é que está o erro. Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas - para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever. Linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar (Soares, 2003, p. 17).

Para Soares, o método não deve ser abandonado, mas sim, estar alicerçado a uma teoria, pois educação é um processo que deve estar relacionado a objetivos, trata-se de um processo de transformação das pessoas. Para ela, tanto "é falsa a inferência de achar que a teoria construtivista não pode ter método", da mesma forma que é "falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos" (Soares, 2003, p. 18).

Além de destacar que a alfabetização é "um processo de apropriação da tecnologia da escrita", Soares acrescenta a apropriação de um "conjunto de técnicas (procedimentos e habilidades) necessárias para a prática da leitura e da escrita" e defende a união entre a alfabetização e o letramento, o que chama de "Alfaletrar". Para a autora, o letramento relaciona-se às "capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita" e que se concretizam em atividades de leitura e produção de textos reais e de práticas sociais de leitura e de escrita, destacando, dessa forma, o letramento como um processo cognitivo distinto da alfabetização, mas relacionando-os ao afirmar "que são processos simultâneos e interdependentes" (Soares, 2021, p. 27) .

Outro autor que contribui significativamente para compreendermos melhor o processo de alfabetização é Luiz Carlos Cagliari. Ele diz que "para alguém ser alfabetizado, não precisa aprender a escrever, mas sim a ler" (Cagliari, 2009, p. 114). Desse modo, o autor atribui à leitura um lugar de destaque e assegura que não há como efetivar essa aprendizagem sem antes passar pelo processo da decifração, embora, seja importante ressaltar que a leitura não se limita ao ato mecânico de decodificar, mas que se desenvolve em práticas sociais.

Assim, diante de tais esclarecimentos, ressaltamos que consideramos ainda, os apontamentos de Cagliari (2009) que destaca a importância da reflexão no processo de alfabetização a partir da compreensão das regras de decifração da escrita. Tais regras estão relacionadas com os estudos da linguagem que consideram a fala (questões fonéticas e

relacionadas à variação linguística), a leitura e a escrita na busca por uma compreensão mais clara a respeito do processo de alfabetização.

Cagliari ainda destaca a importância de conhecer as "questões linguísticas relacionadas à alfabetização, bem como o funcionamento dos sistemas de escrita" (Cagliari, 2009, p. 10) . Da mesma forma, Soares reforça que, do ponto de vista linguístico, o processo de alfabetização significa "um progressivo domínio de regularidades e irregularidades" (Soares, 2020, p. 23), tendo em vista as características que constituem nosso sistema fonológico e ortográfico.

Cagliari (2009) e Soares (2021), portanto, compreendem a alfabetização enquanto aquisição da tecnologia da escrita e, discutem a respeito de que não basta dominar o sistema grafofônico para o bom desempenho em compreensão, interpretação e produção de textos. Conforme tal perspectiva, em nosso projeto, propomos atividades para o aprimoramento das capacidades linguísticas de ler e de escrever textos, por meio da leitura diversificada e da reflexão da linguagem em uso para a compreensão da língua como interação social.

Quando pensamos nas habilidades que envolvem nossa língua materna: escuta, fala, leitura e escrita, trazemos à reflexão de que o ato de escutar antecede o ato de falar, assim como o ato de ler antecede a escrita. O caminho natural de como adquirimos essas quatro habilidades básicas deve, também, ser observado pela escola ao estabelecer o caminho pedagógico a ser adotado para o desenvolvimento da linguagem, ou seja, partir da escuta, explorar a fala, a aquisição da leitura e, posteriormente, a aquisição da escrita.

Soares evidencia que dominar o sistema grafofônico não garante o bom desempenho nas questões que envolvem compreender, interpretar e produzir textos. Nesse contexto, o letramento surge para designar o desenvolvimento da competência de participar de práticas de leitura e escrita nas diversas esferas do cotidiano. A autora, porém, destaca que o letramento não pode anular as questões específicas da alfabetização, considerando esse equívoco como uma das causas do fracasso no ensino e aprendizagem.

A apropriação do Sistema de Escrita Alfabético - SEA depende de oportunidades vividas dentro e fora da escola. Nesse aspecto, Morais traz a ressalva de que a escola precisa permitir "não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente com a sua dimensão sonora e gráfica", desde o final da educação infantil. Da mesma forma, indica que a "priorização de atividades que enfoquem palavras, obviamente, não implicaria perdermos de vista que queremos ensinar o sistema alfabético e letrar, ao mesmo tempo", além de reforçar que "o casamento de práticas de leitura e produção de texto com práticas de reflexão sobre palavras

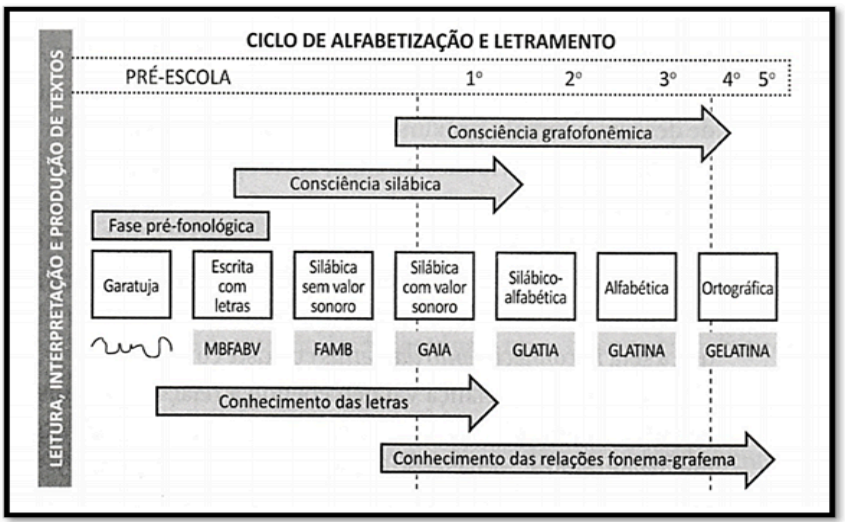
precisa ser mantido durante todo o ciclo de alfabetização no ensino fundamental" (Morais, 2012, p.116).

Para Soares, o caminho "é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas" (Soares, 2004, p. 100), articulando a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento de habilidades de uso da língua escrita. De forma específica, em sua obra *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, apresenta a reflexão a respeito do caminho que o(a) professor(a) pode percorrer,

> [...] colocando o foco na aprendizagem, para a partir dela definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças dos 4 aos 8 anos, com atenção permanente ao que ela já sabe e ao que já são capazes de aprender (Soares, 2021, p. 12).

Ao destacar o caminho metodológico para desenvolver a leitura e a escrita, Soares ressalta a progressiva compreensão do SEA pela criança até tornar-se alfabética. Tal perspectiva pode ser observada no gráfico disponibilizado a seguir:

Figura 06 - Ciclo de alfabetização e letramento



Fonte: Soares (2021).

Como visto, Soares demonstra os diferentes níveis de desenvolvimento da escrita (alfabetização e letramento) pelos quais a criança percorre no processo de alfabetização, destaca os níveis de escrita apresentados por Ferreiro e Teberosky e, acrescenta a eles, o nível ortográfico, evidenciando a correlação entre a conceitualização da escrita, o desenvolvimento

da consciência fonológica e o conhecimento dos sons e das letras que os representam. Assim, reforça “a coexistência e correlação entre a conceitualização da escrita, desenvolvimento da consciência fonológica e conhecimento das letras no processo de alfabetização e letramento" (Soares, 2021, p. 137).

Soares explica ainda, que esse processo de conceitualização da escrita se desenvolve no contexto do letramento, demonstrando a apropriação do sistema alfabético de escrita contemporaneamente ao convívio com os usos desse sistema, com a leitura e a escrita. Conhecer como se estrutura o ciclo de alfabetização e letramento, a partir das informações apresentadas pela autora, é de extrema importância para que o(a) professor(a) em sala de aula realize um diagnóstico adequado e possa, a partir dele, planejar suas atividades.

Segundo Soares, a preocupação com a ortografia deve estabelecer-se somente após as crianças já terem alcançado o nível alfabético, quando começa a “incorporar regras básicas de ortografia” (Soares, 2021, p. 139). Da mesma forma, destaca que na fase inicial da alfabetização, o objetivo é que a criança compreenda a representação dos sons da língua (fonemas) por letras e que, para facilitar essa compreensão, deve-se privilegiar nas atividades iniciais de escrita, as relações regulares biunívocas, ou seja, com correspondências regulares entre som e letras. Em consonância a esse apontamento, Soares ainda ressalta que algumas relações irregulares na ortografia das palavras, comuns do vocabulário das crianças, precisam ser memorizadas já no ciclo de alfabetização, tanto na oralidade quanto na escrita, o que pode ocorrer de diferentes formas:

> [...] em textos lidos em que se chame a atenção para essas palavras em sua ortografia; nos textos produzidos pelas próprias crianças em que se analise o erro e se apresente a forma correta; na inclusão de palavras em um quadro de palavras [...] exposto na sala de aula para que as crianças as vejam durante algum tempo e assim se reforce a memorização, com substituição periódica das palavras por outras com relações irregulares que surjam nos textos lidos ou produzidos; e na consulta ao dicionário quando houver dúvidas sobre a escrita correta da palavra (Soares, 2021, p. 164).

No excerto acima, Soares destaca a atuação direta do(a) professor(a) na condução do processo, indicando um caminho prático de atuação e um conjunto de possibilidades que ressignificam o trabalho com a leitura e a escrita de modo que estas não sejam apenas um fim em si mesmas. Tal apontamento é evidenciado também por Cagliari ao destacar que “a ortografia é algo que se recupera facilmente com o tempo, com a ajuda de dicionários e, principalmente, de muita leitura” (Cagliari, 2009, p. 60). Daí a relevância de que a ação

pedagógica parta do princípio de explorar a oralidade, escuta de histórias e demais textos e posteriormente a leitura e a escrita destes.

Soares, em sua obra *Alfaletrar,* procura elucidar muitos pontos a respeito de como estimular o processo de leitura e escrita e como propor um caminho de estímulo pedagógico ao desenvolvimento de habilidades, a partir de uma abordagem pedagógica ressignificada, ampliada, remodelada para atender a diversas turmas e necessidades. Ela destaca que não adota um método específico, mas que organiza

> [...] uma ação pedagógica bem estruturada, fundamentada em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências - da Psicogênese da escrita, da Psicologia do Desenvolvimento cognitivo e linguístico, da Psicologia cognitiva, das ciências da linguagem, sobretudo a Psicolinguística, a Fonologia e a Linguística Textual, dos estudos sobre as culturas do escrito. Todas essas ciências contribuem para a compreensão dos processos de alfabetização e de letramento, e, com o apoio dos seus resultados e reflexões, é que procuramos orientar pedagogicamente, em sua inteireza, a aprendizagem das crianças que, ao se alfabetizar e letrar, apropriam se de muitas diferentes competências – não um método, mas um ensino **com método**, que denominamos como o processo de **Alfaletrar** (Soares, 2021, p. 285, grifo da autora).

Assim as pontuações da autora, ressaltam a importância de estimular a análise e a reflexão sobre o SEA e a correspondência fonográfica em textos. Nesse sentido, "alfaletrar" alia a alfabetização ao desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura e escrita em seu uso social no que se refere a ler, interpretar e produzir textos. Sobre tal concepção, o DRC/MT - Ensino Fundamental Anos Iniciais preconiza que:

> A partir da compreensão de que alfabetização e letramento são, no que se refere à aprendizagem inicial da escrita e da leitura, processos indissociáveis, simultâneos e interdependentes, podemos dizer que "alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando" significa criar condições para que a criança construa seu conhecimento sobre sistema alfabético e ortográfico da Língua Portuguesa, em situações de letramento, ou seja, em vivências de e por meio de interação com o outro e com gêneros textuais/discursivos (orais, escritos, multimodais) "reais" e não aqueles "tipo cartilha", elaborados artificialmente para fins didáticos, desconsiderando que os estudantes já são falantes fluentes de uma determinada variante oral e participam de práticas sociais de leitura e de escrita fora do espaço escolar (Mato Grosso, 2018, p. 27).

Defendemos, portanto, a concepção de que o processo de aquisição da língua escrita deve conciliar práticas de letramento e ensino sistemático, apontadas por alguns pesquisadores como ensino explícito ou instrução explícita, considerada uma estratégia

pedagógica que tem por objetivo ensinar habilidades ou conceitos aos alunos por meio da instrução direta e estruturada, mas reforçamos a necessidade de superar a visão do modelo empirista, baseado em práticas mecânicas de repetição, cópia e memorização para o ensino da leitura e da escrita.

Soares trata da apropriação do SEA, do desenvolvimento da consciência fonológica, da consciência fonêmica e dos avanços dos níveis de escrita, perpassando pela leitura, compreensão, interpretação e produção de textos. Diferentemente da adoção de um método em específico, Soares propõe "a simultaneidade de aprendizagens do sistema alfabético de escrita e de seus usos para a leitura e a produção de textos" (Soares, 2021, p. 286). Para a autora, é necessário articular as práticas letradas ao ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas da língua.

Morais define o termo consciência fonológica como um grande conjunto "de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras" (Morais, 2012, p. 84). Para compreendermos essa relação, o autor evidencia as variações que podem estar relacionadas a essa habilidade. Abaixo destacamos a primeira delas:

> Uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras: pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro, etc. (Morais, 2012, p. 84).

Nessa vertente, Cagliari reforça que "o fato de não se ter um método rígido para alfabetizar não significa, tampouco, que o trabalho escolar será feito sem método algum", mas o trabalho reflexivo demonstra a intenção de realização, opções de escolha e tomadas de decisão que, na prática, formam um "método de trabalho" (Cagliari, 2009, p. 110-111).

Consideramos também os apontamentos de Morais que, ao discutir a importância do ensino sistemático e planejado da escrita alfabética, comenta sobre o abandono dessa abordagem como sendo o resultado de uma interpretação equivocada da teoria da psicogênese. O autor menciona posicionamentos extremados que levam os professores a ter receio em explorar palavras, sílabas e sons e serem classificados como "tradicionais" e de que adotam uma metodologia mecanicista. afirmando que:

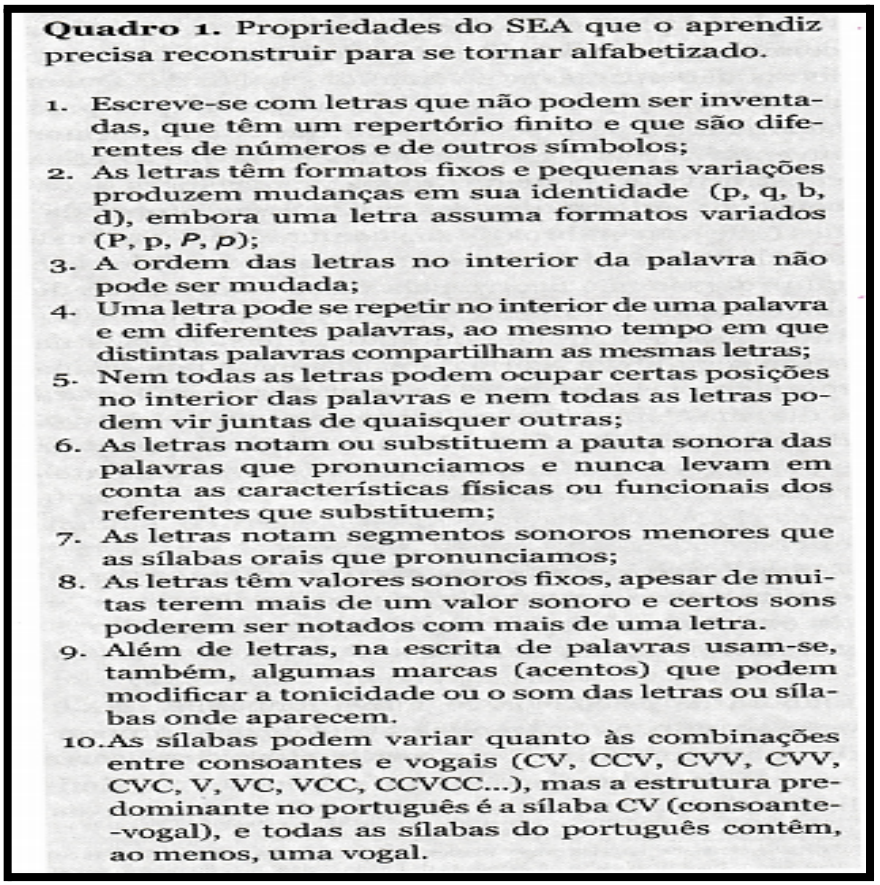
> [...] Este nos parece um fenômeno bem brasileiro: "desinventamos" o ensino da escrita alfabética, criamos certa ditadura do texto (segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores, como palavras ou sílabas), como

> se fosse verdade que a maioria das crianças "descobre" por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais são suas convenções (Morais, 2012, p. 25, grifo do autor).

Ao mesmo tempo, referenda que a aprendizagem não ocorre apenas pelo contato com o texto, mas da interação oportunizada por meio dele e do letramento para a alfabetização, o que deixa os professores em situação mais confortável ao oferecer a possibilidade de reflexão sobre como as palavras se constituem em nossa língua, por meio da compreensão do funcionamento de nosso sistema de escrita.

Sobre isso, Morais reúne em um quadro, um conjunto de propriedades relativas à notação alfabética da Língua Portuguesa, propriedades essas que o(a) professor(a) precisa detectar se foram assimiladas pelas crianças em processo de alfabetização[35]:

Figura 07 - Propriedades do SEA



Quadro 1. Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado.

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

Fonte: Morais (2012).

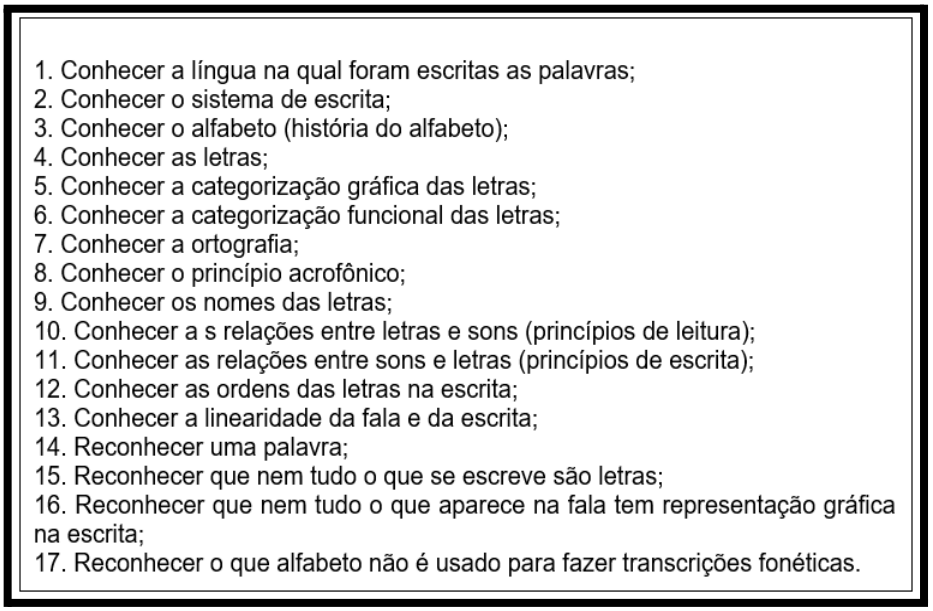
[35] A estrutura silábica é a organização das vogais e consoantes na formação de sílabas das palavras. A sílaba mínima em português é composta por uma vogal, enquanto a sílaba máxima pode ser composta por cinco segmentos (CCVCC), considerando C para consoante e V para vogal.

Morais evidencia a importância de compreendermos nosso sistema de Escrita Alfabético (SEA) como um "sistema notacional" e não apenas como um código a ser aprendido para depois, ser decifrado. Afirma que, assim como qualquer sistema notacional, "temos que compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções" (Morais, 2012, p. 50), ressaltando ainda, que nós professores temos que ter clareza sobre tais propriedades para ajudar nossos alunos nesse processo. Ao defender as atividades de reflexão sobre o SEA, Morais aponta ainda que:

> [...] Embora concebamos que o texto é a unidade fundamental de trabalho com a língua na escola, e entendamos que as perspectivas teóricas que prescrevem isso (Linguística textual, teorias da enunciação, análise do discurso) têm contribuído muitíssimo para inovarmos o ensino de língua, julgamos que não podemos embarcar em certa "ditadura do texto", como se fosse proibido fazer atividades que implicam a reflexão sobre palavras e sobre suas unidades menores (Sílabas, rimas e letras), orais e escritas (Morais, 2012, p. 123, grifo do autor).

Como Morais, Cagliari destaca que "para ensinar alguém a ler e escrever é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a fala e a escrita se relacionam" (Cagliari, 2009, p.132). O autor também apresenta sua concepção a respeito de quais são os principais pontos que uma pessoa precisa conhecer para saber ler:

Figura 08 - O que conhecer para saber ler



Fonte: Organizado pela autora com base em Cagliari (2023).

As pontuações dos autores se relacionam ao defenderem o conhecimento sobre o Sistema de Escrita, nosso alfabeto, as relações entre sons e letras e os princípios que regem seu funcionamento como fundamentais no processo de alfabetização. Vejamos ainda as considerações de Soares que destaca que as metas para o ciclo de alfabetização são os componentes dos processos de alfabetização e letramento, a saber:

Figura 09 - Metas do ciclo de alfabetização e letramento

1. Apropriação do sistema alfabético de escrita e do princípio alfabético;
2. Apropriação do princípio alfabético: ortografia;
3. Habilidades de leitura e interpretação textos);
4. Habilidades de produção de texto;
5. Convenções gráficas e ortográficas na produção de texto.

Fonte: Organizado pela autora com base em Soares (2023).

Soares reforça a necessidade que tais metas sejam organizadas em progressão ao longo do período destinado ao ciclo de alfabetização e letramento e apresenta quadros para exemplificar tal progressão (anexos de A ao E). A progressão das metas é disposta em continuidade, de um ano escolar para outro, destacando habilidades e conhecimentos que devem ser desenvolvidos para alfabetizar as crianças, de forma que seja evidenciado "em que ano a criança tem, a princípio, condições de desenvolver determinada habilidade e quantos anos são necessários para que ela se aproprie dessa habilidade" (Soares, 2021, p. 292).

Vejamos, ainda, o que a BNCC como capacidades/habilidades relacionadas à alfabetização:

Figura 10 - Capacidades/habilidades relacionadas à alfabetização

1. Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
2. Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
3. Conhecer o alfabeto;
4. Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
5. Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
6. Saber decodificar palavras e textos escritos;
7. Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
8. Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).

Fonte: Organizado pela autora com base na BNCC (2023).

Como pudemos observar, os destaques acima referendam que o conhecimento e a reflexão a respeito de como se organiza o sistema de escrita alfabético oportuniza a alfabetização de forma mais efetiva. A eles, não esqueçamos, atrelam-se os elementos a serem considerados para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento, conforme pondera Soares:

> [...] O que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento - entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura de escrita e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...] (Soares, 2020, p. 47).

Diante da contextualização apresentada, em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita, destacamos que consideramos a concepção de que a alfabetização é o aprendizado sobre um sistema de representação da escrita, no nosso caso, do sistema alfabético de nossa língua materna, organizado por letras (grafemas) que foram criadas historicamente para representar os sons (fonemas) de nossas falas.

A alfabetização, portanto, trata-se de uma tecnologia criada pela invenção humana e, assim, não ocorre de forma espontânea, o processo requer a reflexão consciente e a compreensão das propriedades do sistema de escrita e suas convenções. A atuação do(a) professor(a) em uma constante reflexão-ação sobre a produção escrita das crianças em processo de alfabetização pode consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita, se houver a adoção de práticas efetivas a respeito das dificuldades encontradas.

Seguindo os avanços a respeito do processo de alfabetização não podemos deixar de destacar que pesquisas mais recentes, que se baseiam em evidências científicas sobre o processo de alfabetização, têm apontado a importância de se considerar os estudos científicos a respeito da aprendizagem das habilidades de linguagem. Tais propostas foram evidenciadas pela PNA que vigorou até 2022 e apontava os cinco componentes essenciais da alfabetização, "a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos e, ainda a inserção da produção de escrita" (Brasil, 2019, p. 32). O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada[36] estabelece a

[36] Instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, de 12 jun. 2023, a nova política de alfabetização pretende que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao fim do 2º ano do ensino fundamental, conforme previsto na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em:

meta de garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental e, diferentemente do que antes indicava a PNA, não delimita um método único de alfabetização, considerando a pluralidade de métodos pedagógicos e o respeito à autonomia pedagógica do(a) professor(a) e das instituições de ensino, embora, referende que o MEC explicitará sugestões de elementos pedagógicos.

As áreas da Linguística, em especial, a Fonologia e a Linguística textual contribuem significativamente para a compreensão crítica das práticas de alfabetização e letramento. Soares chega a apontar que "pode-se dizer que a alfabetização se fundamenta em fonética, e fonologia, e letramento se fundamenta na linguística textual, nas teorias do discurso e dos gêneros" (Soares, 2020, p. 12).

Quando nos referimos ao estudo linguístico nos anos iniciais do ensino fundamental, estamos nos reportando ao processo de alfabetização, letramento e ortografização (termo utilizado na BNCC para diferenciar alfabetização e ortografia). Uma questão importante é que ao delimitar tal diferenciação a BNCC reduz a alfabetização ao treino da consciência fonológica, restringindo a alfabetização à aquisição da base alfabética nos dois primeiros anos de escolarização, destacando a ortografização como um processo complementar abordado em anos subsequentes do ensino fundamental.

Ao referir-se ao processo de alfabetização, a BNCC orienta que "nos dois primeiros anos do ensino fundamental a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica e, devem envolver as capacidades/habilidades de (de)codificação" (Brasil, 2018, p. 93), destacando ainda que o processo de ortografização, em sua completude, pode seguir até mais do que os anos iniciais do ensino fundamental.

Tal perspectiva não condiz com a defesa de Soares que, como visto, referenda o conhecimento das relações fonema-grafema no período que compreende o final da pré-escola até o 5º ano. Da mesma forma, Cagliari, (2009) defende que a apropriação do nosso sistema ortográfico da língua será efetivada durante toda a nossa vida e que os erros ortográficos estão relacionados às hipóteses que o aluno vai constituindo sobre a escrita.

Assim compreendemos a alfabetização e o letramento como uma prática sociocultural que oportuniza o exercício da cidadania, relacionado à linguagem, à distinção entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, ao desenvolvimento da consciência fonológica e das relações entre grafemas e fonemas, à produção de textos orais e escritos, à

---

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833. Acesso em: 26 maio 2024.

leitura, ao aprimoramento das habilidades de conhecimento do alfabeto e do SEA, além da abordagem com o texto, unidade essencial na interação oral e escrita.

2.2.3 Leitura e produção de texto

Muitos questionamentos surgem a respeito dos mecanismos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. O conceito de letramento, que relaciona as práticas sociais na área de leitura e escrita, amplia a definição de alfabetização para além do domínio do sistema alfabético e ortográfico da língua e pressupõe a interação e o contexto social em seu uso real.

Nesse sentido, é incontestável que o domínio da leitura de textos diversos, que circulam em todas as esferas da atuação humana, amplia a participação individual no espaço social, visto que a leitura é um mecanismo de inserção e compreensão de mundo, seja ela desenvolvida fora da escola ou nos ambientes escolares. Trazemos aqui, em relação a tal consideração, as pontuações de Geraldi que destaca que "a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita" (Geraldi, 2001, p. 91).

Ao destacar as diferenças entre as atividades de ler e escrever, Soares discorre a respeito de que ler "é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos" (Soares, 2020, p. 152). Além disso, reforça que ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras e também um processo de construção da interpretação de textos escritos que inclui, entre outras habilidades,

> a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidade de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (Soares, 2020, p. 152).

A BNCC ainda destaca que os sentidos estabelecidos pela leitura podem ser ampliados, de forma a não se restringirem apenas ao texto escrito, referindo-se "também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento

(filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais" (Brasil, 2018, p. 74), vertente que pretendemos valorizar nesta proposta.

Consideramos que os aspectos da consciência fonológica e de mecanismos gramaticais e de textualidade são pontos relevantes para que as crianças compreendam as propriedades de funcionamento da nossa Língua Portuguesa e da correspondência fonográfica em textos lidos e na produção escrita, mas reforçamos a importância do estabelecimento de estratégias para a compreensão das informações por meio das pistas oferecidas pelo texto, de estimular a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético e do desenvolvimento de habilidades que envolvem situações concretas de interação e situação comunicativa. Sobre esse aspecto do texto, consideramos a metáfora que descreve o texto como *iceberg*:

> [...] todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (Koch, 2021, p. 30).

Nessa dinâmica de ação, segundo a afirmativa de Koch, o(a) professor(a) assume o papel de mediador, aquele que ajuda o aluno a construir seu conhecimento, orientando-o com as informações adequadas para que compreenda o que o texto lhe oferece, sendo que, para escrever seus próprios textos possa da mesma forma, refletir sobre o que fez e o que deixou de fazer, agir sobre o conhecimento e progredir em sua aprendizagem. Tais apontamentos levam-nos a refletir que é importante que a criança seja apresentada a situações de explorações sonoras e visuais e, por meio da intervenção do(a) professor(a), aperfeiçoar o olhar para a compreensão mais significativa dos sentidos que envolvem o texto escrito.

Soares evidencia que a escola deve oportunizar em seu planejamento a leitura e a produção de textos de forma sistemática e apresenta uma forma de atuação consciente para o desenvolvimento de uma ação pedagógica que favoreça o desenvolvimento de leitura e interpretação de textos.

Para Soares, o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos começa com a escolha criteriosa do texto e se desdobra em componentes que envolvem uma leitura compreensiva, perpassando pela leitura mediada ou independente, a interpretação oral ou escrita, as estratégias escolhidas para o desenvolvimento de habilidades de interpretação e ampliação de vocabulário.

Figura 11 - Componentes da leitura



Fonte: Soares (2021).

A concepção interacionista reitera que a compreensão dos novos conhecimentos se organizam e se integram aos já existentes, apontando a importância de oportunizar situações que permitam ao estudante vivenciar os usos sociais que se fazem da escrita, sendo o sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, de forma a ressignificar o conhecimento a partir das experiências com o meio. Assim, evidenciamos a leitura como prática social, subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento.

Na perspectiva da leitura na concepção interacional e dialógica da língua, valorizamos o papel da mediação, tanto do adulto quanto de outras crianças para o desenvolvimento da autonomia de aprendizagem, destacando os alunos como sujeitos ativos na construção dos sentidos de um texto. Tal posicionamento coaduna-se com a concepção destacada no PPP da Emef Mauro W. Weis ao definir:

> O projeto político pedagógico da Escola Municipal de ensino fundamental Mauro Wendelino Weis tece uma ação educacional voltada para o discente, o qual é protagonista no palco do processo ensino aprendizagem. Alicerçada na proposta de trabalho voltada para as mudanças que hoje regem nossa sociedade. A Escola possui uma filosofia, que demarca o estudante como protagonista em todo o processo de sua formação contribuindo assim, para o exercício pleno da cidadania, atuante e participante na sociedade em que vive (PPP - Projeto Político Pedagógico, 2023, p. 4).

Queremos enfatizar, neste ponto, a importância de ler em voz alta para a criança desde muito cedo e também na escola. A compreensão auditiva é precursora preponderante para o desenvolvimento da escrita, trazendo mais uma vez, a estreita relação de que a percepção da escuta aperfeiçoa a fala, o que contribui para a leitura e a escrita. Sobre esse debate, consideramos que tal procedimento pode aproximar os aprendizes da lógica estabelecida para o texto escrito, sua estrutura e características, além de oportunizar a percepção dos sentidos e emoções possíveis no texto.

Nesse viés, a leitura interpretativa é fundamental para a compreensão dos variados gêneros, possibilitando ir além do sentido literal e ir percebendo o contexto do que se lê para desenvolver habilidades de leitura crítica e analítica e tornar possível a construção de opinião própria, mesmo que, em nossa proposta, tal avanço ainda deva ser condizente com o nível de escolarização da turma a ser atendida.

A ação pedagógica do(a) professor(a) deve estar voltada para contextualizar as diferenças entre o texto falado e escrito e se as informações estão contextualizadas para o leitor. É importante que as crianças percebam a presença de elementos coesivos que se diferem dos que usamos na oralidade, a troca de palavras para evitar a repetição exaustiva de alguns elementos com o uso de pronomes e formas nominais, ainda que sejam em construções mais simples, o que pode ser destacado pelo(a) professor(a) durante leituras de diversos textos escritos.

Mesmo sabendo que, no período da alfabetização, como define Cagliari, “trabalhar as sutilezas dos textos é de menor importância” e que não faz sentido “querer discutir o texto como fato linguístico ou literário nessa fase” (Cagliari, 2009, p. 175), consideramos, em contrapartida, a defesa de Barbosa E. quando afirma que são necessárias ações para que “o ensino da literatura possa ser entendido como uma situação de transmissão da experiência” e que a relação dos sujeitos uns com os outros e com o mundo, precisa ser vista antes da relação com o texto escrito (Barbosa E., 2019, p. 105).

Conforme Cagliari, para oportunizar as tentativas, as experimentações e explorações individuais dos alunos com a escrita “é fundamental deixar que eles escrevam o que acharem importante, mesmo não sabendo quase nada sobre a escrita. Eles vão se sentindo cada vez mais confiantes no processo de aprendizagem” (Cagliari, 2009, p. 177). Sobre tal questão, destacamos também o que orienta Smolka (2012):

> [...] A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou

> tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer..., mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (Smolka, 2012, p. 95).

Segundo a autora, a alfabetização não implica apenas aprender a escrita das letras, palavras e orações, mas a "constituição de sentido", a interação com o outro pelo trabalho de escritura, para quem se escreve, o que se escreve e por quê se escreve. Assim, a definição da proposta de produção de texto busca essa concepção de linguagem, ao considerar na ação pedagógica a ser adotada, a experiência da possibilidade de escrever.

Cagliari destaca que "quando um aluno entende que fazer um texto é simplesmente utilizar as palavras que sabe escrever, isso significa que ele está muito enganado" (Cagliari, 2009, p. 60). Sua afirmativa nos aponta que, para saber produzir um texto, não escrevemos apenas palavras que já aprendemos, mas que é possível escrever evocando habilidades já adquiridas para a composição das palavras e para a organização das ideias.

Com a produção de textos orais e escritos, desde o início da alfabetização, a criança vai percebendo que a escrita não é o mesmo que a fala, que requer reflexão sobre o que representa sobre a linguagem, nossas intenções e finalidades. Nessa direção, Cagliari afirma que "na alfabetização, é fundamental que os alunos produzam trabalhos espontâneos, façam atividades a partir de sua iniciativa, do jeito que acharem melhor", da mesma forma, destaca que "o que os alunos fazem produzindo textos, serve ainda, para mostrar para o professor o que eles já sabem e o que precisam aprender no processo de aquisição da escrita" (Cagliari, 2009, p. 208). Defesa, também reforçada por Geraldi, ao convalidar a oportunidade de escrita ao aluno:

> [...] é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito à esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais (Geraldi, 2001, p. 130).

O autor discorre a respeito de que a escola deve abrir o caminho para o sujeito "dizer" a palavra, o que inclui, para ele, o direito à palavra escrita, o respeito ao dizer do aluno e a como ele diz. Complementar a tal afirmativa, destacamos ainda as considerações de Barbosa (2013) ao referendar a respeito da produção de texto espontâneo e sua importância para o desenvolvimento da linguagem:

> Partindo do princípio de que a língua materna é uma realidade viva, a criança poderia ser conduzida a mover-se nela expressando-se livremente tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Há momentos na escola em que a criança, não só pode como deve desfrutar dessa liberdade. Lembremos, por exemplo, de algumas atividades tal como o texto espontâneo e livre, e que deveria ser o escopo principal, a nosso ver, particularmente na alfabetização (Barbosa, 2013, p. 43).

Como bem afirma a autora, a linguagem, tanto na forma oral como na escrita, deve ser oportunizada pela escola de forma livre e espontânea, principalmente no período da alfabetização. Dessa forma, pensamos na proposição de atividades que, a partir do repertório oportunizado pela leitura e discussões orais, poderão ampliar as habilidades de escrita pelos alunos.

Com os autores referendados, volta-se à concepção de linguagem que considera a aprendizagem do aluno, suas experiências, vivências, autonomia e liberdade, em uma proposta de ação educativa que valoriza o processo e volta-se para a situação inicial de cada aprendiz. Nessa perspectiva, os novos conhecimentos vão se integrando aos já existentes e prevendo situações de usos reais da escrita, evidenciando o sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

No que se refere à escrita, ao comentar a respeito de seu aspecto onipresente em nossa vida, Koch e Elias, destacam que "a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)", em que tanto quem escreve, quanto o leitor, são construtores ativos dos sentidos estabelecidos no uso da língua (Koch; Elias, 2021, p. 31).

O texto da BNCC (Brasil, 2018, p.85) destaca que no ensino fundamental – Anos Iniciais**,** aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na educação infantil e, apresenta ainda os eixos de integração do componente Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, que são

> os correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 71).

Tais práticas de linguagem, para contextualizar o uso real da leitura e da produção, organizam o conhecimento escolar em situações significativas da vida social e, nos anos iniciais, estruturam-se em campos de atuação: campo da vida cotidiana, campo

artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública. Cada campo de atuação traz, de forma específica, os objetos de conhecimento associados às habilidades a serem desenvolvidas. Assim, para o ensino fundamental – Anos Iniciais, observamos a seguinte organização:

Quadro 05 - Organização das práticas de linguagens

	Práticas de linguagem (Eixos)	1º ao 3º ano	3º ao 5º ano
Todos os campos de atuação	Leitura /escuta	X	X
	Produção de textos	X	X
	Oralidade	X	X
	Análise linguística/semiótica (ortografização)		X
Campos da vida cotidiana	Leitura /escuta	X	X
	Produção de textos		X
	Escrita		X
	Oralidade		X
	Análise linguística/semiótica (ortografização)		X
Campo artístico e literário	Leitura /escuta	X	X
	Produção de textos	X	X
	Oralidade		X
	Análise linguística/semiótica (ortografização)		X
Campo da vida pública	Leitura /escuta		X
	Produção de textos		X
	Oralidade		X
	Análise linguística/semiótica (ortografização)		X
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	Leitura /escuta		X
	Produção de textos		X
	Oralidade		X
	Análise linguística/semiótica (ortografização)		X

Fonte: Organizado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2023).

Entendemos o ambiente escolar como um espaço que deve proporcionar interações, oportunidades de fala e, consequentemente, o desenvolvimento das habilidades linguísticas. A esse respeito, ao apresentar as práticas de linguagem, a BNCC destaca as seguintes orientações de encaminhamentos a serem adotados:

> [...] no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e

> desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2018, p. 91).

A BNCC reforça a concepção de escrita como processo, o que envolve o preparo prévio, orientações orais ou outras formas de mediação para a apresentação das etapas, troca de informações, socialização dos resultados entre os pares. Seguindo tal concepção, aponta ainda que:

> [...] Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 69).

Focando agora no eixo Produção Textual para os anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC destaca que "O eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos" (Brasil, 2018, p. 76). Evidenciamos, portanto, que a escrita não é uma transcrição da fala. Assim, oferecer a oportunidade de contato com diversos textos escritos, pode ampliar as possibilidades de uso da escrita com recursos próprios da linguagem escrita.

Ao conceituar a escrita, a BNCC, valendo-se do contexto da Linguística Textual, destaca que é "a aprendizagem de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade" (Brasil, 2018, p. 64). Aqui, destacamos ainda a importância de que a criança vá assimilando que a oralidade e escrita são diferentes porque traduzem, cada uma, suas próprias regras de utilização da linguagem. Dessa forma, observemos a definição abaixo:

> O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em sentido *estrito)*. Nesse sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto - os critérios ou padrões de textualidade,

> entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência (Fávero; Koch, 2012, p. 34, grifo do autor).

Da mesma forma, procuramos abarcar as considerações de Soares (2021) a respeito da produção de texto escrito pelas crianças. A autora evidencia o processo de avanço da escrita de palavras para a escrita de frases, seguindo para a escrita de textos, evidenciando também que as figuras aproximam as crianças da estruturação de frases em textos. Sobre isso, a educadora em uma entrevista, defende que:

> É claro que um alfabetizador não pode se contentar com a aprendizagem do sistema de escrita pelas crianças, deve fazer delas leitoras e produtoras de textos, mas para isso tem de avançar para além do alfabetizar, do ensinar a ler e a escrever, mas simultaneamente letrar, ensinar a ler e interpretar textos e a produzir textos (Soares, 2022, p. 12).

Os estudos de Soares a esse respeito apontam que a forma gráfica "pode induzir a diferentes respostas pela criança" (Soares, 2021, p. 258). Assim, pensamos na exploração de imagens e ilustrações para oportunizar o avanço no processo de escrita, evidenciando o aprimoramento das percepções e possibilidades para que a escrita seja ampliada por tal provocação e traduza-se em novas tentativas pela criança.

Diante do exposto, a proposta procura alicerçar-se nas concepções teóricas apresentadas, sendo importante destacar, que a produção textual com a exploração de imagens requer a adoção de elementos descritivos e, conforme Koch, a sequência descritiva "caracteriza-se pela apresentação de propriedades, qualidades, elementos componentes de uma entidade, sua situação no espaço, etc." (Koch, 2021, p. 65), o que consideramos, pode incentivar a escrita de palavras e estimular a argumentação durante a produção textual.

Nesse tipo de abordagem, a avaliação assume outra perspectiva:

> Esse tipo de avaliação do processo de aprendizagem em andamento, associado à intermediação do(a) professor(a), incentiva o aluno a dar o passo seguinte, tentando generalizar os conhecimentos que já tem ou fazendo novas hipóteses sobre a nova questão com que se defronta (Cagliari, 2009, p. 58).

Assim, conforme o autor, consideramos a avaliação na perspectiva de acompanhar o processo de aprendizagem, analisando as decisões do aluno, interpretando os erros, discutindo sobre eles e passando as orientações necessárias para que este avance em suas tentativas. Da

mesma forma, o estudante torna-se capaz de observar seus avanços, levantar hipóteses sobre suas dificuldades e buscar alternativas para saná-las.

O PPP da Emef Mauro W. Weis está em consonância com essa perspectiva ao destacar o papel ativo do aluno, incentivar a interação e orientar que a avaliação esteja voltada para o processo da aprendizagem, valorizando o tempo e a forma de aprender de cada educando.

3 UM OLHAR PARA O CONTEXTO LOCAL DE APRENDIZAGEM

Como observamos, é pertinente conhecer os processos avaliativos aos quais a escola está sujeita, para organizar nossa ação pedagógica de acordo com a realidade e colaborar para o desenvolvimento das habilidades necessárias para ler e escrever com propriedade, mas lembramos, os resultados podem não representar fielmente a realidade encontrada nas escolas, devido a inúmeros fatores que interferem na aplicação das avaliações e, o(a) professor(a), em suas sondagens cotidianas, é quem pode detectar mais fielmente como está o processo de aprendizagem de seus alunos.

A pandemia da Covid-19, afetou diretamente muitos setores da sociedade, mas nos cabe nessa discussão, destacar tal situação em relação à educação. Os alunos das escolas públicas de nosso país foram diretamente impactados, tendo em vista as dificuldades de acesso às aulas remotas oferecidas no período pandêmico, ou ainda, pelo acesso insuficiente às aulas, fato que acentuou ainda mais a diferença no desempenho daqueles que tinham mais dificuldades de aprender ou que recebem poucos estímulos em relação à leitura e escrita em sua vida social.

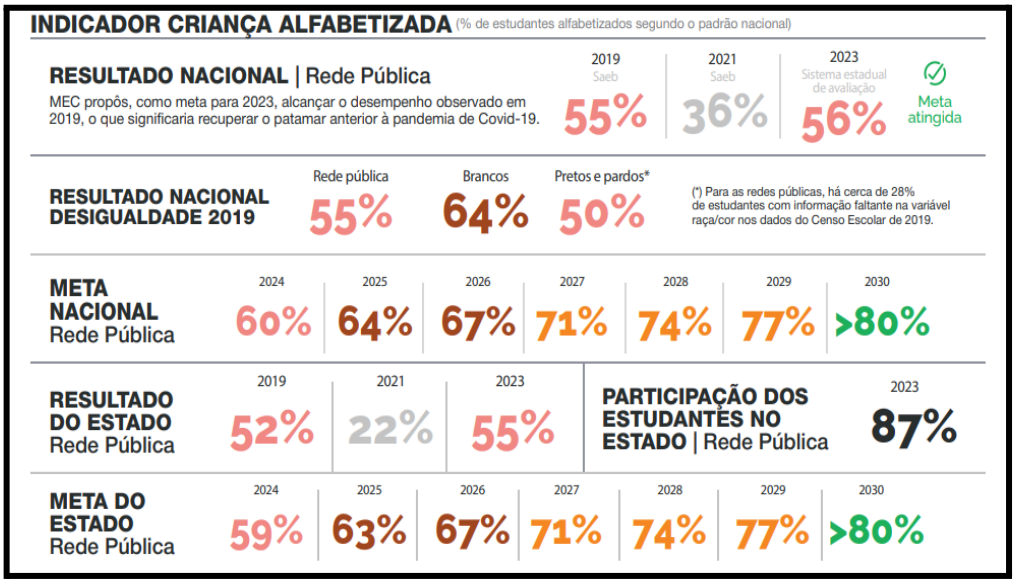
Da mesma maneira, evidenciou situações de desigualdades e o quanto nossas crianças e jovens de escolas públicas são afetados pela falta de acesso à cultura escrita. Salienta-se ainda que, aqui no estado de Mato Grosso, as aulas presenciais foram suspensas a partir de 17 de março de 2020. O retorno aconteceu de forma Parcial, em 03 de agosto de 2021, com ensino híbrido, ou seja, com 50% dos alunos em sala de aula e 50% por ensino remoto e, apenas em 18 de outubro de 2021, com todos os alunos de forma presencial, adotando medidas sanitárias de segurança.

