

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TÂNIA MARIA MASSARUTO DE QUINTAL

**Contribuições das Ciências Cognitivas para a alfabetização em uma proposta de  
formação de professores**

São Paulo

2021

TÂNIA MARIA MASSARUTO DE QUINTAL

**Contribuições das Ciências Cognitivas para a alfabetização em uma proposta de  
formação de professores**

**Versão Corrigida**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Aprendizagem e desenvolvimento

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fraulein Vidigal de Paula

São Paulo

2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE  
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,  
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Quintal, Tânia Maria Massaruto de

Contribuições das Ciências Cognitivas para a alfabetização em uma proposta de formação de professores / Tânia Maria Massaruto de Quintal; orientador Fraulein Vidigal de Paula. -- São Paulo, 2021.

325 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Formação de professores. 2. Alfabetização. 3. Aprendizagem. 4. Ciência Cognitiva. 5. Consciência fonológica. I. Paula, Fraulein Vidigal de, orient. II. Título.

Nome: QUINTAL, Tânia Maria Massaruto de

Título: Contribuições das Ciências Cognitivas para a alfabetização em uma proposta de formação de professores

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_

*Para meu cunhado Cristiano Restivo Remondini (in memorian), que muito bravamente lutou  
pela vida e agora voa como suas pipas coloridas no céu*

*Para meu avô Agostinho de Quintal, que em um humilde navio veio menino para o Brasil...  
em um tempo onde tudo que se tinha era a esperança... e ele a transformou em muita  
sabedoria.*

*Para Laurinha, Rafaela e Henrique, as três luzes que me guiam todos os dias e alimentam a  
minha alma de amor, alegria e esperança na humanidade.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, divino pai eterno, que em sua infinita bondade e misericórdia, permitiu que eu chegasse até aqui... dando-me a perseverança necessária para enfrentar com lucidez os contratemplos da vida.

Aos meus pais Antonio e Aparecida, que com sua abnegação, exemplo e amor, me ensinaram a conquista com integridade, a sabedoria com a humildade, a aprendizagem com a persistência, e acima de tudo a importância de sonhar...

À minha filha Laurinha, luz e força que me guia... obrigada pela oportunidade de ser mãe e experimentar o amor incondicional... perdoe pela ausência para a conclusão das páginas que seguem... deixo-as como um legado para que você possa se orgulhar...

Ao meu avô Agostinho e minha avó Ivonete (*in memoriam*) que na união de suas vidas possibilitaram a existência da minha, pelo carinho dado, pelas histórias compartilhadas com ensinamentos, pelas rosquinhas açucaradas inesquecíveis do vovô e a blusa de lã quentinha da vovó...

À minha irmã Simone e meu cunhado Cristiano (*in memoriam*) pelo apoio, acolhimento, carinho e amizade em todos os momentos... e por terem me dado dois grandes presentes que me inspiram... Rafaela e Henrique...

À minha tia Daisy pelo seu carinho, colo, abraço, amizade, amor, dedicação...

À minha prima Paula tão querida e carinhosa, pela amizade e ajuda...

Aos meus familiares queridos, que mesmo não sendo citados nominalmente, fizeram parte de minha história de vida, compartilhando alegres momentos!

À minha orientadora Fraulein V. de Paula, a quem admiro acadêmica e pessoalmente, pelo apoio e parceria, pela tranquilidade e respeito... me ensinando além de conceitos e teorias, uma forma de ser e estar no mundo, a qual pretendo honrar na minha trajetória de vida como professora e pesquisadora...

Ao meu professor e orientador Marcos A. Lorieri, gratidão e inspiração eterna... agradeço por ter aberto as portas para mim, acreditando nas minhas ideias e me ensinando, desde aquelas primeiras experiências de pesquisa na PUC-SP...

Às amigas de vida, risadas e choros... Alessandra, Amanda, Dilma, Andressa, Patrícia, Edilene, Luciana pelo colo que me deram, pelas palavras de incentivo, me encorajando com alegria para que eu continuasse...