3.1 Estado e município

Para evidenciar de forma mais clara a situação a que nos referimos e aproximá-la da nossa realidade local, trazemos os resultados disponibilizados da avaliação Saeb de alunos do 2º ano escolar do Mato Grosso. Apresentamos tais dados, pois essa avaliação foi aplicada nos 2º, 5º e 9º anos no ensino fundamental e, desse grupo, julgamos relevante a compreensão sobre a realidade da aprendizagem dos alunos concluintes do 2º ano, público que integra sequencialmente o 3º ano escolar, tendo em vista que a legislação atual destaca o objetivo de alfabetizar os alunos até o final do 2º ano do ensino fundamental.

No quadro abaixo, estão elencados os resultados à nível nacional e estadual (Mato Grosso) da rede pública referentes a 2019 e 2021 que eram destacados como *Aprendizado Adequado em Leitura*, reunidos com os resultados do Saeb/2023, que conforme o modelo da política nacional Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, partir de 2023, passou a indicar o percentual de *Criança Alfabetizada*:

Quadro 06 - Avaliação da alfabetização no Mato Grosso



Fonte: Inep (2024)[37].

Conforme os dados apresentados acima, podemos observar a grande perda no percentual de aprendizagem adequada em leitura entre os anos de 2019 e 2021 (queda de 52% para 22%) para os alunos concluintes do 2º ano do fundamental, da rede pública do Mato Grosso. Tal resultado classifica que "a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem", evidenciando o que já foi discutido em relação aos efeitos da pandemia na educação e, especificamente, na rede pública de nosso Estado.

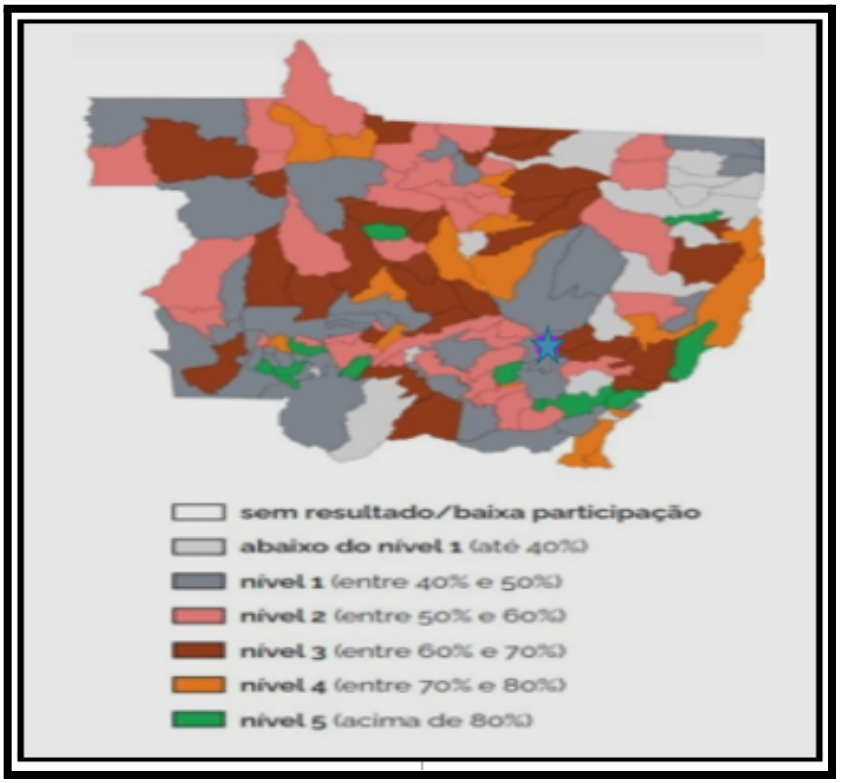
Como vimos, (linhas 1 e 4 respectivamente), no ano de 2021 houve queda bastante acentuada no nível de aprendizagem em leitura/alfabetização em relação ao ano de 2019 e, observando o percentual de 2023, vemos que houve um avanço considerável, de 36% para 56% a nível federal e de 22% para 55% a nível estadual. Como foi estabelecido pelo MEC que a meta a ser atingida em 2023 fosse a mesma do ano de 2019, para recuperar o

[37] Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Disponível em: https://download.inep.gov.br/avaliacao_da_alfabetizacao/mato_grosso.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

desempenho anterior à pandemia, as metas foram atingidas como especificado. Nas linhas 3 e 5 é possível observar, ainda, as metas futuras estabelecidas para cada ano, até 2030.

Tais indicações devem orientar os estados a, gradualmente, atingirem o nível 5 de alfabetização, o que corresponde a toda criança alfabetizada até 2030. Observemos, agora, os resultados referentes aos municípios do Mato Grosso em 2023:

Figura 12 - Nível de alfabetização no Mato Grosso/2023



Fonte: INEP (2024)[38].

O município de Primavera do Leste, (marcado com a estrela), obteve em 2023 o percentual de 49,2% de alunos alfabetizados, o que o classifica no nível 1 de aprendizagem, evidenciando com tal resultado que ainda temos um longo caminho a percorrer para alcançar um nível desejável, ou seja, acima de 80% de alunos alfabetizados (nível 5).

Já em relação ao Ideb, Primavera do Leste apresentou, na rede pública em 2023, o índice de 5,9 nos anos iniciais e 5,0 nos anos finais do ensino fundamental. Tal resultado, indica que a média dos resultados padronizados do Saeb ainda não atingiu a meta que seria

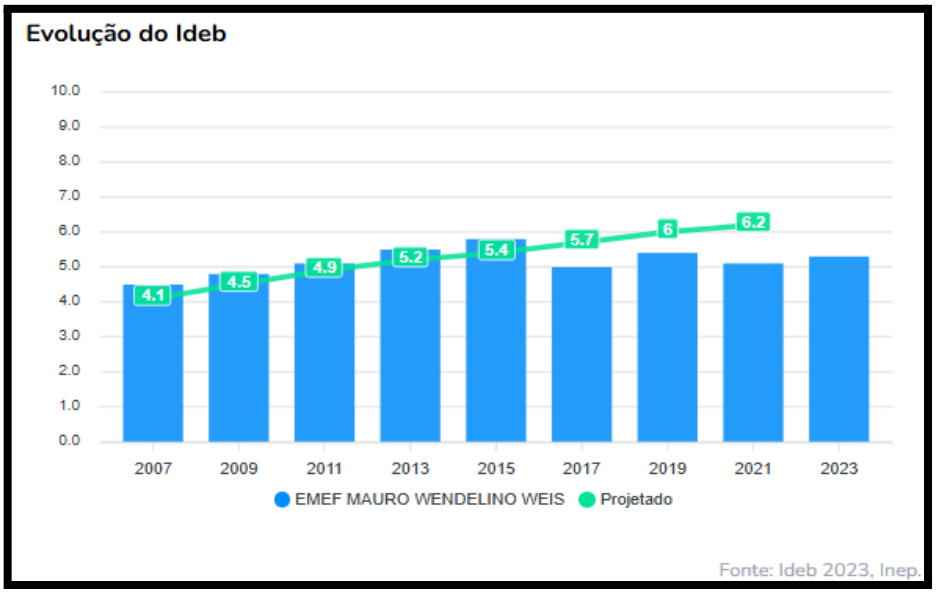
[38] Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Disponível em: https://download.inep.gov.br/avaliacao_da_alfabetizacao/mato_grosso.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

alcançar 6 pontos até 2022, média esta, correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

3.2 Escola referência

A situação de alguns alunos que chegam em turmas mais avançadas sem estarem alfabetizados, sempre foi tema de discussões em reuniões pedagógicas na Emef Mauro W. Weis. Tal discussão tornou-se ainda mais presente após a pandemia de Covid, situação que gerou muita preocupação em relação ao processo de alfabetização dos estudantes da escola e pode ser constatada nos resultados apontados, nesse período, no Ideb da escola. Abaixo destacamos o comparativo das edições do Ideb desde o ano de 2007:

Figura 13 - Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb/MT Emef Mauro W. Weis (2007-2021)



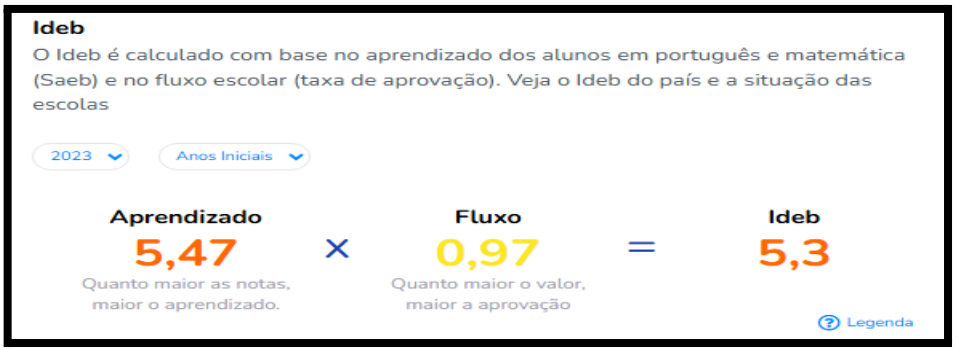
Fonte: Portal QEdu (2024)[39].

A composição da nota é encontrada ao multiplicarmos o resultado do "aprendizado" pelo "fluxo". A média 5,3 é a final para o ano de 2023. A composição do índice é estabelecida a partir dos resultados do Saeb, com médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep e Prova Brasil, realizadas a cada dois anos, indicado pelo termo "Aprendizado", juntamente

[39] Portal de dados educacionais do Brasil. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/51046989-emef-mauro-wendelino-weis/ideb. Acesso em: 12 set. 2024.

com as taxas de aprovação, reprovação e abandono registrado no Censo Escolar da escola, apresentado com a denominação “Fluxo”.

Figura 14 - Cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb/MT
Emef Mauro W. Weis - 2023



Fonte: Portal QEdu (2025).

Conforme dados do portal do MEC, as metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino. Trazemos, portanto, a projeção e os resultados obtidos pela Emef Mauro W. Weis organizados em tabela para melhor visualização:

Tabela 02 - Metas e resultados do Ideb – Emef Mauro W. Weis

ANO	MÉDIA PROJETADA	MÉDIA OBTIDA
2007	4,1	4,5
2009	4,5	4,8
2011	4,9	5,1
2013	5,2	5,5
2015	5,4	5,8
2017	5,7	5,0
2019	6,0	5,4
2021	6,2	5,1
2023	-	5,3

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil/MEC (2024)[40].

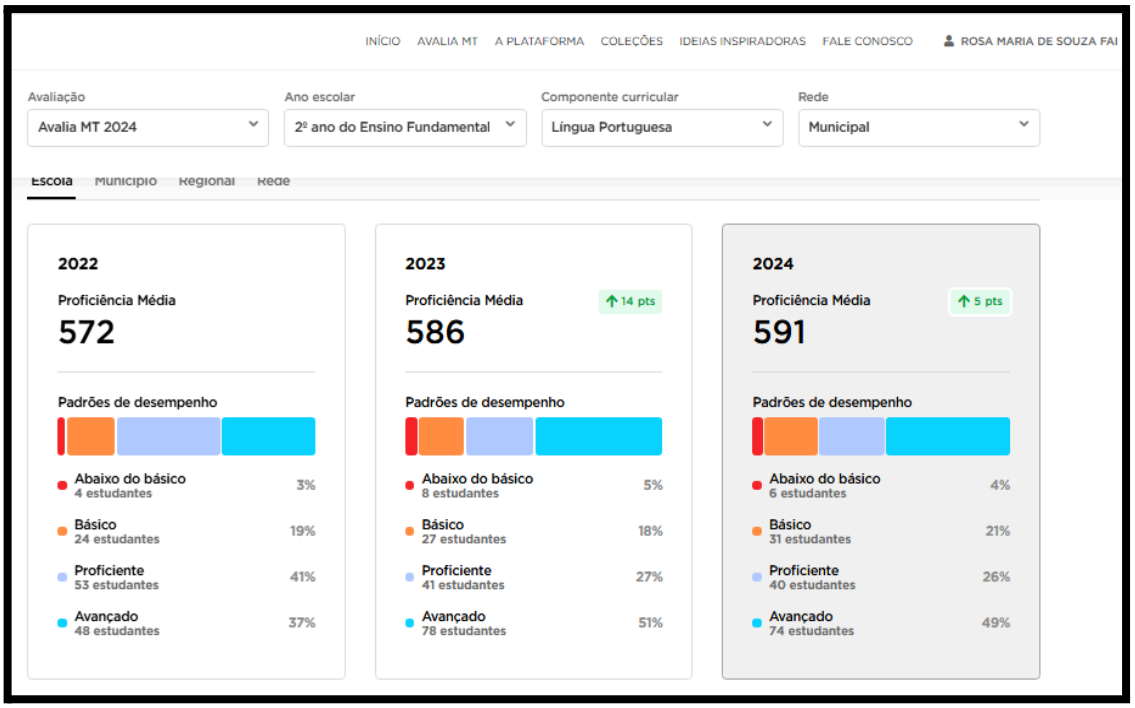
[40] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb. Acesso em: 22 set. 2024.

Observando a evolução dos dados referentes ao Ideb da Emef Mauro W. Weis, para os anos iniciais, podemos observar nos índices registrados em 2017, 2019 e 2021 que a escola não conseguiu atingir as projeções de avanço estabelecidas. Verifica-se uma queda bastante considerável entre os resultados de 2015 e 2017, lembrando que esse período não se refere ao período pandêmico. Nas avaliações de 2019 e 2020 (aplicadas em anos sequenciais) os resultados refletem a situação vivenciada durante a pandemia e em 2023, apresenta um pequeno avanço.

Diante do exposto e estabelecendo um panorama geral para compreensão do processo avaliativo que envolve a Emef Mauro W. Weis, principalmente em relação à alfabetização e, em busca de alicerçar a análise referente à realidade em que nos debruçamos nesta pesquisa, apoiamo-nos nos últimos resultados disponíveis do Avalia MT, na avaliação Somativa para o 2º ano escolar referente aos anos 2021, 2022 e 2023 do ensino fundamental.

Reiteramos que apresentamos os dados referentes ao 2º ano devido ser o ano escolar avaliado no Avalia MT mais próximo de nossa opção de trabalharmos com o 3º ano. Destacamos, ainda, o fato de que os dados da avaliação somativa refletem o resultado final do processo avaliativo, o que nos interessa, portanto, de forma mais específica.

Figura 15 - Comparativo de edições do AvaliaMT - Emef Mauro W. Weis



Fonte: Caeddigital/MT (2025)[41].

[41] Disponível em: https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.Caeddigital.net. Acesso em: 15 mar. 2025.

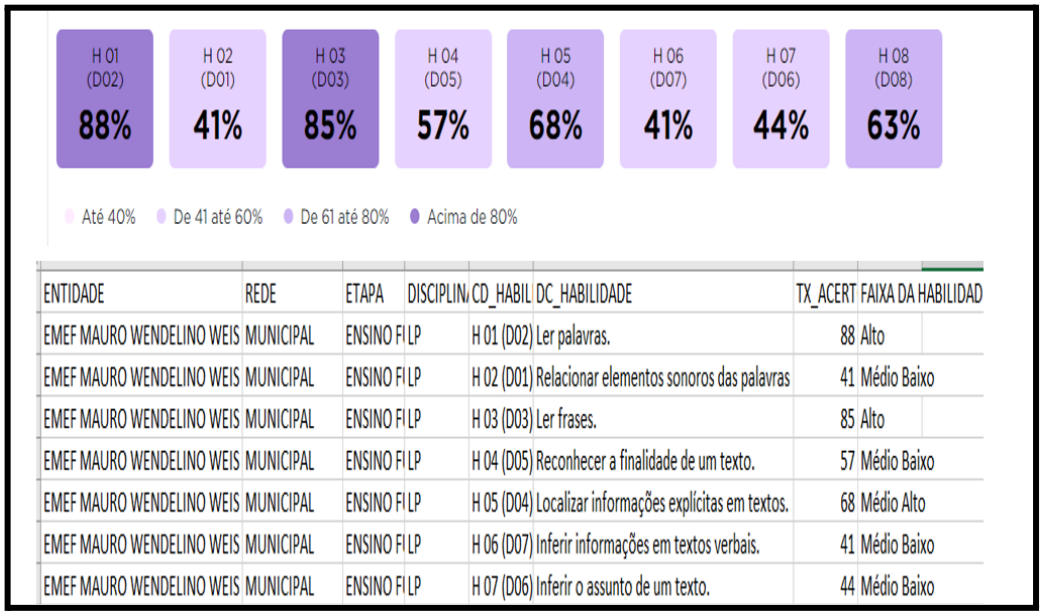
A escala dos níveis de proficiência para o 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa varia de 0 a 1000 pontos, adotando a seguinte organização, conforme o desempenho: **abaixo do básico**: Até 400 pontos; **básico**: 400 a 500 pontos, **proficiente**: 500 a 600 pontos e, **avançado**: Acima de 600 pontos.

Ao observar o padrão de desempenho nos anos de 2022, 2023 e 2024, a escola manteve-se no nível "Proficiente", classificado como um padrão que reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade, entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.

Analisando os resultados de cada nível, de um ano para outro, os avanços não são muito expressivos e, mesmo ao final do 2º ano escolar, alguns alunos ainda estão em um nível "abaixo do básico" ou no nível "básico", demonstrando que muitos alunos se encontram ainda, em defasagem de aprendizagem[42].

Abaixo, estão elencados os resultados da escola em 2023 para cada habilidade avaliada no 2º ano, em Língua Portuguesa.

Figura 16 - Resultado Somativa 2023 – Emef Mauro W. Weis.



ENTIDADE	REDE	ETAPA	DISCIPLIN	CD_HABIL	DC_HABILIDADE	TX_ACERT	FAIXA DA HABILIDAD
EMEF MAURO WENDELINO WEIS	MUNICIPAL	ENSINO FI	LP	H 01 (D02)	Ler palavras.	88	Alto
EMEF MAURO WENDELINO WEIS	MUNICIPAL	ENSINO FI	LP	H 02 (D01)	Relacionar elementos sonoros das palavras	41	Médio Baixo
EMEF MAURO WENDELINO WEIS	MUNICIPAL	ENSINO FI	LP	H 03 (D03)	Ler frases.	85	Alto
EMEF MAURO WENDELINO WEIS	MUNICIPAL	ENSINO FI	LP	H 04 (D05)	Reconhecer a finalidade de um texto.	57	Médio Baixo
EMEF MAURO WENDELINO WEIS	MUNICIPAL	ENSINO FI	LP	H 05 (D04)	Localizar informações explícitas em textos.	68	Médio Alto
EMEF MAURO WENDELINO WEIS	MUNICIPAL	ENSINO FI	LP	H 06 (D07)	Inferir informações em textos verbais.	41	Médio Baixo
EMEF MAURO WENDELINO WEIS	MUNICIPAL	ENSINO FI	LP	H 07 (D06)	Inferir o assunto de um texto.	44	Médio Baixo

Fonte: Caeddigital (2024)[43].

[42] De maneira geral, entendemos a defasagem de aprendizagem como a distância entre aquilo que efetivamente uma aluna ou um aluno, ou grupo de alunas (os), se apropriou e desenvolveu em termos de conhecimentos, habilidades e competências, daquilo que está prescrito nos documentos curriculares oficiais. (Por Anna Helena Altenfelder - Presidente do conselho de administração do Cenpec, 20 jan. 2023). Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/pode-se-falar-em-defasagem-na-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita-no-contexto-da-pandemia.html**.** Acesso em: 15 maio 2024.

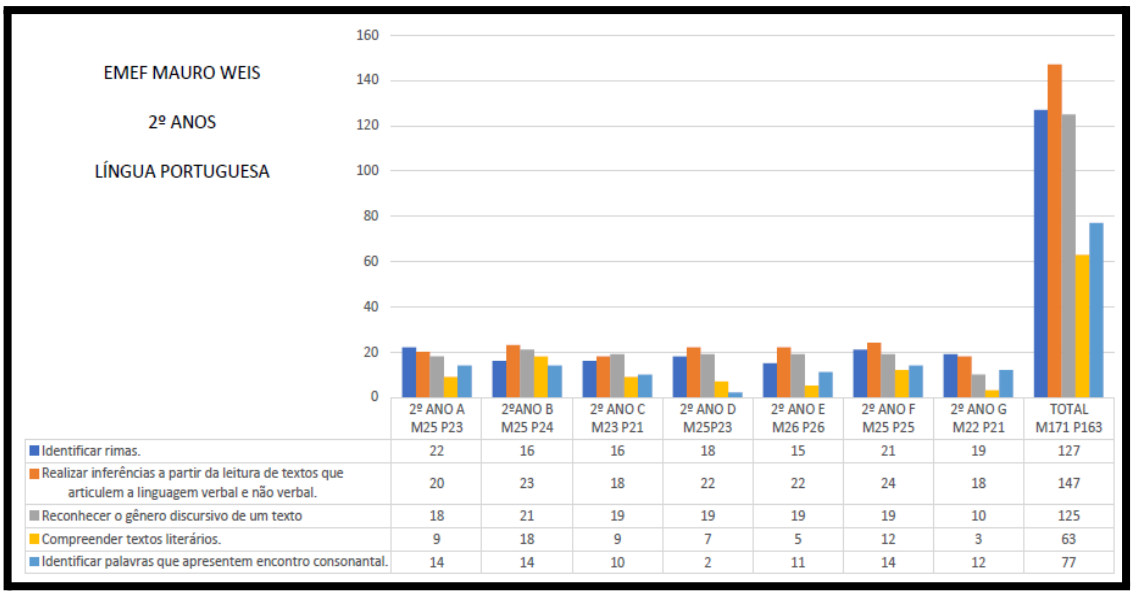
[43] Disponível em: https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.Caeddigital.net. Acesso em: 15 mar. 2024.

As habilidades (destacadas com a letra H) com menor desempenho são as identificadas com H02 e H06, ou seja, “Relacionar elementos sonoros das palavras” e “Inferir informações em textos verbais”. Observamos também que as habilidades com melhor resultado são as que se referem à leitura no nível da decifração, ou seja, “ler palavras e ler frases”, habilidades H01 E H03, respectivamente.

Se nos atentarmos ao fato de que as demais habilidades que não atingiram 60% e são classificadas no nível “médio baixo” são “Reconhecer a finalidade de um texto” (H04) e “Inferir o assunto de um texto” (H07), juntamente com a habilidade “Inferir informações em textos que articulam” (H08), referem-se às habilidades relacionadas ao letramento e à compreensão textual, tal análise nos demonstra que a exploração do aspecto discursivo dos textos e de compreensão devem ser explorados pelos professores do 3º ano escolar.

Abaixo, destacamos os resultados do EducaPva, na avaliação Somativa, organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste/MT[44], referente aos alunos concluintes do 2º ano do ensino fundamental/2023 da Emef Mauro W. Weis, na disciplina de Língua Portuguesa. A opção por apresentar os dados deste ano escolar foi estabelecida pelo fato de que são alunos que comporiam o 3º ano em 2024 e nos interessava saber os resultados para analisar o contexto de aprendizagem desses alunos.

Figura 17 - Resultado EducaPva/2º ano EF/2023 - Língua Portuguesa
Emef Mauro W. Weis



	2º ANO A M25 P23	2ºANO B M25 P24	2º ANO C M23 P21	2º ANO D M25P23	2º ANO E M26 P26	2º ANO F M25 P25	2º ANO G M22 P21	TOTAL M171 P163
Identificar rimas.	22	16	16	18	15	21	19	127
Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal.	20	23	18	22	22	24	18	147
Reconhecer o gênero discursivo de um texto	18	21	19	19	19	19	10	125
Compreender textos literários.	9	18	9	7	5	12	3	63
Identificar palavras que apresentem encontro consonantal.	14	14	10	2	11	14	12	77

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SME (2024).

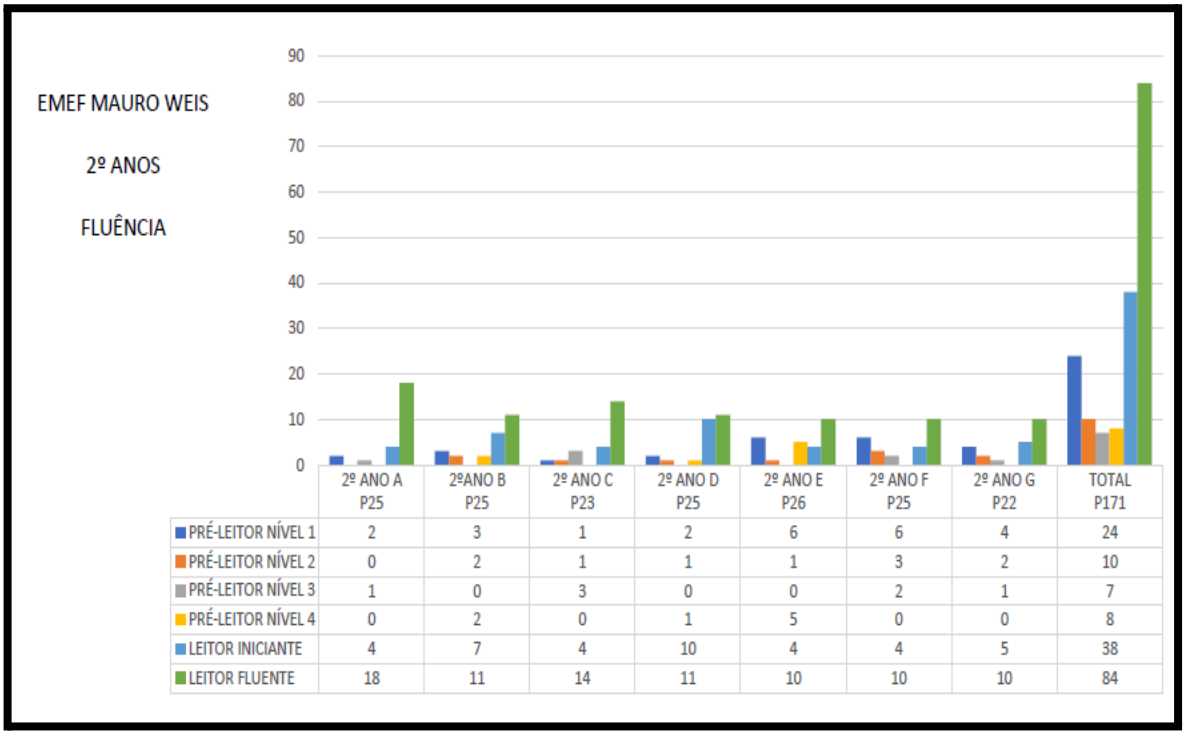
[44] Dados do documento de divulgação às escolas da rede municipal: Resultado da avaliação somativa do Ensino Fundamental - Secretaria Municipal de Educação - SME (2023).

Entre os critérios avaliados, observamos que o quesito “Compreender textos literários” foi o que os alunos encontraram maiores dificuldades, ou seja, dos 163 alunos avaliados, apenas 63 conseguiram atingir essa habilidade. Da mesma forma, o quesito “Identificar palavras que apresentem encontro consonantal” trouxe o resultado de 77 acertos.

Esse resultado indica a necessidade de que no 3º ano, os professores proponham ações relacionadas ao desenvolvimento das habilidades previstas até o 2º ano na BNCC, mas que ainda não estão alicerçadas: EF02LP26: Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura e EF02LP04: Ler e escrever corretamente palavras com sílabas consoante+consoante+vogal (CCV), identificando que existem vogais em todas as sílabas.

Vejamos, agora, os resultados da avaliação que mensura a fluência em leitura das turmas do 2º ano/2023 do ensino fundamental I:

Figura 18 - Avaliação final de Fluência do 2º ano EF/2023 - Emef Mauro W. Weis



	2º ANO A P25	2ºANO B P25	2º ANO C P23	2º ANO D P25	2º ANO E P26	2º ANO F P25	2º ANO G P22	TOTAL P171
PRÉ-LEITOR NÍVEL 1	2	3	1	2	6	6	4	24
PRÉ-LEITOR NÍVEL 2	0	2	1	1	1	3	2	10
PRÉ-LEITOR NÍVEL 3	1	0	3	0	0	2	1	7
PRÉ-LEITOR NÍVEL 4	0	2	0	1	5	0	0	8
LEITOR INICIANTE	4	7	4	10	4	4	5	38
LEITOR FLUENTE	18	11	14	11	10	10	10	84

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - SME (2024).

Dos 171 alunos avaliados, obteve-se o seguinte resultado:

- Pré-leitor: 24 alunos nível 1; 10 alunos nível 2; 7 alunos nível 3 e 8 alunos nível 4;
- Leitor iniciante: 38 alunos;
- Leitor fluente: 84 alunos.

Observando atentamente os dados de 2023, constatamos que na Emef Mauro W. Weis, 49 alunos concluintes do 2º ano foram classificados como pré-leitores. Para melhor esclarecimento a respeito desse perfil de leitores, vejamos a descrição apontada pelo Caed[45]:

> São alunos que ainda não dispõem de condições mínimas para realizar a leitura oral, ainda que de palavras isoladamente. Isso ocorre porque apresentam dificuldades relacionadas ao processo de decodificação das palavras, especialmente daquelas palavras formadas por padrões silábicos não canônicos, mas também podem apresentar dificuldades relacionadas à associação de consoantes e/ ou vogais aos seus valores sonoros. As dificuldades de leitura desses alunos são decorrentes do fato de não terem, ainda, se apropriado dos princípios que organizam o sistema alfabético de escrita. Os pré-leitores são, portanto, alunos que ainda não venceram os desafios relacionados à decodificação da palavra escrita e, por essa razão, ainda não leem oralmente (Caed/UFJF, p. 3).

Conforme os dados evidenciam, esses 49 alunos chegaram ao 3º ano escolar ainda com dificuldades no processo de aquisição da leitura, o que evidentemente interfere na aquisição da escrita. Tendo em vista a quantidade de alunos que não se apropriaram dos princípios que organizam o sistema alfabético de escrita, tal fato justifica a proposição deste projeto e confere a necessidade de alavancar os resultados.

A compreensão a respeito do nível de aprendizagem em que se encontram os alunos, o estudo das formulações teóricas sobre o assunto, assim como a reflexão sobre as atividades a serem realizadas pelos educandos para o desenvolvimento da leitura e da escrita, são de extrema relevância para a consistência em relação à prática pedagógica adotada pelo(a) professor(a) no desenvolvimento de suas ações, em relação ao processo de alfabetização.

Conforme a Instrução Normativa SEC 005/2023, de 08/11/2023[46] que estabelece critérios e orienta os procedimentos para organização das unidades escolares de ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Primavera do Leste, em seu Art. 8º: A Unidade de Ensino - UE deverá ter como documento norteador para subsidiar sua prática pedagógica as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, a BNCC, o DRC/MT, o Programa Educa PVA, o Programa Alfabetiza-MT, o Projeto Político Pedagógico,

---

[45] Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed/UFJF), órgão suplementar da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: https://institucional.Caeddigital.net/#!/pagina-inicial. Acesso em: 28 mar. 2024.

[46] Decreto Nº 2.373 DE 08 de novembro de 2023 - Aprova a Instrução Normativa SEC - Nº 001/2023 da Secretaria Municipal de Educação – SME da Prefeitura Municipal de Primavera Do Leste-MT, que regulamenta os procedimentos para o processo de atribuição de aulas, atividades/funções e do regime/ jornada de trabalho dos profissionais da educação da rede pública municipal de ensino para o ano letivo de 2024.

o orientativo da formação continuada, entre outras legislações e documentos que possam vir a surgir.

Como vimos, a BNCC apresenta as perspectivas de construção do currículo e as redes e as instituições de ensino definem os métodos, recursos e estratégias pedagógicas que farão a articulação com a realidade local, considerando a autonomia dos sistemas e redes de ensino, o contexto e as características dos alunos, para promover os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que almejam alcançar.

Da mesma forma, a BNCC contempla o princípio da interdisciplinaridade por meio do conceito de competência, propondo uma mudança uma abordagem de ensino que supere a fragmentação radicalmente disciplinar, estabelecendo uma aprendizagem integral que articule o conhecimento na vida real de forma a dar sentido ao que se aprende, além de incentivar protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Na concepção das teorias críticas e pós-críticas de currículo, a Emef Mauro W. Weis aponta em seu PPP que adota as orientações da BNCC e do DRC/MT, além das prerrogativas da rede municipal de ensino, considerando a flexibilidade pedagógica e destacando o papel dos alunos nessa construção. Da mesma forma, a escola considera o que a DRC/MT define como competência: "aquilo que permite aos estudantes desenvolverem plenamente cada uma das habilidades e aprendizagens essenciais" (PPP, 2023, p. 41), de exercerem a cidadania e estarem preparados para as novas exigências que regem a sociedade atual e, para consolidar seu posicionamento, destaca o apontamento abaixo:

> Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (Veiga, 2002, p. 7 *apud* PPP, 2023, p. 40).

Em consonância com tal prerrogativa, a rede municipal de ensino de Primavera do Leste, oportunizou nos momentos de formação em serviço de seus educadores, discussões para implementar o currículo de sua rede, abarcando a educação infantil e o ensino fundamental/séries iniciais. Os encontros, realizados quinzenalmente, ofereceram estudos teóricos e, por meio de agrupamentos organizados por ano escolar, os educadores tinham a possibilidade de propor implementações na organização da Proposta Curricular, ainda em construção.

Nesse sentido, a própria BNCC se coloca como "referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares" (Brasil, 2018, p. 8). Conforme orienta:

> cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. As escolas serão responsáveis pela (re) estruturação curricular que garanta o desenvolvimento contínuo da aprendizagem, considerando que o currículo deve estar construído em consonância com a realidade local, a autonomia dos sistemas e redes de ensino, o contexto escolar e as características dos alunos (Brasil, 2018, p.19).

Como visto, a BNCC e o currículo são complementares para a garantia de aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, sendo que a possibilidade de transformação das orientações em currículos, surge a partir do conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. Assim a BNCC (Brasil, 2018, p. 16-17) propõe as seguintes ações para a organização dos currículos:

a) Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares de acordo com a realidade local;

b) Organizar os componentes curriculares de forma interdisciplinar;

c) Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas;

d) Motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;

e) Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, avalie o processo e o resultado das aprendizagens;

f) Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos;

g) Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores e estabelecer processos permanentes de formação docente;

h) Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Em consonância, Soares defende que para "alfaletrar", devem ser definidos "os objetivos, as metas a que se deve conduzir a criança, ou seja, estabelecer quais habilidades precisa desenvolver, que conhecimentos precisa adquirir para que se torne alfabetizada, leitora

e produtora de textos" (Soares, 2021, p. 291). Para a autora, os professores devem, em conjunto, organizar os componentes dos processos de alfabetização e letramento a serem estabelecidos para cada turma.

Diante disso, para contextualizar a relevância da proposta, apresentamos de forma ainda mais pontual, os resultados da avaliação diagnóstica aplicada no final do mês de março/2024 por nós, professores das turmas, com os alunos matriculados em 2024 no 3º ano escolar na Emef Mauro W. Weis, sendo o total de oito turmas, quatro turmas no período matutino e quatro no período vespertino:

Tabela 03 - Diagnóstico de escrita

DIAGNÓSTICO DE ESCRITA – Emef MAURO WENDELINO WEIS (março/2024)							
TURMA	**TURNO**	**PRÉ-SILÁBICO**	**SILÁBICO COM VALOR SONORO**	**SILÁBICO-ALFABÉTICO**	**ALFABÉTICO**	**NÃO AVAL.**	**MATRÍCULAS**
3º A	MAT.	5		9	12		26
3º B	MAT.	6		7	13		26
3º C	MAT.	3	4	4	15		26
3º D	MAT.	7			19	1	27
3º E	VESP.	1	6	7	9	2	25
3º F	VESP.	3		5	17	1	26
3º G	VESP.	8	1	7	11		27
3º H	VESP.	12		2	12		26
TOTAL DE ALUNOS		**45**	**10**	**41**	**108**	**4**	**209**

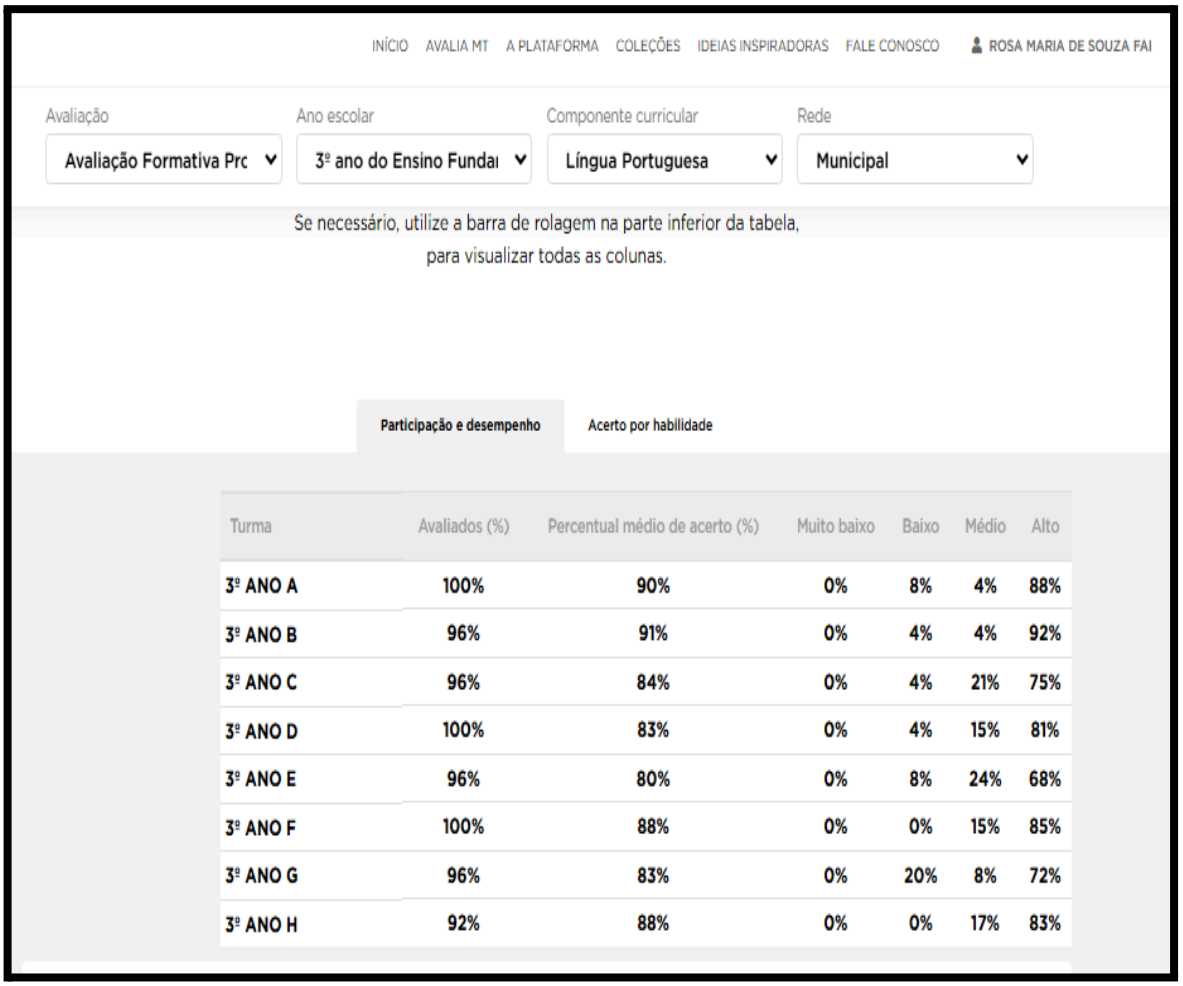
Fonte: Elaborado pela autora com dados da Emef Mauro W. Weis (2024).

Os dados demonstram que em todas as turmas de 3º ano, a ocorrência de alunos que ainda não haviam atingido o nível alfabético de escrita, no início do ano letivo, era preocupante. Mesmo, levando- se em conta o fato de que a escola recebe alunos de outras escolas ou cidades, as evidências demonstram que não está atingindo a plena alfabetização ao término do 2º ano escolar, com muitos alunos (45) ainda no nível pré-silábico, sendo que os

alunos considerados alfabéticos compõem apenas, praticamente, a metade de alunos avaliados, ou seja, 108 de um total de 209 alunos.

De forma específica, tomando como referência a turma do 3º ano G, composta por 12 meninos e 15 meninas, dentre eles, um aluno com deficiência intelectual, tínhamos oito crianças ainda no nível pré-silábico. Assim, foi necessária a intervenção com atividades diferenciadas para o avanço de tais alunos. Ao observamos, o resultado da avaliação do AvaliaMT, ao final do ano letivo, encontramos os seguintes dados:

Figura 19 - Resultado Avalia MT 2024



Turma	Avaliados (%)	Percentual médio de acerto (%)	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto
3º ANO A	100%	90%	0%	8%	4%	88%
3º ANO B	96%	91%	0%	4%	4%	92%
3º ANO C	96%	84%	0%	4%	21%	75%
3º ANO D	100%	83%	0%	4%	15%	81%
3º ANO E	96%	80%	0%	8%	24%	68%
3º ANO F	100%	88%	0%	0%	15%	85%
3º ANO G	96%	83%	0%	20%	8%	72%
3º ANO H	92%	88%	0%	0%	17%	83%

Fonte: Caeddigital(2025)[47].

Ao final do ano letivo, os resultados obtidos no Avalia MT evidenciaram que dos 25 alunos avaliados na turma, 20% ainda apresentaram um desempenho baixo em relação às

[47] Disponível em: //avaliacao e monitoramento.matogrosso.caeddigital.net. Acesso em: 17 mar. 2025.

habilidades de Língua Portuguesa, sendo que a habilidade com menor quantidade de acertos foi a H14, Inferir Informações em textos.

Tabela 04 - Desempenho por habilidade

H 01 (%)	H 02 (%)	H 03 (%)	H 04 (%)	H 05 (%)	H 06 (%)	H 07 (%)	H 08 (%)	H 09 (%)	H 10 (%)	H 11 (%)	H 12 (%)	H 13 (%)	H 14 (%)	H 15 (%)	H 16 (%)
96	78	76	96	96	96	92	80	84	80	80	76	70	64	83	86

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados obtidos do Caeddigital (2025).

H 01 - Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.

H 02 - Identificar a unidade palavra em frases.

H 03 - Identificar rimas.

H 04 - Identificar o número de sílabas de uma palavra.

H 05 - Identificar sílabas de uma palavra.

H 06 - Ler palavras formadas por sílabas canônicas.

H 07 - Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.

H 08 - Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.

H 09 - Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.

H 10 - Ler frases.

H 11 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

H 12 - Reconhecer o gênero de um texto.

H 13 - Localizar informação explícita.

H 14 - Inferir informações em textos.

H 15 - Reconhecer o assunto de um texto lido.

H 16 - Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.

A análise dos dados, leva-nos a refletir a respeito de que, no caso observado, é importante que o trabalho com tal turma no ano seguinte, envolva a exploração da leitura para compreender o texto em um nível mais profundo, estimulando o raciocínio, a análise e a reflexão. Nesse sentido, a exploração de textos variados possibilita considerar as ideias possíveis do texto e a estabelecer a conexão com conhecimentos prévios.

Precisamos esclarecer também, que houveram períodos em que a pesquisadora teve que se afastar do trabalho e do estudo para o tratamento e restabelecimento da saúde, em decorrência das duas cirurgias realizadas e algumas intercorrências, fator não previsto e que interferiu na condução da pesquisa, exigindo a reformulação do projeto em consonância com as turmas atribuídas em cada ano letivo.

Reiteramos ainda, que a proposta elaborada em 2024, será desenvolvida em ano posterior, a partir dos encaminhamentos disponibilizados na presente dissertação, tendo como foco de análise e intervenção, as turmas do 3º ano escolar da Emef Mauro W. Weis, fase escolar em que ainda encontramos fragilidades nos resultados de aprendizagem.

4 APRIMORAMENTO DE HABILIDADES NECESSÁRIAS AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao evidenciar a situação de aprendizagem dos alunos do 3º ano do ensino fundamental I, encontramos nessas turmas, alunos que a priori já deveriam ter adquirido os conhecimentos básicos do processo de alfabetização, mas cuja aprendizagem da leitura e escrita ainda não estão estabilizadas. Assim, para amenizar os problemas enfrentados em relação à alfabetização, pensamos em atividades para oferecer a capacidade de avanço nas habilidades de leitura e escrita, partindo da realidade da escola Emef Mauro W. Weis.

A proposta apresentada nesta dissertação, por meio da prática de ensino relacionada ao processo de alfabetização e letramento, pretende aprimorar a aprendizagem da leitura e da escrita, tendo como base a pesquisa bibliográfica acerca dos conceitos e perspectivas voltadas para a aquisição e o aprimoramento da leitura e da escrita. Coadunamo-nos aos pressupostos teórico-metodológicos de estudos e pesquisas de autores que discutem o ensino da leitura e da escrita a partir de textos, dentre outros pesquisadores da área de linguagem e alfabetização e aos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica instituída na Unidade de Ensino - UE, ao PPP da escola, orientativo do Programa Educacional da rede Pública Municipal de Primavera do Leste - EducaPVA[48] (Estruturado pelos eixos AlfabetizaPva, Formação Continuada, AvaliaPva e Monitoramento) e, ainda, às diretrizes estabelecidas na BNCC e DRC/MT.

Da mesma forma, consideramos as perspectivas das ciências linguísticas, mais especificamente da Fonologia e da Linguística textual, da concepção teórico-metodológica sociointeracionista de linguagem, sustentadas nos conceitos teóricos da Psicolinguística, bem como da Psicogênese da Escrita, pois, conforme considera Soares,

> [...] todas essas ciências contribuem para a compreensão dos processos de alfabetização e de letramento, e, com apoio de seus resultados e reflexões, é que procuramos orientar, pedagogicamente, em sua inteireza, a aprendizagem das crianças que, ao seu alfabetizar e letrar, apropriam-se de muitas e diferentes competências (Soares, 2021, p. 285).

Levando em consideração o apontamento acima, a presente proposição toma o texto como eixo central de alfabetização e letramento, oportunizando a reflexão a respeito do funcionamento do sistema de escrita e reforçando a concepção de que a leitura e a escrita

[48] Programa Educacional da Rede Pública Municipal de Primavera do Leste, instituído pela Secretaria Municipal de Primavera do Leste- MT/2023, abrangendo estratégias e metodologias de ensino, instrumentos de monitoramento e avaliação para garantir uma educação de qualidade e equidade para os estudantes.

advêm de situações reais vivenciadas pelo aprendiz, valorizando ainda, as especificidades linguísticas interiorizadas na linguagem utilizada diariamente, suscitando a expressão oral dos alunos e a possibilidade de utilização de diferentes espaços da escola, a critério do(a) professor(a).

Da mesma forma, nossa ação procura atender à política nacional em vigência que propõe assegurar a recomposição de aprendizagens de todas as crianças matriculadas nos 3º, 4º e 5º anos, que foram afetadas pela pandemia da Covid-19 de 2020. Entendemos que contam, ainda, para essa realidade, fatores que demarcam a heterogeneidade na formação de turmas, questões individuais, defasagem no ensino, bagagens culturais diversas e deslocamentos de alunos.

A partir de 2023, como mencionado anteriormente, a nova política educacional, O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - DECRETO Nº 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023, apresenta no Cap. II, nos artigos V e VIII respectivamente, dentre seus princípios, "o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o respeito à autonomia pedagógica do(a) professor(a) e das instituições de ensino" (Brasil, 2023), não delimitando um único encaminhamento a ser adotado pelas escolas, no que se refere a um método específico de alfabetização.

Nossa abordagem compreende a alfabetização na perspectiva do letramento, segundo a qual a aprendizagem do funcionamento do SEA deve se dar de modo articulado aos usos sociais da leitura e da escrita. Conforme Soares (2004), no caso da alfabetização, é preciso também instituir o ensino direto e explícito, pois, algumas facetas (termo utilizado pela autora) da aprendizagem exigem lançar mão de recursos de forma clara, objetiva e organizada, além, do aporte do texto como referencial efetivo de uso da linguagem e de letramento.

Da mesma forma, Soares (2021) reforça que, para se alfabetizar, a criança vai elaborando progressivamente concepções sobre o sistema alfabético. Assim, é necessário desenvolver as habilidades específicas de consciência fonológica e fonêmica (habilidades de ouvir e manipular os sons da fala), conhecimento das letras e do princípio alfabético (conhecer as relações entre letras e fonemas da fala na composição das palavras) e ainda, dos usos da língua (letramento) na leitura, interpretação e produção de textos.

Propomos, dessa forma, atividades de abordagem linguística, com sugestões pensadas para que os professores possam oportunizar o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos, tomando o texto como eixo central da aprendizagem do sistema de escrita alfabético e como suporte e referência para a compreensão sobre seu funcionamento. Nesse

aspecto, os estudos teóricos nos levaram a adotar a organização em etapas de sequências didáticas[49], de forma a alicerçar as tomadas de decisão a respeito da sequência de trabalho a ser adotada e atuar sobre as necessidades de aprendizagens encontradas, desenvolvendo habilidades de leitura e de escrita de forma contextualizada.

De acordo com Gandin, planejar é "transformar a realidade em uma direção escolhida, é implantar um processo de intervenção da realidade; enfim, é agir racionalmente, dando clareza e precisão a ação individual ou do grupo", de forma a organizar a própria ação para aproximar uma realidade de um ideal (Gandin, 1993, p. 19). Da mesma forma, Parra afirma que o Planejamento Educacional é um

> processo contínuo que se preocupa com o 'para onde ir' e 'quais as maneiras adequadas para chegar lá', tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades da sociedade, quanto as do indivíduo" (Parra, 1972, p. 6, grifo do autor).

Assim, assumimos o papel de pesquisadores ao refletir na realidade escolar e planejar mecanismos para produzir avanços significativos e conduzir uma ação pedagógica coerente. No que diz respeito a planejamento, Cagliari defende que a escola "deve deixar claro o que espera oferecer aos seus alunos nos anos de sua escolaridade" (Cagliari, 2009, p. 75), reforçando que as questões básicas de linguagem devem ser tratadas através de um processo de reflexão sobre elas.

Conforme a orientação de Soares no contexto de alfaletrar, "planejar é definir passo a passo, o caminho capaz de desenvolver nas crianças as habilidades e conhecimentos para que se tornem alfabetizadas, leitoras e produtoras de textos", definindo a sequência didática como o caminho a ser percorrido para tal alcance, pois a considera "a organização, de forma ordenada e articulada, das atividades para atingir determinadas habilidades ou conhecimentos" (Soares, 2021, p. 302).

Tal realidade requer que as práticas educativas estejam orientadas em abordagens interculturais para formar uma sociedade que respeite a diversidade e seja menos excludente e preconceituosa. Compreendemos, ainda, que o sentido do currículo está também relacionado às complexas relações de nossa sociedade capitalista e que não podemos desassociá-lo da realidade local, considerando que o processo sociocultural de constituição do estado de Mato

[49] Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica. Acesso em: 22 mar. 2023.

Grosso e do município de Primavera do Leste foi moldado por moradores locais, povos indígenas e pelo intenso fluxo de migrantes.

O currículo precisa discutir as relações de poder e significados que são construídos por uma relação de dominação e subordinação, percepção que se faz necessária para a definição do que vai ser ensinado e sobre que cidadão a escola pretende formar. Dessa forma, entendemos o conhecimento organizado a partir da interação do sujeito com o meio em que vive em um processo histórico, cultural e social no decorrer de toda a sua vida, evidenciando o papel preponderante da interação e da mediação para o avanço das potencialidades do aprendiz.

A organização das atividades em sequência didática procura estabelecer um trabalho pedagógico articulado aos eixos de ensino relacionados à oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística. Salientando que, de acordo com a perspectiva interacionista, o aprendiz é colocado em situações em que pode refletir sobre seu processo de aprendizagem, estabelecendo a apropriação de diferentes habilidades de forma progressiva, na interação com o outro e com o objeto de conhecimento (linguagem). O estabelecimento da sequência didática adota ainda, os princípios estabelecidos por Cagliari (2009) e as concepções de Soares (2021) e de Morais (2012) sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, considerando o avanço progressivo das aprendizagens, conforme também destacado na BNCC: reconhecer, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar.

Seguindo essa abordagem, buscamos ampliar o repertório de gêneros discursivos para oportunizar ao aluno interagir em instâncias variadas de comunicação, mobilizando e ampliando conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo para construir os significados do texto. Assim, os alunos podem vivenciar os textos em situações variadas e, por meio da leitura e da escrita, potencializar a efetivação da alfabetização e do letramento.

Partimos da concepção de que alfabetizar não está relacionado apenas ao fato de conhecer as letras de nosso alfabeto, saber juntá-las em sílabas, formar palavras e, a partir da junção de palavras, organizar textos, mas vai além disso, quando entendemos que o processo está diretamente relacionado à compreensão do sistema de escrita alfabética e ao desenvolvimento de habilidades e competências sobre o seu funcionamento, assim como a compreensão da função da escrita em nossa sociedade. Assim, mais uma vez, destacamos a importância de compreender como ocorre o processo de alfabetização para orientar a aprendizagem do SEA e de seus usos de forma simultânea.

A proposta parte do pressuposto da importância de destacar que a leitura e a escrita advêm de situações reais vivenciadas pelo aprendiz, da motivação e necessidade cotidiana e

que precisamos levar em consideração a valorização das especificidades linguísticas dos alunos, a diversidade cultural e as variedades interiorizadas na linguagem utilizada diariamente. Pretendemos, portanto, incentivar um trabalho articulando a leitura e a produção oral e escrita, possibilitando aos alunos um contexto de naturalidade, destacando seu lugar de autoria como resultado de saberes possíveis, concebidos a partir de situações pessoais vivenciadas e/ou imaginadas.

Assim, a exploração das atividades tem a intencionalidade de motivar os alunos a desenvolverem a imaginação, a atenção e a criatividade para fomentar a leitura, incentivar e aprimorar a escrita com novas possibilidades de repertório para a produção textual. Ao mesmo tempo, as leituras propostas subsidiarão o embasamento para que os alunos sintam segurança para expressarem-se oralmente e por meio da escrita de seus próprios textos.

As atividades propostas são apresentadas em forma de material didático intitulado *Coletânea de atividades para o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental*, em formato impresso e digital. A coletânea será disponibilizada para a escola que tomamos como base para a pesquisa e também para a rede municipal de ensino de Primavera do Leste, por meio da SME, como produto educacional acessível aos professores, servindo-se como aporte de possibilidades para ampliar a leitura e a escrita, a partir de uma abordagem linguística de intervenção.

A organização das sequências didáticas volta-se para a sondagem e o aperfeiçoamento de habilidades necessárias ao processo de alfabetização e letramento. Destaca os procedimentos a serem adotados para a apresentação da proposta aos envolvidos, atividades que procuram analisar o que os alunos já sabem e o que precisam desenvolver quanto às habilidades necessárias para se alfabetizar e letrar e também alicerçar habilidades para o aprimoramento da leitura e da escrita.

A proposta deve ser apresentada à equipe gestora da escola, ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE[50], aos professores, aos pais/responsáveis pelos alunos e aos alunos. Além de apresentar e discutir a respeito do processo de desenvolvimento, é importante acolher sugestões que possam contribuir com o trabalho pedagógico da escola para solucionar ou, ao menos, amenizar as defasagens de aprendizagem dos alunos.

Frisamos ainda a importância de que os professores possam ser ouvidos para apresentarem suas colocações e contribuições, tendo em vista, que o avanço dos alunos é o

[50] Órgão de representação da comunidade escolar. Trata-se de uma instância colegiada que deve ser composta por representantes dos segmentos da comunidade escolar e constitui-se de discussão de caráter consultivo, deliberativo e mobilizador.

objetivo de todos e, o sucesso ou não de nossas ações, interfere em todo o percurso de estudos, não apenas em um único ano escolar. É essencial que os professores façam parte do processo e sejam integrados às tomadas de decisão. Reforçamos, assim, o lema da escola: "Juntos somos mais", e nesse sentido, destacamos a força da união de todos os membros da escola, educadores, alunos e familiares.

Na reunião com os pais ou responsáveis, além de apresentar o foco da proposta que é desenvolver habilidades para aprimorar a leitura e a escrita dos estudantes, faz-se necessário recolher autorizações para uso de dados e de imagens dos envolvidos (Exigência legal para o uso de registros em fotos e vídeos de alunos menores de idade), momento em que também propomos a aplicação de um questionário a ser respondido pelos familiares, para que seja traçado o perfil da turma.

Os modelos dos documentos mencionados estão disponíveis na coletânea de atividades nesta dissertação, denominados *Termo de consentimento livre e esclarecido*[51] Questionário *de perfil do aluno participante da pesquisa*. O(a) professor(a) poderá decidir entre organizar a impressão do questionário ou poderá utilizar o link disponibilizado para salvar o documento e fazer as adaptações necessárias, criando novo link para envio aos pais.

Para a organização do questionário, utilizamos o aplicativo de criação e gerenciamento de formulários *Google Forms*[52]. Sugere-se que os documentos sejam respondidos durante a reunião, mas não sendo possível, que sejam enviados aos pais para responderem em outro momento e que os dados coletados sejam apresentados e discutidos com a equipe diretiva da escola.

Posteriormente, indicamos a apresentação aos alunos sujeitos envolvidos na pesquisa, momento em que serão tiradas as dúvidas, discutidas sugestões e explicações sobre como a proposta será desenvolvida, além dos esclarecimentos essenciais para que os alunos sejam acolhidos e possam estar receptivos ao seu desenvolvimento.

---

[51] Documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, com as informações necessárias para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa da qual se propõe participar (Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 –CNS). Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/#!/comite/etica-em-pesquisa/termo-de-consentimento-livre-e-esclarecido---tcle. Acesso em: 14 abr. 2024.

[52] O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários online para pesquisas de múltipla escolha ou questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Disponível em: educ.unifei.edu.br/tutoriais/google-forms-ferramentas-das-perguntas-e-criar-nova-secao/. Acesso em: 14 abr. 2024.

4.1 Diagnósticos de aprendizagem de leitura e escrita

A realidade concreta poderá fazer com que a proposta de atividades sofra adaptações por parte dos professores, sendo importante enfatizar o aspecto dinâmico e flexível que envolve o ato de planejar, tendo em vista a possibilidade de evoluir à medida que as circunstâncias e informações mudam. Lembramos, ainda, que a proposta aponta a necessidade da sondagem no início do ano letivo, justamente, para atualização da realidade a ser encontrada.

A sondagem é um mecanismo essencial para a identificação do que os alunos já sabem sobre a língua escrita e quais procedimentos devem ser aplicados para oportunizar o avanço. É preciso saber o que as crianças já aprenderam em relação ao sistema de escrita alfabética para traçar o encaminhamento e ajustes necessários, por isso, a importância de se realizar o diagnóstico para identificar os níveis de leitura e escrita em que as crianças se encontram.

O(a) professor(a) pode realizar a sondagem por meio de diferentes instrumentos, como atividades escritas ou orais, redações ou debates, por exemplo. A organização da proposta, por adequar-se a uma perspectiva de aplicação com tempo limitado, adota atividades definidas para um período específico, mas destacamos que a sondagem deve fazer parte constante da prática dos professores.

Nesse aspecto, reforçamos que, na perspectiva adotada em nossa proposta, o foco é o processo de aprendizagem e não o resultado. Assim, conforme delimita Soares (2021) em sua proposta “alfaletrar”, não nos caberia adotar, em nosso trabalho, a delimitação de avaliar o produto, mas sim, acompanhar o processo de ensino e aprendizagem por meio de diagnósticos para intervir e orientar diante das dificuldades observadas junto ao aprendiz, em seu processo de aprendizagem.

Tal perspectiva considera acompanhar o processo de ensino-aprendizagem para verificar o que o aluno aprendeu e aplicar mecanismos pedagógicos para intervir e superar as dificuldades, ou seja, identificar as habilidades que o aluno já domina e orientar o estabelecimento de estratégias pedagógicas para desenvolver habilidades ainda não desenvolvidas. Para isso, conforme estabelece Soares, o(a) professor(a) precisa definir claramente quais metas e habilidades são necessárias para as crianças estarem alfabetizadas e letradas.

Mesmo sabendo que os estudos a respeito da psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) não teve a finalidade de apresentar uma metodologia de alfabetização, não

podemos desconsiderar sua importância ao analisar cientificamente dados que explicam aos professores a lógica linguística do processo de aquisição da linguagem, de forma a permitir que possam atuar como mediadores nesse processo para o avanço dessa aprendizagem.

Soares defende o acompanhamento feito por diagnósticos para intervir e orientar durante o processo de aprendizagem ou de ensino, com o objetivo de identificar dificuldades que a criança esteja enfrentando por meio de seus erros que, como parte integrante da aprendizagem, delimitam os "sintomas" que nos permitem definir e orientar a intervenção (Soares, 2021, p. 310). Assim, ao instituirmos o diagnóstico de aprendizagem em nossa proposta, destacamos elementos que consideramos relevantes para a compreensão do nível de escrita e da fluência leitora do público-alvo.

Diagnosticar o nível de escrita em que as crianças estão, permite ao(a) professor(a), planejar atividades coerentes com o nível em que se encontram em relação à aquisição da base alfabética e, intervir de forma mais ajustada, nas diversas situações didáticas que envolvem a reflexão da criança sobre o SEA. Dessa forma, o(a) professor(a) mune-se de informações para poder intervir a respeito das individualidades e contribuir de forma mais assertiva para o alcance de avanços na leitura e na escrita.

Conforme Soares, "o ponto de partida do processo de alfabetização são os saberes que as crianças, com base em suas vivências no contexto familiar, social e cultural, já trazem quando chegam à instituição escolar" (Soares, 2012, p. 112). Dessa forma, mesmo em séries mais avançadas, o diagnóstico ajuda o(a) professor(a) a conhecer os níveis de escrita em que os alunos se encontram para a adoção de intervenções que oportunizem a recomposição da aprendizagem não alicerçada.

Para a organização das questões, consideramos os referenciais teóricos de Ferreiro e Teberosky, Soares (2021), Cagliari (2009) e Morais (2012), além das indicações da BNCC sobre quais habilidades devem estar alicerçadas até o 3º ano e os apontamentos da pesquisa Alfabetiza Brasil em relação à aquisição da leitura e da escrita. As metas para as sondagens baseiam-se, portanto, na verificação do que os alunos já devem ter consolidado até o 3º ano escolar.

Soares (2021), nesse sentido, apresenta metas de aprendizagem que abarcam as habilidades e conhecimentos necessários para a apropriação do sistema alfabético de escrita e apresenta esse material em forma de "Quadros" (Anexos de A até E). Tais informações ajudam o(a) professor(a) a gerir sua condução pedagógica para oportunizar os avanços necessários na aprendizagem.

Dessa forma, propomos a sondagem da escrita e da leitura para evidenciar em que nível cada criança se encontra na aprendizagem em relação SEA, destacando ainda, orientações específicas sobre o modo de aplicação a ser conduzido pelo(a) professor(a). As atividades para a sondagem, além de apresentar metas, objetivos e procedimentos a serem adotados, procuram evidenciar que o texto da criança oferece um referencial importante sobre sua aprendizagem, pois conforme nos aponta Cagliari, "o que os alunos fazem produzindo textos serve, ainda, para mostrar para o(a) professor(a) o que eles já sabem e o que precisam aprender no processo de aquisição da leitura e da escrita" (Cagliari, 2009, p. 208).

Ressaltamos que é importante que a aplicação da sondagem inicial seja realizada de forma individualizada, sem consulta a fontes impressas ou intervenções específicas que possam interferir na escrita do estudante e não seja resultado de memorização ou cópia. O atendimento individualizado oferece a possibilidade de uma verificação mais eficaz, mas cada escola e professor encontrará a maneira que melhor atenda às suas necessidades.

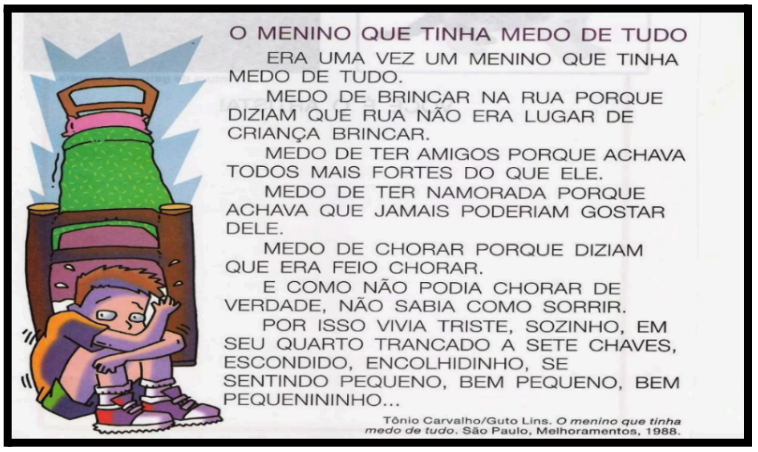
Após a aplicação das atividades referentes à sondagem, o(a) professor(a) poderá utilizar o quadro de *Registro do diagnóstico do nível de leitura* e o Quadro de *domínio de escrita* disponíveis na coletânea para a catalogação dos resultados. Para ajudar na análise e identificação dos dados, além dos quadros citados, apresentamos ainda, resumos dos níveis de escrita para consulta e apoio aos professores. É importante frisar, que as atividades foram pensadas para o diagnóstico pelo(a) professor(a), contudo, pode-se aproveitar as situações que surgirem para alicerçar informações referentes à ortografia na composição das palavras e outras informações que possam ser questionadas pelas crianças.

4.1.1 Leitura individual e Produção de texto

Consideramos, para a verificação do nível de leitura, os apontamentos da Pesquisa Alfabetiza Brasil, observando se os estudantes atingiram as habilidades de: ler palavras, frases e textos curtos; localizar informações explícitas em textos curtos (até seis linhas) e inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal. Vale apontar ainda que, concomitante ao desenvolvimento da proposta, de cunho mais pontual e de duração específica, faz-se necessária a adoção permanente de atividades que estabeleçam uma rotina leitora em sala de aula, com leituras diárias, leitura pela professora em voz alta, recontos, leituras realizadas pelos alunos em situações variadas e explorando diferentes gêneros do discurso para ampliar a competência comunicativa.

Para contextualizar as ações pensadas para a fase de diagnósticos, adotamos a exploração do livro *O menino que tinha medo de tudo*, de Tônio Carvalho (1988) e, inicialmente, propomos a leitura individual apenas de um trecho do livro para que o(a) professor(a) possa recolher informações mais precisas sobre a leitura realizada pela criança.

Figura 20 - Recorte da coletânea de atividades - Leitura



Fonte: Figura obtida do site Educação e Transformação (2024)[53].

Durante o momento da leitura, o(a) professor(a) estabelece um diálogo para obter informações se a criança fala sobre o que leu, se obteve compreensão geral, se consegue relacionar a leitura com sua vida pessoal e se já vivenciou algumas das situações pelas quais passa a criança do texto. Caso haja alunos que não consigam realizar a leitura, ou que o desempenho prejudique a compreensão, o(a) professor(a) pode fazer a leitura para eles e depois, conversarem sobre o texto.

Depois que todos passarem pela leitura individual, a leitura oral realizada com todos os alunos colabora para o diálogo, resgatando o assunto do texto e suas representações, trazendo o contexto para nossa vida cotidiana. O texto apresenta os fatos em forma de narrativa e proporciona, com sua temática, o envolvimento emocional com os alunos, favorecendo a motivação para se expressarem e elaborarem seus próprios textos.

Sugerimos, nesse contexto, a produção de texto motivada pela leitura, propondo que os alunos escrevam a continuação do que leram, escolhendo por si, como a história poderia terminar. O texto do aluno revela os processos de reflexão sobre a escrita, evidenciando o referencial sobre sua aprendizagem, pois conforme já apontado por Cagliari (2009), o texto produzido pelo aluno, demonstra ao(a) professor(a) o que sabem e o que ainda precisam

[53] Disponível em: https:// educaçãoetransformacao.com.br/texto-infantil. Acesso em: 03 out. 2024.

aprender sobre leitura e escrita. Dessa forma, pensamos em uma orientação que possibilite a previsão e decisão do próprio aluno sobre o que escrever, a partir do repertório apresentado, tendo a finalidade de observar o que a criança já domina sobre a escrita e também sobre a sua organização textual.

Como constata Soares, nem sempre é fácil para a escola, estabelecer um contexto de ensino-aprendizagem em que a produção textual esteja inserida em uma situação real, destacando que "a alternativa é criar situações que se aproximem, tanto quanto possível, de situações de interação por meio da escrita, propondo que a criança produza um texto tendo o que dizer, com um determinado objetivo, dirigido a determinados leitores" (Soares, 2021, p. 254-255).

Assim, pensando em motivar a produção de texto, consideramos a relevância de que a sugestão esteja envolvida em um repertório temático para que o aluno possa discorrer sobre o assunto proposto, estimulando a criatividade e a capacidade de expressar ideias com sua própria perspectiva de encaminhamento para a história.

Destacamos o uso da folha com pauta para que o(a) professor(a) observe se os alunos sabem utilizar adequadamente o espaçamento e limite das linhas dispostas para a escrita ou se serão necessárias intervenções a esse respeito. Da mesma forma, ao observar a composição escrita, o(a) professor(a) poderá analisar aspectos que informem se os alunos conseguem escrever ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação. Reiteramos o que evidencia Cagliari ao afirmar que "a professora não deve usar o texto como pretexto para corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia etc., mas deve usá-los como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades" (Cagliari, 2009, p. 109).

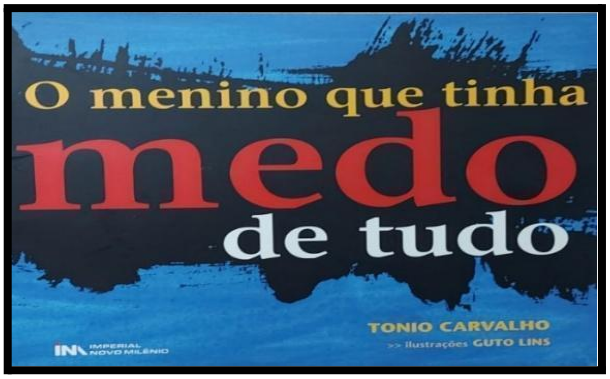
4.1.2 Leitura compartilhada: o texto e seus sentidos

Indicamos que cada aluno(a) leia o seu texto e ouça a leitura dos textos produzidos pelos colegas e todos compartilhem suas impressões e reconheçam os elementos da obra, como autor, ilustrador, editora e ano de publicação. A proposta também ressalta a ampliação do vocabulário, o reconhecimento de gênero textual e sua abordagem gráfica e relações entre texto e ilustrações.

Na sequência, sugerimos a leitura do livro na íntegra, para que os alunos possam observar o final dado pelo autor em contraponto com os textos produzidos por eles, da mesma forma, é possível explorar as imagens e significados de palavras que não conhecem,

imaginando o que pode significar e o(a) professor(a) auxiliando na compreensão do sentido das palavras. O uso do dicionário virá posteriormente, nesse momento trabalharemos com inferências.

Figura 21 - Recorte da coletânea de atividades - Capa do livro *O menino que tinha medo de tudo*



Fonte: Carvalho (2009).

Conversar sobre sentidos estabelecidos, palavras e ilustrações do texto e sobre semelhanças e diferenças com a versão apresentada pelo autor e as apontadas pelos alunos oferece a possibilidade de constar que, mesmo em direcionamentos divergentes para o texto, é possível organizar as informações de modo que se mantenha a coerência.

Assim, cria-se a possibilidade de reconhecer que são possíveis diferentes estilos de escrita, favorecendo a capacidade pessoal de interpretar textos, desenvolvendo a autoconfiança de colocar-se no papel ativo de escritor. Ressaltamos que, mesmo estando em uma fase da proposta que prevê o diagnóstico do desenvolvimento leitor, as nuances das abordagens aqui delimitadas, possibilitam que o(a) professor(a), enquanto mediador, considere quais aspectos de aprofundamento das habilidades em leitura deverão ser exploradas com maior ênfase em sua turma.

4.1.3 Sondagem psicogenética

Quando pensamos em identificar os níveis psicogenéticos de escrita (estágio em que cada aluno se encontra no nível de leitura e escrita: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético; e ainda o ortográfico), logo nos remetemos à referência do teste que é aplicado na maioria das escolas brasileiras, o “Teste de quatro palavras e uma frase” que é pautado na pesquisa abordada na obra *Psicogênese da Língua Escrita* de Emília Ferreiro e Ana

Teberosky.

Convém ressaltar, no entanto, que tal obra não delimita esse padrão de testes, mas uma variação a partir do modelo instituído em entrevistas que as pesquisadoras realizaram com crianças. A informação sobre a aplicação do teste ao qual nos referimos, só se torna mais evidente na publicação de 1982, intitulada *Evolución de la escritura durante el primer año escolar*, em uma parceria com Margarita Gomez Palácio, passando a ser adaptada e repassada em cursos de professores em nosso país.

Destacamos, dessa maneira, o teste psicogenético instituído a partir das concepções de Ferreiro e Teberosky, contudo, propomos a realização da sondagem tomando por base a orientação das pesquisadoras Barbosa e Lustig do grupo de pesquisa *Contextos educativos da Infância* da Unemat. As duas defendem a realização do diagnóstico compreendendo a adoção de 3 (três) palavras de cada categoria (polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas) e uma frase, como um suporte a mais para que o(a) professor(a) possa confirmar as impressões coletadas na produção individual já elaborada pelos alunos. Para essa sondagem, escolhemos partir da leitura do livro *Que tal?,* de Tatiana Belinky[54] (1999).

Figura 22 - Recorte da coletânea de atividades - Capa do livro *Que tal?*



Fonte: Belinky (1999).

A escolha leva em consideração a abordagem lúdica estabelecida pelo jogo de palavras, a presença de rimas e a relevância emocional e afetiva que envolve o brincar com as palavras. Pensamos com isso, estabelecer o vínculo de sentido e interesse das crianças, além de uma nova abordagem discursiva, dessa vez, em versos rimados, o que é muito atrativo para as

[54] Tatiana Belinky (1919-2013), russa naturalizada brasileira, foi uma escritora de literatura infanto-juvenil, roteirista e tradutora de grandes obras russas. Começou no teatro, no final dos anos 40, e foi responsável pela primeira adaptação do clássico 'Sítio do Pica-Pau Amarelo', de Monteiro Lobato, para a TV Tupi. Disponível em: https://youtu.be/UH7SrhlpWDI?si=9KOzVWQvgyyTbytP. Acesso em: 10 set. 2024.

crianças. Consideramos que o envolvimento emocional e afetivo com a leitura estabelece relevante vínculo de sentido e interesse das crianças pelo repertório de palavras que aparecem no livro/texto.

Todo encaminhamento para a aplicação do teste de sondagem e registro dos resultados, está descrito passo a passo na coletânea de atividades. Propomos que o(a) professor(a) apresente o livro aos alunos e faça a leitura em voz alta. Na sequência, dialoguem a respeito das percepções sobre a obra e a forma como os fatos são apresentados, estimule que façam suposições sobre significados de palavras desconhecidas, tudo oralmente.

Escolhemos um texto versificado para detectarmos a compreensão das crianças sobre rimas, sonoridades e jogos de palavras. Entendemos a relevância de reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala e da habilidade de relacionar os fonemas à representação por letras. Soares (2021) aponta que, ao prestar atenção na cadeia sonora que formam as rimas, as crianças podem focalizar melhor os sons das palavras e perceber a ocorrência das letras que representam os sons que identificou, sem que para isso necessite pronunciar sons de fonemas isolados.

Na sequência, consideramos relevante que o(a) professor(a) explique aos alunos como será desenvolvida a sondagem[55] e que se trata de uma atividade importante para que ele possa compreender como cada criança pensa ao escrever e que, dessa forma, poderá ajudá-las a avançarem ainda mais, explicando aos alunos como será desenvolvida a sondagem.

O(a) professor(a) terá ainda à sua disposição um quadro com as palavras do livro organizadas pelo número de sílabas que possuem, para utilizar em seu ditado. Após a realização da sondagem, é importante que o(a) professor(a) organize as informações sobre o nível de escrita de cada aluno. Para ajudar no registro e identificação, apresentamos dois resumos com informações sobre os níveis psicogenéticos e também a sugestão do quadro de *Domínio de Escrita* para a catalogação dos resultados.

4.1.4 Sistema de escrita alfabético: Leitura e compreensão

Nessa fase, a sondagem analisa a compreensão leitora e a escrita, o reconhecimento do alfabeto e sua ordem, o uso do dicionário e das palavras em diferentes contextos, alterando seus sentidos. As atividades procuram, também, analisar se os alunos conseguem identificar,

[55] Procedimentos pautados em Ferreiro e Palácio (1982). *In:* Alfabetização: um processo em construção, de Maria de Fátima Russo. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 33-34.

diferenciar e relacionar letras em formato de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas e as diversas grafias do alfabeto.

Para observar a compreensão sobre o sistema de escrita alfabético, propomos a abordagem de casos ortográficos específicos, analisando a compreensão de sílabas regulares e irregulares e a segmentação oral das sílabas a partir do repertório do livro *Que Tal,* com a exploração de imagens e algumas palavras.

Reforçamos que os encaminhamentos adotados foram estabelecidos a partir de habilidades importantes que devem estar alicerçadas para o processo de alfabetização e letramento, conforme o referencial teórico adotado na pesquisa. Tais aspectos estão evidenciados e descritos na coletânea de atividades. Abaixo, apresentamos o texto do livro para conhecimento, lembrando que não será necessário, que o texto escrito seja apresentado aos alunos.

Figura 23 - Recorte da Coletânea de atividades - Texto do livro *Que tal?*

QUE TAL? (TATIANA BELINKY E ANDRÉ IANNI)

VOU PERGUNTAR: QUE TAL?
(PERGUNTAR NÃO FAZ MAL!).

QUE TAL, COM UM BARBANTE,
LAÇAR UM ELEFANTE?

QUE TAL, NUMA GARRAFA,
PRENDER UMA GIRAFA?

QUE TAL, NO MINHOCÃO,
FISGAR UM TUBARÃO?

QUE TAL PULAR DA PONTE
SOBRE UM RINOCERONTE?

QUE TAL SUBIR NO MORRO
NAS ASAS DE UM CACHORRO?

QUE TAL DORMIR NUM NINHO
AO LADO DE UM GOLFINHO?

QUE TAL PASTOREAR GADO
NO ALTO DE UM TELHADO?

QUE TAL BOIAR NA AREIA
NOS BRAÇOS DA SEREIA?

QUE TAL TREPAR NO MASTRO
E AGARRAR UM ASTRO?

QUE TAL, NA GERINGONÇA,
SONHAR COM A DONA ONÇA?

QUE TAL NUM POÇO FUNDO,
PESCAR UM VAGABUNDO?

QUE TAL NUM RUMINANTE,
PASSAR DESODORANTE?

QUE TAL CRIAR CICLONE
SOPRANDO UM SAXOFONE?

QUE TAL LASCAR UM BEIJO
NUM GORDO CARANGUEJO?

QUE TAL POR UM FEDELHO
NO LOMBO DE UM COELHO?

QUE TAL VESTIR UM FRAQUE
SÓ PRA SOLTAR UM TRAQUE?

QUE TAL MORAR UM ANO
NO BICO DE UM TUCANO?

QUE TAL, PRA ESSAS PROPOSTAS,
ME DAR UMAS RESPOSTAS?

INVENTE - NÃO FAZ MAL! –
SEU PRÓPRIO "QUE TAL!"

Fonte: Belinky (1999).

4.1.5 Consciência fonológica: Consciência de palavras (lexical), consciência de sílabas e consciência fonêmica

Nesse aspecto, propomos observar se os alunos adquiriram habilidades metalinguísticas que envolvem a capacidade de pensar sobre a linguagem como um objeto. Assim, pensamos em atividades para analisar se os alunos conseguem identificar separadamente as palavras que utiliza na linguagem oral ou em um enunciado, se identificam e manipulam as sílabas que compõe uma palavra com segmentação e síntese silábica e, ainda se identificam e manipulam os sons individuais (fonemas) que compõem as palavras, sendo esta, uma das habilidades mais complexas da consciência fonológica.

Dessa forma, as atividades envolvem comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais, relacionando elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, identificando por exemplo, figuras que rimam com uma palavra específica e relacionando características aos seres apresentados, conforme som inicial (aliteração ou assonância)[56], com a proposição identificar se as crianças estão com tais habilidades alicerçadas.

A concepção para tal análise, leva em consideração o apontamento de Soares de que a compreensão de rima e aliterações está relacionada ao fundamento do princípio alfabético de que "a escrita representa os sons da fala, sons que se repetem em palavras são escritos com as mesmas letras" (Soares, 2021, p. 82).

Para Cagliari, aprender a relacionar as letras com os sons das palavras é fundamental, tendo em vista que para ler precisamos de alguns conhecimentos e, para escrever, precisamos destes e também de outros conhecimentos complementares aos da leitura. Daí a defesa de Cagliari que "é melhor começar o processo de alfabetização ensinando o aluno a decifrar a escrita e a ler, do que a escrever" (Cagliari, 2009, p. 156). Para ele ainda:

> O esforço despendido na análise das letras do alfabeto é um bom exercício de reflexão sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita com relação ao seu aspecto alfabético, ortográfico e sobre as características fonéticas mais importantes que essas letras representam. Somente de posse desses elementos uma pessoa pode decifrar algo escrito e ler um texto (Cagliari, 2009, p. 160-161).

Nessa conjectura, Cagliari ressalta a importância de se refletir sobre a característica fonética das letras. Sua análise aponta ainda (2009, p. 172-173) que esse tipo de "exercício"

[56] Enquanto a aliteração é a repetição de sons consonantais (consoantes), a assonância é a repetição de sons vocálicos (vogais), geralmente no começo de palavras.

com pares mínimos[57] de palavras, ajuda a explicar aos alunos como detectar os segmentos fonéticos da fala, para relacioná-los depois às letras do alfabeto. O exemplo a seguir, destaca essa concepção de contraponto de palavras, sendo que a palavra PEÇO, diferente das demais, apresenta mais de um fonema diferente:

Figura 24 - Recorte da Coletânea de atividades - Diferenciação de sons em palavras



Fonte: Elaborada pela autora a partir de imagens obtidas no *Freepik* (2023).

Tendo em vista a finalidade primeira de ajudar os alunos a avançarem na leitura e escrita em sala de aula, o(a) professor(a) sempre procura aproveitar as situações para ampliar suas ações, por isso, mesmo apresentando atividades direcionadas à sondagem e informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos, sugerimos abordagens que procuram ampliar a compreensão de habilidades importantes para o processo de alfabetização e letramento.

4.2 Conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabético

As atividades propostas nesta etapa, pretendem oferecer mecanismos de reflexão sobre a linguagem possibilitados pela leitura compreensiva de textos variados e exploração de palavras e frases, retiradas do contexto explorado nas leituras, tendo o(a) professor(a) como mediador da aprendizagem, evidenciando a evolução da leitura e da escrita dos alunos em processo de alfabetização.

[57] Junção de palavras de significados diferentes, cuja forma fonética varia apenas com relação a um som (Cagliari, 2009, p. 172).

Sendo assim, enquanto são adotados encaminhamentos que envolvem a orientação explícita[58] para as dificuldades encontradas na turma, o desempenho dos alunos norteará a compreensão sobre o processo de alfabetização em que se encontram e poderá surgir a necessidade de intervenções específicas a serem adotadas durante o desenvolvimento da proposta, ou mesmo posteriormente, com a turma.

Como trata-se de uma proposição, as atividades foram pensadas tendo em vista a experiência pessoal da autora em sala de aula, as dificuldades observadas em seus alunos que, mesmo em níveis de escolarização mais avançados não estavam plenamente alfabetizados e, de forma especial, nos alunos do terceiro ano escolar. Diante disso, as escolhas e sequência estabelecida para as atividades, relacionam-se aos aportes e reflexões suscitadas pelo estudo teórico sobre a aquisição da leitura, escrita e letramento, considerando os apontamentos de pesquisadores, a legislação atual e o contexto local de aprendizagem dos alunos no 3º ano do ensino fundamental.

Retomando nossa análise a respeito dos resultados das avaliações da Emef Mauro W. Weis, lembramos que nos 2º anos, o resultado da avaliação Somativa/Avalia MT, do 2º ano escolar referente aos anos 2021, 2022 e 2023 apontou que a aprendizagem manteve-se no nível "proficiente", padrão que reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade, entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem e que, de um ano para outro, os avanços não são muito expressivos e, mesmo ao final do 2º ano escolar, alguns alunos estão no nível "abaixo do básico" ou no nível "básico", demonstrando que muitos alunos encontram-se, ainda, em defasagem de aprendizagem.

Para Cagliari "as noções básicas de um sistema de escrita, do ponto de vista gráfico e funcional, são aprendidas no processo de aprendizagem da leitura" (Cagliari, 2009, p. 175-176). Por essa razão, insistimos no fato de que o segredo da alfabetização está em saber ler, ou seja, em decifrar os sistemas de escrita que temos. Soares (2021) amplia esse conceito ao evidenciar que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é um processo que envolve ler e escrever. Para ela, essas duas habilidades desenvolvem-se simultaneamente e, segundo afirma, a escrita torna mais fácil a compreensão do sistema alfabético.

A leitura estimula e motiva os alunos para a escrita, mas é preciso incentivar o interesse dos pequenos pela leitura de gêneros diversos, suportes necessários para a expressão

---

[58] Trata-se de um ensino estruturado onde a atividade do(a) professor(a) - que é essencial - tem como objetivo encorajar, através de explicações claras, demonstrações e práticas orientadas, um compromisso ativo dos alunos e uma melhor compreensão do objeto da aprendizagem. *(*Pascal Bressoux, da Universidade Grenoble Alpes). Disponível em: //www.iniciativa educação.org. Acesso em: 18 fev. 2024.

de pensamentos e imaginação, encontrando um sentido para o uso da escrita e sua importância para nossa formação. Nesse aspecto, ao disponibilizarmos o acesso a diferentes gêneros, oferecemos aos alunos a possibilidade de estabelecer parâmetros para relacionar a linguagem a seus diferentes usos, compreender e produzir textos com maior propriedade.

Nesse mesmo sentido, Morais resgata a importância da teoria da psicogênese da escrita ao evidenciar que "as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever" (Morais, 2012, p. 75). Da mesma forma, reportamo-nos a Geraldi (2001) que defende a importância de diferentes gêneros discursivos no cotidiano e que a escola deve preparar os alunos para que possam lidar com eles de forma autônoma.

Assim, as atividades de intervenção foram pensadas de forma a adotar os encaminhamentos apontados, concebendo o texto, a leitura e a escrita de forma relacionada. Evidenciamos, entretanto, que a proposta abrange uma ação pedagógica pensada para uma realidade em particular, visando atender a uma necessidade específica, no entanto, reforça a possibilidade de fortalecer a ação pedagógica de professores quando nossas ações pedagógicas são alicerçadas ao conhecimento teórico. As atividades seguem, portanto, as temáticas seguintes:

- ✔ A percepção dos sons como estímulo cognitivo;
- ✔ Despertando caminhos para a leitura;
- ✔ Ampliando os sentidos da leitura;
- ✔ Alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabético;
- ✔ Produção de texto: leitura e letramento para a apropriação da escrita.

4.2.1 A percepção dos sons como estímulo cognitivo

Dentre as etapas de trabalho, a consciência fonológica é uma capacidade essencial para que a criança se aproprie da escrita alfabética. Conforme Cagliari "quem sabe combinar o valor fonético das letras[59] para decifrar as palavras escritas tem muito mais vantagens e facilidades para ler. E é assim que os alunos devem aprender" (Cagliari, 2009, p. 137).

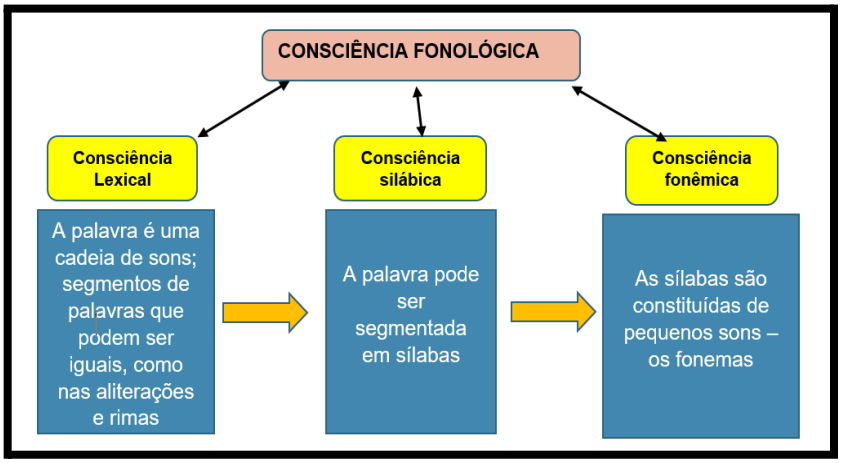
Soares apresenta a consciência fonológica como "a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui as palavras e refletir sobre seus segmentos sonoros,

[59] O valor fonético de uma letra é o fonema que ela representa. O fonema é a representação sonora, enquanto a letra é a representação gráfica.

que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas" (Soares, 2021, p. 77-89). Nesse sentido, discute a importância de desenvolver a consciência fonológica em seus três níveis: consciência lexical, silábica e fonêmica para a compreensão do princípio alfabético.

A figura abaixo representa os níveis de consciência fonológica necessários para a compreensão do funcionamento do princípio alfabético de nossa língua. Conforme destaca Soares, a compreensão do conceito de que palavra é uma cadeia sonora, associa-se à compreensão de que as letras representam esses sons para diferenciar a palavra (significante) de seu significado.

Figura 25 - Recorte da Coletânea de atividades - Consciência Fonológica



Fonte: Elaborado pela autora com base em Soares (2021).