Às minhas colegas e parceiras Deborah Cuchi, Andréia Oliveira, Thaise Vieira, Juliana Diamante pelo apoio, incentivo, companheirismo e parceria...

Às professoras e colegas de trabalho Adriana, Camila, Cecília, Darlene, Debora Evelin, Elaine, Edileine, Gilvanice, Luciane, Lucyane, Paula, Naiara, Regina, Viviane, por toda colaboração e apoio.

À minha colega e companheira de doutorado Lúcia, que tão prestativamente me apoiou e contribuiu com ideias e sugestões.

Às queridas do coração e amigas/irmãs de vida Luciana, Sheila e Juliana.

Às professoras Marie Claire Sekkel e Claudia Riolfi que contribuíram com preciosas ideias no exame de qualificação e na banca de defesa.

Aos colegas que trabalharam comigo na Prefeitura do Município de São Paulo, no período de 2004 a 2016.

À Universidade de São Paulo-USP e à Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

À professora Ana Paula Rigatti-Scherer pela disponibilidade e atenção em contribuir com este trabalho e participar da banca de defesa.

À Dra. Vera Helena que tão carinhosamente vem cuidando de mim há alguns anos.

Aos meus padrinhos queridos, Núbia e Vagner.

À Neusa, por ter disposto de seu tempo para cuidar da Laurinha, me incentivando e me ajudando para que eu pudesse realizar algumas etapas da pesquisa...

À amiga e professora Júlia Migot pelo apoio.

Aos funcionários e educadores do NEI Paulistinha.

Aos que mesmo não sendo citados aqui nominalmente, vibraram e ajudaram de alguma forma para que essa pesquisa se realizasse...



*Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência”-docência-discência- e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.*  
*(FREIRE, 1996, p. 28)*

## RESUMO

QUINTAL, T. M. M. de. **Contribuições das Ciências Cognitivas para a alfabetização em uma proposta de formação de professores.** 2021. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Um dos muitos e principais desafios da Educação Brasileira é garantir a alfabetização das crianças e jovens. Tal fato é consenso em vários documentos, planos, acordos postos à Educação do país, sendo este um problema ainda a ser enfrentado e superado. Pesquisas atuais oriundas das Ciências Cognitivas vêm evidenciando o papel do ensino explícito das correspondências fonográficas e do princípio alfabético, juntamente ao desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e, particularmente, da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, a formação dos professores não incorporou, de forma expressiva, o conhecimento de tais evidências. Temos como hipótese de pesquisa de que há lacunas na formação dos professores, quanto à necessidade e à natureza dos conhecimentos linguísticos e metalinguísticos, além das habilidades cognitivas requeridas na alfabetização. Com isso, acreditamos que proporcionar o conhecimento dessas evidências e seus fundamentos teórico-metodológicos pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente, para o aperfeiçoamento das práticas de alfabetização e, conseqüentemente, para o avanço da proficiência em leitura e escrita dos alunos. O objetivo desta pesquisa foi conceber e implementar um programa de formação teórico-prático para professores alfabetizadores, tendo como base tais conhecimentos como conteúdos formativos. A proposta de formação foi concebida, delineada e implementada originalmente para este trabalho de tese, por meio de uma pesquisa-ação, levando em conta o projeto pedagógico da escola, desde uma relação entre coordenadora pedagógica-pesquisadora com um grupo de nove professores das séries que compõem o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental) da realidade investigada. Foram avaliados os conhecimentos dos professores alfabetizadores antes e após a vivência na formação proposta. Foi investigado se a participação de professores alfabetizadores, na referida formação, pode contribuir para suas aprendizagens, para suas práticas de alfabetização e possíveis desdobramentos nas aprendizagens dos alunos. De forma unânime, as professoras declararam que a formação possibilitou mudanças em sua forma de pensar a alfabetização. Concluímos que ao alfabetizador é imprescindível aprender e desenvolver um conhecimento mais aprofundado da estrutura da língua, do sistema de escrita, dos conhecimentos linguísticos e até ortográficos relacionados a esse sistema; do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, especialmente em uma proposta de aperfeiçoamento e formação que o ajude a transpor para a prática pedagógica situações de ensino e aprendizagem que visem oferecer aos seus alunos a compreensão do princípio alfabético, para que avancem nos domínios da leitura e da escrita. As conclusões apresentadas por esta pesquisa podem contribuir na discussão dos currículos presentes na formação inicial e no desenho de propostas de formação continuada voltadas aos professores alfabetizadores que contribuam ao seu desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Alfabetização. Aprendizagem. Ciência cognitiva. Consciência Fonológica.