Soares destaca, portanto, a importância de explorar os sons presentes nas palavras, por meio da atenção voltada para rimas e aliterações e ir percebendo que sons que se repetem são escritos com as mesmas letras e destaca, ainda a necessidade de:

> [...] já nas fases iniciais do processo de conceitualização da escrita, que muitas atividades se baseiem em palavras destacadas de textos - palavras de parlendas, cantigas, histórias em atividades de leitura, escrita ou jogos lúdicos (lembre-se: *o texto como centro,* sempre) (Soares, 2021, p. 79, grifo da autora).

Tal apontamento vem ao encontro do que é defendido também por Morais (2012) ao afirmar que habilidades fonológicas que operam sobre sílabas de palavras são essenciais para

o aprendiz compreender as propriedades do alfabeto, sem precisar pronunciar fonemas isolados.

Ao compreender que a palavra pode ser dividida em segmentos sonoros que são as sílabas, que se pode manipular as sílabas em suas posições nas palavras, o aprendiz desenvolve com mais facilidade a capacidade de fonetização, que é perceber os sons individuais (fonemas) representados por letras. Morais reforça que "se a escola introduz a reflexão sobre as palavras, as habilidades fonológicas das crianças vão se desenvolvendo" (Morais, 2012, p. 90), além de evidenciar que a palavra escrita facilita a reflexão sobre os sons que a compõem.

Assim, as atividades procuram aprimorar a sensibilidade auditiva e a habilidade de percepção dos elementos sonoros que compõem as palavras para favorecer a identificação das letras relacionadas aos fonemas. Reiteramos a importância desse trabalho ao considerar os resultados da escola Emef Mauro W. Weis, no AvaliaMT/2023 para o 2º ano, em Língua Portuguesa, em que uma das habilidades com menor desempenho foi a de "Relacionar elementos sonoros das palavras", reforçando o que Soares evidencia sobre a importância de "atividades que desenvolvam a capacidade de voltar a atenção para os sons das palavras" (Soares, 2021, p. 80)**.**

Consideramos que a exploração de situações que realçam a percepção auditiva, por meio da escuta atenta, buscando a identificação de elementos presentes na natureza e no ambiente real podem aguçar a percepção sonora em relação aos sons das letras que formam as palavras. Conforme referenda Lemle (2004), ao evidenciar a importância da conscientização da percepção auditiva, se as letras representam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som, ou seja, relacionar as possibilidades de sons da fala com as letras que os representam. Da mesma forma, destaca:

> [...] só será capaz de escrever aquele que tiver a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala utilizadas para enunciar as palavras e de distingui-las conscientemente umas das outras. [...] ela deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença de letras (Lemle, 2004, p. 9).

Entretanto, salientamos a defesa de Morais de que "treinar a emissão de fonemas não seria a forma adequada de ajudar todas as crianças com dificuldades ortográficas a escrever" (Morais, 2012, p. 76), mas ao mesmo tempo, retomamos a defesa já apontada de Cagliari de que saber combinar os valores fonéticos das letras oferece vantagens e facilidades para ler.

Nesse sentido, pensamos em atividades para atender a tal propósito, promovendo a escuta atenta para desenvolver a sensibilidade auditiva, relacionando de forma interdisciplinar a disciplina de Arte, por meio da música (uma das linguagens do componente curricular), tendo em vista que, a musicalização é importante para desenvolver habilidades necessárias para ler e escrever, como o senso rítmico, a coordenação motora, a memória e a concentração. Sugerimos ações mediadas pelo(a) professor(a) para explorar variantes de sons e ritmos. Colocamos à disposição um repertório de ações utilizando objetos sonoros a partir de diferentes posições dentro da sala, além de áudios e vídeos.

A brincadeira *Escravos de Jó* foi escolhida por oferecer a possibilidade de exploração de ritmo, movimento e encadeamento sonoro, tendo em vista que palavras que rimam e se repetem em músicas, permitem a familiarização com os sons da língua e o aprendizado de novas palavras. Mesmo se tratando de uma brincadeira bastante conhecida, o que nos importa a priori, é o objetivo que se pretende com a atividade e a demonstração de que podemos desenvolver um trabalho competente com um repertório já conhecido pelas crianças.

Ressaltamos, também ser importante, apresentar a forma gráfica da canção, para que as crianças possam acompanhar a escrita e associar aos sons que a compõem. Para esse trabalho de compreensão de ritmo, o(a) professor(a) pode explorar também outras atividades e direcionamentos disponíveis na internet que orientam ações com repetições e sequências rítmicas.

4.2.2 Despertando caminhos para a leitura

Visando despertar a leitura de mundo, consideramos importante o desenvolvimento da formação imagética aos estudantes para ampliar sentidos estabilizados do mundo real. Dessa forma, reportamo-nos ao princípio defendido por Paulo Freire de que “a leitura de mundo antecede a leitura da palavra”, assim como entende que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1985, p. 11-12).

Para Freire, o ato de ler deve ser compreendido como engajamento, como busca interessada e significativa por parte do leitor em oposição à recepção passiva e indiferente que caracteriza a leitura no contexto escolar. Assim, consideramos a perspectiva de que devemos oportunizar aos alunos a possibilidade de olhar o mundo antes da escrita, evidenciando a importância do letramento para ampliar o domínio da linguagem com um olhar mais apurado.

Ainda evidenciando os resultados do AvaliaMT/2023 para o 2º ano da escola Emef Mauro W. Weis, as habilidades com melhor resultado são as que se referem à leitura no nível da decifração, ou seja, “ler palavras e ler frases”, o que evidencia ser necessário um trabalho que envolva a leitura e interpretação de textos a nível mais profundo e significativo, o que nos levou a adotar o recurso de associações de imagens para instigar a percepção da relação entre elementos que, de alguma forma conectam-se, mesmo que seja pela diferença entre eles.

Trata-se de um exercício de criar possibilidades de ampliação de percepções que, na maioria das vezes, não é feita pela escola, ou é realizada sem objetivos claros e consistentes. As atividades apresentadas pretendem oportunizar o desenvolvimento da formação imagética aos estudantes e o desenvolvimento da sensibilidade de leitura, imaginação, criatividade e pensamento crítico, estabelecendo relações entre o lido e o conhecimento de mundo para a construção de sentidos.

A proposta, com a exploração de imagens, procura suscitar elementos que despertem o avanço das informações de senso comum para uma linguagem mais criativa, habilidade essencial para o letramento dos estudantes. Nesse aspecto, o professor Everton Barbosa, no XIV Simpósio de Língua e Literatura da Unemat – SILLMAT, em 2021, traz o relato de que “a comparação é uma habilidade fundamental na literatura, por ela percebemos a repetição, associada à memória”. Não estamos dizendo que ao ensinar a ler uma imagem devemos indicar o que a criança deve olhar, mas sim que podemos ajudá-la a questionar, observar o que não está tão nítido ao primeiro olhar, oportunizar um aprimoramento para que veja além do que aparece. É preciso interpretar os signos presentes na constituição da imagem e, para conseguir isso, a criança precisa ser ensinada, orientada.

Destacamos, portanto, atividades para a associação de imagens, seguindo a indicação de Barbosa E. (2021) de apresentar imagens diversificadas para que sejam organizadas pelas crianças, estabelecendo a reflexão para a construção dos diferentes sentidos que elas podem estabelecer. Tal exploração envolve também a disciplina de Arte e é importante para que a criança compreenda que uma imagem pode adotar representações que, às vezes não percebemos de imediato, percepção que é importante para a compreensão de elementos que estão imbricados a um personagem ou situação e são essenciais para que o leitor estabeleça os sentidos e interpretações possibilitados pela leitura.

Propomos, ainda, dialogar com os alunos sobre as ideias que construímos sobre os fatos e situações que vivenciamos em nosso dia a dia. E, para ampliar tal entendimento, sugerimos a leitura de um poema. O poema em questão irá introduzir uma abordagem temática, que nesse caso, gira em torno da relação entre o gato e o rato, relação esta que estará

imbricada nos textos a serem explorados na sequência, com textos que apresentam abordagens semelhantes, mas em gêneros diferentes para estimular as crianças a enxergarem o que está visível (explícito), mas também, o que não está tão nítido (implícito) ao primeiro olhar.

Sugerimos, portanto, a exploração de imagens, de uma reportagem, de um vídeo minuto e de imagens com figuras escondidas para identificação do gênero discursivo adotado e suas características. A abordagem será de leitura e discussão oral, prevendo momentos e direcionamentos para a análise das percepções possíveis a respeito dos gêneros do discurso apresentados e, ainda, apontando alternativas possíveis para a exploração da leitura e escrita e de conceitos ortográficos a partir de palavras.

Destacamos o quadro *Criança com gato*, de Pierre-Auguste Renoir (1887) para conversarmos a respeito do que a imagem traz de associações, quais pensamentos vem à memória ao observá-lo, com questionamentos que o(a) professor(a) pode ir fazendo para suscitar a atenção dos alunos para os detalhes da obra, apresentando ainda, os fatos sobre a pintura do quadro e sobre quem foi a menina retratada[60].

Figura 26 - Recorte da Coletânea de atividades - *Criança com Gato*



Fonte: *Criança com Gato*, Pierre August Renoir (1841-1919, France)[61].

[60] Disponível em: https://www.girlmuseum.org/julie-manet-impressionisms-most-famous-girl/. Acesso em: 15 maio 2024.

[61] Óleo sobre tela, 1887. Musée d'Orsay, Paris. Disponível em: https://www.clubemis.com.br/julie-manet-a-menina-mais-famosa-do-impressionismo. Acesso em: 20 mar. 2024.

Propomos dar um novo sentido à obra original, com a releitura da obra artística (Criação de uma nova obra, ressignificando ou homenageando uma obra anterior), não em forma de cópia, mas buscando um toque pessoal, atualizando alguns dos traços marcantes da obra, estabelecendo um sentido de forma que todos podem ser criadores e admiradores das artes. Nesse contexto, a obra de referência é utilizada como inspiração, mas como uma possibilidade de assumir contextos e ambientes diferentes.

4.2.3 Ampliando os sentidos da leitura

Com vistas a dar sequência ao trabalho e tencionando aprimorar as habilidades da formação de leitor que vem sendo construída pela criança por meio de sua vivência pessoal, por meio de histórias ouvidas, lidas ou vivenciadas de alguma outra forma com a família, na educação infantil ou em séries anteriormente cursadas no ambiente escolar e orientadas pelo(a) professor(a) no dia a dia escolar, apresentamos textos com repertórios de leituras diversas.

A definição da perspectiva adotada nessa parte da proposta procura atender a uma necessidade evidenciada na avaliação de fluência em leitura das turmas da Emef Mauro W. Weis, referente ao 2º ano/2023, em que dos 171 alunos avaliados, 49 alunos eram pré-leitores, ou seja, chegaram ao 3º ano escolar com dificuldades no processo de aquisição da leitura e sem compreender os princípios que organizam o sistema alfabético de escrita.

Da mesma forma, o AvaliaMT/2023, destacou como resultados da escola que, ao final do 2º ano escolar, houve baixo desempenho na habilidade de “Inferir informações em textos verbais”, resultado também evidenciado para a turma específica do 3º ano G, em que a habilidade de “Inferir informações em textos” também foi a que obteve menor quantidade de acertos.

A avaliação ainda apontou nível médio baixo de desempenho para as habilidades de “Reconhecer a finalidade de um texto”, “Inferir o assunto de um texto” e “Inferir informações em textos que se articulam”. Em nossa análise, observamos que tais habilidades estão relacionadas ao letramento e à compreensão textual, demonstrando que a exploração do aspecto discursivo dos textos e de compreensão devem ser explorados pelos professores do 3º ano escolar.

A escolha dos textos procura trazer um resgate às histórias em que predominam enredos simples, de fácil assimilação e que podem suscitar a reflexão em relação ao nosso cotidiano. As impressões em relação às percepções das crianças sobre cada obra devem ser

discutidas e favorecidas pelo(a) professor(a), destacando o contexto de criação, autor, imagens representativas e sentidos possíveis nas obras. Selecionamos, portanto, a fábula *A Assembleia dos ratos*, original de Esopo, em uma adaptação de Monteiro Lobato; o livro *Gato pra cá, rato pra lá* de Sylvia Orthof (2012), que traz uma narrativa em verso; o poema visual *O gato e o avião* de Fábio Bahia e a história de imagens *Os Sapos*, que faz parte do livro *A Bruxinha atrapalhada* de Eva Furnari (1994).

Espera-se, com a leitura e apresentação do contexto da obra e autor, que as crianças sejam colocadas a refletir sobre o papel preponderante da leitura e da escrita, a partir das discussões que o(a) professor(a) poderá suscitar, relacionando com histórias já ouvidas anteriormente e analisando as características de composição dos textos. Reforçamos, porém, que a pretensão é proporcionar o conhecimento de diferentes vertentes textuais, com diferentes possibilidades de expressão, estabelecendo uma relação dialógica possível entre a temática, nesse contexto, escolhemos diferentes vertentes de leitura com a temática "gato".

Ao observamos os resultados da avaliação somativa da SME/EducaPva, referente aos alunos concluintes do 2º ano do ensino fundamental/2023 da Emef Mauro Wendelino Weis, na disciplina de Língua Portuguesa, o quesito "Compreender textos literários" foi o que os alunos encontraram maiores dificuldades, ou seja de 163 alunos avaliados, apenas 63 conseguiram atingir essa habilidade. Esse resultado indica a necessidade de que no 3º ano, os professores proponham ações relacionadas ao desenvolvimento das habilidades previstas até o 2º ano na BNCC, mas que ainda não estão alicerçadas, como por exemplo, a habilidade EF02LP26: Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

A leitura proporciona a compreensão de como se estrutura o texto, o uso da página, parágrafos, título, pontuações necessárias e elementos de conexão, mas as orientações para percepção desses elementos precisam ser apresentadas pelo(a) professor(a). Cagliari destaca que "o(a) professor(a) precisa ir ensinando aos alunos que os textos escritos têm peculiaridades próprias e que os escritores precisam respeitá-las" (Cagliari, 2009, p. 182).

Durante a exploração das leituras, certamente serão discutidas as relações de fatos surpreendentes e esta é uma percepção essencialmente relevante na experiência com textos diversos. Nesse ponto, também é importante retomar a questão do ritmo presente pela adoção da escrita em versos, o que traz um contexto melódico que favorece o encantamento proporcionado pela leitura.

Os questionamentos do(a) professor(a), em seu papel de mediação, podem contribuir para estabelecer e ampliar as impressões e conhecimentos dos alunos frente à leitura. É

essencial dar voz e possibilitar a expressão de pensamentos, sem valoração de certo ou errado, mas oportunizando o avanço compreensivo de leitura para patamares cada vez mais superiores.

A leitura de textos, sejam eles verbais ou não verbais, assume papel fundamental no processo de formação do leitor. Os textos, desde que significativos, consistentes e atraentes, podem desenvolver na criança o gosto de ler e, consequentemente, sua consciência crítica. Sabemos que a aprendizagem da leitura requer ensino e, portanto, professor competente para tal. Dessa forma, não há como desvincular o mestre desse processo, nem tão pouco de seu papel motivador ao ato de ler, pois talvez seja ele, o único interlocutor de referência de leitura para seus alunos.

Para tanto, o trabalho com a leitura em sala de aula deve ser pensado e organizado a partir de uma abordagem metodológica que envolva ações que ofereçam a possibilidade de avanço de um patamar simples, partindo das experiências sonoras, como no início da proposta metodológica para ir ampliando para a leitura interpretativa e de compreensão dos textos mais complexos, como a compreensão de um poema concreto, por exemplo, e textos gerais de maior complexidade.

Da mesma forma, é necessário que os alunos sejam estimulados a perceber os elementos característicos dos textos. Assim, a comparação entre textos com diferentes abordagens colabora de forma muito consistente para a reflexão em relação ao contexto, às imagens possíveis construídas pelo leitor e às ilustrações que acompanham ou definem os textos, auxiliando no processo de letramento.

O texto não verbal *Os Sapos*, por exemplo, é uma história em sequência que vem para complementar a compreensão de que as imagens podem, por si só, construir uma história, com possibilidades de interpretação. Sugerimos, portanto, que os alunos tenham a oportunidade de, primeiramente, realizar a sua leitura pessoal e, somente após esse momento, conversar sobre a leitura.

Indicamos, ainda, que o(a) professor(a) organize, em conjunto com as crianças, o texto oral (podem ser organizados grupos, onde um começa a história e os outros vão dando continuidade) e após, construam um texto coletivo com a escrita da história. Pensamos nessa organização para que percebam que a escrita, embora represente a mesma história, trata-se de uma composição diferenciada da que utilizamos na oralidade, que requer a utilização de recursos que são próprios da linguagem escrita.

Reforçamos que a exploração da leitura não se esgota nos textos escolhidos, mas a adoção de tal proposta de atividades são sugestões que podem suscitar ideias, com ricos

acréscimos na dinâmica escolar. O que estamos propondo, trata-se de uma abordagem que se traduz em um recorte de tempo no espaço do ano letivo, mas que tem por objetivo destacar a importância da rotina leitora em sala de aula, com leituras diárias, leitura pelo(a) professor(a) em voz alta, recontos, leituras realizadas pelos alunos e manifestações orais em situações de leituras variadas.

Assim, ressaltamos a importância dos momentos de leitura em sala com a possibilidade de desenvolvimento de um projeto que dure todo o ano letivo para incentivar o interesse pela leitura. Uma indicação é convidar funcionários da escola, familiares, pessoas da sociedade e escritores para fazer leituras para a turma e conversarem sobre livros que tenham lido, destacando um que tenha marcado sua infância, por exemplo. A proposta de um projeto de leitura, prevê a organização de estratégias para o desenvolvimento de habilidades leitoras e coaduna-se com o programa educacional da rede municipal de Primavera do Leste com o Projeto Leitor[62] que apresenta essa intencionalidade.

Como apresentamos em nossa discussão, os referenciais teóricos dos documentos oficiais e autores que norteiam a educação brasileira, sinalizam que o ensino de língua materna deve ter como centralidade o texto. A leitura estimula e motiva os alunos para a escrita, mas é preciso incentivar o interesse pela leitura de textos diversos, suportes necessários para o letramento e para que os alunos despertem o interesse de, por meio da escrita, expressarem seus pensamentos e imaginação.

4.2.4 Alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabético

Dando sequência à proposta, partimos para a adoção de atividades que, a partir do texto, envolvem aspectos relacionados ao conhecimento sobre nosso SEA. A percepção de que as palavras que utilizamos em nosso dia a dia são formadas por sons, permite identificar, manipular e refletir sobre os sons da fala, ou seja, desenvolver a capacidade de perceber que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas e as sílabas por fonemas (sons).

Da mesma forma, considerando que a escrita é uma criação humana e se estabeleceu historicamente com a adoção de símbolos que foram evoluindo, até formarem o alfabeto que hoje é utilizado para representar os sons de nossa fala, assim, conhecer o alfabeto é primordial para a aquisição da habilidade de compreensão do sistema de escrita e dos códigos de comunicação e linguagem compartilhados, diariamente, em nosso cotidiano.

---

[62] Projeto macro instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste para as escolas municipais.

Nessa premissa, introduzimos uma sequência de atividades enfocando o trabalho com os símbolos e a compreensão da relação simbólica. Consideramos os apontamentos de Cagliari ao afirmar que “antes de se ensinar as relações entre letras e sons, o aluno deve saber o que é uma letra e como reconhecê-la quando a encontrar pela frente” (Cagliari, 2009, p. 138).

Em sua vivência pessoal a criança se depara cotidianamente com escritas em formatos variados, em cartazes, logotipos de empresas, em seu material escolar, na TV, no celular, ou seja, em toda sua volta. Cagliari (2009) ainda evidencia a importância do reconhecimento das letras em seus diferentes formatos, relacionando também o uso da letra cursiva e outras formas de representação das letras e destaca que o(a) professor(a) pode apresentar escritas de palavras com alfabetos diferentes.

Da mesma forma, Morais retoma o apontamento de Ferreiro de que “as unidades escritas do alfabeto têm um papel fundamental para nos tornarmos conscientes sobre as unidades sonoras das palavras” e acrescenta ainda que “é preciso superar certa visão reducionista, segundo a qual, numa etapa inicial, as crianças deveriam refletir sobre as partes orais das palavras, sem ver suas formas escritas” (Morais, 2012, p. 92-93).

A linguagem é uma representação simbólica e, conforme descrito por Soares, “o sistema de escrita alfabético representa o significante das palavras” (Soares, 2021, p. 43), (cadeia de sons que representa um ser, um conceito, uma ideia). Assim, aprender a ler relaciona-se a aprender a associar significantes (palavra) a significados, da mesma forma que, escrever é representar significados por meio dos significantes, tendo em vista que o princípio alfabético se relaciona às convenções que regem a organização do nosso SEA.

A exploração de possibilidades variadas estimula a percepção do som e a descoberta das palavras por meio de desafios e associações, como nas palavras de Cagliari ao afirmar que “as palavras sempre se compõem de ideias e sons” (Cagliari, 2009, p. 169). Segundo tal preceito, Soares (2021) também ressalta a importância de que a criança compreenda a relação entre escrita e oralidade e que a escrita representa os sons das palavras. Nesse aspecto, considera essencial o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica.

As etapas da consciência fonológica dividem-se em dois níveis complexos: a consciência silábica e, acrescentada a ela, a consciência fonêmica (capacidade de manipular e isolar os fonemas que compõem a palavra) e, sua aquisição estão relacionadas às experiências linguísticas, ao desenvolvimento cognitivo e ao conhecimento das regras que constituem o sistema alfabético para a aquisição da leitura e da escrita.

A habilidade de consciência fonológica envolve o reconhecimento de rima (capacidade de identificar rimas), aliteração (capacidade de identificar ou repetir a sílaba ou fonema no início da palavra), consciência de palavras (capacidade de segmentar a frase em palavras, organizá-las e dar-lhe sentido) e consciência de sílabas (capacidade de segmentar palavras em sílabas, de identificar e discriminar as sílabas).

A Consciência fonêmica refere-se às habilidades metafonológicas que favorecem a manipulação dos sons na composição das palavras. Cagliari reforça a importância do reconhecimento de segmentos fonéticos de palavras, reforçando a importância da exploração das rimas pois, para ele, "fazer exercícios que levem o aluno a aprender a relacionar as letras com os sons das palavras é fundamental" (Cagliari, 2009, p. 173). Morais (2012) também destaca a importância da reflexão sobre a dimensão sonora enquanto ocorre a reflexão sobre a forma gráfica das palavras. O autor referenda que

> [...] muitos têm visto os benefícios de explorarmos os textos poéticos da tradição oral (cantigas, quadrinhas, parlendas etc.) que as crianças conhecem ou aprendem de cor e que são parte da cultura do brincar infantil. O fato de aqueles textos conterem uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros, aliado ao fato de as crianças os terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita das palavras (Morais, 2012, p. 93-94).

Nesse processo, propomos a reflexão com as crianças sobre algumas possibilidades de trocas de sons, para que percebam a ocorrência sonora, a convenção letra som e a correspondente troca de significado. Cagliari destaca que esse tipo de atividade "ajuda a explicar aos alunos como detectar os segmentos fonéticos da fala, para relacioná-las depois às letras do alfabeto" (Cagliari, 2009, p. 172). O autor apresenta um trabalho muito utilizado pelos linguistas, os chamados "pares mínimos", em que ocorre a exploração de duas palavras com significados diferentes, cuja forma fonética varia apenas com relação a um som, como em "BATO/MATO".

Como apontado nos resultados da avaliação diagnóstica inicial de 2024 com os alunos matriculados no 3º ano escolar na Emef Mauro W. Weis, os dados demonstraram a preocupante ocorrência de alunos que ainda não haviam atingido o nível alfabético de escrita, demonstrando que não estamos atingindo a plena alfabetização ao término do 2º ano escolar, sendo que do total de 209 alunos, 45 ainda estavam no nível pré-silábico e os considerados alfabéticos eram 108 alunos, praticamente, apenas a metade dos alunos avaliados.

Da mesma forma, ao considerarmos a avaliação Somativa da SME/EducaPva, referente aos alunos concluintes do 2º ano do Ensino Fundamental/2023 da escola, o quesito "Identificar palavras que apresentem encontro consonantal", de 163 alunos avaliados, tivemos apenas 77 acertos.

Para estimular as habilidades de escrita, escolhemos uma parlenda longa, também conhecida como conto acumulativo, de lenga-lenga ou contos de nunca acabar, com a utilização do livro físico, *A velha a fiar*, adaptação de Sandra Regina Félix (2015) e, posteriormente, a exploração do vídeo *clip* de produção nacional do MEC/Instituto Nacional de Cinema Educativo - Ince, disponível no *You Tube*[63] para o contraponto com a apresentação da forma escrita e ilustrações, oportunizando a discussão a respeito das impressões causadas pela leitura e pelo vídeo.

Figura 27 - Recorte da Coletânea de atividades – Capa e contracapa do livro *A velha a fiar*



Fonte: Félix (2015).

Lenga-lengas são textos oriundos da tradição oral portuguesa da era medieval e são associados a brincadeiras e jogos infantis. Construídos com frases curtas, geralmente com rimas, apresentam repetição de sons, palavras ou expressões e estruturas encadeadas. Esse gênero favorece a memorização do texto e a antecipação dos fatos em sequência, sendo que a abordagem a ser explorada, também procura oportunizar a prática da leitura e da escrita de forma prazerosa.

O(a) professor(a) poderá dialogar e retomar a sequência de personagens que vão

[63] *A Velha a Fiar* é um curta-metragem brasileiro de 1964 dirigido por Humberto Mauro, com a música popular homônima cantada pelo "Trio Irakitan". Uma joia do cinema brasileiro, esse curta-metragem chegou a ser considerado pelos críticos como um dos primeiros videoclipes do mundo. Produção: Instituto Nacional do Cinema Educativo - Ince. Disponível em: https://youtu.be/guDCeiVrO90?si=9e6cX-zjkTk70qm. Acesso em: 17 abr. 2023.

aparecendo e questionar se conhecem outros textos que são estruturados dessa mesma forma. Nesse aspecto, a especificidade de trabalhar a oralidade, estimula a memorização do texto e a ordem sequencial dos fatos e personagens.

Ao trabalhar com o lenga-lenga, a sequência de atividades prevê a exploração de rimas, o conceito de aliteração a partir da percepção de sons iniciais semelhantes, além da seleção de palavras que serão exploradas em relação à quantidade de sílabas, letras, fonemas, trocas e substituições, composição de frases, a partir de imagens selecionadas do repertório do texto, pois, as orientações de Soares destacam o seguinte:

> [...] é preciso avançar da escrita de palavras para escrita de frases, preparando-as para escrita de textos, com atividades [...] também associada a desenhos, como vimos em relação a leitura, porém com a diferença de que as figuras devem ser organizadas de forma a aproximar a criança da estruturação de frases em textos (Soares, 2021, p. 255).

Nesse aspecto, a abordagem prevê a exploração de imagens e palavras em seus componentes gráficos para a análise e compreensão do funcionamento do nosso SEA e, como aponta Soares, seguirmos da compreensão da estrutura de palavras, para a compreensão da organização de frases e textos.

4.2.5 Produção de texto: leitura e letramento para a apropriação da escrita

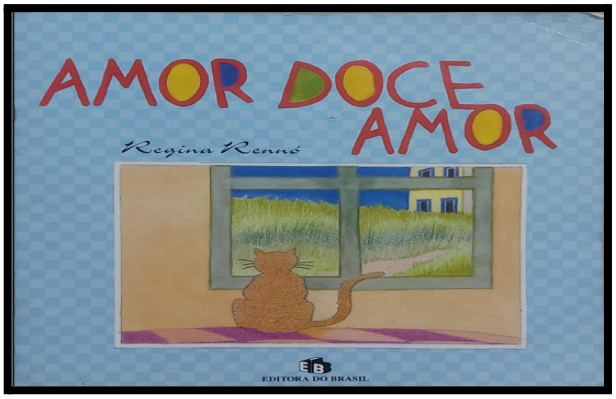
Como vimos, Soares propõe que, a partir da formação de palavras, sejam exploradas a formação de frases em sequência, de forma que as frases possam favorecer a articulação das informações para a organização de um texto. Para a autora, a escrita de frases "quando provocada por figuras que induzam a articulação entre as cenas, colabora para que a criança vá se aproximando da escrita de um texto e de sua estruturação" (Soares. 2021, p. 258).

O texto favorece ainda a exploração de habilidades de forma interdisciplinar e, assim, destacamos orientações para que o(a) professor(a) oportunize a pesquisa de textos informativos em ambientes digitais, por exemplo, sobre animais, suas características e suas classificações, relacionando em que se assemelham ou se diferem, além de dramatização e canto.

O passo seguinte será a proposta de escrita, sendo que nesse momento serão adotadas as indicações que, embora não relacionadas diretamente a um contexto social de escrita, conforme orienta Soares, procuramos dentro das possibilidades, criar uma situação que se aproxime da interação que delimite, "que a criança produza um texto tendo o que dizer, com

determinado objetivo, dirigido a determinados leitores" (Soares, 2021, p. 255). A proposta se organiza a partir do livro imagem *Amor doce amor* de Regina Rennó".

Figura 28 - Recorte da Coletânea de atividades - Capa do livro *Amor doce amor*



Fonte: Rennó (2000).

A obra, por meio das ilustrações, oferece a possibilidade de retextualização[64], com a organização de um texto narrativo a partir do enredo apresentado. A história envolve situações que sensibilizam as emoções retratando questões que podem ser extraídas sobre egoísmo, amizade, perdas e perdão. Consideramos tratar-se de uma obra que oferece referenciais importantes para a construção de texto pela criança, prevendo ainda a situação de reescrita.

O ato intencional do(a) professor(a) nessa promoção, envolvendo o trabalho com a leitura e escrita em sala de aula, não se baseia apenas na oferta e disponibilização, mas também na adoção de recursos que auxiliem a criatividade e o levantamento de hipóteses que podem ser confirmadas ou não, ao longo do desenvolvimento. Afinal, sabemos que é necessário intervir, mediar e favorecer o conhecimento e a compreensão do aluno, nas particularidades que a escrita requer.

Propomos a retextualização do livro de imagem para o texto narrativo, orientando os alunos para que adotem na escrita os elementos necessários para a composição do texto, com atribuição de nomes para os personagens, escolha de um título adequado, organização de parágrafos com coesão e coerência, entre outro. A condução do(a) professor(a) reforça o uso da pontuação adequada em diálogos e falas das personagens, e demais informações que se

[64] Retextualização: processo de transformar um texto, seja oral ou escrito, em outro texto, mantendo o sentido original. O novo texto pode ser de um gênero diferente ou do mesmo gênero do original. Fonte: Benfica, UFMG/Ceale. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale. Acesso em: 25 jun. 2024.

fizerem necessárias, como termos que podem ser usados para estabelecer a conexão entre parágrafos e passagem do tempo.

Soares destaca que "a atenção do(a) professor(a) deve estar posta no *processo de aprendizagem*" (Soares, 2021, p. 278, grifo da autora), dessa forma, sugere a alternativa de escolher alguns textos para análise e reescrita coletiva, com o consentimento das crianças autoras e acompanhamento dos alunos, para que todos possam aprender o que observar em seu próprio texto e realizar a reescrita em sala de aula. Cagliari reforça que os alunos devem ser estimulados a escreverem com liberdade, "como eles acham que deve ser", para sentirem-se confiantes em suas tentativas, e depois, "mais familiarizados com o ato de escrever, serão levados a reconsiderar o que escreveram em função das normas ortográficas" (Cagliari, 2009, p. 182).

Sugerimos para a reescrita que o(a) professor(a) selecione um ou dois textos para organizar a correção coletiva, dentro das necessidades específicas que surgirem, estimulando a reflexão no processo de reescrita e readequação para o aprimoramento dos textos individuais. É importante a seleção de textos que apresentem desvios comuns pelos alunos para que, durante a correção, todos tenham a possibilidade de adequar seus próprios textos.

Acreditamos que, no exercício da prática, as habilidades de leitura e escrita vão se aperfeiçoando e tornando-se cada vez mais efetivas em sua finalidade, que é a interação. A leitura em voz alta é importante referencial para desenvolver o gosto pela leitura, além das imagens e ilustrações, nessa fase escolar.

A associação da escrita com a elaboração própria de ilustrações, favorece a percepção de diferentes mecanismos na construção do texto, assim, propomos que após a finalização, os alunos façam também a ilustração e organizem um livreto com os textos produzidos pela turma que poderá ficar disponível na biblioteca da escola, ou ainda, dispor os textos para leitura em um painel no corredor.

4.2.6 Processo avaliativo da aprendizagem

No que se refere à avaliação, consideramos o que foi apresentado na fundamentação da proposta, valendo-se ainda da consideração de Soares (2021) ao afirmar que, em uma proposta que considera o processo de aprendizagem, não há lugar para avaliação. Tendo em vista tal posicionamento, adotamos a verificação contínua ao longo de todo o processo, detectando os sinais dados pelos alunos sobre os avanços e dificuldades.

A verificação da aprendizagem assume a perspectiva de acompanhamento para intervir e orientar e não para valorar a aprendizagem. O(a) professor(a), nesse aspecto, acompanha o processo de aprendizagem da criança por meio da exposição oral, do desempenho na leitura e na verificação se a criança alcança a compreensão dos sentidos possíveis, dentro das especificidades dos textos disponibilizados e, de forma mais específica, na concretização da escrita nas situações propostas. Nesse sentido, a avaliação é concebida como instrumento de diagnóstico da situação de aprendizagem para a definição de encaminhamentos adequados para os avanços que se fizerem necessários.

Assume-se, portanto a dinâmica da avaliação do ensino-aprendizagem em suas dimensões diagnóstica, formativa e somativa, perpassando por todo o caminho percorrido para verificar a evolução dos alunos ao longo do processo e se estão alcançando os conhecimentos e habilidades necessários para tornarem-se plenamente alfabetizadas e letradas. Conforme indica Luckesi:

> [...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar (Luckesi, 1995, p. 81).

Tal perspectiva abandona a avaliação de utilização classificatória, instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, e procura adotar a avaliação como um instrumento de diagnóstico da situação de aprendizagem para a definição de encaminhamentos adequados para os avanços necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo e reflexões para a compreensão da realidade encontrada em sala de aula, bem como para a elaboração da proposta apresentada nesta dissertação, foram de grande valia para a formação profissional, principalmente pelo fato de possibilitar um olhar mais aprofundado em relação ao processo de alfabetização e de letramento de alunos que se encontram em um terceiro ano do ensino fundamental e ainda apresentam dificuldades quanto à aquisição e/ou aprimoramento da leitura e da escrita.

No exercício da docência, deparei-me inúmeras vezes com alunos de anos escolares avançados, sem conseguir acompanhar a turma por não saberem ler e escrever com propriedade. Minhas tentativas traziam alguns avanços, entretanto não ofereciam resultados expressivos e eu sempre ficava insatisfeita. Buscava ajuda com colegas e com a gestão, mas minhas ações eram fragmentadas e sem embasamento. Após seis anos trabalhando nas séries finais, pude retomar minha atuação com as séries iniciais, com o ensino inicial da leitura e da escrita e, ao ingressar no programa de mestrado profissional em Letras – ProfLetras, tive a oportunidade de relacionar a minha prática pessoal com as teorias que nos eram apresentadas.

As reflexões e os estudos iam nos levando a relacionar as discussões com a finalidade primeira do ProfLetras, ou seja, identificar e estabelecer ações a partir das necessidades dos alunos em sala de aula. Assim, como professora de Língua Portuguesa, deparei-me com o óbvio: preciso ajudar meus alunos a ler e escrever com propriedade.

Ao debruçar-me sobre as questões que envolvem o processo de alfabetização e de letramento e, diante da nova política educacional *O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, que tem como meta garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, o que também orienta a BNCC, sobreveio o questionamento sobre como estaria a aprendizagem desses alunos, iniciando o 3º ano escolar.

Observando minha turma de atuação e os resultados de avaliações da escola em que atuo, constatou-se que muitos dos alunos que se encontram no terceiro ano, ainda apresentam dificuldades quanto à aquisição e/ou aprimoramento da leitura e da escrita, mas precisei dedicar-me para compreender com profundidade maior, questões que eu não dominava sobre alfabetização e letramento, questões que suspeitava, mas não tinha certeza, saberes desconexos que não se interligavam e não tinham uma direção.

Dessa forma estabeleceram-se os objetivos que orientaram a pesquisa para conhecer os estudos teóricos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente a alfabetização

e o letramento, da mesma forma, relacionar os documentos norteadores que regem os encaminhamentos educacionais a respeito da leitura, escrita e produção de texto, verificando a realidade educacional local em que estou inserida como profissional educadora. A coleta de dados de avaliações foi de extrema relevância para a concepção dos encaminhamentos pedagógicos e escolha do caminho a seguir para aprimorar a aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes.

Assim, o estudo documental e bibliográfico, alicerçou-se nos conceitos teóricos da Linguística e da Fonologia e em autores que dialogam com diferentes perspectivas de cunho linguístico voltadas aos estudos da aprendizagem da leitura e da escrita para fundamentar teoricamente a sugestão de uma proposta de ação educativa para o aprimoramento da leitura e da escrita em turmas do terceiro ano escolar.

A pesquisa, oportunizou o estudo de referenciais teóricos e de práticas escolares estabelecidas para a alfabetização em nosso país, trazendo também a necessidade de conhecer melhor a conjuntura histórica da alfabetização, as alterações na forma de alfabetizar ao longo do tempo e como tais fatores são influenciados por uma determinada visão de sociedade.

Da mesma forma, foi necessário conhecer um pouco mais sobre as questões que envolvem a educação atual, as avaliações a que nossa escola e alunos são submetidos e como essas avaliações interferem no dia a dia escolar. Para fundamentar a proposta, tive a grata satisfação de estudar grandes pesquisadores que, em suas concepções teóricas metodológicas, discutem o ensino da leitura e da escrita a partir de textos: Cagliari, Soares, Morais, Geraldi entre outros.

Nesse aspecto, a proposta aqui apresentada, muito modestamente, apoiou-se em Soares (2021) e em sua proposta de ação educativa Alfaletrar, que propõe o ensino em função da aprendizagem simultânea do sistema de escrita alfabético e de seus usos para a leitura e produção de textos e, como defende Soares, ensinar com método, é “ensinar conhecendo e orientando com segurança os processos de aprendizagem da escrita e de seus usos” (Soares, 2021, p. 290).

Compreender que não existe método certo ou errado para alfabetizar, mas sim, ter conhecimentos sobre que caminho percorrer e o que é necessário para que a criança aprenda, trouxe tranquilidade e acalento para minhas decisões pedagógicas, criando uma conexão entre a prática cotidiana e os sentidos atrelados a elas para ajudar meus alunos a serem leitores e produtores de texto.

Procuramos apresentar uma proposta que não se restringisse somente ao conhecimento cognitivo, mas que também oferecesse a possibilidade de interações e espaço

de fala para o desenvolvimento de habilidades de linguagem. Entendemos que a proposta não alcança todas as necessidades, mas esperamos que possibilite aos alunos envolvidos, a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética e o aprimoramento das capacidades de ler e escrever, contribuindo para o alcance de patamares mais avançados nesse processo.

Da mesma forma, esperamos que nossos colegas professores possam apoiar-se nas discussões teóricas e atividades apresentadas nesta dissertação, de modo a alicerçar seus conhecimentos e ampliar as possibilidades de exploração de textos na condução de suas aulas. Compartilhamos a caminhada no chão da escola, por isso, cada contribuição, cada ideia, cada apoio que recebemos uns dos outros nos fortalece a continuar buscando novos caminhos para melhor ensinar e aprender com nossas crianças, ajudando-as a avançar.

Contei com as falas potentes de Magda Soares, de Cagliari, de Morais, dos demais autores e professores que sustentam o meu dizer e, de forma especial, com a orientação da Profa. Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, que não soltou minha mão diante dos desafios pessoais que enfrentei, incentivando-me a não desistir. Daqui para a frente, minha forma de ensinar não será mais a mesma. Em minha jornada tive o ProfLetras para me apontar um caminho e me apresentar o estado de encantamento do(a) professor(a) que prepara sua aula com a segurança de saber por onde está se guiando, mesmo que sejam em pequenos passos.

Ainda não me considero pronta, mas confesso que avancei consideravelmente acerca de concepções que abarcam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças. Retomo e parafraseo aqui, as palavras de Manoel de Barros, citadas no início de minha dissertação, para relembrar quem eu sou: Minha riqueza é minha incompletude, sou abastada porque conto com outros que me renovam usando borboletas e reflito sobre as mudanças que o mestrado trouxe à minha perspectiva profissional, ressaltando mais uma vez as palavras do poeta: “Pelos meus textos sou mais mudado do que pelo meu existir”.

REFERÊNCIAS

A VELHA A FIAR. H. M. Vídeo *You Tube* (6 min 52 s). Ministério de Educação e Cultura; Instituto Nacional do Cinema Educativo – Ince. Rio de Janeiro, RJ: MEC/Ince, 1964. Disponível em: https://youtu.be/guDCeiVrO90?si=OO72rh9hIcrmyefB. Acesso em: 20 abr. 2022.

ALBRES, N. A.; SOUSA, D. V. C. Termo de assentimento livre e esclarecido: uso de história em quadrinhos em pesquisas com crianças. **Sinalizar**, v. 4, Goiânia, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/57756. Acesso em: 18 abr. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensinar a pesquisar...Como e para quê. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.), **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 123-134. Disponível em: https://www.academia.edu/86539421/Li%C3%A7%C3%B5es_de_Did%C3%A1tica_Veiga. Acesso em: 20 abr. 2020.

ASSUNÇÃO, M. M. S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

BARBOSA, E. A. **É possível ensinar a ler literatura**? Trabalho apresentado no XIV Simpósio de Língua e Literatura da Unemat – SILLMAT. Estudos da Linguagem, Arte e Sociedade em Tempos Pandêmicos. On-line: 19 nov. 2021. Falas proferidas durante a oficina de pesquisa e coletadas pela autora.

BARBOSA, E. A.; COCCO, M. H. O ético e o estético no ensino de literatura: o sujeito e sua experiência. **A cor das letras**, v. 20, n. 2, 2019, p. 104-122. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4920. Acesso em: 21 jul. 2021.

BARBOSA, M. J. L. de F. **Análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, M. J. L. de F. **Dos intentos da escrita à escrita convencional**: algumas manifestações. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BELINKY, T. **Que tal**? 2ª ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1999. 24 p.

BENFICA, M.F.M.B. **Retextualização**. *In*: Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale/UFMG, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL**.** Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil**: Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2019. 59 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB -** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694. Pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

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

CARVALHO. T. **O menino que tinha medo de tudo**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009. 24 p.

CONSELHO GESTOR. Resolução 003/2021, de 31 de março de 2021. **Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sétima turma do Mestrado Profissional em Letras** - ProfLetras. Disponível em: http://www.ProfLetras.ufrn.br/documentos/446296684/2021#.YH70du5KjIU. Acesso em: 01 abr. 2021.

Coordenador do MEC analisa o grande debate sobre os métodos de alfabetização. Assessoria de Comunicação Social. Portal MEC, 3 abr. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/74761-coordenador-do-mec-analisa-o-grande-debate-sobre-os-metodos-de-alfabetizacao . Acesso em:10 jul. 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAURO WENDELINO WEIS **Projeto Político Pedagógico**. Primavera do Leste - MT, 2023. 58 p.

FAVERO L. L.; KOCH, I. G.V. **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 2012.

FÉLIX, S. R. **A velha a fiar**. Adaptado de clássico do folclore. São Paulo: Sowilo, 2015, 32 p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FURNARI, E. **A Bruxinha atrapalhada**. São Paulo: Global, 1994, p. 22-24.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1993.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. Série Princípios. 16ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LOUZANO, E. **Primavera floresce em maio**. Primavera do Leste: Gráfica e Editora Freitas, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. *In*: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674. Acesso em: 17 set. 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso**. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: Anos Iniciais. Cuiabá, MT: Seduc, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Curriculares**: área de linguagens - Educação Básica. Cuiabá, MT: Seduc/MT, 2010.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. [on-line]. Disponível em: https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/wp-content/uploads/tainacan-items/64/440/2-curriculo-cultura-e-sociedade-moreira-e-tadeu.pdf. Acesso em: 08 out. 2024.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S141324782010000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 set. 2024.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. *In*: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação/MEC, 27 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

ORTHOF, S. **Gato pra cá, rato pra lá**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2012. 24 p.

PARRA, N. Planejamento de currículo. *In:* **Revista Nova Escola**, n. 5, p. 44, 9 jul. 1972.

PESSOA, A. C. G. **Sequência didática**. *In*: Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale/UFMG, 2014.Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica. Acesso em: 14 set. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRIMAVERA DO LESTE /MT - Secretaria Municipal de Educação – SME. **EducaPVA**: Programa educacional da rede pública municipal de Primavera do Leste. Primavera do Leste, 2023.

RENNÓ, R. C. **Amor doce amor**. São Paulo: Editora do Brasil, 2000. 40 p.

ROCHA, G. **Avaliação diagnóstica**. *In*: Glossário Ceale**:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale/UFMG, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica. Acesso em: 14 set. 2024.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul/ago de 2003, p. 1-21. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. São Paulo: Artmed Editora, 29 de fev. 2004. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. Magda Soares em entrevista para Cadernos de Educação. **Cadernos de Educação**. Pelotas, RS: UFPel, n. 66, p. 01-20, 08 set. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2360. Acesso em: 13 maio 2024.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In* **Alfabetização e letramento**. 7. ed., São Paulo: Contexto, 2020, p. 29-50.

Subsídios à formação de professores com foco nos resultados da avaliação de fluência em leitura. Centro de Políticas Públicas - Caed, Juiz de Fora: UFJF, 8 p. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/subsidios_formacao_professores_fluencia_leitura.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

Target GedWeb - Sistema de Gestão de Normas e Documentos Regulatórios. Normas Brasileiras/Mercosul. Unemat. Disponível em: https://ecosistema.unemat.br/ma/usuarios-perfil/edit. Acesso em: 13 maio 2025.

APÊNDICE A – Cronograma da proposta de intervenção

Apresentamos o cronograma da execução da proposta de intervenção. As atividades a serem desenvolvidas pretendem oportunizar o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, tomando o texto como eixo central da aprendizagem do sistema de escrita alfabética e como suporte e referência para a compreensão sobre seu funcionamento.

CRONOGRAMA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	
COLETÂNEA DE ATIVIDADES PARA O APRIMORAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
ASSUNTO	**AÇÕES**
1. Apresentação da proposta de ação à comunidade escolar e coleta de dados **TEMPO PREVISTO: 05 h**	● Apresentação à equipe gestora da escola, ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e aos professores. ● Reunião com os pais ou responsáveis para a apresentação e esclarecimentos sobre a intervenção e coleta de autorizações para uso de dados e de imagens dos envolvidos ● Aplicação de questionário a ser respondido pelos familiares para que seja traçado o perfil da turma ● Roda de conversa com os alunos para explicações, esclarecimentos essenciais e sugestões e acolhimento para estarem receptivos ao desenvolvimento do Projeto ● Tabulação e análise dos dados do questionário. Discussão sobre os dados coletados com a coordenação/direção da escola.
2. Diagnósticos de aprendizagem de leitura e escrita	● Leitura individual e produção de texto ● Leitura compartilhada: o texto e seus sentidos ● Sondagem psicogenética ● Sistema de escrita alfabética: Leitura e compreensão ● Consciência fonológica: Consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica (atividades

TEMPO PREVISTO: 22 h/a	relacionadas)
3. Conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética **TEMPO PREVISTO: 23 h/a**	● A percepção dos sons como estímulo cognitivo ● Despertando caminhos para a leitura ● Ampliando os sentidos da leitura ● Alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabética ● Produção de texto: leitura e letramento para apropriação da escrita ● Processo avaliativo da aprendizagem

APÊNDICE B – Coletânea de atividades

COLETÂNEA DE ATIVIDADES PARA O APRIMORAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



Autora: Rosa Maria de Souza Fai

Orientadora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ROSA MARIA DE SOUZA FAI

COLETÂNEA DE ATIVIDADES PARA O APRIMORAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

CÁCERES–MT
2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 130

1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO À COMUNIDADE ESCOLAR.132

2 DIAGNÓSTICOS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA 138

2.1 Leitura individual e produção de texto 139

2.2 Leitura compartilhada: o texto e seus sentidos 145

2.3 Sondagem psicogenética 146

2.4 Sistema de escrita alfabético: Leitura e compreensão.....155

2.5 Consciência fonológica: Consciência de palavras (lexical), consciência de sílabas e consciência fonêmica 162

3 Conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético 169

3.1 A percepção dos sons como estímulo cognitivo 170

3.2 Despertando caminhos para a leitura 174

3.3 Ampliando os sentidos da leitura 184

3.4 Alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabético 193

3.5 Produção de texto: leitura e letramento para a apropriação da escrita 205

3.6 Processo avaliativo da aprendizagem 214

CONSIDERAÇÕES FINAIS 215

REFERÊNCIAS.....217

APRESENTAÇÃO

Este material pedagógico foi desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso-Unemat/Câmpus de Cáceres/MT. Trata-se de uma proposta de ação pedagógica, sugerida para turmas do terceiro ano escolar e, que leva em consideração, a realidade de aprendizagem observada no cotidiano escolar e de estudos teóricos para alicerçar a análise e os encaminhamentos adotados.

O objetivo principal é propor aos professores do 3º ano do ensino fundamental, ações pedagógicas voltadas para o aprimoramento da aprendizagem da leitura e da escrita, valorizando a autonomia e destacando os alunos como sujeitos ativos na construção da aprendizagem. A elaboração da proposta sustenta-se nos conceitos teóricos da Linguística e da Fonologia, mais especificamente, dialoga com diferentes perspectivas de cunho linguístico voltadas aos estudos da aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente a alfabetização e o letramento.

As bases teóricas metodológicas visam à formação do aluno leitor e produtor, advindas de Cagliari (2009), Soares (2003, 2004, 2020, 2021), Morais (2012), Geraldi (2001), Smolka (2012), Koch (2021), Koch e Elias (2021, 2022), dentre outros autores que evidenciam a leitura e a alfabetização como a aquisição da tecnologia da escrita e discutem o processo de alfabetização relacionado à abordagem linguística, com destaque para a alfabetização e o letramento de modo articulado a partir de textos.

As atividades estão organizadas em sequências didáticas e adotam a concepção interacional e dialógica da língua para a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, tomando o texto como eixo central da aprendizagem. Reiteramos que a aplicação da proposta pretende oferecer a possibilidade de investigação direta, apoiando-se também na pesquisa-ação como forma de compreender e intervir diretamente na realidade encontrada.

Esperamos que a proposta, mesmo que seja uma sugestão pontual e determinada para um recorte de tempo específico, ofereça aos professores alternativas de investigação sobre sua realidade individual e estimule adequações e novas ideias para intervir positivamente nos resultados de aprendizagem.

Olá, colegas professores!

Esta coletânea apresenta a proposição pedagógica de trabalhar atividades diagnósticas e de aprimoramento de habilidades da leitura e escrita para alunos do 3º ano escolar do ensino fundamental. As atividades foram organizadas em forma de sequência didática, articulando os eixos de ensino relacionados à oralidade, leitura, letramento, produção escrita e análise linguística, em aulas expositivas e dialogadas, por meio de leituras de gêneros discursivos e suportes variados, narrativas, textos poéticos, canções, textos impressos e digitais, exibição de pequenos vídeos e áudios e exploração de imagens.

A abordagem linguística da proposta de intervenção compreende a alfabetização na perspectiva do letramento, segundo a qual a aprendizagem do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) deve se dar de modo articulado aos usos sociais da leitura e da escrita, de forma que o aprendiz seja colocado em situações em que possa refletir sobre seu processo de aprendizagem, com a apropriação de diferentes habilidades de forma progressiva, na interação com o outro e com o objeto de conhecimento (linguagem).

A definição pela turma do 3º ano relaciona-se às normativas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e às recentes Políticas de Alfabetização que passaram a definir que a alfabetização das crianças deve ocorrer até o 2º ano do ensino fundamental. Da mesma forma, procuramos atender à política nacional em vigência que propõe assegurar a recomposição de aprendizagens de todas as crianças matriculadas nos 3º, 4º e 5º anos, que foram afetadas pela pandemia da Covid-19 de 2020 ou que estão em defasagem no processo de alfabetização.

Enquanto as atividades forem desenvolvidas, intervenções específicas poderão ser necessárias e você poderá complementar ou criar novos encaminhamentos com a exploração de outros textos. Esperamos, portanto, que este material seja um aporte de exploração e novas ideias e que contribua com resultados positivos para a aprendizagem dos alunos.

Juntos, somos mais!

1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE AÇÃO À COMUNIDADE ESCOLAR

Antes de iniciar o desenvolvimento da proposta, é essencial que ela seja apresentada e discutida com a equipe gestora da escola, Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE[65], professores, pais/responsáveis e alunos. Além de apresentar e discutir a respeito do processo de desenvolvimento, é importante também, acolher sugestões que possam contribuir com o trabalho pedagógico da escola para solucionar ou, ao menos, amenizar as defasagens de aprendizagem dos alunos.

Torna-se essencial que toda a equipe escolar possa opinar a respeito das ações a serem desenvolvidas, para tornarem-se também partícipes das decisões. A verdadeira gestão democrática é aquela que envolve a todos os membros da escola, em todos os aspectos da organização escolar, projetos e atividades, o que fortalece o vínculo e a busca por conquistas para a instituição e seus alunos.

Objetivos:

- Apresentar aos envolvidos a proposta de desenvolvimento do projeto;
- Acolher sugestões que possam contribuir com o trabalho pedagógico;
- Proporcionar a interação entre família e escola;
- Promover o interesse e participação dos alunos.

Tempo previsto: 04 horas

Apresentação do projeto à equipe gestora, Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e professores.
Realização de reunião com os pais para apresentação e esclarecimentos sobre a intervenção.
Aplicação de questionário aos pais para traçar o perfil dos alunos.
Apresentação do projeto à turma quanto a proposta de intervenção.
Tabulação e análise dos dados do questionário. Discussão sobre os dados coletados com a coordenação/direção da escola.

Metodologia:

Organize com a equipe pedagógica da escola a melhor forma de condução das reuniões, conforme disponibilidade de espaço, horário e demais necessidades, como elaboração dos recados, cópias e formas de entrega. Estabeleçam dia e horário em função de

[65] Órgão de representação da comunidade escolar. Trata-se de uma instância colegiada que deve ser composta por representantes dos segmentos da comunidade escolar e constitui-se de discussão de caráter consultivo, deliberativo e mobilizador.

obter a maior participação possível dos membros. Também é importante a participação da coordenação pedagógica durante as reuniões para apoio e suporte ao(a) professor(a).

Na reunião com os pais ou responsáveis, além de apresentar o foco do Projeto que é desenvolver habilidades para aprimorar a leitura e a escrita dos estudantes, faz-se necessário recolher autorizações para uso de dados e de imagens dos envolvidos (Exigência legal para o uso de registros em fotos e vídeos de alunos menores de idade), momento em que também propomos a aplicação de um questionário a ser respondido pelos familiares, para que seja traçado o perfil da turma.

Lembre-se de:

- ✔ Enviar os convites necessários;
- ✔ Organizar com a equipe da escola o espaço para a reunião;
- ✔ Utilizar slides para apresentar o projeto e seu processo de desenvolvimento;
- ✔ Explicar sobre os objetivos e importância da participação dos alunos;
- ✔ Acolher as dúvidas e sugestões.
- ✔ Entregar e recolher o *Termo de Consentimento livre e esclarecido*[66] e o *Questionário de perfil do aluno*
- ✔ Encontrar uma forma de orientar os pais que não estiverem presentes (pode ser por *WhatsApp* ou recado por escrito).

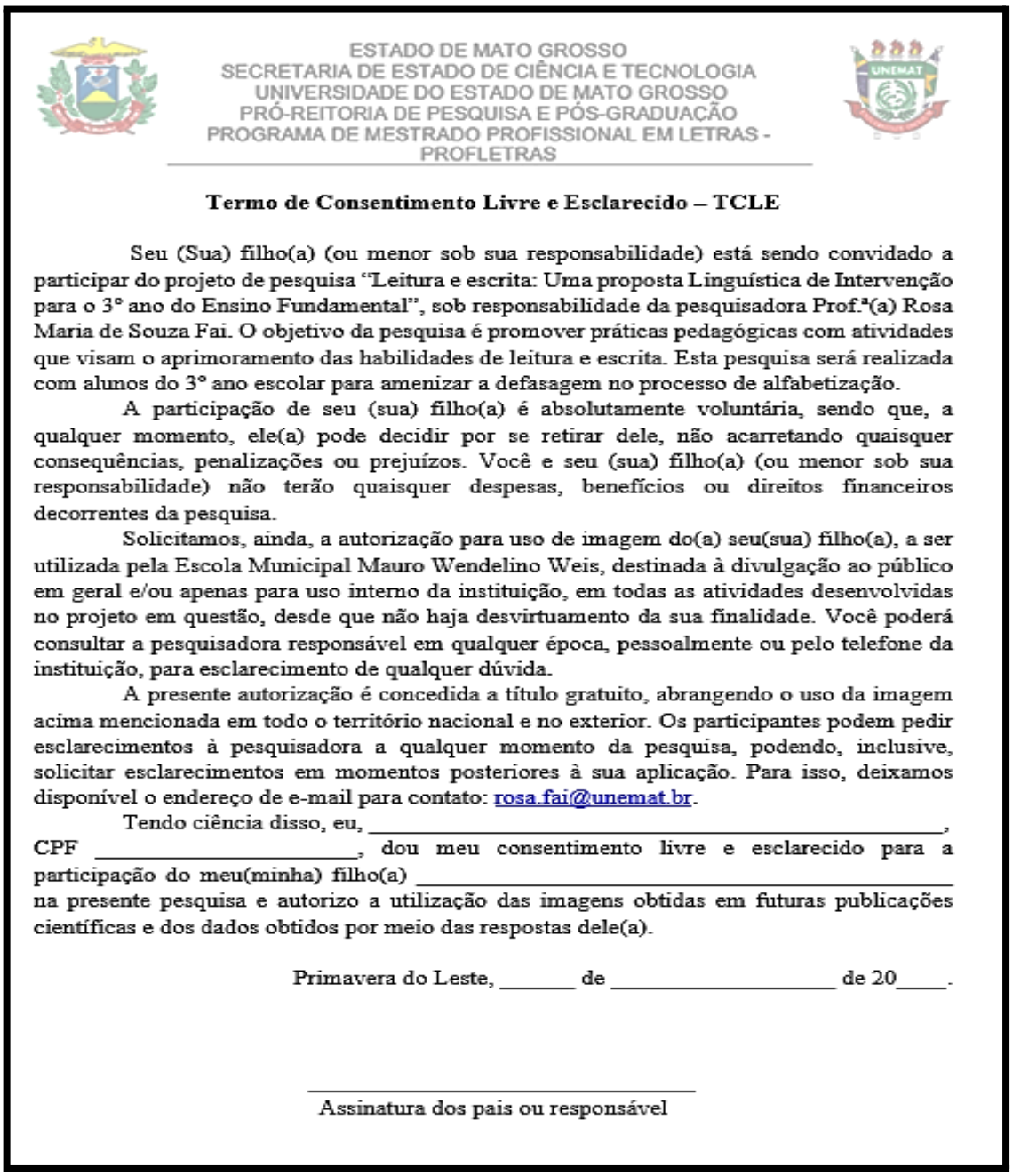
Os modelos dos documentos mencionados estão disponíveis a seguir, denominados *Termo de Consentimento livre e esclarecido* e *Questionário de perfil do aluno participante da pesquisa*. O(a) professor(a) poderá decidir entre organizar a impressão ou poderá utilizar o *link*[67] disponibilizado para salvar o documento e fazer as adaptações necessárias, criando novo link para envio aos pais. Para a organização do questionário, foi utilizado o aplicativo de criação e gerenciamento de formulários *Google Forms* . Sugere-se que os documentos sejam respondidos durante a reunião, mas não sendo possível, que sejam enviados aos pais para responderem em outro momento e que os dados coletados sejam apresentados e discutidos com a equipe diretiva da escola.

[66] Documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, com as informações necessárias para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa da qual se propõe participar (Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 –CNS). Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/#!/comite/etica-em-pesquisa/termo-de-consentimento-livre-e-esclarecido---tcle. Acesso em: 14 abr. 2024.

[67] Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScNGXAo5Zkk51N6tlSZlY0gFS8iNkLxkhDgL7Qs2unGUFPRjg/viewform?usp=sharing.

Posteriormente, indicamos a apresentação aos alunos sujeitos envolvidos na pesquisa, momento em que serão tiradas as dúvidas, discutidas sugestões e explicações sobre como a proposta será desenvolvida, além dos esclarecimentos essenciais para que os alunos sejam acolhidos e possam estar receptivos ao desenvolvimento da proposta.

Figura 29 - Termo de Consentimento



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa "Leitura e escrita: Uma proposta Linguística de Intervenção para o 3° ano do Ensino Fundamental", sob responsabilidade da pesquisadora Prof.ª(a) Rosa Maria de Souza Fai. O objetivo da pesquisa é promover práticas pedagógicas com atividades que visam o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita. Esta pesquisa será realizada com alunos do 3° ano escolar para amenizar a defasagem no processo de alfabetização.

A participação de seu (sua) filho(a) é absolutamente voluntária, sendo que, a qualquer momento, ele(a) pode decidir por se retirar dele, não acarretando quaisquer consequências, penalizações ou prejuízos. Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer despesas, benefícios ou direitos financeiros decorrentes da pesquisa.

Solicitamos, ainda, a autorização para uso de imagem do(a) seu(sua) filho(a), a ser utilizada pela Escola Municipal Mauro Wendelino Weis, destinada à divulgação ao público em geral e/ou apenas para uso interno da instituição, em todas as atividades desenvolvidas no projeto em questão, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo o território nacional e no exterior. Os participantes podem pedir esclarecimentos à pesquisadora a qualquer momento da pesquisa, podendo, inclusive, solicitar esclarecimentos em momentos posteriores à sua aplicação. Para isso, deixamos disponível o endereço de e-mail para contato: rosa.fai@unemat.br.

Tendo ciência disso, eu, _____, CPF _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para a participação do meu(minha) filho(a) _____ na presente pesquisa e autorizo a utilização das imagens obtidas em futuras publicações científicas e dos dados obtidos por meio das respostas dele(a).

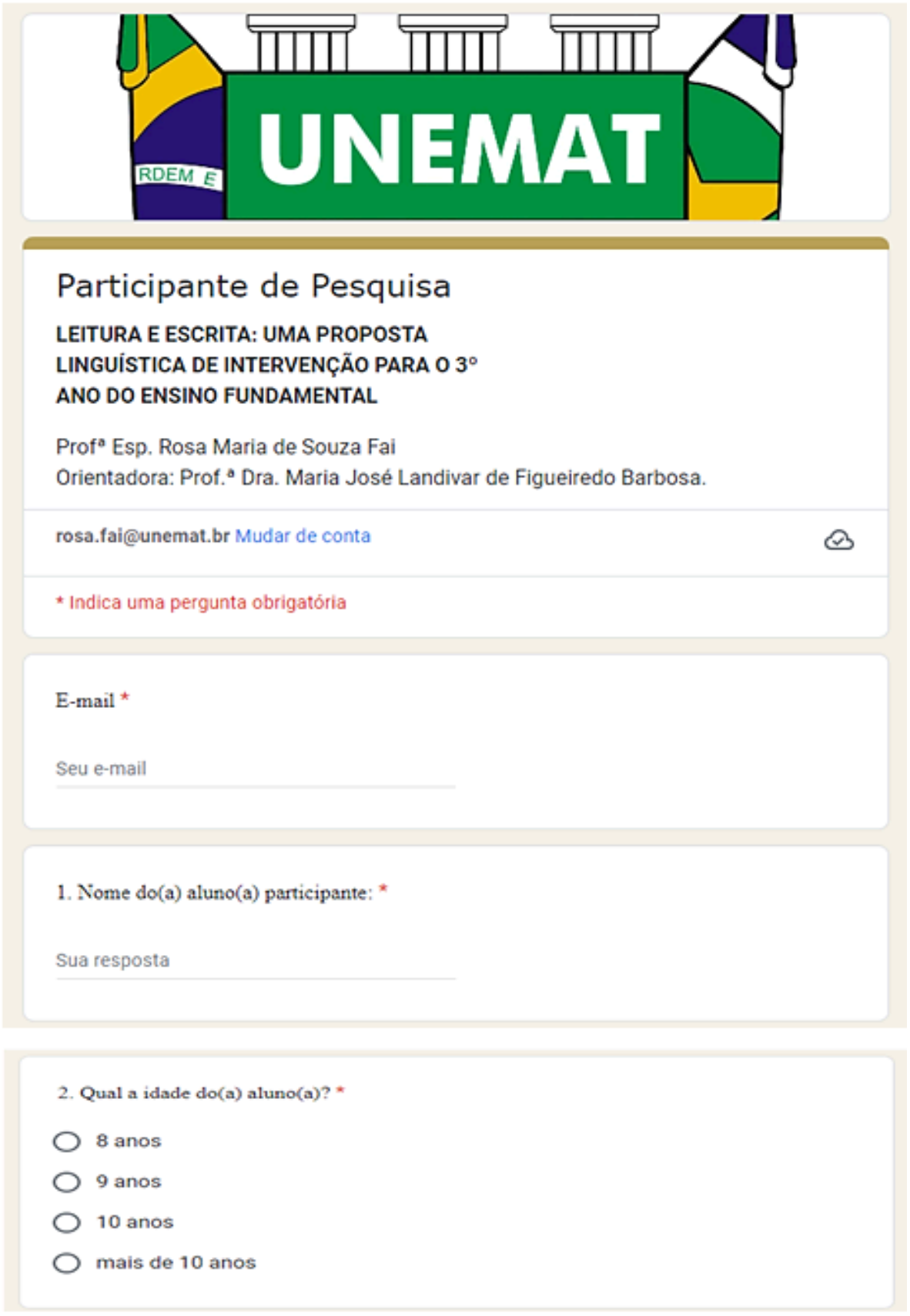
Primavera do Leste, _____ de _____ de 20____.

_____
Assinatura dos pais ou responsável

Fonte: Elaborado pela autora com base em Unesp (2024)[68].

[68] Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/#!/comite/etica-em-pesquisa/termo-de-consentimento-livre-e-esclarecido---tcle. Acesso em: 20 mar. 2024.

Figura 30 - Questionário de perfil do aluno



3. O aluno já reprovou em algum ano escolar? *

- ◯ SIM
- ◯ NÃO

- Em caso afirmativo, em que ano?
Se respondeu NÃO, siga em frente.

Sua resposta

4. A criança cursou a Educação Infantil? *

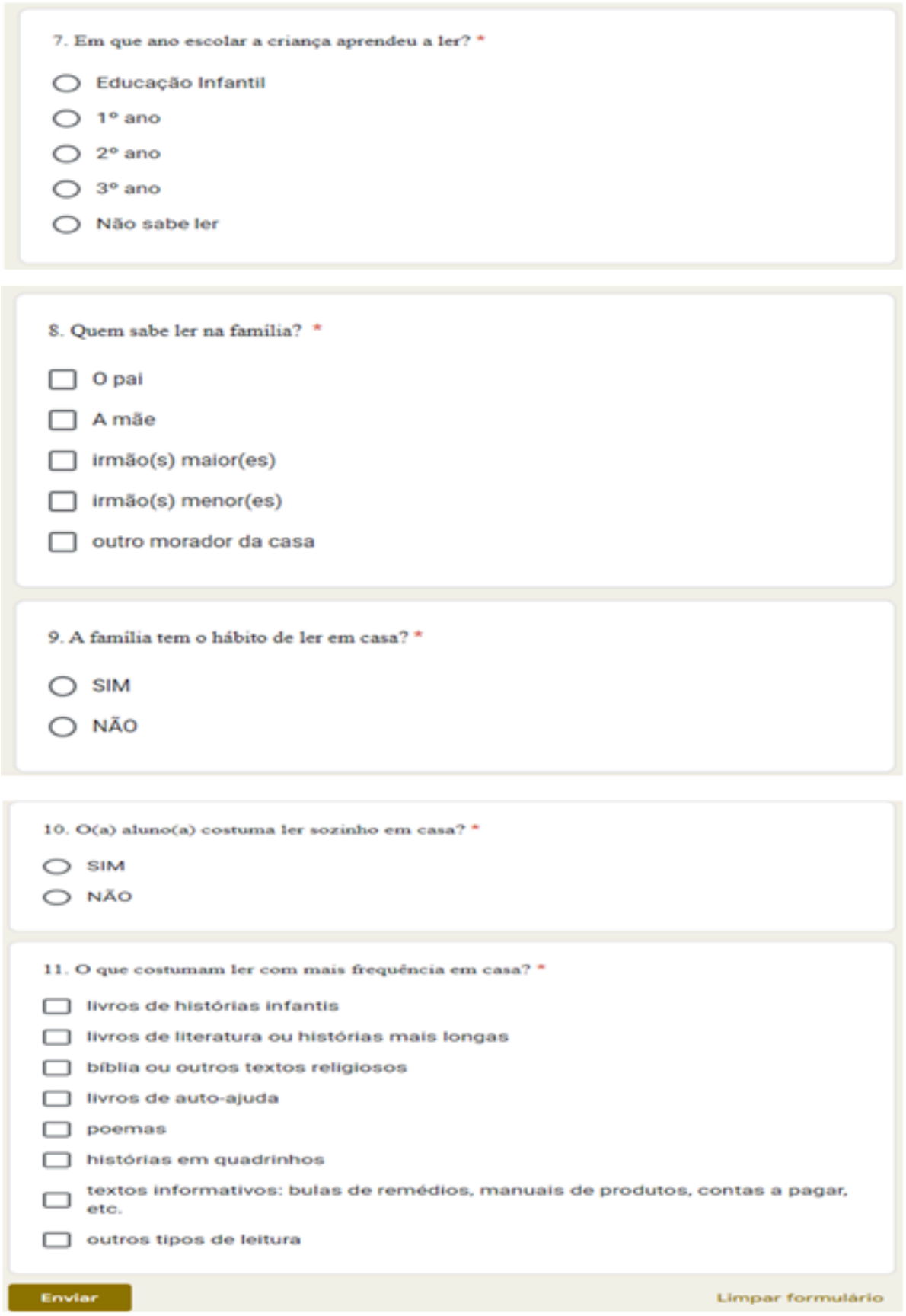
- ◯ SIM
- ◯ Não

5. Onde a criança cursou o 1° ano escolar? *

- ◯ Escola Municipal Mauro Wendelino Weis
- ◯ Outra escola municipal, em Primavera do Leste
- ◯ Outra escola estadual, em Primavera do Leste
- ◯ Outra escola, no Mato Grosso
- ◯ Outra escola, em outro estado do Brasil

6. A criança sempre estudou o Ensino Fundamental na Escola Mauro Wendelino Weis? *

- ◯ SIM
- ◯ NÃO



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

2 DIAGNÓSTICOS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA

Propomos o diagnóstico da leitura e da escrita, de forma a evidenciar em que nível cada criança se encontra na aprendizagem em relação à aprendizagem do Sistema de Escrita alfabético (SEA). Dessa forma, o(a) professor(a) mune-se de informações para poder intervir a respeito das individualidades e contribuir de forma mais assertiva para o alcance de avanços na leitura e na escrita. O diagnóstico permite ao(a) professor(a), planejar atividades coerentes com o nível em que as crianças se encontram em relação à aquisição da base alfabética e, intervir de forma mais ajustada, em situações didáticas que envolvem a reflexão da criança sobre o SEA.

Conforme Soares (2021, p. 112), "o ponto de partida do processo de alfabetização são os saberes que as crianças, com base em suas vivências no contexto familiar, social e cultural, já trazem quando chegam à instituição escolar". Assim, mesmo em séries mais avançadas, o diagnóstico ajuda o(a) professor(a) na adoção de intervenções que oportunizem a recomposição da aprendizagem não alicerçada.

As metas para as atividades que envolvem as sondagens, baseiam-se nos aportes necessários para a alfabetização apresentados por Cagliari (2009), Soares (2021) e Morais (2012), além dos apontamentos das habilidades especificadas pela BNCC que se relacionam à verificação do que os alunos já devem ter consolidado sobre a organização do nosso Sistema de Escrita Alfabético até o 3º ano escolar. Consideramos, também, os apontamentos da pesquisa Alfabetiza Brasil, observando se os estudantes atingiram as habilidades de: ler palavras, frases e textos curtos; localizar informações explícitas em textos curtos (até seis linhas); inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.

Ressaltamos que é importante que a aplicação da sondagem inicial seja realizada de forma individualizada, sem consulta a fontes impressas ou intervenções específicas que possam interferir na escrita do estudante e não seja resultado de memorização ou cópia. O(a) professor(a) pode sugerir para a turma uma atividade que não necessite de seu acompanhamento direto, um momento de leitura livre ou poderá contar com o auxílio de outro(a) professor(a) ou da coordenação escolar para acompanhar a turma, enquanto realiza a sondagem individualmente, ou não sendo possível, pode aplicar as atividades com todos em sala. O atendimento individualizado oferece a possibilidade de uma verificação mais eficaz, mas cada escola e professor encontrará a maneira que melhor atenda às suas necessidades.

Apresentamos, portanto, as orientações específicas sobre os encaminhamentos a serem conduzidos pelo(a) professor(a). Estão disponíveis os quadros: *Registro do Diagnóstico*

do Nível de Leitura e o de *Domínio de Escrita* para utilizarem na catalogação dos resultados. Para ajudar na análise e identificação dos dados, além dos quadros citados, apresentamos ainda, dois resumos dos níveis de escrita para consulta e apoio aos professores.

É importante frisar, que as atividades foram pensadas para o diagnóstico pelo(a) professor(a), contudo, pode-se aproveitar as situações que surgirem durante a execução para alicerçar conhecimentos referentes à ortografia ou outras informações que se fizerem necessárias.

2.1 Leitura individual e produção de texto

Consideramos, para a verificação do nível de leitura, os apontamentos da pesquisa Alfabetiza Brasil, observando se os estudantes atingiram as habilidades de: ler palavras, frases e textos curtos; localizar informações explícitas em textos curtos (até seis linhas) e inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.

01. Metas/habilidades: ● Ler palavras, frases e textos curtos ● Ler oralmente pequenos textos com fluência e compreensão; ● Identificar relação de causa entre fatos de uma narrativa. ● Localizar informações explícitas em textos curtos (até seis linhas); ● Verificar se a criança é capaz de ler palavras compostas por diferentes estruturas silábicas, considerando-se as disposições de consoante (C) e vogal (V), nos padrões: silábico canônico: CV (me-ni-no), V (a-mi-gos), CVC (tex-to, lu-gar) e CCV (brin-car); ● EF35LP03: Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

Tempo previsto: 04 aulas

Leitura individual com o(a) professor(a)
Tabulação e análise dos dados do diagnóstico e apresentação dos dados coletados com a coordenação/direção da escola.

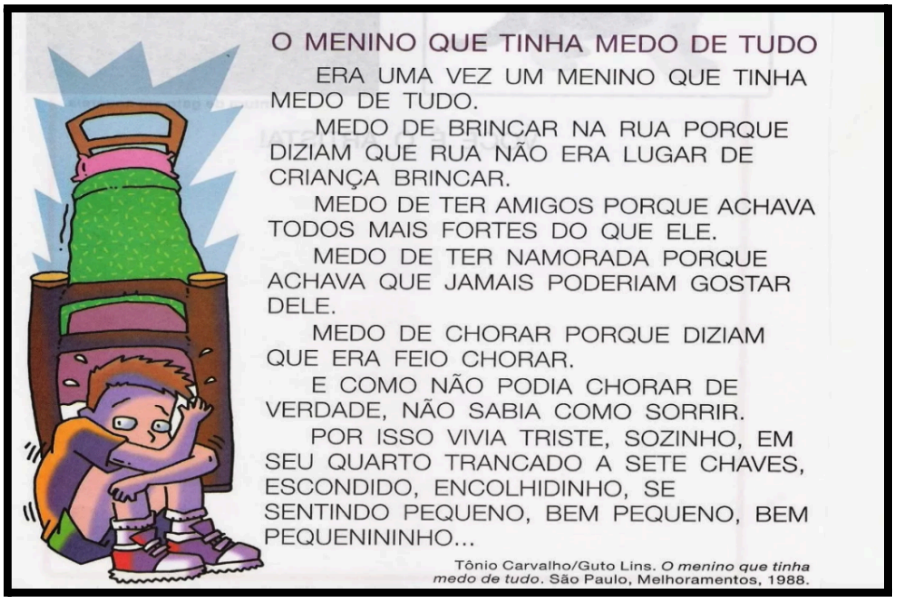
Metodologia:

Propomos a leitura individual do trecho do livro *O menino que tinha medo de tudo*, de Tônio Carvalho (1988), destacado na imagem abaixo. É importante que o(a) professor(a) consiga atender individualmente cada aluno(a) para que recolha dados precisos sobre a leitura realizada.

Tendo em vista, que as crianças podem se sentir constrangidas para ler, o(a) professor(a) deve estabelecer um diálogo que as tranquilizem e faça desse momento um elo de cumplicidade e empatia. Durante o momento da leitura, o(a) professor(a) conduz a conversa de forma a obter informações se a criança fala sobre o que leu, se obteve compreensão geral, se consegue relacionar a leitura com sua vida pessoal e se já vivenciou algumas das situações como a criança do texto. Caso haja alunos que não consigam realizar a leitura, ou que o desempenho prejudique a compreensão, o(a) professor(a) pode fazer a leitura para eles e depois, conversarem sobre o texto.

Depois que todos passarem pela leitura individual, sugerimos que o trecho lido, seja apresentado a todos na sala de aula. Ele pode estar escrito em um cartaz ou utilizar algum meio para projetar o texto. Nesse momento de leitura conjunta, é importante estabelecer uma conversa, resgatando o assunto do texto e suas representações, trazendo o contexto para nossa vida cotidiana, nossos medos e inseguranças e sobre como podemos superar esses obstáculos em nossa vida.

Figura 31 - Texto para leitura



Fonte: Figura obtida do site Educação e Transformação (2024)[69].

Após a realização da leitura individual, o(a) professor(a) pode utilizar o quadro de *Registro do Diagnóstico do Nível de Leitura* apresentado abaixo para registrar o desempenho leitor de cada estudante. A opção, procura facilitar o acompanhamento pelo(a) professor(a), tendo em vista a avaliação de vários tópicos e informações.

[69] Disponível em: https://educaçãoetransformacao.com.br/texto-infantil. Acesso em: 03 out. 2024.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAURO WENDELINO WEIS
TURMA: _____ TURNO: ( ) MATUTINO ( ) VESPERTINO
PROF. ª ROSA MARIA DE SOUZA FAI

DIAGNÓSTICO EM LEITURA

	ALUNOS → / CRITÉRIOS DE OBSERVAÇÃO:																									
1	AINDA NÃO LÊ																									
2	SOLETRA AS LETRAS																									
3	LÊ SILABANDO																									
4	RETOMA O QUE LEU																									
5	LÊ COM HESITAÇÃO																									
6	OMITE LETRAS/SONS																									
7	LÊ MUITO ALTO																									
8	LÊ MUITO BAIXO																									
9	LÊ MUITO RÁPIDO																									
10	LÊ MUITO LENTO																									
11	INTENSIDADE ADEQUADA																									
12	LEITURA FLUENTE																									
13	RESPEITA PONTUAÇÃO																									
14	ENTONAÇÃO EXPRESSIVA																									
15	COMENTA O SENTIDO																									

Fonte: Organizado pela autora (2024).

Em relação ao diagnóstico de escrita, sugerimos a produção de texto motivada pela leitura. Apresentamos, portanto, os procedimentos a serem adotados, evidenciando ainda que o texto elaborado pela criança pode oferecer um referencial importante sobre sua aprendizagem, pois conforme nos aponta Cagliari "o que os alunos fazem produzindo textos serve, ainda, para mostrar para o(a) professor(a) o que eles já sabem e o que precisam aprender no processo de aquisição da leitura e da escrita" (Cagliari, 2009, p. 208), .

A produção de texto é um mecanismo de suma importância para revelar os processos de reflexão do aprendiz sobre a escrita. Da mesma forma, ao observar a composição escrita, o(a) professor(a) poderá analisar aspectos que informem se os alunos conseguem escrever ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação. Reiteramos o que evidencia Cagliari de que "a professora não deve usar o texto como pretexto para corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia etc., mas deve usá-los como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades" (Cagliari, 2009, p. 109).

Dessa forma, pensamos em uma orientação que possibilite a escrita do texto com previsão e decisão do próprio aluno sobre o que escrever a partir do repertório apresentado, tendo a finalidade de observar o que a criança já domina sobre a escrita e também sobre a organização textual.

02. Metas/habilidades:

- Verificar a utilização das linhas para escrita;
- EF15LP02: Formular previsões sobre a continuidade do texto;
- EF02LP03: Escrever ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras;
- EF02LP08: Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos;
- Escrever textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação.

Tempo previsto: 04 aulas

Leitura em grupo com colegas e professor. Conversa sobre a leitura
Produção de texto
Análise dos textos pelo(a) professor(a) e registro dos resultados

Metodologia:

Depois que todos passarem pela leitura individual, sugerimos que o trecho lido, seja apresentado a todos na sala de aula. Ele pode estar escrito em um cartaz ou utilizar algum meio para projetar o texto. Nesse momento de leitura conjunta, é importante estabelecer uma conversa, resgatando o assunto do texto e suas representações, trazendo o contexto para nossa vida cotidiana, nossos medos e inseguranças e sobre como podemos superar esses obstáculos em nossa vida.

O texto sugerido apresenta os fatos em forma de narrativa e proporciona, com sua temática, o envolvimento emocional com os alunos, favorecendo a motivação para se expressarem e elaborarem seus próprios textos, assim a sugestão é que os alunos escrevam a continuação do que leram, escolhendo por si, como a história poderia terminar.

O fato de utilizarmos a folha com pauta, nesse contexto, serve para que o(a) professor(a) observe se os alunos sabem utilizar adequadamente o espaçamento das linhas dispostas para a escrita ou se serão necessárias intervenções a esse respeito.

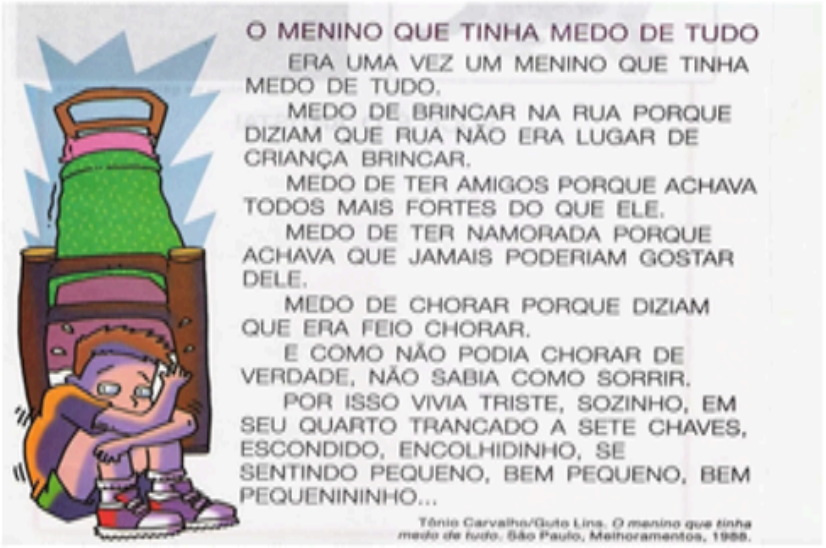
 Observe se os limites são considerados, como largura e extensão das linhas até a margem, o tamanho da folha, podendo ainda, relacionar tal necessidade com o fato de que precisamos seguir algumas regras ao usar o espaço disponibilizado para a escrita, situação que pode ainda não estar muito definida para algumas crianças e nos deparamos, comumente em sala de aula, mesmo no 3º ano escolar.

 Recolha os textos produzidos para análise e registro dos dados, mas não faça nenhuma correção ou anotação na folha do aluno.

Figura 32 - Produção de texto

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAURO WENDELINO WEIS
TURMA: _____ TURNO: (x) MATUTINO ( ) VESPERTINO
PROF.ª ROSA MARIA DE SOUZA FAI

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO:



O MENINO QUE TINHA MEDO DE TUDO

ERA UMA VEZ UM MENINO QUE TINHA MEDO DE TUDO.

MEDO DE BRINCAR NA RUA PORQUE DIZIAM QUE RUA NÃO ERA LUGAR DE CRIANÇA BRINCAR.

MEDO DE TER AMIGOS PORQUE ACHAVA TODOS MAIS FORTES DO QUE ELE.

MEDO DE TER NAMORADA PORQUE ACHAVA QUE JAMAIS PODERIAM GOSTAR DELE.

MEDO DE CHORAR PORQUE DIZIAM QUE ERA FEIO CHORAR.

E COMO NÃO PODIA CHORAR DE VERDADE, NÃO SABIA COMO SORRIR.

POR ISSO VIVIA TRISTE, SOZINHO, EM SEU QUARTO TRANCADO A SETE CHAVES, ESCONDIDO, ENCOLHIDINHO, SE SENTINDO PEQUENO, BEM PEQUENO, BEM PEQUENININHO...

Tônio Carvalho/Guto Lins. *O menino que tinha medo de tudo*. São Paulo, Melhoramentos, 1988.

O menino de nossa história estava se sentindo muito sozinho e vivia trancado em seu quarto. Como o garoto pode sair dessa situação? Que tal continuar essa história e trazer um desfecho interessante?

Fonte: Organizado pela autora (2024).

2.2 Leitura compartilhada: o texto e seus sentidos

Na sequência, sugerimos que os alunos realizem as leituras de seus textos, e após, conheçam o livro na íntegra, observando o final dado pelo autor em contraponto com o que os seus textos apontaram, conversando sobre sentidos estabelecidos, palavras e ilustrações. Tal procedimento, oferece a possibilidade de que os alunos constatem que, mesmo em direcionamentos divergentes, é possível organizar as informações de modo que se mantenha a coerência dos fatos. Assim, a criança pode reconhecer que há diferentes possibilidades de escrita, favorecendo sua capacidade pessoal de interpretar textos, enquanto desenvolve a autoconfiança de colocar-se no papel ativo de escritor.

03. Metas/habilidades: ● Ouvir com atenção a leitura de textos dos colegas; ● Ouvir com atenção a leitura do livro pelo(a) professor(a); ● Incorporar ao vocabulário novas palavras encontradas em textos; ● Identificar o gênero do texto pela configuração gráfica; ● Reconhecer os elementos do livro: autor, ilustrador, capa e ano de publicação; ● (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Tempo previsto: 02 aulas

● Leitura de textos produzidos (pelos alunos) e discussão a respeito das escolhas estabelecidas para o texto produzido.
● Apresentação do livro original com sua leitura e exploração pelo(a) professor(a).
● Discussões a respeito do livro, seus elementos e contraponto entre a versão adotada pelo autor e as escolhas estabelecidas pelos alunos.

Metodologia:

 Promova um momento para que cada aluno leia o seu texto e ouça a leitura dos textos dos colegas e todos compartilhem suas impressões;

 Realize a leitura completa do livro: Apresente o livro original[70], explore as ilustrações e apresente o ilustrador e demais elementos da obra (autor, ilustrador, editora, ano de publicação).

[70] Fonte: *O menino que tinha medo de tudo* - História contada por Glauber Santiago. Disponível em: https://youtu.be/Fnv4PeVYHxg?si=y_IYjG17gApIxAJm. Acesso em: 06 out. 2024.

 Realizem a leitura em conjunto, observando o final dado pelo autor. (Caso não tenham o livro físico, sugerimos uso de Datashow, lousa digital ou TV).

 Para isso, vá apresentando, depois da primeira leitura, página a página e questionando sobre as imagens e palavras que não conhecem o significado, imaginando o que pode significar, depois o(a) professor(a) explica o sentido da palavra. O uso do dicionário virá posteriormente, nesse momento trabalharemos com inferências.

 Conversem sobre sentidos estabelecidos, palavras e ilustrações do texto e sobre semelhanças e diferenças com a versão apresentada pelo autor e as apontadas pelos alunos.

Figura 33 - Capa do livro *O menino que tinha medo de tudo*



Fonte: Carvalho (2009).

2.3 Sondagem psicogenética

Quando pensamos na importância de identificar os níveis psicogenéticos de escrita (estágio em que cada aluno se encontra no nível de leitura e escrita: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético; e ainda o ortográfico), logo nos remetemos à referência do teste que é aplicado na maioria das escolas brasileiras, o *Teste de quatro palavras e uma frase*.

Destacamos, dessa maneira, o teste psicogenético instituído a partir das concepções de Ferreiro e Teberosky, contudo, propomos a realização da sondagem tomando por base a orientação das pesquisadoras Barbosa e Lustig do grupo de pesquisa *Contextos educativos da Infância* da Unemat. As duas defendem a realização do diagnóstico compreendendo a adoção de 3 (três) palavras de cada categoria (polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas) e uma frase, como um suporte a mais para que o(a) professor(a) possa confirmar suas impressões coletadas na produção do texto de cada criança.

Escolhemos realizar a sondagem do nível de escrita a partir da leitura do livro *Que tal*?

de Tatiana Belinky[71](1999). A escolha leva em consideração a abordagem lúdica estabelecida pelo jogo de palavras, a presença de rimas e a relevância emocional e afetiva que envolve o brincar com as palavras. Pensamos com isso, estabelecer o vínculo de sentido e interesse das crianças, além de uma nova abordagem discursiva, dessa vez, em versos rimados, o que é muito atrativo para as crianças.

Entendemos a relevância de reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala e da habilidade de relacionar os fonemas à representação por letras. Nesse sentido, Soares (2021, p. 138) aponta que ao prestar atenção na cadeia sonora que formam as rimas, as crianças podem focalizar melhor os sons das palavras e perceber a ocorrência das letras que representam os sons que identificou, sem que para isso necessite pronunciar sons de fonemas isolados.

Ressaltamos que é importante que a aplicação da sondagem da escrita seja realizada de forma individualizada, sem consulta a fontes impressas ou intervenções específicas que possam interferir na escrita do estudante e não seja resultado de memorização ou cópia. O(a) professor(a) pode sugerir para a turma uma atividade que não necessite de seu acompanhamento direto, um momento de leitura livre ou poderá contar com o auxílio de outro(a) professor(a) ou da coordenação escolar para acompanhar a turma, enquanto realiza a sondagem individualmente.

Entendemos que em muitas escolas isso não é possível e o(a) professor(a) terá que aplicar as atividades com todos em sala, porém, o atendimento individualizado ou em grupo pequenos, oferece a possibilidade de uma verificação mais eficaz, mas cada escola e professor encontrará a maneira que melhor atenda às suas possibilidades.

04. Metas/habilidades:

- EF12LP18: Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras;
- Compreender diferenças entre gêneros discursivos;
- EF01LP05: Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala;
- EF01LP07: Identificar fonemas e sua representação por letras.
- Identificar os níveis psicogenéticos de escrita.

[71] Tatiana Belinky (1919-2013), russa naturalizada brasileira, foi uma escritora de literatura infanto-juvenil, roteirista e tradutora de grandes obras russas. Começou no teatro, no final dos anos 40 e foi responsável pela primeira adaptação do clássico *Sítio do Pica-Pau Amarel*o de Monteiro Lobato, para a TV Tupi. Disponível em: https://youtu.be/UH7SrhlpWDI?si=9KOzVWQvgyyTbytP. Acesso em: 10 set. 2024.

Tempo previsto: 05 aulas

Apresentação e leitura do livro pelo(a) professor(a)
Teste Psicogenético de escrita (individual)[72]

Metodologia:

 Leitura do livro *Que tal?* de Tatiana Belinky, em voz alta pelo(a) professor(a). Sugerimos que o(a) professor(a) leia o livro na íntegra, sem interrupções e só depois mostre as ilustrações para os alunos.

Figura 34 - Capa do livro *Que tal?*



Fonte: Belinky (1999).

 Explore os sentidos e contextos possibilitados pela leitura e a apresentação dos elementos da obra, como: autora, dados principais de sua biografia, ano de publicação, editora, ilustradora, ilustrações, capa, etc.

 Dialoguem a respeito das percepções sobre a obra e a forma como os fatos são apresentados, estimule que façam suposições sobre significados de palavras desconhecidas, estabelecendo suposições e explicações sobre o significado, tudo oralmente.

 Explique que farão uma atividade de escrita e que se trata de uma atividade importante para que o(a) professor(a) possa compreender como cada criança pensa para escrever. Diga que os resultados servirão para organizar as atividades daqui para frente e ajudá-los a ler e escrever cada vez melhor, por isso, é importante que se dediquem nessa atividade;

 Explique que escreverão algumas palavras do livro que foi lido, que não precisam se preocupar em acertar ou não, apenas oriente para que pensem bem para escrever e que podem

[72] O tempo apresentado poderá ser menor, se a aplicação da sondagem for em sala, com todos os alunos.

escrever da forma que acharem que a palavra é escrita;

 Distribua um papel sem pauta para o aluno[73]. Essa opção ajuda a observar como a criança utiliza o espaço da folha, além de que, títulos, desenhos e outras escritas podem influenciar nos resultados.

Aplicação do teste:

- ✔ Solicite que os alunos escrevam na folha, seu nome completo e a data;
- ✔ Dite três palavras polissílabas, depois três trissílabas, três dissílabas e três monossílabas, nesta ordem. Consulte o repertório de palavras (abaixo) e escolha palavras que variam na quantidade de letras e sílabas, evitando a repetição de vogais em sílabas próximas de uma mesma palavra. Essa ocorrência pode ocasionar conflitos em crianças que estejam utilizando apenas vogais para escrever, exemplo: AAAE para ABACATE;
- ✔ Evite a silabação enquanto dita as palavras, ou seja, não pronuncie destacando as sílabas separadamente, mas dizendo as palavras normalmente;
- ✔ Solicite que cada aluno leia o que escreveu, imediatamente após a escrita de cada palavra, para verificar a relação que estabelece entre a escrita e a leitura. Oriente que podem mudar algo, se acharem que devem. (Procedimento importante para a confirmação da hipótese);
- ✔ Após a lista de palavras, dite uma frase que envolva pelo menos uma das palavras já ditadas, para verificar se há estabilidade na escrita;
- ✔ Solicite também que façam a leitura da frase.

Obs.: Ofereça letras móveis aos alunos que necessitem dessa intervenção (nestes casos, o(a) professor(a) faz o registro de como ficou a escrita).

Apresentamos abaixo, um quadro com as palavras do livro *Que tal,* organizadas pelo número de sílabas que possuem, para que o(a) professor(a) escolha quais prefere utilizar em seu ditado.

Quadro 08 - Repertório de palavras para diagnóstico

POLISSÍLABA	TRISSÍLABA	DISSÍLABA	MONOSSÍLABA
ELEFANTE	PERGUNTAR	LAÇAR	VOU
RINOCERONTE	BARBANTE	NUMA	QUE
PASTOREAR	GARRAFA	PRENDER	TAL

[73] Procedimentos pautados em Ferreiro e Palácio (1982) - *Alfabetização: um processo em construção*, de Maria de Fátima Russo. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 33-34.

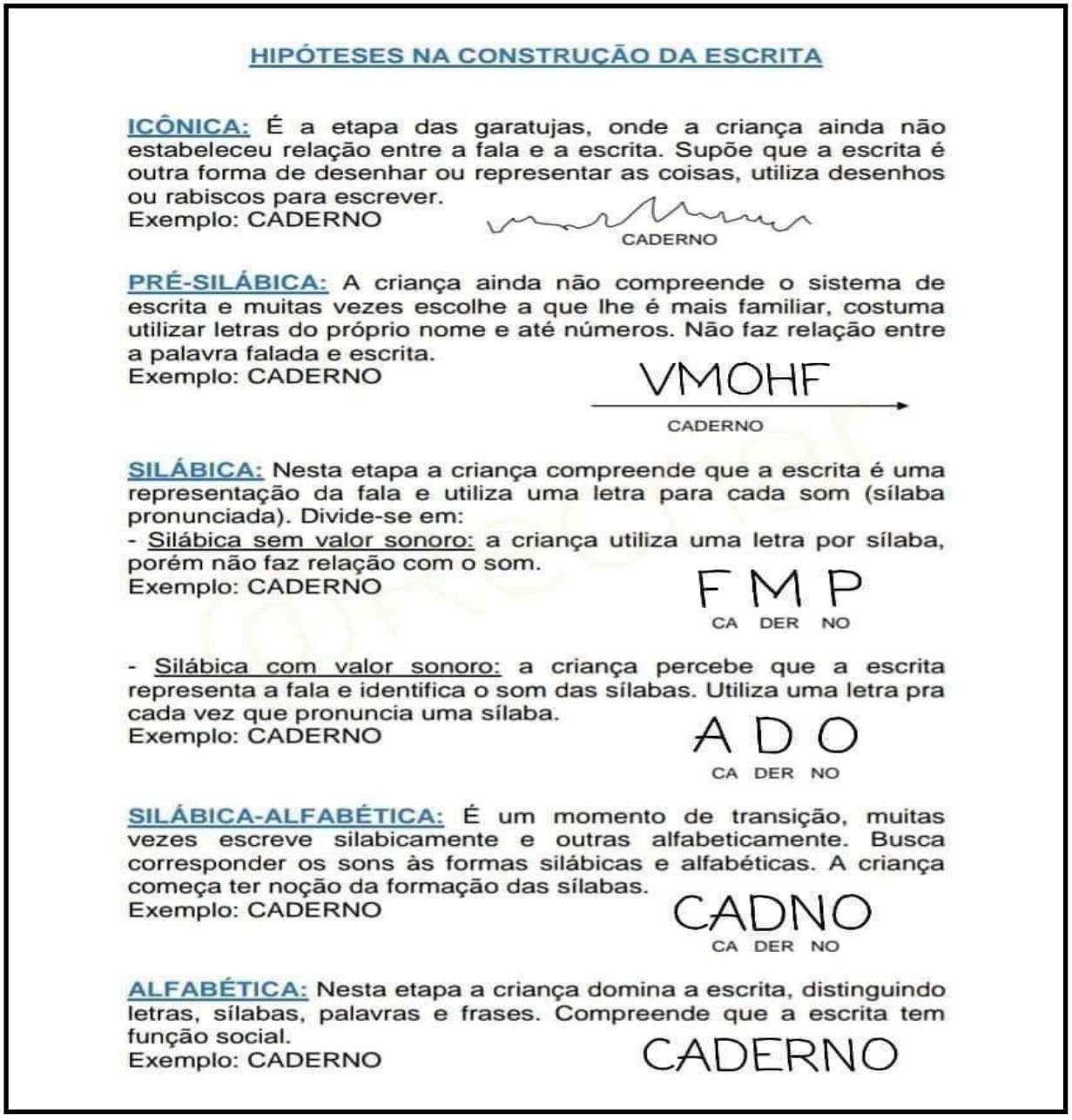
GERINGONÇA	GIRAFA	FISGAR	NÃO
VAGABUNDO	TUBARÃO	PULAR	FAZ
RUMINANTE	CACHORRO	PONTE	MAL
DESODORANTE	GOLFINHO	SOBRE	COM
SAXOFONE	TELHADO	SUBIR	UM
CARANGUEJO	AREIA	MORRO	NO
	SEREIA	ASAS	DA
	AGARRAR	DORMIR	NAS
	CICLONE	NINHO	DE
	SOPRANDO	LADO	AO
	FEDELHO	GADO	E
	COELHO	ALTO	NUM
	TUCANO	BOIAR	POR
	PROPOSTAS	BRAÇOS	SÓ
	RESPOSTAS	TREPAR	ME
	INVENTE	MASTRO	DAR
	PRÓPRIO	ASTRO	NÃO
		SONHAR	SEU
		DONA	
		ONÇA	
		POÇO	
		FUNDO	
		PESCAR	
		PASSAR	
		CRIAR	
		LASCAR	
		BEIJO	
		GORDO	
		LOMBO	
		VESTIR	
		FRAQUE	
		PARA	
		SOLTAR	
		TRAQUE	
		MORAR	
		ANO	
		BICO	
		ESSAS	
		UMAS	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

 Recolha a atividade diagnóstica e analise os resultados, identificando o nível de escrita em que o aluno se encontra.

Para ajudar na identificação e no registro do nível de escrita do aluno, apresentamos dois resumos com informações sobre os níveis psicogenéticos e também a sugestão do quadro *Domínio de Escrita* para a catalogação dos resultados.

Figura 35 - Hipóteses na construção da escrita

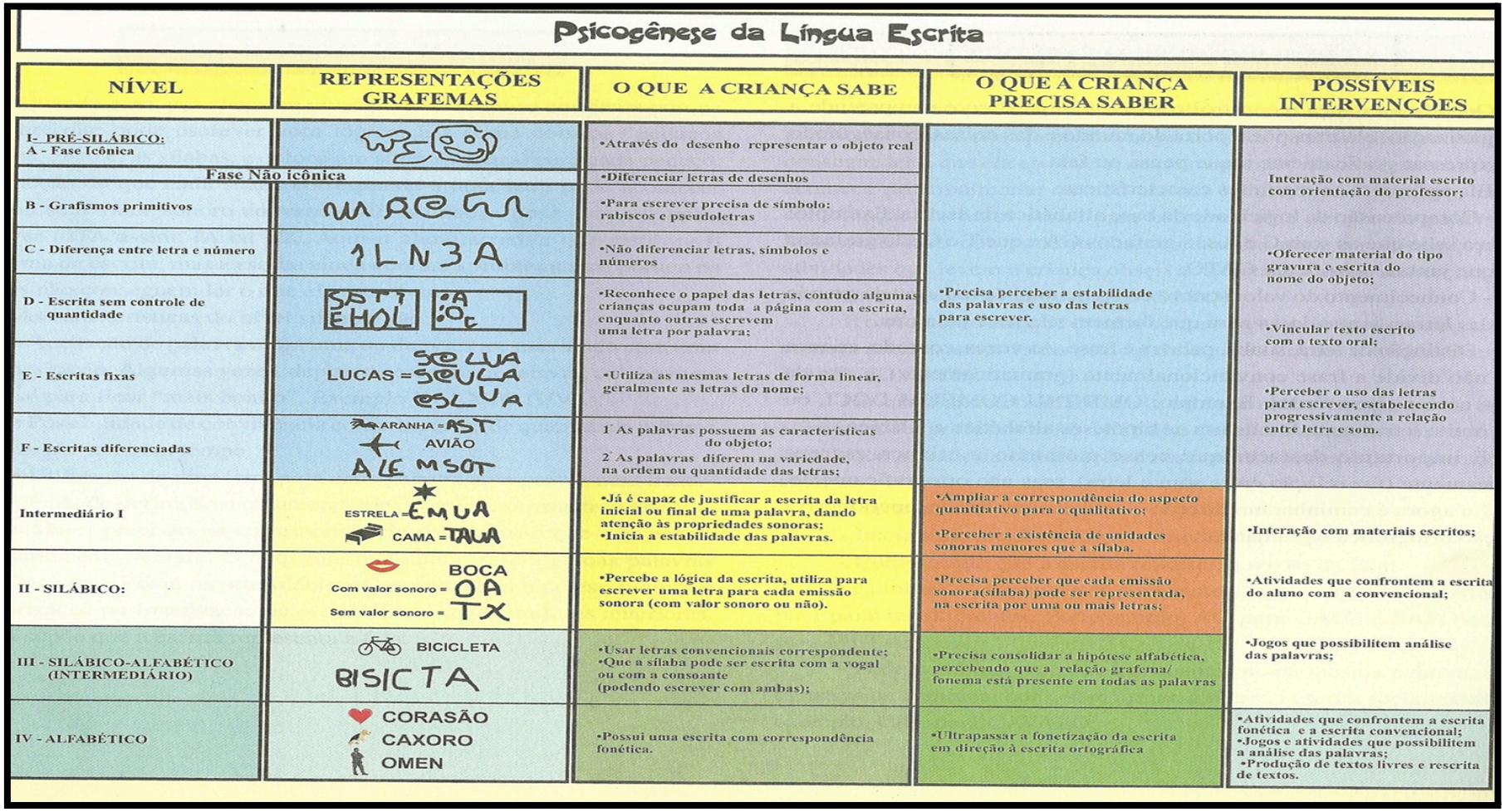


Fonte: Imagem obtida no *Face book* (2023)[74].

[74] Disponível em: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1003228456734702&id=997908657266682&set=a.997962527261295. Acesso em: 04 set. 2024.

O próximo quadro foi produzido pela equipe de professores dinamizadores do *Programa de formação continuada para os Professores Alfabetizadores* - da Secretaria de Educação do município de Belford Roxo-RJ, publicado no Livro do Programa de Atualização, Socialização e Alfabetização - Proasa, em 2004.

Figura 36 - Psicogênese da língua escrita



Fonte: Proasa (2004)[75].

[75] Disponível em: https://i.pinimg.com/736x/93/96/49/939649f8dca9a7837f94e72e5d97fc9f.jpg. Acesso em: 20 set.2024.

Quadro 9 - Domínio de Escrita por aluno

ESCOLA MUNICIPAL DE ensino fundamental MAURO WENDELINO WEIS
Professora: Rosa Maria de Souza Fai data: / /

Aluno(a) _____		
DATA _____/_____/_____		
Habilidades desenvolvidas:		
1	Escreve seu nome completo	
2	Diferencia a letra de Número	
3	Reconhece o nome e a grafia das letras do alfabeto	
4	Reconhece a ordem alfabética	
5	Diferencia letra de imprensa maiúscula de minúscula	
6	Diferencia letra de imprensa maiúscula de cursiva	
7	Identifica fonema inicial	
8	Identifica fonema medial e final	
9	Identifica rimas	
10	Identifica sílabas em palavras	
11	Identifica palavras em frases	
12	Escreve frases de forma espontânea	

Hipótese de escrita		
	Pré Silábico	
	Silábico sem valor sonoro	
	Silábico com valor sonoro	
	Silábico alfabético	
	Alfabético	
	Ortográfico	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

2.4 Sistema de escrita alfabético: leitura e compreensão

Nessa fase, a sondagem analisa a compreensão leitora e a escrita, o reconhecimento do alfabeto e sua ordem, o uso do dicionário e das palavras em diferentes contextos, alterando seus sentidos. As atividades procuram, também, analisar se os alunos conseguem identificar, diferenciar e relacionar letras em formato de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas e as diversas grafias do alfabeto.

Para observar a compreensão sobre o sistema de escrita alfabético, propomos a abordagem de casos ortográficos específicos, analisando a compreensão de sílabas regulares e irregulares e a segmentação oral das sílabas.

A partir do repertório apresentado no texto do livro *Que Tal?,* a abordagem acontece com a exploração de imagens e algumas palavras que aparecem. As imagens são sugestões e, o(a) professor(a) poderá utilizá-las ou recorrer a recortes de imagens de outras fontes, como revistas ou livros descartados. Reforçamos, da mesma forma, que os encaminhamentos adotados foram estabelecidos a partir de habilidades importantes que devem estar alicerçadas para o processo de alfabetização e letramento, conforme o referencial teórico adotado na pesquisa.

05. Metas/habilidades:

- EF35LP27**:** Ler e compreender textos em versos, explorando rimas, sons, jogos de palavras, imagens poéticas e recursos visuais e sonoros;
- EF02LP03: Ler e escrever palavras com correspondências regulares entre letras e fonemas;
- EF35LP12: Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema;
- EF01LP10: Nomear as letras do alfabeto e recitar sua ordem;
- Esclarecer significados e reconhecer o significado mais plausível para o contexto.

Tempo previsto: 02 aulas

Leitura do texto do livro em conjunto
Exploração oral de rimas e escrita de palavras
Resgate da ordem alfabética e uso do dicionário

Abaixo, apresentamos o texto do livro para conhecimento do(a) professor(a), lembrando que não é necessário, nessa abordagem da sondagem, que o texto escrito seja apresentado aos alunos.

Figura 37 - Texto do livro *Que tal?*

QUE TAL? (TATIANA BELINKY E ANDRÉ IANNI)

VOU PERGUNTAR: QUE TAL?
(PERGUNTAR NÃO FAZ MAL!).

QUE TAL, COM UM BARBANTE,
LAÇAR UM ELEFANTE?

QUE TAL, NUMA GARRAFA,
PRENDER UMA GIRAFA?

QUE TAL, NO MINHOCÃO,
FISGAR UM TUBARÃO?

QUE TAL PULAR DA PONTE
SOBRE UM RINOCERONTE?

QUE TAL SUBIR NO MORRO
NAS ASAS DE UM CACHORRO?

QUE TAL DORMIR NUM NINHO
AO LADO DE UM GOLFINHO?

QUE TAL PASTOREAR GADO
NO ALTO DE UM TELHADO?

QUE TAL BOIAR NA AREIA
NOS BRAÇOS DA SEREIA?

QUE TAL TREPAR NO MASTRO
E AGARRAR UM ASTRO?

QUE TAL, NA GERINGONÇA,
SONHAR COM A DONA ONÇA?

QUE TAL NUM POÇO FUNDO,
PESCAR UM VAGABUNDO?

QUE TAL NUM RUMINANTE,
PASSAR DESODORANTE?

QUE TAL CRIAR CICLONE
SOPRANDO UM SAXOFONE?

QUE TAL LASCAR UM BEIJO
NUM GORDO CARANGUEJO?

QUE TAL POR UM FEDELHO
NO LOMBO DE UM COELHO?

QUE TAL VESTIR UM FRAQUE
SÓ PRA SOLTAR UM TRAQUE?

QUE TAL MORAR UM ANO
NO BICO DE UM TUCANO?

QUE TAL, PRA ESSAS PROPOSTAS,
ME DAR UMAS RESPOSTAS?

INVENTE - NÃO FAZ MAL! –
SEU PRÓPRIO "QUE TAL!"

Fonte: Belinky (1999).

- Reforce a escrita das palavras e da frase utilizadas no teste psicogenético, escreva-as no quadro e oriente sobre as dificuldades que observou nos resultados do teste, apresentando a escrita correta das palavras para as crianças;
- Sugerimos a pesquisa no dicionário para que o(a) professor(a) analise se as crianças sabem a ordem alfabética e se sabem utilizar o dicionário. Aproveite o momento para relembrar o alfabeto e sua ordem, como pesquisar palavras no dicionário e a estrutura dos verbetes[76], ressaltando que a palavra pode aparecer em diferentes contextos, por isso, o

[76] A estrutura do verbete: primeiro vem a palavra, depois uma dica de como pronunciá-la, depois a sua classe e seu gênero (masculino ou feminino), depois, numerados, estão os diferentes significados.

dicionário traz diferentes sentidos que as palavras podem assumir e explique como são apresentados.

 Solicite que os alunos falem quais palavras não conheciam e escreva-as no quadro;

 Separe os alunos por quantidade e peça que cada 4 ou 5 alunos pesquisem uma das palavras,

anotem o significado e socializem com os colegas o que encontraram;

 Você também pode entregar dicionários diferentes e sugerir que pesquisem uma mesma palavra para, oralmente, contrastem as informações.

Sugestões de palavras para pesquisar no dicionário, entre outras que surgirem:

MASTRO – ASTRO – GERINGONÇA – RUMINANTE – FEDELHO – FRAQUE – TRAQUE.

06. Metas/habilidades:

- Ler palavras e frases;
- EF02LP04: Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV E VV identificando que existem vogais em todas as sílabas.
- Ler palavras formadas por sílabas com dígrafos LH, NH, CH, GU e encontros consonantais.
- Listar palavras em ordem alfabética com base na primeira, segunda e terceira letra.

Tempo previsto: 01 aula

Exploração das fichas para leitura
Estudo de palavras
Resgate da ordem alfabética para ordenação

 Entregue, individualmente aos alunos, as fichas com as palavras abaixo e peça para que as recortem. Peça que leiam realizando leitura silenciosa;

 Peça que observem as palavras e que mostrem para a professora qual é a palavra maior, erguendo a ficha;

 Peça que organizem as palavras pelo número de letras, formando grupos;

 As crianças ficarão com as fichas em mãos e, na sequência, o(a) professor(a) mostrará as imagens e os alunos devem encontrar as palavras correspondentes a elas.

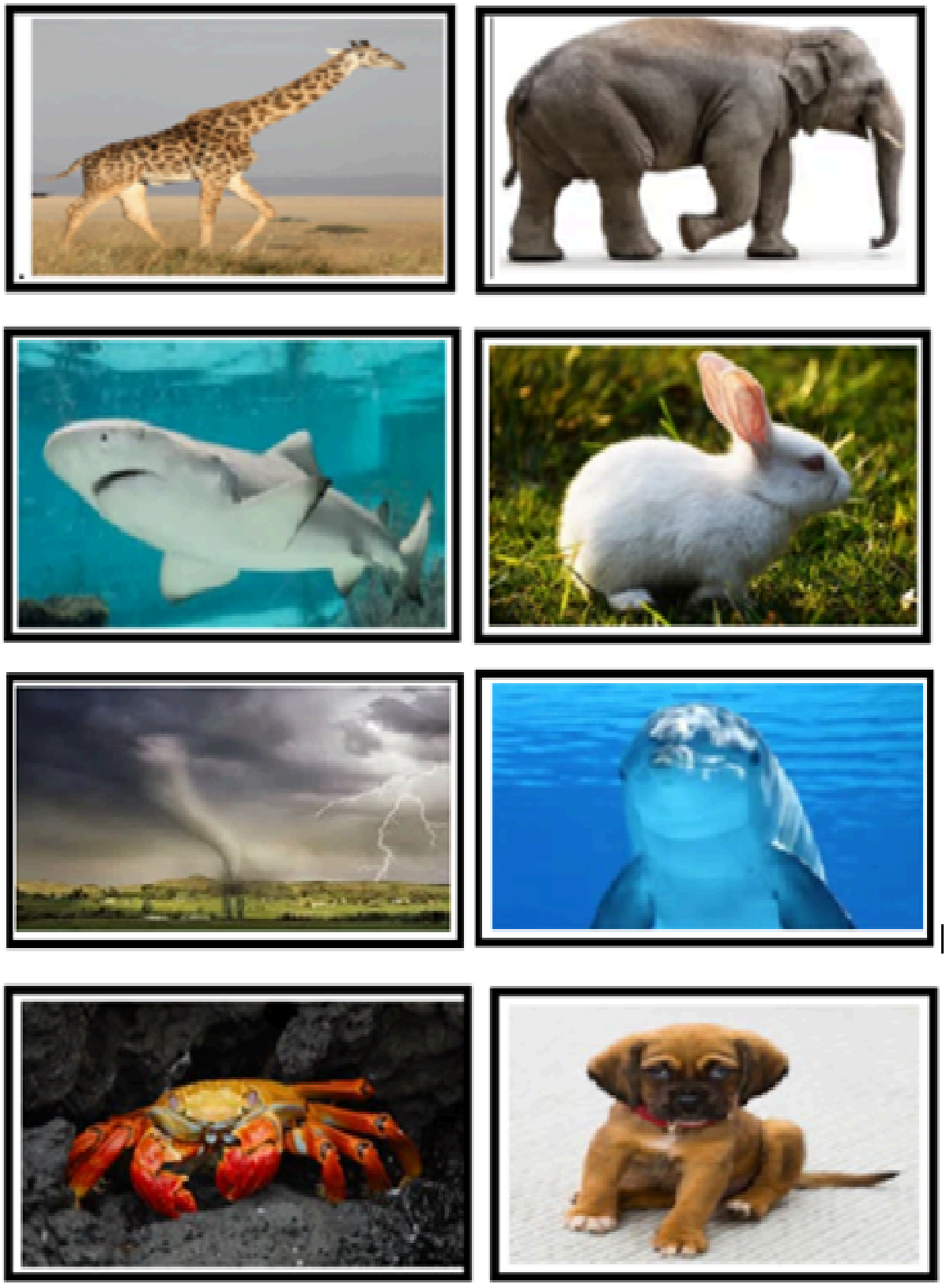
 Peça que organizem as fichas de palavras, de acordo com a ordem alfabética e as colem no caderno.

Figura 38 - Fichas de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 39 - Imagens para associar



Fonte: Elaborada pela autora a partir de imagens obtidas no *Pixels* (2024)[77].

[77] Disponível em: https:// www.pixels.com. Acesso em: 03 out. 2024.

07. Metas/habilidades:

- EF01LP11: Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas. Identificar as diversas grafias do alfabeto.
- EF01LP06: Segmentar oralmente palavras em sílabas;
- EF03LP05: Identificar o número de sílabas de uma palavra e classificá-la em monossílaba, dissílaba, trissílaba ou polissílaba.

Tempo previsto: 02 aulas

Diferentes grafias e correspondência silábica

 Dite as palavras abaixo, espere que as escrevam, verificando se algum aluno apresenta dificuldades. Depois, entregue a folha abaixo impressa para as crianças façam as correções e identifiquem as palavras iguais com escritas diferentes:

Figura 40 - Palavras para relacionar



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

- Aproveite a oportunidade para discutir ocorrências como o som do X, a alteração no som, com o acréscimo da letra H na sílaba (LA) de TELHADO e do R na sílaba (BA) de BARBANTE;
- Fale as palavras abaixo, e sem escrever, peça que o aluno coloque sobre a mesa a quantidade de tampinhas, quadradinhos de EVA ou feijões, que corresponda ao número de sílabas das palavras.
- Aproveite o momento para classificar, junto com as crianças, as palavras quanto ao número de sílabas, qual a sílaba é pronunciada mais forte, os diferentes sons do R nas palavras e outros aspectos das palavras, como a nasalização da vogal que antecede N nas palavras, reforçando também a diferença de som do primeiro N da palavra Rinoceronte.

RINOCERONTE
GARRAFA
PONTE
TAL
RUMINANTE

- Peça que observem a imagem e a palavra abaixo e discuta o que é, o que sabem sobre ela, onde aprenderam tais informações. Dê espaço para que falem sobre a personagem, desenhos, filmes e livros em que puderam conhecer sua história.

Figura 41 - Ilustração de Sereia



SEREIA

Fonte: Belinky (1999).

➢ Entregue as atividades seguintes impressas para os alunos. As atividades seguem a numeração a partir de 01 para melhor compreensão da etapa. :

1. Pinte a palavra SEREIA toda vez que ela aparecer:

Quadro 10 - Escrita em diferentes fontes

SEREIA	sereia
Sacola	SEREIA
SEREIA	Baleia
sereia	Serena
ESMOLA	SORVETE
sereia	SEREIA

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Aproveite para conversar sobre as diferentes formas em que as letras podem aparecer e, também, é possível explorar o assunto de outras formas, em outras situações, envolvendo outras disciplinas, como fazendo um trabalho artístico usando palavras em fontes diferenciadas, escrever o próprio nome em três fontes diferentes, pesquisar em livros e revistas palavras em vários formatos e montar um mural com os alunos.

2.5 Consciência fonológica: Consciência de palavras (lexical), consciência de sílabas e consciência fonêmica

Nesse aspecto propomos a observação sobre se os alunos desenvolveram habilidades metalinguísticas que envolvem a capacidade de pensar sobre a linguagem como um objeto. Elas são importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita. Assim, pensamos em atividades para analisar se os alunos conseguem identificar separadamente as palavras que utiliza na linguagem oral ou em um enunciado, se consegue identificar e manipular as sílabas que compõem uma palavra com segmentação e síntese silábica e, ainda, se identifica e manipula os sons individuais (fonemas) que compõem as palavras, sendo uma das habilidades mais complexas da consciência fonológica.

Dessa forma, as atividades envolvem comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais, relacionando elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, identificando por exemplo, figuras que rimam com uma palavra apontada e, posteriormente, relacionando as características que iniciam com o mesmo som dos nomes dos seres apresentados (aliteração ou assonância)[78].

A concepção para tal análise, leva em consideração o apontamento de Soares (2021, p. 82) de que a compreensão de rima e aliterações está relacionada ao fundamento do princípio alfabético de que "a escrita representa os sons da fala, sons que se repetem em palavras são escritos com as mesmas letras".

08. Metas/habilidades:

- EF01LP09: Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais;
- EF01LP08: Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
- Identificar, em um conjunto de palavras, aquelas que se diferenciam apenas por fonema inicial ou apenas por fonema medial.

Tempo previsto: 02 aulas

Aplicação das atividades

[78] Enquanto a aliteração é a repetição de sons consonantais (consoantes), a assonância é a repetição de sons vocálicos (vogais), geralmente no começo de palavras.

2. Circule apenas as figuras que rimam com SEREIA:

Figura 42 - Rimas



Fonte: Elaborada pela autora a partir de imagens obtidas no *Freepik* (2024).

Para Cagliari, aprender a relacionar as letras com os sons das palavras é fundamental, tendo em vista que para ler precisamos de alguns conhecimentos e, para escrever, precisamos destes e também de outros conhecimentos complementares aos da leitura. No mesmo sentido, apontamos a defesa de Cagliari de que "é melhor começar o processo de alfabetização ensinando o aluno a decifrar a escrita e a ler, do que a escrever" (Cagliari, 2009, p. 156). Para ele ainda:

> O esforço despendido na análise das letras do alfabeto é um bom exercício de reflexão sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita com relação ao seu aspecto alfabético, ortográfico e sobre as características fonéticas mais importantes que essas letras representam. Somente de posse desses elementos uma pessoa pode decifrar algo escrito e ler um texto (Cagliari, 2009, p. 160-161).

Sob o aspecto defendido acima destacamos como exemplo, a exploração de aliterações e assonâncias com a proposição de relacionar imagens com sons iniciais de

palavras, para identificação se as crianças estão com tais habilidades alicerçadas.
Obs. - Conversem sobre as características (adjetivos) que aparecem e seus significados.

3. Relacione, ligando as características escritas às imagens dos seres que iniciam com o mesmo som.

Figura 43 - Som da sílaba inicial



Fonte: Elaborada pela autora a partir de imagens obtidas no *Freepik (2024)*.

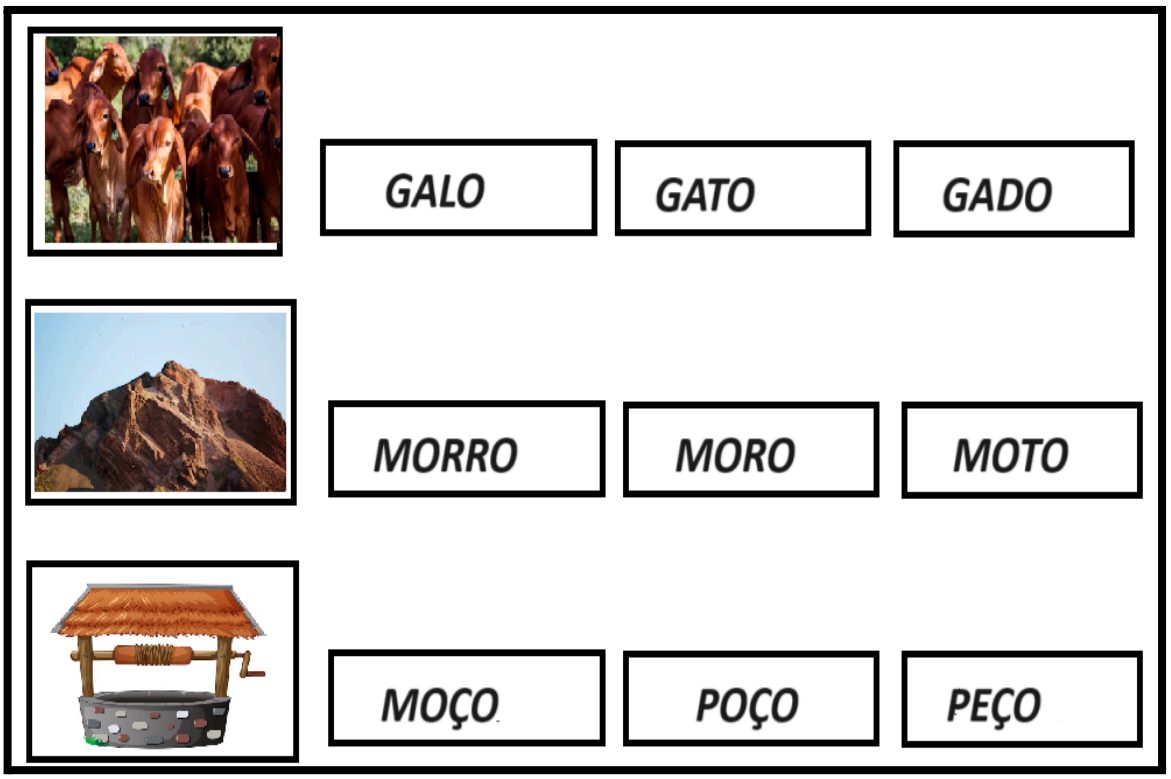
Já, a atividade abaixo, foi pensada a partir da referência de Cagliari sobre a importância de se refletir sobre a característica fonética das letras. Sua análise aponta ainda

(2009, p. 172-173) que esse tipo de "exercício" com pares mínimos[79] de palavras, ajuda a explicar aos alunos como detectar os segmentos fonéticos da fala, para relacioná-los depois às letras do alfabeto.

Lembrando: Na atividade abaixo, PEÇO, apresenta mais de um fonema diferente.

4. Pinte a ficha onde está escrito o nome do que a imagem representa:

Figura 44 - Diferenciação de sons em palavras



Fonte: Elaborada pela autora a partir de imagens obtidas no *Freepik* (2024).

.

Seguindo o mesmo tópico de análise, destacamos outros objetivos com as atividades a seguir:

09. Metas/habilidades:

[79] Junção de palavras de significados diferentes, cuja forma fonética varia apenas com relação a um som. (Cagliari, 2009, p. 172).

● EF02LP08: Segmentar corretamente as palavras ao escrever textos e frases; ● Reconhecer o número de palavras em frases.

Obs.: O(a) professor(a) poderá imprimir ou disponibilizar a imagem abaixo em *Datashow*.

5. Observe a cena abaixo:

Figura 45 - Ilustração do livro *Que tal?*



Fonte: Belinky (1999).

6. Marque X na parte do texto que descreve o que aparece na imagem:

	Que tal dormir num ninho ao lado de um golfinho?

	Que tal pastorear gado no alto de um telhado?

b) Encontre e pinte, em uma das frases acima, a palavra que indica o contrário de **BAIXO**:

7. Quantas palavras aparecem nas frases abaixo? Pinte um quadradinho para cada palavra.

QUE TAL, COM UM BARBANTE LAÇAR UM ELEFANTE?

QUE TAL BOIAR NA AREIA?

10. Metas/habilidades:

- EI03EF09: Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
- EF15LP18: Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Obs.: A imagem abaixo pode ser impressa e colada no quadro para todos observarem ou entregar a impressão da atividade para as crianças.

8. Escreva uma frase sobre a imagem:

Figura 46 - Ilustração para escrita de frase



Fonte: Belinky (1999).

Tendo em vista a finalidade primeira de ajudar os alunos a avançarem na leitura e escrita, em sala de aula, o(a) professor(a) sempre procura aproveitar as situações para ampliar suas ações, por isso, mesmo apresentando atividades direcionadas à sondagem e recolher informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos, sugerimos abordagens que procuram ampliar a compreensão de habilidades importantes para o processo de alfabetização e letramento.

3 CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO

As atividades que serão apresentadas a partir de agora, pretendem oferecer mecanismos de reflexão possibilitados pela leitura de textos variados e pela análise de palavras e frases retiradas do contexto explorado, tendo o(a) professor(a) como mediador da aprendizagem, culminando na prática de textos, evidenciando a evolução da leitura e da escrita dos alunos em processo de alfabetização.

As atividades foram pensadas tendo em vista a experiência pessoal da autora em sala de aula, as dificuldades observadas em seus alunos que, mesmo em níveis de escolarização mais avançados não estavam plenamente alfabetizados e, de forma especial, nos alunos do terceiro ano do ensino fundamental. As escolhas e sequência estabelecida relacionam-se aos aportes e reflexões suscitadas pelo estudo teórico de pesquisadores sobre a aquisição da leitura, letramento e da escrita, considerando a legislação atual e contexto local de nível de aprendizagem dos alunos no 3º ano do ensino fundamental.

Os referenciais teóricos dos documentos que norteiam a educação brasileira sinalizam que o ensino de língua materna deve ter como centralidade o texto. A leitura estimula e motiva os alunos para a escrita, mas é preciso incentivar o interesse dos pequenos pela leitura de textos diversos, suportes necessários para o letramento e para que os alunos despertem o interesse de, por meio da escrita, expressarem seus pensamentos e imaginação. Assim, a organização das atividades está relacionada aos temas:

- ✔ A percepção dos sons como estímulo cognitivo;
- ✔ Despertando caminhos para a leitura;
- ✔ Ampliando os sentidos da leitura;
- ✔ Alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabético;
- ✔ Produção de texto: leitura e letramento para a apropriação da escrita;
- ✔ Processo avaliativo da aprendizagem.

3.1 A percepção dos sons como estímulo cognitivo

Iniciamos a proposta de intervenção, a partir dos estudos que destacam a percepção auditiva como suporte eficaz para a alfabetização. Soares (2021) discute a importância de desenvolver a consciência fonológica (consciência lexical, silábica e fonêmica) para a compreensão do princípio alfabético. Ao compreender que a palavra pode ser dividida em segmentos sonoros que são as sílabas e que é possível manipular as sílabas em suas posições nas palavras, o aprendiz desenvolve com mais facilidade a capacidade de fonetização, que é perceber os sons individuais (fonemas) representados por letras.

Soares (2021, p. 80) evidencia a importância de "atividades que desenvolvam a capacidade de voltar a atenção para os sons das palavras". Consideramos que a exploração de situações que evidenciam a percepção auditiva, por meio da escuta atenta, buscando a identificação de elementos presentes na natureza e no ambiente real podem aguçar a percepção sonora em relação aos sons das letras e, assim, estimular a percepção dos sons presentes em nossa fala.

Conforme referenda Lemle (2004) ao destacar a importância da conscientização da percepção auditiva, se as letras representam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som, ou seja, relacionar as possibilidades de sons da fala com as letras que os representam, assimilação que se inicia primeiramente nas relações regulares, pois perceber os sons das palavras é o primeiro passo para desenvolver a consciência fonológica, para posteriormente perceber que há casos que os sons são semelhantes, mas a representação escrita se difere.

Nesse sentido, pensamos em atividades para atender a tal propósito, promovendo a escuta atenta para desenvolver a sensibilidade auditiva, relacionando de forma interdisciplinar a disciplina de Arte, por meio da música, uma das linguagens do componente curricular, tendo em vista que a musicalização é importante para desenvolver habilidades necessárias para ler e escrever, como o senso rítmico, a coordenação motora, a memória e a concentração.

Conforme sabemos, as crianças sentem-se atraídas por brincadeiras que envolvem coreografias e movimentos, e assim, podem ser estimuladas a desenvolver as habilidades psicomotoras e fonéticas, consideramos, portanto, que a escuta de músicas em ritmos diferenciados e os movimentos orientados pelas impressões que despertam, oportunizam a

percepção e a criação de consciência corporal, oferecendo também a possibilidade de ampliar as percepções pessoais em relação ao ritmo e seus efeitos.

ATIVIDADE 01	
Atividade/ Conteúdo	● Escuta atenta, percepção auditiva; identificação de fontes sonoras; produção de sons e desenvolvimento psicomotor; ● Percepção de ritmos lento, rápido, de curta ou longa duração, intensidade, relação dos sons com o movimento motor (percepção auditiva, associando música e traçado); ● Exploração de cantiga popular (leitura, canto e movimento); ● Aperfeiçoamento da linguagem oral.
Habilidade(s) Relacionadas	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical; (EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. (EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido. (EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.
Duração	04 h/a
Objetivo(s)	● Desenvolver a atenção, a percepção de sons para posterior percepção de rimas e aliterações e sons das letras em palavras; ● Aprimorar habilidades relacionadas ao ritmo, a coordenação motora, noção de espaço, destreza muscular e equilíbrio; ● Ampliar habilidades orais de linguagem.

Metodologia:

O(a) professor(a) deve instruir os alunos sobre o que devem fazer:

- Todos sentados, peça que fechem os olhos e se concentrem para a escuta dos diferentes sons do ambiente. Abrir os olhos e descrever oralmente o que perceberam;
- Silenciar, colocar as mãos sobre o peito e tentar perceber o som e o movimento das batidas do próprio coração;
- Repetir, ainda de olhos fechados, sons produzidos pela professora como: do estalar de dedos, sons produzidos com a boca, ritmos produzidos com palmas, batidas encadeadas na mesa e com batidas dos pés no chão;

 Coloque uma música calma para escutarem, peça para colocar os braços em cima da carteira e, com as mãos, representarem um traçado de trajeto aleatório, seguindo o ritmo da música, como se fossem um maestro. Após, peça o mesmo, mas com uma música mais agitada;

 Peça que fiquem em pé, afastem-se dos colegas e permaneçam sem sair do lugar. Coloque para ouvirem músicas em ritmos diferentes e peça para movimentarem-se seguindo o ritmo da música, com o corpo e membros, mas no mesmo lugar. Você também pode explorar as propriedades do som: altura (ir abaixando conforme o volume abaixa e se esticando, conforme o volume aumenta), intensidade (rápido ou devagar) e timbre (graves, cruzando os braços e agudos abrindo os braços) e duração;

 Converse sobre danos à saúde auditiva, desconforto auditivo;

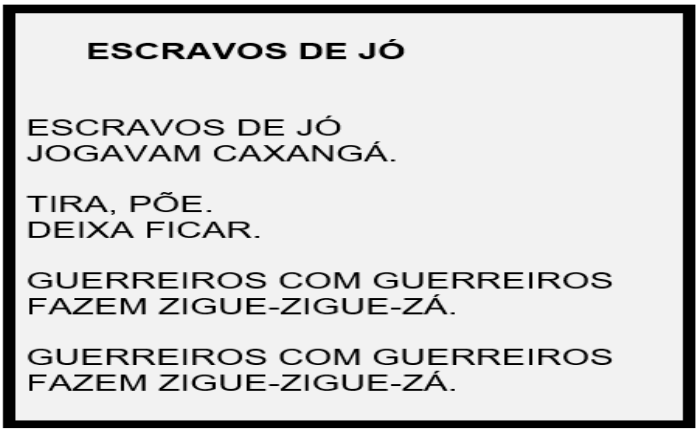
 Peça para marcarem em um papel a quantidade de vezes que ouviram o som de uma sineta ser acionado. Depois, todos mostram o que anotaram;

 Entregue uma folha em branco para as crianças. Coloque para escutarem uma música clássica calma em silêncio, por 1 minuto e pause. Posteriormente, peça para escolherem uma cor de lápis que, para eles, relacione-se com o som ouvido. Reinicie a música e peça para irem traçando um trajeto aleatório na folha recebida, seguindo os movimentos com as impressões causadas pela música. O mesmo será feito depois, com uma música mais rápida, estilo dance ou rock. Posteriormente pode ser montado um painel na sala de aula com os registros obtidos, deixando que os alunos falem a respeito das impressões pessoais e a relação entre o ritmo, cores e os seus efeitos sobre si mesmos;

 Brincadeira *Escravos de Jó*[80] (canto, ritmo e movimento): Disponibilize a letra da cantiga para acompanharem cada palavra com o dedo, seguindo o ritmo que as palavras são cantadas, ressaltando a pronúncia de cada palavra (exploração da consciência de palavras). Depois, com o uso de copos plásticos ou pedaços de madeira, realizar a brincadeira sentados em círculo.

[80] Tradicional canção do folclore brasileiro. O que é o "caxangá", que os escravos de Jó jogavam? Leia mais em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-o-caxanga-que-os-escravos-de-jo-jogavam. Acesso em: 22 mar. 2024.

Figura 47 - Canção *Escravos de Jó*



Fonte: Organizada pela autora a partir do cancioneiro popular (2023).

Vídeos indicados:

✔ Músicas em ritmos variados para crianças: Country, Kuduro, Tango, Música Clássica, Hip Hop, Forró, Anos 60, Rock in roll, Funk e Sapateado[81].

✔ Top Gêneros Musicais. Conheça alguns dos estilos musicais que existem[82].

✔ Som da floresta[83]:

✔ Som de rio e floresta[84].

✔ Som de Fazenda[85].

✔ Biodiversidade (Sons e imagens dos Animais do Cerrado)[86]:

✔ Animais de fazenda, sons de animais: vaca, galinha, porco, elefante, pato, som de gato[87]:

[81] Fonte: Dançando ritmos variados. Canal Prô Karina. Disponível em: https://youtu.be/owZxSFbJOSY?si=XSidwqP4xqBqand3_Acesso em: 10 out. 2023.
[82] Fonte: Geniá Musicalização. Disponível em: https://youtu.be/jHVWwPSgCfA?si=FWWPVqru_Qk7XFeF. Acesso em: 10 out. 2023.
[83] Disponível em: https://youtu.be/osE7bpaO6R4?si=h7AlvwIOtPD2pHV3. Acesso em: 10 out. 2023.
[84] Fonte: Sonidos del Bosque – Relajarse. Sonidos de la Naturaleza. Disponível em: https://youtu.be/7Ilu033ydSw?si=4TZwrnDHo_iRm67U. Acesso em: 10 out. 2023.
[85] Fonte: https://youtu.be/MwlKHLDXqoE?si=NIdZd8opNI2oBhwA. Acesso em: 10 out. 2023.
[86] Fonte: https://youtu.be/R28v0LNV_KE?si=e0tbD6l71KCpwlx0. Acesso em: 10 out. 2023.
[87] Fonte: https//youtu.be/UFpAwT6Gir4?si=IBXhq17uaUcKBgQr. Acesso em: 10 out. 2023.

Outras sugestões para momentos de descontração com o mesmo propósito:

- Produzir ritmo “batendo” em uma folha de sulfite apenas, o que pode ainda, ser acompanhado de uma outra cantiga conhecida pelas crianças. Essa atividade também oferece a oportunidade de agir de forma intencional para perceber a sonoridade e ritmo;
- Disponibilizar a escuta de áudio de sons da floresta, do mar, rios, cachoeiras e animais;
- Colocar áudios de animais para que escutem e os identifiquem utilizando o *jogo Bingo dos animais*. Nessa versão o(a) professor(a) pode entregar uma figura de animal, recortados de livros, revistas ou mesmo da internet para cada aluno e este deve manifestar-se quando ouvir o som de seu animal;
- O(a) professor(a) pode explorar também atividades e direcionamentos disponíveis em vídeos na internet que orientam ações com repetições e sequências rítmicas;
- Opcional: Utilizar aplicativos para celular, de fácil utilização e resposta rápida, que medem a intensidade dos sons: decibelímetro (*Sound Meter*) e detector de decibéis. Obs.: o som passa a ser prejudicial acima de 65 decibéis.

3.2 Despertando caminhos para a leitura

A proposta, com a exploração de imagens, procura suscitar elementos que despertem o avanço das informações de senso comum para uma linguagem mais criativa. O trabalho envolvendo associações de imagens oportuniza que a criança compreenda a relação de elementos que, de alguma forma, se conectam, mesmo que seja pela diferença entre eles. Trata-se de um exercício de criar possibilidades de ampliação de percepções que, na maioria das vezes, não é feita pela escola, ou é realizada sem objetivos claros e consistentes para que surtam efeitos positivos.

Não estamos dizendo que ao ensinar a ler uma imagem devemos indicar o que a criança deve olhar, mas sim que podemos ajudá-la a questionar, observar o que não está tão nítido ao primeiro olhar, oportunizar um aprimoramento para que veja além do que aparece. É preciso interpretar os signos presentes na constituição da imagem e, para conseguir isso, a criança precisa ser ensinada, orientada.

O encaminhamento adotado é uma indicação de Barbosa E. (2021), para a exploração de imagens e construção dos diferentes sentidos que elas podem estabelecer. Tal exploração, envolve também a disciplina de Arte e é importante para que a criança compreenda que uma imagem pode adotar representações que, às vezes não percebemos de imediato, percepção que é importante para a compreensão de elementos que estão imbricados a um personagem ou situação e são essenciais para que o leitor estabeleça os sentidos e interpretações possibilitados pela leitura.

ATIVIDADE 02	
Atividade/ Conteúdo	● Observação, análise e ordenação de imagens, estabelecendo critérios; ● Exploração de imagem com elemento escondido e do quadro *Julie Manet com o gato* (1887) de Pierre-Auguste Renoir; ● Produção de texto oral; ● Composição e releitura de obra artística.
Habilidade(s) Relacionadas	□ (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos; □ (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos; □ (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global; □ (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético; □ (EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo marcos da história da humanidade. □ (EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. □ (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
Duração	4 h/a
Objetivo(s)	● Oportunizar o desenvolvimento da formação imagética nos estudantes e o desenvolvimento da sensibilidade de leitura, imaginação, criatividade e pensamento crítico; ● Estabelecer relações entre o lido e o conhecimento de mundo; ● Reconhecer o processo criativo na construção artística e construir sentidos; ● Favorecer para que os alunos manifestem suas opiniões e construam sua compreensão sobre o texto; ● Oportunizar a organização do pensamento e dos fatos em relatos orais.

Metodologia:

- Apresente um conjunto de imagens, como as que estão abaixo, para que os alunos observem. Na sequência, repasse orientações para que escolham um critério para fazer agrupamentos. Deixe que façam isso livremente e depois, dê oportunidade para que falem sobre o motivo de suas decisões;
- Converse sobre as ideias que construímos sobre os fatos e situações, quando, por exemplo, julgamos alguém pelo que nos parece ou consideramos que todo médico veste branco ou que para uma pessoa ser considerada bonita, deve ser magra;
- Em seguida, diga que vai ler algo para eles. Leia o poema apresentado na figura 57, sem mostrá-la e peça para relatarem o que imaginaram enquanto ouviam a leitura. Apresente a eles o texto, em cartaz ou *Datashow* e pergunte se a imagem tem relação com o que o texto diz;
- Converse sobre a estrutura do texto, os sentidos das palavras RAJADO, BOCADO e o sentido de "perde o coração" no texto.

Obs.: A sugestão abaixo, adaptada de Barbosa E. (2021), pode ser readequada de acordo com a necessidade, sendo também possível, elencar imagens de personagens e fatos de histórias de contos de fadas, apresentar imagens diversificadas para que escolham algumas para compor uma história, que poderá ser oral ou em escrita coletiva registrada pelo(a) professor(a).

Figura 48 - Imagens para ordenação



Fonte: Elaborada pela autora a partir de imagens obtidas no Google imagens (2024).

Figura 49 - Texto *O gato e o rato*



Fonte: *Youtube* (2023)[88].

 Apresente aos alunos a imagem abaixo:

Figura 50 - Gato e rato amigos



Fonte: *Google* imagens (2023).

 Converse sobre o que a imagem representa, destacando por exemplo, se é possível ou não que um gato e um rato sejam amigos, porque afirmam isso e onde aprendemos sobre isso? Depois, leia o texto da reportagem abaixo para os alunos, sem mostrar a fonte, ao terminar, questione se eles consideram que esse texto é verdadeiro ou uma criação. É provável que tanto para a imagem, quanto para o texto apareçam respostas divergentes e o(a) professor(a)

[88] Livro: *Ápis* - Língua Portuguesa, 1º ano, p. 191 - Poema *O Gato e o Rato* Disponível em: https://youtu.be/L21suB-jg_4?si=dNsBqLxsbLFVpdz8. Acesso em:20 mar. 2024.

deve conduzir de forma divertida e dizer que tem como provar, apresentando posteriormente o vídeo *Gata e rato criam amizade improvável e surpreendem dona*[89];

- Depois da leitura da reportagem, estabeleça um diálogo que conduza os alunos a aprimorar a forma de enxergar o que está visível e o que não está tão nítido, explorando o olhar para novas possibilidades. Cole o texto da reportagem na parede;
- Apresente, na sequência, a imagem da figura 60 e instigue os alunos para que percebam as diferentes abordagens que os textos destacam e sobre como, dependendo da finalidade, apresentam formas diferentes de comunicar o que pretendem;
- Deixe que observem e falem livremente sobre suas observações e percepções.

[89] Disponível em: https://youtu.be/qjybYehaSsw?si=ZgOQ3qhFFtYZ-AA7 - 1 min 03. Acesso em: 20 mar. 2024.

Figura 51 - Reportagem para leitura

MIDIA NEWS

Terça, 07 de fevereiro de 2023, 06h56

'FICAM GRUDADOS'

Gata e rato criam amizade improvável e surpreendem dona

Irina Kamenskaya é a testemunha do companheirismo entre a gata Perseya e o rato Filya, e registra nas redes sociais a rotina deles, incluindo brincadeiras e troca de carícias

DO UOL NOSSA

Reprodução/TikTok Clique para ampliar



Perseya e seu melhor amigo, o rato Filya

A rivalidade entre gatos e ratos, com sua perigosa relação de predador e presa, à la Tom e Jerry, não quer dizer nada para dois espécimes que vivem na Rússia e surpreenderam a web com sua fofa parceria.

Irina Kamenskaya é a testemunha do companheirismo entre a gata Perseya e o rato Filya, e registra nas redes sociais a rotina deles, incluindo brincadeiras e troca de carícias. Os animais já cativaram mais de 142 mil seguidores.

Irina afirma que cria ratos há muito tempo e possui outra gata, chamada Barsa. Segundo a russa disse ao site Bored Panda, nunca houve agressividade do felino contra os roedores, ainda que ela se atente para evitar incidentes.

Foi assim que ela adotou Perseya ainda filhote. O detalhe é que a gata já havia caçado ratos anteriormente, pois no abrigo onde vivia não recebia comida adequada. Segundo a tutora, o acolhimento fez a diferença.

"Muitas vezes as pessoas questionavam minha decisão de trazer um gato caçador de ratos para casa, temendo que ela matasse todos eles", escreveu Irina.

Quando Perseya chegou em sua casa, Irina teve dificuldades para que a outra gata, Barsa, a aceitasse. Quem a recebeu bem foi outro rato, Kuzya - que já morreu.

"Quando a levei para casa, ela tinha apenas 2 meses. Barsa não gostou dela, rosnando e sibilando, mas Perseya foi salva por Kuzya, o rato mais esperto que já tive. Kuzya colocou Perseya sob sua proteção e eles logo se tornaram inseparáveis. Infelizmente, ele morreu um mês depois."

Preocupada com a solidão de Perseya, Irina então trouxe para casa um rato chamado Filya, em janeiro de 2022. Segundo a tutora, a gata rapidamente acolheu o roedor, na época com 1 mês de vida, e se tornou o seu melhor amigo.

"Perseya imediatamente o adotou em seu coração. Filya é destemido e adora brincar com os brinquedos de Perseya. Eles perseguem uns aos outros com outros objetos, especialmente com um peixe de pelúcia", contou ela.

Irina relatou que uma vez se esqueceu de trancar a gaiola de Filya e ele escapou. Quando percebeu a ausência do rato, imaginou que tivesse sido devorado por um dos gatos, mas teve uma grande surpresa ao encontrá-lo depois.

"Ele passou o dia inteiro com os gatos, brincando, comendo sua comida e bebendo de suas tigelas. Quando voltei para casa, encontrei Filya correndo e os gatos descansando nas camas. "

Segundo a tutora, Filya não passar muito tempo longe de Perseya.

"Todas as noites, ele corre até ela e começa a 'beijá-la'. Filya é um rato muito amoroso, enquanto os outros dois ratos se contentam em ficar em sua gaiola. Já Barsa permanece indiferente a Filya", contou. "Nos últimos tempos, o rato começou a dar beliscões de amor em Perseya e eles ficam grudados, com Filya se enterrando em seu pelo e às vezes até a fazendo ronronar".

Fonte: https://www.uol.com.br/nossa/noticias/redacao/2023/02/07/gata-e-rato-criam-amizade-improvavel-e-surpreendem-a-internet.htm

Fonte: **MidiaNews**
Visite o website: https://www.midianews.com.br/

Fonte: Midia*News* (2023)[90].

[90] Fonte: https://www.uol.com.br/nossa/noticias/redacao/2023/02/07/gata-e-rato-criam-amizade-improvavel-e-surpreendem-a-internet.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

Figura 52 - Gato e rato



Fonte: *Face book (2023)* [91].

- Sugestão de *link*[92] com outras possibilidades de imagens com figuras escondidas que poderão ser exploradas com em outras oportunidades;
- Apresente a imagem abaixo e peça para encontrarem os animais;

[91]Disponível em: https://m.facebook.com/627370221020217/posts/gato-rato-mulher-fofos-arte-desenho/905203766570193/. Acesso em: 20 mar. 2024.

[92] Disponível em: https://br.pinterest.com/vivilorenz/figuras-escondidas/. Acesso em: 20 mar. 2024

 Depois, mostre a imagem com as marcações e escrevam juntos os nomes dos animais. Durante a escrita, comente sobre os sons das letras, mostre a ocorrência dos dígrafos, a ocorrência de “A” nasal em ELEFANTE, diferente das outras palavras com A. Comente sobre a consoante depois da vogal em GOLFINHO e também sobre a palavra PEIXE, que quando pronunciamos o I quase não aparece, ressaltando que há casos que a nossa fala pode ser diferente da forma escrita.

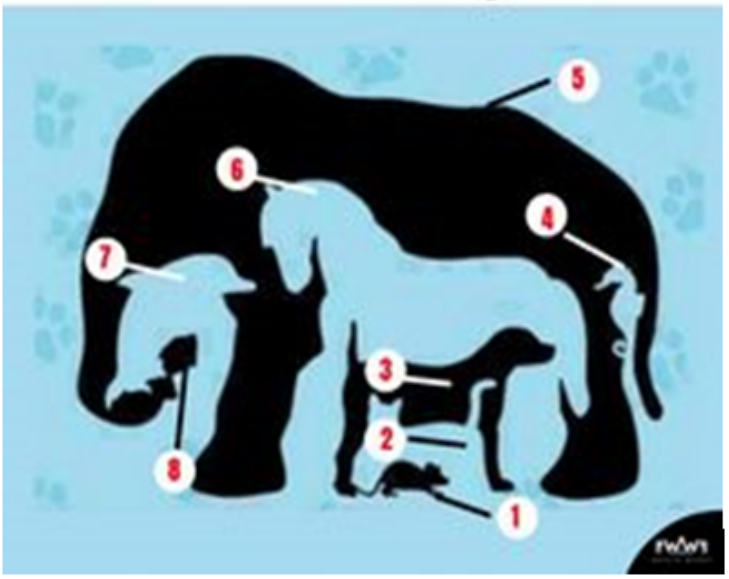
Figura 53 - Encontrando os animais



Fonte: *Pinterest (2024)*[93].

[93] Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/3096293489288600/visual-search/?x=16&y=16&w=371&h=371&cropSource=6&surfaceType=flashligh. Acesso em: 23 mar. 2024.

Figura 54 - Resposta da atividade



1. RATO
2. GATO
3. CACHORRO
4. CAVALO MARINHO
5. ELEFANTE
6. CAVALO
7. GOLFINHO
8. PEIXE

Fonte: *Pinterest (2024)*[94].

- Apresente o quadro *Julie Manet com o gato,* de Pierre-Auguste Renoir (1887);
- Questione sobre as associações que podem fazer e quais pensamentos vem à memória. O(a) professor(a) pode ir fazendo os seguintes questionamentos: O que aparece nessa imagem? Quais as características, cores e o que podem representar, vestimentas, decoração? O que imaginam sobre a menina? Essa menina vive nos tempos de hoje? Como percebem isso? Como imaginam que ela esteja se sentindo?;
- O(a) professor(a), após as considerações dos alunos, poderá destacar os fatos sobre a pintura do quadro e sobre quem foi a menina retratada[95], destacando os elementos da legenda da pintura.

❖ Releitura de obra artística: Criação de uma nova obra, ressignificando ou homenageando uma obra anterior.

- Proponha dar um novo sentido à obra original, não em forma de cópia, mas buscando um toque pessoal, atualizando alguns dos traços marcantes da obra, estabelecendo um sentido de forma que todos possam ser criadores e admiradores das artes. Nesse contexto, a obra

[94] Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/3096293489288600/visual-search/?x=16&y=16&w=371&h=371&cropSource=6&surfaceType=flashligh. Acesso em: 23 mar. 2024.

[95] Informações disponíveis em: https://www.girlmuseum.org/julie-manet-impressionisms-most-famous-girl/. Acesso em: 15 maio 2024.

referência é utilizada como inspiração, mas com uma nova visão, que pode assumir contextos e ambientes diferentes.

Figura 55 - *Criança com Gato*



Fonte: *Criança com Gato*, Pierre August Renoir (1841-1919, France). Óleo sobre tela, 1887. Musée d'Orsay, Paris (2024)[96].

[96] Disponível em: https://www.clubemis.com.br/julie-manet-a-menina-mais-famosa-do-impressionismo. Acesso em: 20 mar. 2024.

 Após a análise em conjunto, o(a) professor(a) entregará um sulfite em branco aos alunos e proporá a seguinte atividade:

> - Imagine que você é um artista e vai retratar você com um animal de estimação para ser exposto. Pode ser um animal que você tenha ou mesmo algum que você gostaria de ter. Pense em como você posaria para a pintura. Solte sua imaginação, construa esse retrato e depois faça a legenda com um nome para o quadro, seu nome, ano de seu nascimento, país onde reside, técnica de pintura utilizada e em que suporte foi realizado.
>
> Obs.: Expor os trabalhos no mural da escola.

3.3 Ampliando os sentidos da leitura

Daremos sequência ao trabalho tencionando aprimorar as habilidades da formação de leitor que vem sendo constituída na criança por meio de sua vivência pessoal com a família, na educação infantil ou em séries anteriormente cursadas no ambiente escolar, por meio de histórias ouvidas, lidas ou vivenciadas de alguma outra forma. Queremos pontuar que, nas diferentes perspectivas que destacamos na proposição das atividades deste projeto, reforçamos a relevância da exploração de imagens, presentes em vários contextos leitores, nas ilustrações, na leitura literária e leituras do dia a dia.

No contexto de letramento, apresentaremos textos com repertórios de leitura diversos, como a fábula *A Assembleia dos ratos*, original de Esopo, em uma adaptação de Monteiro Lobato, *Gato pra cá, rato pra lá*, de Sylvia Orthof (2012), o poema visual *O gato e o avião*, de Fábio Bahia, o texto não verbal *Os Sapos*, que faz parte do livro de imagens *A Bruxinha atrapalhada*, de Eva Furnari (1994).

Espera-se, com a leitura e apresentação do contexto da obra e autor, que as crianças sejam colocadas a refletir sobre o papel preponderante da leitura e da escrita, a partir das discussões que o(a) professor(a) poderá suscitar, relacionando com histórias já ouvidas anteriormente e analisando as características de composição dos textos. Reforçamos, porém, que a pretensão é proporcionar o conhecimento de diferentes vertentes textuais, com diferentes possibilidades de expressão, estabelecendo uma relação dialógica com o tema abordado.

Os questionamentos do(a) professor(a), em seu papel de mediação, podem contribuir para estabelecer e ampliar as impressões e conhecimentos dos alunos frente à leitura. É essencial dar voz e possibilitar a expressão de pensamentos, sem valoração de certo ou errado, mas oportunizando o avanço compreensivo de leitura para patamares cada vez mais superiores.

A leitura proporciona a compreensão de como se estrutura o texto, o uso da página, parágrafos, título, pontuações necessárias e elementos de conexão, mas tais orientações também precisam ser apresentadas pelo(a) professor(a). Cagliari destaca que "o professor precisa ir ensinando aos alunos que os textos escritos têm peculiaridades próprias e que os escritores precisam respeitá-las" (Cagliari, 2009, p. 182).

Reforçamos que a exploração da leitura não se esgota nos textos escolhidos, mas a adoção de tal proposta de atividades são sugestões que podem suscitar ideias, com ricos acréscimos na dinâmica escolar. O que estamos propondo, trata-se de uma abordagem que se traduz em um recorte de tempo no espaço do ano letivo, mas que tem por objetivo destacar a importância da rotina leitora em sala de aula, com leituras diárias, leitura pela professora em voz alta, recontos, leituras realizadas pelos alunos e manifestações orais em situações de leituras variadas.

Assim, ressaltamos a importância dos momentos de leitura em sala com a possibilidade de desenvolvimento de um projeto que dure todo o ano letivo para incentivar o interesse pela leitura. Uma indicação é convidar funcionários da escola, familiares, pessoas da sociedade e escritores para fazer leituras para a turma e conversarem sobre livros que tenham lido, destacando um que tenha marcado sua infância, por exemplo. A proposta de um projeto de leitura, prevê a organização de estratégias para o desenvolvimento de habilidades leitoras e coaduna-se com o programa educacional da rede municipal de Primavera do Leste com o *Projeto Leitor*[97] que apresenta essa intencionalidade.

ATIVIDADE 03	
Atividade/ Conteúdo	- Leitura e exploração: ● Fábula: *A Assembleia dos ratos*, original de Esopo, adaptação de Monteiro Lobato; ● Obra: *Gato pra cá, rato pra lá*, de Sylvia Orthof; ● Poema visual: *O gato e o Avião*, de Fábio Bahia; ● Texto de imagem, não verbal: *Os sapos*, de Eva Furnari; ● Produção de texto oral;

[97] Projeto macro instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste para as escolas municipais.

	● Composição de texto coletivo.
Habilidade(s) Relacionadas	□ Reconhecer a diferença entre sentidos estabelecidos e processo criativo na construção artística dos textos; □ (EF02LP28A) Ler e compreender com certa autonomia, contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros textos, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero; □ (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas; □ (EF12LP19) Reconhecer em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações; □ (EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais;
Tempo previsto	04 h/a
Objetivo(s)	□ Aplicar a leitura oral em voz alta como MECanismo de incentivo e importante referencial de leitura; ● Desenvolver a percepção de diferentes mecanismos literários na construção do texto; ● Desenvolver gosto pela leitura; ● Utilizar a imagem e a ilustração como recurso para a escrita; ● Alicerçar a compreensão a respeito dos aspectos relacionados à composição do texto em linguagem escrita.

Metodologia:

□ Distribuir o texto *A assembleia dos ratos* impresso aos alunos;

□ Leitura silenciosa pelos alunos;

□ Leitura oral pela professora;

□ Leitura compartilhada.

❖ Fábula

Figura 56 - Texto para leitura

A assembleia dos ratos

Há muito tempo, em uma fazenda, um gato, ótimo caçador de ratos, andava fazendo um grande estrago entre a rataria. Caçava tantos ratos que os sobreviventes estavam quase morrendo de fome, pois tinham muito medo de sair de suas tocas.

Como o problema havia atingido grandes proporções, os ratos resolveram marcar uma assembleia para tentar encontrar uma saída.

Esperaram uma noite em que o gato dormiu profundamente no topo da chaminé e reuniram-se no celeiro. A apreensão era grande, todos estavam nervosos, mas um rato teve uma ideia e falou:

— A melhor maneira de nos defendermos é pendurarmos um sino no pescoço do gato. Assim, quando ele se aproximar, escutaremos o sino e teremos tempo para fugir.

Foi uma grande festa. Todos adoraram a ideia e aprovaram com aplausos. Mas, um rato mais velho, que estava em cima de um saco de milho, pediu a palavra e disse:

— A ideia é muito boa.... É boa sim, mas.... Quem é que vai pendurar o sino no pescoço do gato?

Silêncio geral. Um a um, os ratos foram se retirando e, acabou-se a assembleia geral dos ratos.

(Esopo, adaptação de Monteiro Lobato)

Fonte: *Google* (2023)[98].

 Após a leitura, conversar com os alunos a respeito de suas impressões sobre o texto, se já o conheciam, o que sabem sobre o autor, sobre o gênero fábula, quais outras fábulas que conhecem, quais as características que fazem um texto ser uma fábula, etc.;

 Traçar as análises referentes à composição do texto, como aparece o título, parágrafos, se sabem o significado de assembleia. Nesse momento, é importante utilizar o dicionário para pesquisar essa e outras palavras desconhecidas;

[98] Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=assembleia+dos+ratos+texto. Acesso em: 13 set. 2023.

- Durante a conversa, pergunte aos alunos se percebem quando a história está sendo contada e quando aparece a voz das personagens. Identifique, junto com as crianças, oralmente, a forma como essas falas aparecem no texto;
- Faça a leitura jogralizada, com o(a) professor(a) lendo as partes do narrador e as crianças lendo as falas das personagens, por exemplo.

❖ Narrativa em verso

- Apresente o livro abaixo:

Figura 57 – Capa e contracapa do livro *Gato prá cá, rato prá lá*



Fonte: Orthof (2012).

- Apresente o livro aos alunos e, a partir do título, questione o que imaginam que a história irá tratar;
- Leia o livro em voz alta, sem mostrar as ilustrações e peça para que imaginem as cenas;
- Segunda leitura: desta vez, apresente as ilustrações, capa e contracapa, analisando a disponibilização das imagens e do texto nas páginas. Utilize o livro físico ou em projeção;
- Pergunte: O que imaginaram, parece-se com as ilustrações do livro? Em que se diferenciam ou se assemelham?
- Apresente a autora e a ilustradora Sylvia Orthof[99], destacando os fatos relevantes de sua biografia, destacando sua grande contribuição para a literatura infantil, mesmo tornando-se escritora após os 40 anos;

[99] Informações sobre Sylvia Orthof: Disponível em: https://www.construirnoticias.com.br/sylvia-orthof-o-bom-humor-na-literatura-infantil-brasileira/. Acesso em: 05 mar. 2024.

- Converse sobre os efeitos produzidos pela leitura:
  - O que sentiram, o que a leitura despertou em você?
  - Quais as características do texto que chamaram a atenção?
  - Onde a história acontece? Como podemos perceber isso?
  - O que as cores utilizadas nas páginas e nas ilustrações podem sugerir?
  - O texto se parece com algum texto que você já tenha lido antes?
  - Qual o papel da personagem Lua na história? (Comentar sobre as representações de senso comum, folclóricas, científicas);
  - O final aconteceu como esperavam?

Figura 58 - Texto do livro *Gato prá cá, rato prá lá*

GATO PRA CÁ, RATO PRÁ LÁ

Era um gato, muito viajado,
Que andava pulando por sobre o telhado,
E encontrou, de repente, de cinza vestido,
Um ratinho choroso que estava perdido.

O gato, de fato, que não gosta de rato,
Quis morder, quis pegar seu eterno inimigo,
Mas o rato cinzento parecia alguém
Tão sozinho, coitado, sem ter ninguém...
Que despertou no gato uma certa tristeza
Vendo o rato chorando, naquela fraqueza.
Dona Lua, redonda, que a tudo assistia,
Viu o rato sofrendo, naquela agonia,
Saiu lá do alto da sua morada,
Desceu cá pra perto, chegou apressada,
Usando, de prata, uma escada rolante,
Pousou no telhado a Lua brilhante.

O gato pra cá, miando pro rato.
O rato pra lá, com medo do gato...
Mas vendo a lua, o gato, de fato,
Ficou amoroso, miando poesia.
A lua, tão gata, tão prata, sorria.

O rato cinzento aproveitou o sossego,
Pulou no luar e virou um morcego!

Fonte: Orthof (2012).

❖ Poema visual ou concreto

 Para apresentar o poema visual *O gato e o avião*, de Fábio Bahia, inicialmente, disponha os versos escritos em um cartaz, no quadro. Leia com os alunos e colete suas impressões;

Figura 59 - Texto do poema Concreto

O gato e o avião

Olhos pregados no céu,
o pássaro gigante vem
fazendo um escarcéu.
Diz a felina esperança:
"Um único erro que seja
e você cairá de bandeja".

Fonte: Bahia (2021).

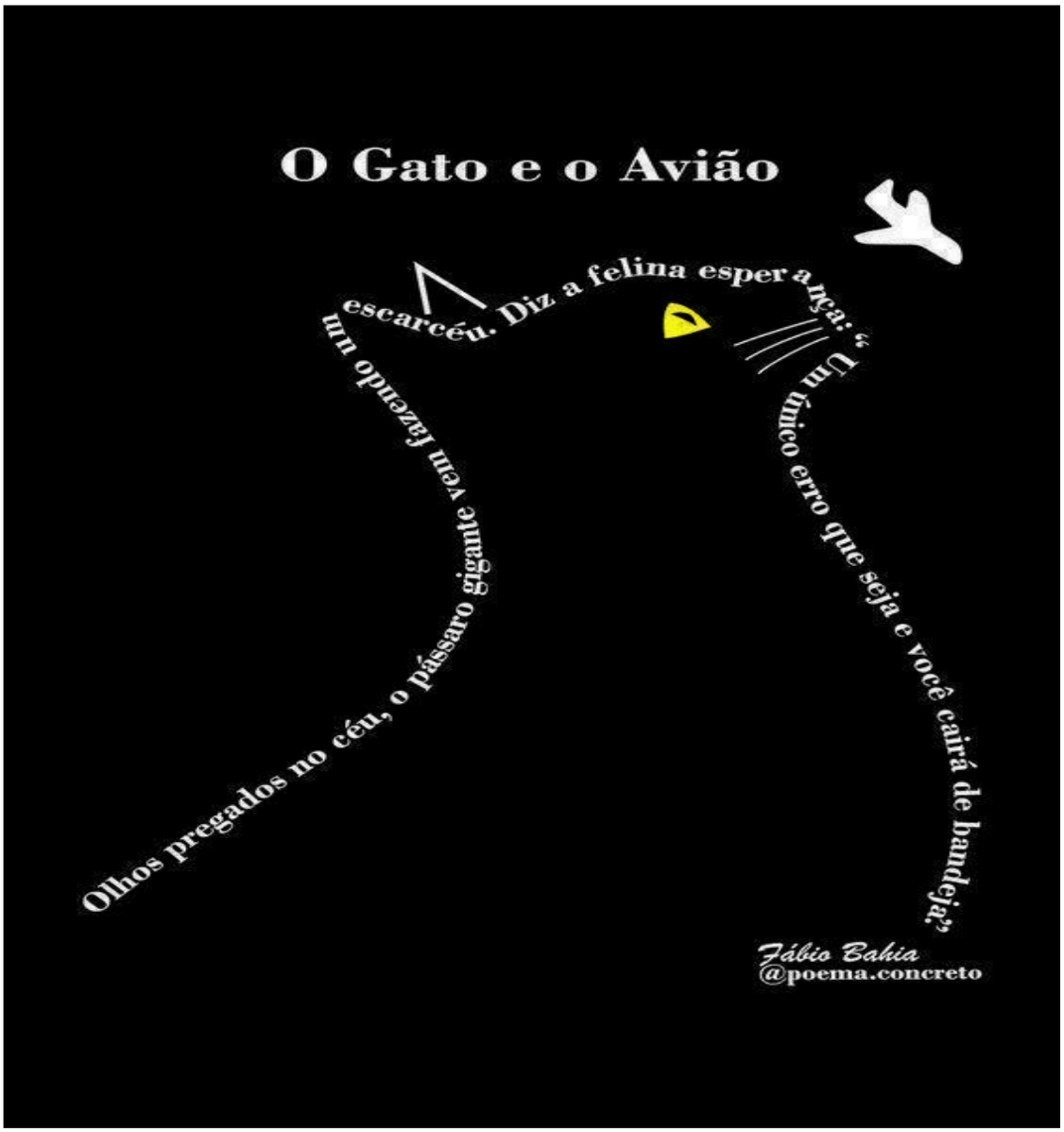
 Depois do diálogo inicial, apresente o poema visual da figura 60 para confrontar as ideias iniciais e dialoguem sobre a construção do poema visual ou concreto. Depois, reúnam as informações em um registro e anote-o no quadro para as crianças copiarem. Exemplo:

POEMA VISUAL OU CONCRETO

O poema concreto é um tipo de poesia que destaca a relação entre palavra e forma e chama a atenção por ser visual. Trabalha com a palavra, o som e a imagem de forma artística, apresentando um sentido diferenciado de interpretação. Pode ser formado com frases ou com uma só palavra, acompanhados de figuras ou não.

Obs.: Apresentar outros exemplos de poemas concretos, pode ser no momento de leitura na biblioteca, no início ou término das aulas. Há vários exemplos disponíveis na internet ou mesmo em livros disponíveis na escola.

Figura 60 - Poema Concreto



Fonte: Bahia (2021)[100].

❖ Livro de imagens

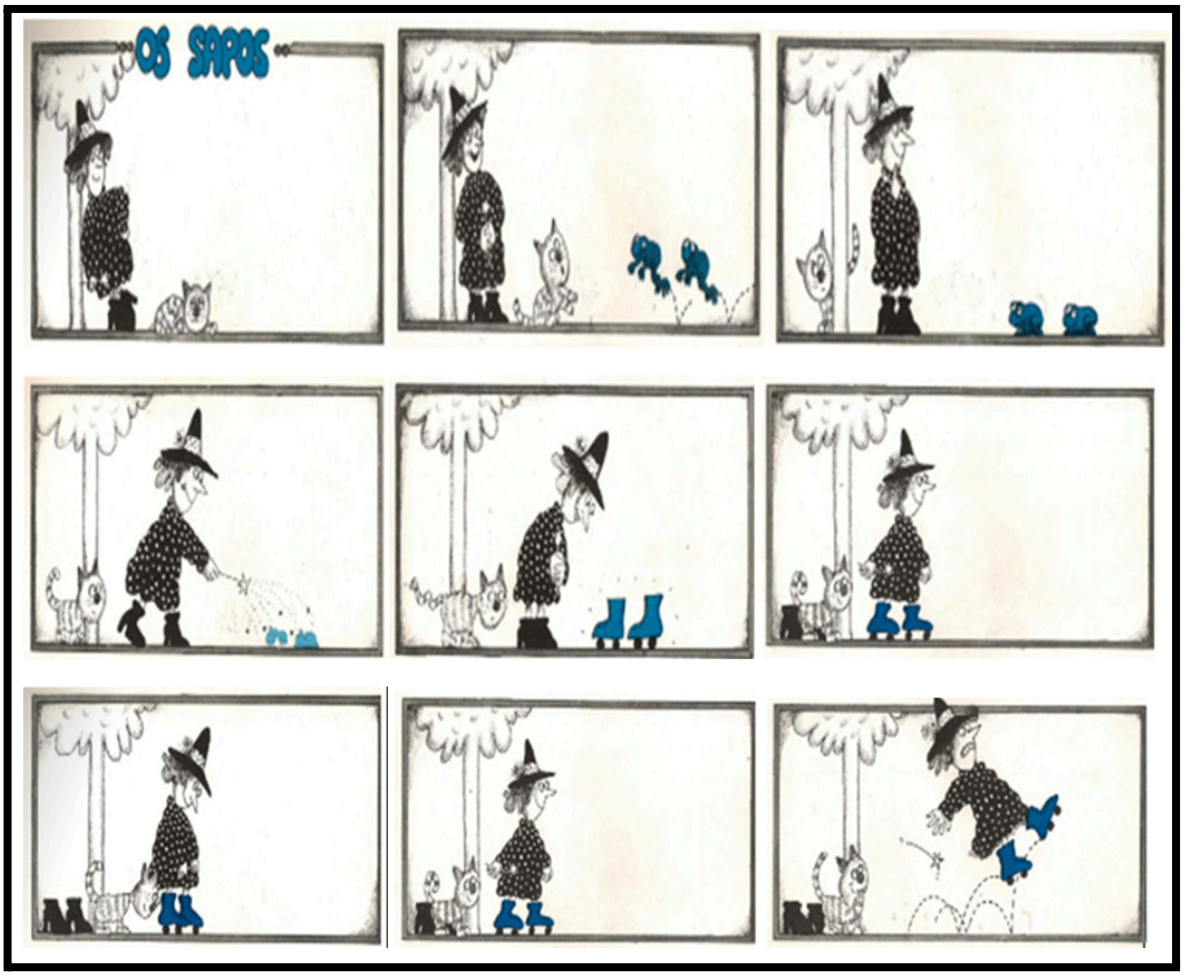
 Na sequência, apresente o texto não verbal que contém uma história em quadrinhos e faz parte do livro de imagens de Eva Furnari, com os personagens Bruxinha Zuzu, uma bruxinha bem atrapalhada e de seu amigo, o gato Miú, um gatinho exageradamente dramático, trágico, sentimental e medroso, além de envergonhado.

[100] Fonte: https://www.recantodasletras.com.br/poesias-concretas/7295992. Acesso em: 22 jun. 2023.

 A proposta é deixar que os alunos observem a história atentamente, sem interferências do(a) professor(a), a princípio. O(a) professor(a) deve orientar, a disposição dos quadrinhos, para que não se percam.

 Apresente o texto abaixo utilizando o arquivo *online* com o livro de folhear, também conhecido como folioscópio ou *flipbook*[101], com imagens que se tornam uma animação quando você as folheia, material muito dinâmico para leitura com as crianças.

Figura 61 - *Os sapos*



Fonte: Furnari (1994)[102].

 Após a leitura individual, percorra quadro a quadro, interagindo para ver se perceberam todas as nuances das imagens, suscitando questionamentos sobre as reações dos personagens e suas fisionomias, oferecendo possibilidades de percepções mais aguçadas sobre

[101] Publicado por: Andrei Ribeiro, 05 dez. 2021. Disponível em: https://fliphtml5.com/eoebu/ldlm/basic . Acesso em: 15 maio 2024.
[102] Furnari, Eva. A bruxinha atrapalhada. São Paulo: Global (1994, p. 22-24).

o enredo apresentado;

- Formule a história oralmente com as crianças;
- Realize a construção de um texto coletivo com a turma;
- Oriente os alunos a respeito da escrita, a organização estrutural do texto, título, parágrafos, pontuação, estruturação de diálogos, encadeamento dos fatos, ortografia, enfim, nesse momento de escrita, o(a) professor(a) pode direcionar muitos caminhos a partir das imagens e enquanto o texto vai sendo organizado em conjunto;
- Após o término do texto, cada um fará o registro da história em seu caderno e, sugerimos também, que o texto seja passado em papel pardo e fique disponível para consulta em sala de aula.

3.4 Alguns princípios do Sistema de Escrita Alfabético

Dando sequência à proposta, partimos para a adoção de atividades que, a partir do texto, envolvem aspectos relacionados ao conhecimento sobre nosso SEA. Conhecer o alfabeto é primordial para a aquisição da habilidade de compreensão do sistema de escrita e dos códigos de interação e linguagem compartilhados, diariamente, em nosso cotidiano.

Cagliari defende que "antes de se ensinar as relações entre letras e sons, o aluno deve saber o que é uma letra e como reconhecê-la quando a encontrar pela frente" (Cagliari, 2009, p. 138) , da mesma forma, ainda evidencia a importância do reconhecimento das letras em seus diferentes formatos, relacionando também o uso da letra cursiva e outras formas de representação das letras.

Em sua vivência pessoal a criança se depara cotidianamente com escritas em formatos variados, em cartazes, logotipos de empresas, em seu material escolar, na TV, no celular, ou seja, em toda sua volta. Cagliari (2009) ainda evidencia a importância do reconhecimento das letras em seus diferentes formatos, relacionando também o uso da letra cursiva e outras formas de representação das letras e destaca que o(a) professor(a) pode apresentar escritas de palavras com alfabetos diferentes.

A percepção de que as palavras que utilizamos em nosso dia a dia são formadas por sons permite identificar, manipular e refletir sobre os sons da fala. A reflexão sobre algumas possibilidades de trocas de sons, favorece a percepção da ocorrência sonora, a convenção letra/som e a correspondente troca de significado. Cagliari destaca que esse tipo de atividade "ajuda a explicar aos alunos como detectar os segmentos fonéticos da fala, para relacioná-las depois às letras do alfabeto" (Cagliari, 2009, p. 172) . O autor destaca o trabalho muito

utilizado pelos linguistas, os chamados “pares mínimos”, com a exploração de duas palavras com significados diferentes, cuja forma fonética varia apenas com relação a um som, como em “BATO/MATO”. A exploração de possibilidades variadas estimula a percepção do som e a descoberta das palavras em testes reais de leitura, oportunizados por desafios e associações.

Nesse aspecto, Soares (2021) considera essencial o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica. As etapas da consciência fonológica dividem-se em dois níveis complexos: a consciência silábica e, acrescentada a ela, a consciência fonêmica - capacidade de manipular e isolar os fonemas que compõem a palavra - e, a aquisição de ambas estão relacionadas às experiências linguísticas, ao desenvolvimento cognitivo e ao conhecimento das regras que constituem o sistema alfabético para a aquisição da leitura e da escrita.

A habilidade de consciência fonológica envolve o reconhecimento de:

- Rima - capacidade de identificar rimas;
- Aliteração - capacidade de identificar ou repetir a sílaba ou fonema no início da palavra;
- Consciência de palavras - capacidade de segmentar a frase em palavras, organizá-las e dar-lhe sentido;
- Consciência de sílabas - capacidade de segmentar palavras em sílabas, de identificar e discriminar as sílabas.

A Consciência fonêmica refere-se às habilidades metafonológicas que favorecem a manipulação dos sons na composição das palavras. Cagliari reforça a importância do reconhecimento de segmentos fonéticos de palavras, reforçando a importância da exploração das rimas pois, para ele, “fazer exercícios que levem o aluno a aprender a relacionar as letras com os sons das palavras é fundamental” (Cagliari, 2009, p. 173) .

O autor reforça a importância do reconhecimento de segmentos fonéticos de palavras, reforçando a importância da exploração das rimas pois, para ele, “fazer exercícios que levem o aluno a aprender a relacionar as letras com os sons das palavras é fundamental” (Cagliari, 2009, p. 173). Morais (2012), da mesma forma, também destaca a importância da reflexão sobre a dimensão sonora enquanto ocorre a reflexão sobre a forma gráfica das palavras. O autor referenda que

> [...] muitos têm visto os benefícios de explorarmos os textos poéticos da tradição oral (cantigas, quadrinhas, parlendas etc.) que as crianças conhecem ou aprendem de cor e que são parte da cultura do brincar infantil. O fato de aqueles textos conterem uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros, aliado ao fato de as crianças os

> terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita das palavras (Morais, 2012, p. 93-94).

Para estimular as habilidades de escrita, sugerimos o trabalho com uma parlenda longa, também conhecida como conto acumulativo, de lenga-lenga ou contos de nunca acabar. O texto escolhido foi *A velha a fiar*, com a utilização do livro físico, adaptação de Sandra Regina Félix (2015) e também na apresentação do vídeo nacional, produzido pelo Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional de Cinema Educativo – Ince, disponível no *You Tube*[103].

As lenga-lengas[104] são textos oriundos da tradição oral portuguesa da era medieval e são associados a brincadeiras e jogos infantis. Construídos com frases curtas, geralmente com rimas, apresentam repetição de sons, palavras ou expressões e estruturas encadeadas. Esse gênero favorece a memorização do texto e a antecipação dos fatos em sequência, sendo que a abordagem a ser explorada também procura oportunizar a prática da leitura e a escrita de forma prazerosa.

Para examinar tais conceitos, ao trabalhar com a lenga-lenga, a sequência de atividades prevê a exploração de rimas, o conceito de aliteração a partir da percepção de sons iniciais semelhantes, além da seleção de palavras que serão exploradas em relação à quantidade de sílabas, letras, fonemas, trocas e substituições. Após, indicamos a composição de frases, a partir de imagens selecionadas do repertório do texto, pois, as orientações de Soares destacam o seguinte:

> [...] é preciso avançar da escrita de palavras para escrita de frases, preparando-as para escrita de textos, com atividades [...] também associada a desenhos, como vimos em relação a leitura, porém com a diferença de que as figuras devem ser organizadas de forma a aproximar a criança da estruturação de frases em textos (Soares, 2021, p. 255).

Como vimos, Soares propõe que, a partir da formação de palavras, sejam exploradas a formação de frases em sequência, de forma que as frases possam favorecer a articulação das informações para a organização de um texto. Para a autora, a escrita de frases “quando

---

[103] *A Velha a Fiar* é um curta-metragem brasileiro de 1964 dirigido por Humberto Mauro, com a música popular homônima cantada pelo Trio Irakitan. Uma joia do cinema brasileiro, esse curta-metragem chegou a ser considerado pelos críticos como um dos primeiros videoclipes do mundo. Produção: Instituto Nacional do Cinema Educativo - Ince. Disponível em: https://youtu.be/guDCeiVrO90?si=9e6cX-zjkTk70qm. Acesso em: ago. 2019.

[104] A palavra é um substantivo feminino que significa "conversa fiada, conversa informal" ou "aquilo que é extenso e fastidioso".

provocada por figuras que induzam a articulação entre as cenas, colabora para que a criança vá se aproximando da escrita de um texto e de sua estruturação" (Soares, 2021, p. 258).

ATIVIDADE 04	
Atividade/ Conteúdo	● Exploração do livro *A velha a fiar* e do vídeo *clip* de produção nacional, com o mesmo nome; ● Exploração do trecho escrito principal que compõe o texto; ● Classificação de animais; ● Pesquisa; ● Exploração de rimas e aliterações; ● Análise de escrita, ordem alfabética, manipulação de sons, letras e sílabas; ● Fontes de imprensa e cursiva; ● Leitura e escrita de palavras; ● Leitura e escrita de frases.
Habilidade(s) Relacionadas	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário; (EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido; (EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia. (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do(a) professor(a) e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, cumulativos, de assombração etc.) e crônicas; (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos; (EF02LP21) Explorar, com a mediação do(a) professor(a), textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades. (EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.). (EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais; (EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva. (EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos LH, NH e CH.
Tempo previsto	5 h/a
Objetivo(s)	● Favorecer para que os alunos manifestem suas opiniões e construam sua compreensão sobre o gênero lenga-lenga;

	● Oportunizar a compreensão da relação texto/ilustração; ● Ampliar habilidades de consciência de palavras e de sílabas; ● Estimular a reflexão para escrita de palavras e frases e na sequência, a produção de texto;

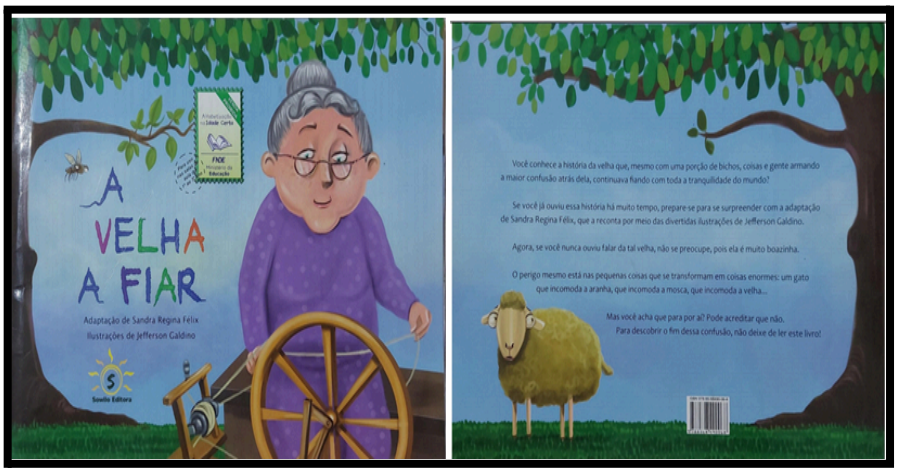
Metodologia:

 Apresente e realizem a leitura do livro *A velha a fiar*, adaptação de Sandra Regina Félix, ilustrações de Jefferson Galdino, publicado em 2015 pela Sowilo Editora;

 Explore os elementos da obra, sua estrutura, capa, ilustrações e texto escrito, construindo a concepção de imagem na criança e recolhendo suas observações e constatações;

 Relembre oralmente a ordem em que cada personagem aparece.

Figura 62 - Capa e contracapa do livro *A velha a fiar*



Fonte: Félix (2015).

Abaixo, apresentamos o texto do livro para conhecimento do(a) professor(a), não há necessidade de entregar o texto aos alunos, tendo em vista que o seu conteúdo será explorado no vídeo. o(a) professor(a) poderá dialogar e retomar oralmente a sequência de personagens que vão aparecendo e questionar se conhecem outros textos que são estruturados dessa mesma forma. Nesse aspecto, a especificidade de trabalhar a oralidade, estimula a memorização do texto e a ordem sequencial dos fatos e personagens.

Figura 63 - Texto *A velha a fiar*

A VELHA A FIAR

LOS PRIMOS

ESTAVA A VELHA EM SEU LUGAR
VEIO A MOSCA LHE FAZER MAL
A MOSCA NA VELHA E A VELHA A FIAR

ESTAVA A MOSCA EM SEU LUGAR
VEIO A ARANHA LHE FAZER MAL
A ARANHA NA MOSCA, A MOSCA NA VELHA
E A VELHA A FIAR

ESTAVA A ARANHA EM SEU LUGAR
VEIO O RATO LHE FAZER MAL
O RATO NA ARANHA, A ARANHA NA MOSCA
A MOSCA NA VELHA E A VELHA A FIAR

ESTAVA O RATO EM SEU LUGAR
VEIO O GATO LHE FAZER MAL
O GATO NO RATO, O RATO NA ARANHA
A ARANHA NA MOSCA, A MOSCA NA VELHA
E A VELHA A FIAR

ESTAVA O GATO EM SEU LUGAR
VEIO O CACHORRO LHE FAZER MAL
O CACHORRO NO GATO, O GATO NO RATO
O RATO NA ARANHA, A ARANHA NA MOSCA
A MOSCA NA VELHA E A VELHA A FIAR

ESTAVA O CACHORRO EM SEU LUGAR
VEIO O PAU LHE FAZER MAL
O PAU NO CACHORRO, O CACHORRO NO GATO
O GATO NO RATO, O RATO NA ARANHA
A ARANHA NA MOSCA, A MOSCA NA VELHA
E A VELHA A FIAR

ESTAVA O PAU EM SEU LUGAR
VEIO O FOGO LHE FAZER MAL
O FOGO NO PAU, O PAU NO CACHORRO
O CACHORRO NO GATO, O GATO NO RATO
O RATO NA ARANHA, A ARANHA NA MOSCA
A MOSCA NA VELHA E A VELHA A FIAR

ESTAVA O FOGO EM SEU LUGAR
VEIO A AGUA LHE FAZER MAL
A AGUA NO FOGO, O FOGO NO PAU
O PAU NO CACHORRO, O CACHORRO NO GATO
O GATO NO RATO, O RATO NA ARANHA
A ARANHA NA MOSCA, A MOSCA NA VELHA
E A VELHA A FIAR

ESTAVA A AGUA EM SEU LUGAR
VEIO O BOI LHE FAZER MAL
O BOI NA AGUA, A AGUA NO FOGO
O FOGO NO PAU, O PAU NO CACHORRO
O CACHORRO NO GATO, O GATO NO RATO
O RATO NA ARANHA, A ARANHA NA MOSCA
A MOSCA NA VELHA E A VELHA A FIAR

ESTAVA O BOI EM SEU LUGAR
VEIO O HOMEM LHE FAZER MAL
O HOMEM NO BOI, O BOI NA AGUA
A AGUA NO FOGO, O FOGO NO PAU
O PAU NO CACHORRO, O CACHORRO NO GATO
O GATO NO RATO, O RATO NA ARANHA
A ARANHA NA MOSCA, A MOSCA NA VELHA
E A VELHA A FIAR

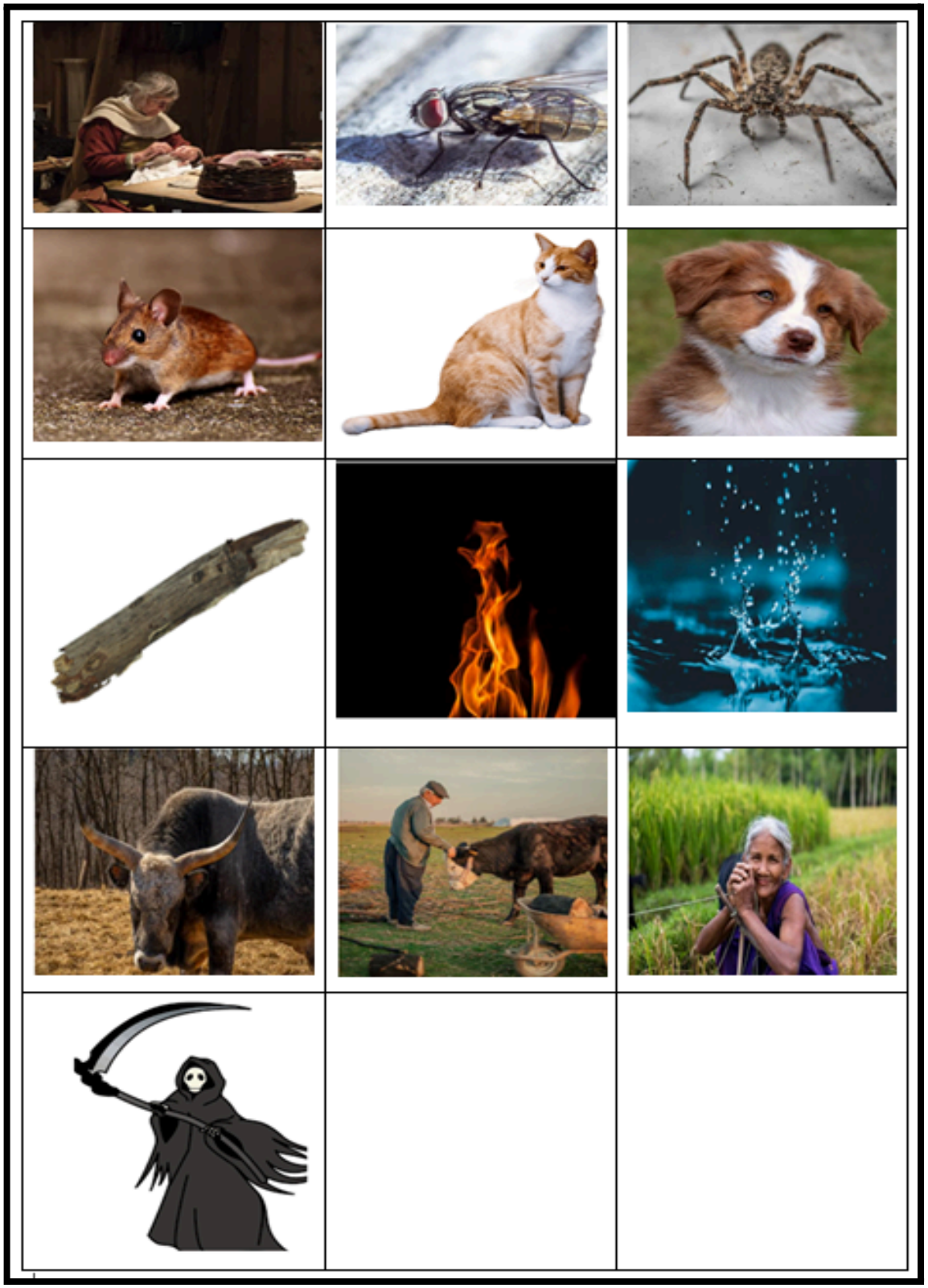
ESTAVA O HOMEM EM SEU LUGAR
VEIO A MULHER LHE FAZER MAL
A MULHER NO HOMEM, O HOMEM NO BOI
O BOI NA AGUA, A AGUA NO FOGO
O FOGO NO PAU, O PAU NO CACHORRO
O CACHORRO NO GATO, O GATO NO RATO
O RATO NA ARANHA, A ARANHA NA MOSCA
A MOSCA NA VELHA E A VELHA A FIAR

ESTAVA A MULHER EM SEU LUGAR
VEIO A MORTE LHE FAZER MAL
A MORTE NA MULHER, A MULHER NO HOMEM
O HOMEM NO BOI, O BOI NA AGUA
A AGUA NO FOGO, O FOGO NO PAU, O PAU NO
CACHORRO
O CACHORRO NO GATO, O GATO NO RATO
O RATO NA ARANHA, A ARANHA NA MOSCA
A MOSCA NA VELHA E A VELHA A FIAR

Fonte: Organizado pela autora a partir do *site* Letras[105].

[105] Disponível em: https://www.letras.mus.br/los-primos/250090. Acesso em: 22 mar. 2023.

Figura 64 - Imagens para o texto *A velha a fiar*



Fonte: Elaborada pela autora a partir de imagens obtidas no *Canva* (2023).

 Depois de ter explorado o livro, apresente então, o vídeo clip de produção nacional *A velha a fiar*, produzido pelo Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional de Cinema Educativo – Ince, disponível no *YouTube;*

 Cantem todos juntos acompanhando a exibição do vídeo e dialoguem estabelecendo um contraponto entre a forma escrita e ilustrações do livro e a linguagem audiovisual, oportunizando a discussão a respeito das impressões causadas em cada formato;

 Explore, por meio de questionamentos, as possibilidades de apresentação de um mesmo texto em diferentes organizações e suportes, contextualizando ainda, a época de criação do vídeo, as diferenças que ocorrem nas duas cantigas e se perceberam que aparecem personagens diferentes em um e em outro.

 Converse a respeito do gênero textual lenga-lenga, como ele se estrutura e identifique com as crianças, quais os elementos que se repetem na cantiga, fazendo com que siga a mesma organização para o acréscimo de um novo elemento;

 Identifiquem as palavras que rimam: LUGAR/FIAR, assim como em outros exemplos na cantiga;

 Nesse momento, o(a) professor(a) poderá relacionar ao conteúdo de Ciências, com a exploração dos animais da cantiga: MOSCA, ARANHA, RATO, GATO, CACHORRO, BOI;

 Organize as imagens dos animais por suas características: vertebrados ou invertebrados, mamíferos ou não. Relacionando em que se assemelham ou se diferem.

 Divida a turma em grupo e utilize o laboratório de informática para pesquisar cada um dos animais citados, lendo e anotando as informações que considerarem mais interessantes para compartilhar com os colegas;

 Organize para que cada grupo relate aos colegas o que anotou sobre o animal que pesquisou;

Nas atividades seguintes, organize as crianças em duplas, reunindo crianças de níveis aproximados, para que colaborem umas com as outras.

 Retome a escrita dos nomes dos personagens e solicite que escrevam-nos, uma palavra abaixo da outra, em letra de imprensa maiúscula. Utilize as imagens para fazer um ditado.

 Escreva as palavras no quadro para que as crianças façam correções;

VELHA - MOSCA - ARANHA - RATO - GATO – CACHORRO - PAU - FOGO - ÁGUA – BOI - HOMEM - MULHER - MORTE.

- Solicite que contem a quantidade de letras das palavras, identificando a palavra maior – CACHORRO.
- Solicite que escrevam uma palavra qualquer com a mesma quantidade de letras;
- Identifique quais palavras começam por vogal e quais começam consoantes.
- Escreva 3 palavras com o mesmo número de sílabas de ARANHA;
- Identifique a quantidade de sílabas das palavras. Peça para colocarem na carteira um quadradinho de EVA ou tampinha de garrafa para cada parte, fazer a contagem e depois, fazer o registro da palavra separada em sílabas no caderno;

VELHA	
MOSCA	
ARANHA	
RATO	
GATO	
CACHORRO	
PAU	
FOGO	
ÁGUA	
BOI	
HOMEM	
MULHER	
MORTE	

- Organize as palavras em ordem alfabética.

ÁGUA
ARANHA
BOI
CACHORRO
FOGO
GATO
HOMEM
MORTE
MOSCA
MULHER
PAU
RATO
VELHA

- Obs.: Se durante a sondagem o(a) professor(a) perceber dificuldades em relação ao reconhecimento dos sons das letras, poderá retomar esse conceito explorando trocas de letras nas palavras;
- Utilize letras móveis para incentivar a percepção de sons, letras e sílabas para o reconhecimento da convenção letra som e a correspondente troca de significados;
- Faça desafios para a troca de letras, questionando o que há de diferente em RATO e GATO e proponha para as crianças novas trocas. Você pode ir apresentando as letras individualmente, uma de cada vez, depois ir fazendo trocas, para isso, utilize letras móveis em quadro imantado, se possível.





- Solicite que anotem, no caderno, as palavras de origem e as novas palavras formadas, uma abaixo da outra.

Seria interessante que o(a) professor(a) utilizasse letras móveis para realizar a proposta abaixo, em dupla ou em pequenos grupos. Proponha as trocas:

- Com a letra inicial: MATO, CATO, PATO, FATO, BATO, JATO, LATO, TATO;
- Em letras mediais: RALO, RASO, RABO, RAMO
  GALO, GAMO, GADO
- Com acréscimos de letras: Se eu acrescentar R na sílaba RA de ARANHA, o que dará? ARRANHA;
- Se eu trocar o T das palavras RATO e GATO e colocar LH no lugar, o que dará? RALHO/GALHO;
- E se eu fizer o mesmo e acrescentar NH? RANHO/GANHO;
- Com retiradas de letras: Se retirar H da palavra VELHA, o que dará? VELA;
- Se eu inverter as sílabas da palavra MORTE, que palavra será formada? TEMOR
- Peça que a dupla faça trocas de letras e formem novas palavras, trocando letras de outras palavras, como nos exemplos a seguir:

VACA: PACA, FACA, MACA, JACA

MATA: CATA, PATA, NATA, DATA, MAPA

 Proponha que descubram palavras dentro de palavras. Sugira que se lembrem de outros casos e vá escrevendo-os no quadro.

TUCANO - GALINHA – SAPATO - CAMALEÃO.

Exemplos que podem surgir ou podem ser explorados em outras oportunidades:

SACOLA – LUVA – BISCOITO – TESOURO – CASA – SERPENTE – ESCORPIÃO - ALMOFADA – SOLDADO – MAMÃO – LAMPIÃO – FIVELA – GALHO – SAPATO - REPOLHO – NOVELO – TOURO – BOLACHA – CARROÇA – ESCOLA – PIANO –GAVIÃO - PALHAÇO – SALADA – PARede – PRATO – SALADA – PALHAÇO.

 Leia as palavras da primeira coluna. Depois, procure as palavras iguais e pinte-as da mesma cor: Entregue essa atividade impressa para os alunos.

Quadro 11 - Quadro de palavras

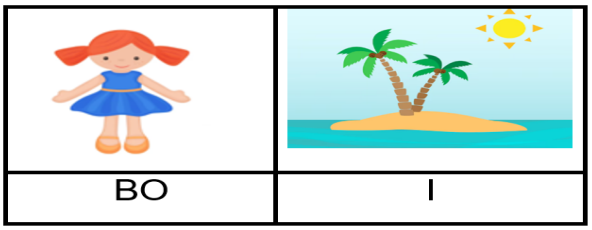
GATO	Fogo	homem
VELHA	Boi	mosca
ARANHA	água	mulher
CACHORRO	gato	velha
HOMEM	mulher	aranha
RATO	fogo	gato
MOSCA	morte	pau
PAU	rato	morte
FOGO	aranha	velha
MORTE	cachorro	cachorro
BOI	mosca	homem
ÁGUA	rato	boi
MULHER	água	pau

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

 Sugira que as duplas analisem figuras e, a partir da sílaba inicial, formem uma nova palavra, como no exemplo abaixo que o(a) professor(a) deverá apresentar para as crianças.

Obs.: o(a) professor(a) pode utilizar jogos que tenha na escola, jogo da memória ou outros jogos com imagens, ou poderá ainda, solicitar que façam desenhos.

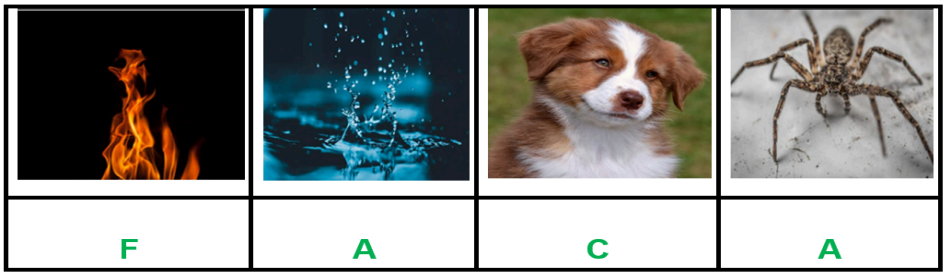
Figura 65 - Formação de palavras com som das sílabas iniciais



Fonte: Elaborada pela autora a partir de imagens obtidas no *Freepik* (2023).

➢ Explorar imagens, dessa vez, explorando uma letra/som por vez.

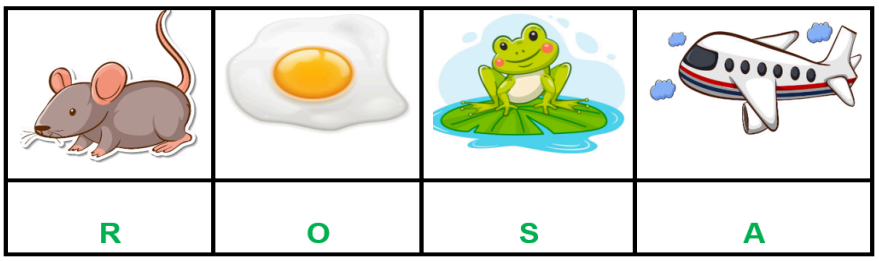
Figura 66 - Formação de palavras a partir da letra inicial



Fonte: Elaborada pela autora a partir de imagens obtidas no *Freepik* (2023).

 Solicite que cada criança forme seu próprio nome, como no exemplo a seguir:

Figura 67 - Formação de nome com a letra inicial



Fonte: Elaborada pela autora a partir de imagens obtidas no *Freepik* (2023).

 As sílabas das palavras abaixo estão invertidas. Você consegue descobrir o que dizem?

O TOGA DOUMOCOIN O TORA
O GATO INCOMODOU O RATO

A LHAVE VATAES DOANFI
A VELHA ESTAVA FIANDO

 Em grupos, sugira a atividade seguinte:

Vamos agora fazer nosso próprio lenga-lenga? Escolha 3 personagens ou mais e siga a estrutura do lenga-lenga que conheceu ou, se preferir, crie outra estrutura.

ESTAVA A _____ EM SEU LUGAR
VEIO O (A) _____ LHE FAZER MAL
O (A) _____ NA _____
E A _____A _____.

3.5 Produção de texto: leitura e letramento para a apropriação da escrita

O passo seguinte será a proposta de escrita, sendo que nesse momento serão adotadas as indicações que, embora, não relacionadas diretamente a um contexto social de escrita, conforme orienta Soares procuraremos, dentro das possibilidades, criar uma situação que se aproxime da interação que delimite, "que a criança produza um texto tendo o que dizer, com determinado objetivo, dirigido a determinados leitores" (Soares (2021, p. 255).

Assim, conforme nos orienta Cagliari, é importante que os alunos "ponham-se a escrever como eles acham que deve ser" para sentirem-se confiantes em suas tentativas.

Depois, “familiarizados com o ato de escrever, serão levados a reconsiderar o que fizeram, em função das normas ortográficas” (Cagliari, 2009, p. 182).

A proposta se organiza a partir do livro imagem *Amor doce amor* de Regina Rennó. A obra, por meio da exploração das ilustrações, oferece a possibilidade de retextualização[106], com a organização de um texto narrativo a partir do enredo apresentado. A história envolve situações que sensibilizam as emoções retratando questões que podem ser extraídas sobre egoísmo, amizade, perdas e perdão. Consideramos que a situação apresentada poderá oportunizar referenciais para a construção de texto pela criança.

Assim, o ato intencional do(a) professor(a) nessa promoção, envolvendo o trabalho com a leitura e escrita em sala de aula, não se baseia apenas na oferta e disponibilização, mas também na adoção de recursos que auxiliem a criatividade e o levantamento de hipóteses que podem ser confirmadas ou não, ao longo do desenvolvimento. Afinal, sabemos que é necessário intervir, mediar e favorecer o conhecimento e a compreensão do aluno, nas particularidades que a escrita requer.

Soares destaca que “a atenção do(a) professor(a) deve estar posta no *processo de aprendizagem*, e não no produto dela” (Soares, 2021, p. 278, grifo da autora) , dessa forma, sugere a alternativa de escolher alguns textos para análise e reescrita coletiva, com o consentimento das crianças autoras e acompanhamento de todos os alunos, para que todos possam aprender o que observar em seu próprio texto e fazer sua reescrita, acompanhados pelo(a) professor(a), em sala de aula.

Acreditamos que, no exercício da prática, as habilidades de escrita vão se aperfeiçoando e tornando-se cada vez mais efetivas para a sua finalidade, que é a interação. Assim, a intervenção na escrita ocorrerá de forma coletiva, dentro das necessidades específicas que surgirem, de forma que os alunos se acostumem com o processo de reescrita e readequação de seus textos.

ATIVIDADE 05	
Atividade/ Conteúdo	● Leitura e exploração de texto de imagem, não verbal *Amor doce amor* de Regina Rennó; ● Produção de texto oral; ● Produção de texto escrito (retextualização); ● Reescrita de texto; ● Leitura em voz alta de seus textos;

[106] Retextualização é o processo de transformar um texto, seja oral ou escrito, em outro texto, mantendo o sentido original. O novo texto pode ser de um gênero diferente ou do mesmo gênero do original. (UFMG - Ceale, 2024).

	● Elaboração de ilustração dos textos; ● Diagramação da versão final em formato de livreto.
Habilidade (s) Relacionadas	□ (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas; □ (EF02LP28B) Identificar o conflito gerador em uma narrativa ficcional (contos de fadas, maravilhosos, populares, fábulas, crônicas entre outros) e sua resolução; □ (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do(a) professor(a), o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito; □ (EF35LP25A) Planejar e produzir, com certa autonomia, contos, fábulas, lendas, entre outros textos do campo artístico literário, mantendo os elementos próprios das narrativas ficcionais: narrador, personagem, enredo, tempo, espaço e ambiente; □ (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual; □ (EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens; □ (EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do(a) professor(a) e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.(escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas. □ (EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. □ (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do(a) professor(a), ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
Tempo previsto	6 h/a

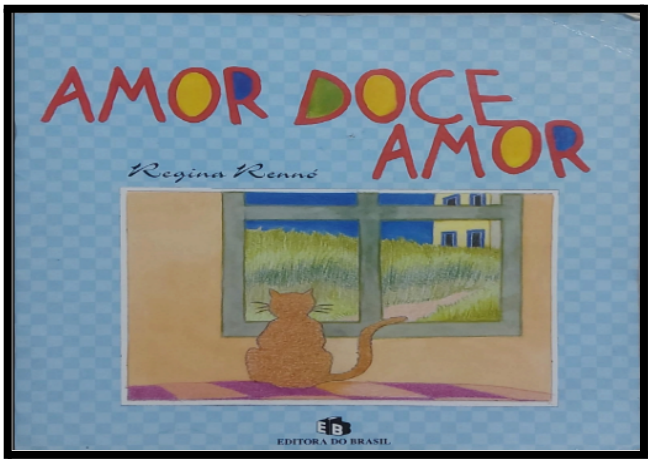
Objetivo(s)	● Desenvolver a percepção de diferentes mecanismos literários na construção do texto; ● Utilizar a imagem e a ilustração como recurso para a escrita; ● Oportunizar a elaboração de texto oral e escrito; ● Aplicar a leitura oral em voz alta como MECanismo de incentivo e importante referencial de leitura; ● Favorecer a reflexão e aprimoramento da escrita por meio da reescrita textual.

 Apresente o livro imagem *Amor doce amor* de Regina Rennó[107] no formato de livro *online* de folhear (folioscópio ou *flipbook*);

 Explore o livro e todos seus elementos estruturais;

 Estabeleça as discussões necessárias, destacando observações sobre as ilustrações, mas sem apontamentos sobre a construção da história, para que as crianças construam por elas mesmas suas próprias histórias, em sua leitura pessoal.

Figura 68 - Capa do livro *Amor doce amor*



Fonte: Rennó (2000).

Na sequência, apresentamos as imagens do livro para que o(a) professor(a) conheça seu repertório. O ideal é utilizar o livro físico ou a versão de livro online disponibilizada para leitura.

[107] Publicado por: Rosa Maria Fai, 17 jul. 2024. Disponível em https://fliphtml5.com/uelwu/bcch/.

Figura 69 - Livro *Amor doce amor*




14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25


26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37


25
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37



Fonte: Rennó (2000).

❖ Produção textual: Retextualização

Dentre as várias modalidades de retextualização, nossa proposta é a produção de texto pela transformação do gênero textual livro de imagens, em linguagem não verbal, para o texto narrativo escrito. Adotamos a retextualização como estratégia para que o aluno tenha a possibilidade de organizar o texto em forma de narrativa, tipologia textual que oferece um grande potencial de exploração de elementos como vocabulário e recursos para estabelecer a coesão e a coerência. Da mesma forma, possibilita a reflexão a respeito dos aspectos morfossintáticos e discursivos relacionados à interação e à estrutura textual, conectando o escritor às regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos.

Sugerimos que a produção seja realizada em duplas, para que a interação entre os dois sujeitos oportunize a discussão e o estabelecimento de decisões sobre o enredo e a produção escrita do texto.

- O(a) professor(a) deve repassar as orientações, incentivando os alunos a escolherem nomes para os personagens e demais informações que são importantes de serem apresentadas na produção textual. Discuta com as crianças e organize uma lista de informações essenciais que precisam aparecer no texto;
- Sugira que a dupla converse sobre o que entenderam do texto e outros detalhes, prevendo oralmente o caminho que seguirão para o registro escrito;
- Oriente para o uso da pontuação adequada em diálogos e falas das personagens, a

escolha de um título adequado e demais informações que se fizerem necessárias, como termos que podem ser usados para estabelecer a conexão entre parágrafos e passagem do tempo;

- Reescrita: Selecione um ou dois textos para fazer a correção coletiva. Peça anteriormente a autorização dos autores dos textos a serem analisados;
- Sugerimos textos que apresentem desvios comuns pelos alunos para que, durante a correção, possam observar as mesmas ocorrências em seus textos;
- Escreva o texto, como foi escrito pelas crianças em papel pardo e vá lendo e questionando os alunos sobre o que consideram necessário adequar. O texto reescrito também deve estar disponível para que os alunos consultem o que foi readequado;
- No passo seguinte, cada dupla fará a reescrita de seu texto. Enquanto isso, o(a) professor(a) orienta os alunos em caso de dúvidas;
- Posteriormente, os alunos farão a leitura em voz alta de seus textos, cada um lendo um trecho, em uma roda de conversa, ressaltando que o(a) professor(a) pode ser escriba ou leitor de alunos que necessitarem dessa intervenção;
- Proponha a ilustração individual dos textos. Entregue folhas e material para utilizarem;
- A turma fará a escolha, por votação, da ilustração que será a capa do livreto;
- Todos registram o texto que foi criado por sua dupla em seu caderno;
- O(a) professor(a) organizará a diagramação da versão final em formato de livreto.

Sugestão: As produções poderão ficar disponíveis para serem lidas na biblioteca ou ainda, dispor os textos para leitura em um painel na escola.

3.6 Processo Avaliativo da Aprendizagem

No que se refere à avaliação, adotamos a verificação contínua ao longo de todo o processo, identificando os avanços e dificuldades apresentadas pelos alunos, abandonando desse modo, a avaliação de utilização classificatória, instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos.

A verificação da aprendizagem assume a perspectiva de acompanhamento para intervir e orientar e não para valorar a aprendizagem. o(a) professor(a), nesse aspecto, acompanha o processo de aprendizagem da criança por meio da exposição oral, do desempenho na leitura e na verificação de que a criança alcança ou não a compreensão dos sentidos possíveis, dentro das especificidades dos textos disponibilizados e, de forma mais específica, na concretização da escrita nas situações propostas. Nesse sentido, a avaliação é

concebida como instrumento de diagnóstico da situação de aprendizagem para a definição de encaminhamentos adequados para os avanços necessários.

Assume-se, portanto a dinâmica da avaliação do ensino-aprendizagem em suas dimensões diagnóstica, formativa e somativa, perpassando por todo o caminho percorrido para verificar a evolução dos alunos ao longo do processo e se estão alcançando os conhecimentos e habilidades necessários para tornarem-se plenamente alfabetizadas e letradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso cotidiano de sala de aula, inúmeras vezes nos deparamos com alunos que não conseguem acompanhar a turma por não saberem ler e escrever com propriedade. Da mesma forma, os resultados de avaliações constatam que muitos dos alunos que se encontram no terceiro ano, ainda apresentam dificuldades quanto à aquisição e/ou aprimoramento da leitura e da escrita.

A busca por caminhos para o enfrentamento das dificuldades em relação à leitura e à escrita é uma questão presente nas reuniões pedagógicas, em formações, cursos e, ainda, em momentos informais de conversas entre professores e coordenadores. Assim, pensamos em uma proposta de ação que minimize os danos causados pela pandemia e ofereça a possibilidade de interações, espaço de fala e, consequentemente, o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Dessa forma, sustentados nos conceitos teóricos da Linguística, Fonologia e Linguística Textual, relacionada à aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente a alfabetização e o letramento, propomos a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética e o aprimoramento das capacidades de ler e escrever.

Compreender que não existe método certo ou errado para alfabetizar, mas ter conhecimentos sobre o que é necessário para que a criança aprenda, traz tranquilidade para as decisões pedagógicas, criando uma conexão entre a prática cotidiana e os sentidos atrelados ao caminho para contribuir que os alunos sejam leitores e produtores de texto.

Nesse aspecto, a proposta aqui apresentada, muito modestamente, apoia-se em Soares (2021) e em sua proposta de ação educativa Alfaletrar, que propõe o ensino em função da aprendizagem simultânea do sistema de escrita alfabético e de seus usos para a leitura e produção de textos e, como defende Soares ensinar com método, é “ensinar conhecendo e orientando com segurança os processos de aprendizagem da escrita e de seus usos” (Soares,

2021, p 290).

Mesmo sabendo que nossa ação não irá sanar todas as questões em relação ao tema, esperamos que a proposta, possibilite aos professores e alunos envolvidos, a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética e o aprimoramento das capacidades de ler e escrever. Da mesma forma, esperamos que nossos colegas professores possam apoiar-se nas discussões teóricas e atividades apresentadas para alicerçar seus conhecimentos e ampliar as possibilidades de exploração de textos na condução de suas aulas. Compartilhamos a caminhada no chão da escola, por isso, cada contribuição, cada ideia, cada apoio que recebemos uns dos outros nos fortalece a continuar buscando novos caminhos para melhor ensinar e aprender com nossas crianças, ajudando-as a avançar nesse processo.

REFERÊNCIAS

A VELHA A FIAR. H. M. Vídeo *You Tube* (6 min 52 s). Ministério de Educação e Cultura; Instituto Nacional do Cinema Educativo – Ince. Rio de Janeiro, RJ: MEC/Ince, 1964. Disponível em: https://youtu.be/guDCeiVrO90?si=OO72rh9hIcrmyefB. Acesso em: 20 abr. 2022.

ALBRES, N. A.; SOUSA, D. V. C. Termo de assentimento livre e esclarecido: uso de história em quadrinhos em pesquisas com crianças. **Sinalizar**, v. 4, Goiânia, 2019. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/57756. Acesso em: 18 abr. 2020.

BARBOSA, E. A. **É possível ensinar a ler literatura**? Trabalho apresentado no XIV Simpósio de Língua e Literatura da Unemat – SILLMAT. Estudos da Linguagem, Arte e Sociedade em Tempos Pandêmicos. On-line: 19 nov. 2021. Falas proferidas durante a oficina de pesquisa e coletadas pela autora.

BELINKY, T. **Que tal**? 2ª ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1999. 24 p.

BENFICA, M. F. M. B. **Retextualização**. *In*: Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale/UFMG, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL**.** Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

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

CARVALHO. T. **O menino que tinha medo de tudo**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009. 24 p.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAURO WENDELINO WEIS **Projeto Político Pedagógico**. Primavera do Leste - MT, 2023. 58 p.

FÉLIX, S. R. **A velha a fiar**. Adaptado de clássico do folclore. São Paulo: Sowilo, 2015, 32 p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FURNARI, E. **A Bruxinha atrapalhada**. São Paulo: Global, 1994, p. 22-24.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo:

Contexto, 2022.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever:** estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. Série Princípios. 16ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso**. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: Anos Iniciais. Cuiabá, MT: Seduc, 2018.
MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Curriculares**: área de linguagens - Educação Básica. Cuiabá, MT: Seduc/MT, 2010.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

ORTHOF, S. **Gato pra cá, rato pra lá**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2012. 24 p.

PESSOA, A. C. G. **Sequência didática**. *In*: Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale/UFMG, 2014.Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica. Acesso em: 14 set. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRIMAVERA DO LESTE /MT - Secretaria Municipal de Educação – SME. **EducaPVA**: Programa educacional da rede pública municipal de Primavera do Leste. Primavera do Leste, 2023.

RENNÓ, R. C. **Amor doce amor**. São Paulo: Editora do Brasil, 2000. 40 p.

ROCHA, G. **Avaliação diagnóstica**. *In*: Glossário Ceale**:** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale/UFMG, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica. Acesso em: 14 set. 2024.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul/ago de 2003, p. 1-21. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. São Paulo: Artmed Editora, 29 de fev. 2004. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. Magda Soares em entrevista para Cadernos de Educação. **Cadernos de Educação**. Pelotas, RS: UFPel, n. 66, p. 01-20, 08 set. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2360. Acesso em: 13 maio 2024.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In* **Alfabetização e letramento**. 7. ed., São Paulo: Contexto, 2020, p. 29-50.

Subsídios à formação de professores com foco nos resultados da avaliação de fluência em leitura. Centro de Políticas Públicas - Caed, Juiz de Fora: UFJF, 8 p. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/subsidios_formacao_professores_fluencia_leitura.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

ANEXO A - METAS DOS COMPONENTES DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 1

QUADRO 1 – METAS: CONTINUIDADE

	HABILIDADES E CONHECIMENTOS Apropriação do sistema alfabético de escrita	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecimento das letras e do alfabeto	• Discriminar letras de traçado semelhante – **maiúsculas** de imprensa.	■	■		
	• Discriminar letras de traçado semelhante – **minúsculas** de imprensa.		■		
	• Identificar letras maiúsculas de imprensa ouvindo seu nome.	■			
	• Identificar letras maiúsculas de imprensa em palavras ouvindo seu nome.	■			
	• Escrever letras maiúsculas de imprensa ouvindo seu nome.	■			
	• Escrever letras minúsculas de imprensa ouvindo seu nome.		■		
	• Relacionar letras maiúsculas com letras minúsculas correspondentes (letras de imprensa).		■		
	• Relacionar palavra em maiúscula com sua versão em minúscula (letras de imprensa).		■		
	• Conhecer a ordem alfabética.		■	■	■
	• Listar palavras em ordem alfabética com base na primeira letra no 1º ano, nas duas primeiras letras no 2º ano e nas três primeiras letras no 3º ano.		■	■	■
Consciência fonológica	• Identificar número de sílabas em palavra ouvida.	■			
	• Identificar palavras que começam com a mesma sílaba.	■			
	• Identificar palavras que rimam.	■			
Consciência fonêmica	• Identificar, em um conjunto de palavras, aquelas que se diferenciam apenas por fonema inicial ou apenas por fonema medial.		■	■	
	• Completar palavra com fonema-letra inicial ou medial.		■	■	
	• Localizar, em quadro de dupla entrada, sílabas que se igualam ou se diferenciam pela relação fonema-grafema.		■	■	
Escrita de palavras	• Escrever palavras de forma silábica sem valor sonoro e em seguida com valor sonoro.	■			
	• Escrever o próprio nome e o nome de familiares e colegas.	■			
	• Escrever espontaneamente (escrita inventada).	■			
	• Escrever palavras de forma alfabética.		■		
	• Escrever corretamente sílabas com vogal nasal.		■	■	
	• Escrever corretamente palavras que contenham os dígrafos **lh, nh.**		■		
	• **Escrever** corretamente palavras em que os fonemas **/k/** e **/g/** são representados por **qu** e **gu** em função da vogal que se segue ao fonema.		■	■	
	• **Escrever** corretamente palavras com **r** brando, **r** intervocálico, **r** forte e duplicado como **rr**.		■	■	
	• **Escrever** corretamente palavras com **s** intervocálico, **s** no início da palavra e duplicado como **ss** intervocálico.		■	■	
	• **Escrever** corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V (oral ou nasal).		■	■	■
	• Relacionar palavras em letras de imprensa com sua versão em cursiva.			■	■
	• **Transcrever** em cursiva palavra em letra de imprensa.			■	■
Leitura de palavras	• **Identificar**, em fichas, o próprio nome e nomes de colegas.	■			
	• **Reconhecer** o número de palavras em frases.	■	■		
	• **Identificar** uma mesma palavra escrita com diferentes fontes.		■		
	• **Identificar** determinada palavra em um texto.		■		
	• **Ler** corretamente palavras com sílabas com a letra **R** ou a letra **S** intervocálicas, iniciais ou duplicadas.		■	■	
	• **Ler** palavras formadas por sílabas CV, CCV, CVC, V (oral e nasal) e com os dígrafos lh, nh, ch, gu, qu.		■	■	

Fonte: Soares (2021).

ANEXO B - METAS DOS COMPONENTES DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 2

QUADRO 2 – METAS: CONTINUIDADE

ORTOGRAFIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano
• Diferenciar vogais abertas, fechadas e nasais.				
• Identificar as marcas usadas para a nasalização de vogais: **m, n, til**.				
• Inferir as regras de uso de **m** ou **n** na nasalização de vogais.				
• Memorizar a escrita de palavras de uso frequente em que sílabas **-lha** e **-lho** são escritas como **-lia** e **-lio**.				
• Identificar a representação do fonema **/k/** por **qu** e do fonema **/g/** por **gu** em função da vogal que se segue à consoante.				
• Identificar os fonemas correspondentes à letra **R** em diferentes contextos: **r** brando intervocálico, **r** forte no início de palavra e duplicado como **RR** quando intervocálico.				
• Identificar os fonemas correspondentes à letra **S** em diferentes contextos: **s** brando intervocálico, **s** forte no início de palavra e duplicado como **SS** quando intervocálico.				
• Memorizar a escrita de palavras de uso frequente em que, em sílabas CVC, a consoante final pronuncia-se como **U** e escreve-se com **L**.				
• Reconhecer palavras em que a vogal final é pronunciada como **i** mas representada pela letra **e**.				
• Reconhecer palavras em que a vogal final é pronunciada como **u** mas representada pela letra **o**.				
• Diferenciar a terminação **-ou** de verbos no passado da terminação **-ol**.				
• Diferenciar as formas verbais que terminam com **-am** (passado) e com **-ão** (futuro).				
• Memorizar a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema **/ʃ/** é representado por **x** ou por **ch** e o fonema **/ʒ/** antes de **e** e **i** é representado por **j** ou por **g**.				
• Memorizar a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema **/s/** em início de palavra pode ser representado por **C** ou **S**.				
• Memorizar a escrita de palavras de uso frequente iniciadas pela letra **H**.				
• Memorizar a escrita de palavras de uso frequente em que há redução, em sílabas CVV e VV, dos ditongos **ai, ei, ou.**				
• Identificar e corrigir, com a mediação da/o professora/or, erros ortográficos ao rever seu próprio texto ou texto de colegas.				

Fonte: Soares (2021).

ANEXO C - METAS DOS COMPONENTES DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 3

QUADRO 3 – METAS: CONTINUIDADE

HABILIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano
• Ouvir com atenção a leitura de textos.				
• Ler oralmente pequenos textos com fluência e compreensão.				
• Ler silenciosamente com fluência e compreensão.				
• Incorporar ao vocabulário novas palavras encontradas em textos.				
• Inferir o sentido de palavras desconhecidas com base no contexto da frase.				
• Identificar o gênero do texto pela configuração gráfica do portador.				
• Reconhecer, em livro, a capa, o autor, o ilustrador.				
• Diferenciar, no texto, trechos de fala de personagens e a forma de sua apresentação gráfica (discurso direto).				
• Formular previsões sobre a continuidade do texto, em interrupções da leitura oral de uma narrativa feita pela/o professora/or.				
• Relacionar texto e ilustrações.				
• Identificar informação explícita em texto lido pela/o professora/or.				
• Localizar informação explícita em texto lido silenciosamente.				
• Recontar história lida pela/o professora/or.				
• Inferir informação implícita em texto.				
• Relatar oralmente narrativa apresentada em textos verbo-visuais (tirinhas, história em quadrinhos) ou apenas visuais (livros de imagem).				
• Identificar relação de causa entre fatos de uma narrativa.				
• Identificar a estrutura de textos narrativos: situação inicial, conflito, busca de solução, clímax, desfecho.				

Fonte: Soares (2021).

ANEXO D- METAS DOS COMPONENTES DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 4

QUADRO 4 – METAS: CONTINUIDADE

HABILIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano
• Participar oralmente de produção de texto destinado a interlocutores, professora/or como escriba (combinados, bilhete, carta).				
• Recontar oralmente e ditar para a/o professora/or, com a colaboração dos colegas, história e/ou notícia lidas por ela.				
• Produzir oralmente e ditar para a/o professora/or relato de atividade (passeio, excursão) realizada fora da escola.				
• Escrever relato pessoal (sobre si mesmo, sobre desejos para o futuro, sobre acontecimento que viveu no passado, sobre a família, os amigos etc.).				
• Escrever frase sobre uma cena ou sobre personagem de história conhecida ou de história em quadrinhos.				
• Escrever legenda para gravura ou foto.				
• Escrever narrativa retextualizando uma tirinha.				
• Escrever texto relatando um acontecimento interessante, diferente (relato).				
• Escrever texto dando continuidade a uma situação inicial proposta (narrativa).				
• Produzir texto informativo sobre seres ou fenômenos estudados por interesse pessoal ou da turma.				
• Escrever e expor na sala de aula ou na biblioteca cartaz divulgando livro lido.				
• Revisar o texto com a orientação da/o professora/or e de colegas.				
• Reescrever o texto produzido depois de revisão orientada (reescrita).				

Fonte: Soares (2021).

ANEXO E - CONVENÇÕES GRÁFICAS E ORTOGRÁFICAS

CONVENÇÕES GRÁFICAS E ORTOGRÁFICAS NA PRODUÇÃO DE TEXTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano
• Reconhecer, ao acompanhar escrita da/o professora/or, a separação das palavras por espaços, a paragrafação, o uso do ponto-final.				
• Obedecer convenções de apresentação de texto na página: título, margens, paragrafação.				
• Marcar o final de frases com ponto-final.				
• Marcar o final de frases com ponto de interrogação.				
• Transcrever um texto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível e regular.				
• Produzir textos com letra cursiva legível e regular.				
• Usar articuladores de coesão próprios da língua escrita.				
• Evitar repetições usando sinônimos e pronomes pessoais para referência a palavra anterior.				
• Escrever corretamente obedecendo às normas ortográficas (Quadro 1 - "Ortografia" no capítulo "Consciência fonêmica: a apropriação do princípio alfabético").				

Fonte: Soares (2021).


UNEMAT
UNIVERSITATE OMNIUM