## ABSTRACT

QUINTAL, T. M. M. de. **Cognitive Science's input to the Literacy in a proposal for teachers training**. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

One of the several main challenges of Brazilian Education is to ensure the literacy of children and young people. This fact is a consensus in many documents, plans, agreements put to the country's education, and this is a problem still to be faced and to be surpassed. Current research from Cognitive Sciences has been showing the role of the explicit teaching of phonographic correspondence and the alphabetical principle, alongside the development of metalinguistic skills and, specifically, of phonological consciousness for the learning of reading and writing. However, the teacher's qualification did not expressly embody the knowledge of such evidence. We hypothesize that there are gaps in the professional qualification of teachers, regarding the need and the nature of linguistic and metalinguistics knowledge, including cognitive abilities required to literacy. Thus, we believe that providing knowledge of this evidence and its theoretical-methodological basis may contribute to the professional development of teachers, perfecting literacy practices, and, consequently, improving students' reading and writing proficiency. The present research aimed to design and implement a theoretical-practical program of qualification for literacy teachers, having as baseline such knowledge as training content. The qualification proposal was conceived, designed, and implemented originally for this thesis, by an action-research, knowing the school's pedagogic plan, around a relationship between the author/researcher and curriculum coordinator with a group of nine teachers of the grades that compose the literacy cycle (the first, second and third years of elementary school) of the investigated reality. The knowledge of the literacy teachers was evaluated before and after the qualification program. It also was investigated if the program contributed to their learnings, their practices of literacies and if there were further developed into the students' learning. Unanimously, the teachers have stated that the program changed the way they view Literacy. We concluded that is indispensable that the literacy-teaching develop a deeper knowledge of the language structure, of the writing system, of the linguistics knowledge, and even orthographical related to it, of the development of metalinguistic abilities, primarily in a perfecting proposal and qualification that help them bring to the pedagogical practice different situations offering their students the comprehension of the alphabetical principle so that their reading and writing proficiency can be perfected. The findings presented here may contribute to the teacher's education curriculum debate and on proposing continuing education to literacy tutors that may improve their professional development.

**Keywords:** Teacher education. Literacy. Learning. Cognitive Science. Phonological awareness.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Etapas da pesquisa .....	136
<b>Figura 2</b> - Cursos de pós-graduação lato sensu concluídos pelas participantes .....	153
<b>Figura 3</b> - Cursos de pós-graduação lato sensu em andamento pelas participantes .....	153
<b>Figura 4</b> - Acesso aos conhecimentos sobre desenvolvimento metalinguístico na formação inicial ou continuada das professoras participantes .....	154
<b>Figura 5</b> - Tempo de experiência no magistério das professoras participantes .....	159
<b>Figura 6</b> - Tempo de experiência em salas de alfabetização das professoras participantes .....	160
<b>Figura 7</b> - Produção escrita da criança 1 na proposta Ditado de Palavras (Ferreiro, 1991) ..	248
<b>Figura 8</b> - Produção escrita da criança 1 na proposta Teste de Leitura e escrita (PAZETO, 2012; PAZETO <i>et al.</i> , 2017) .....	249
<b>Figura 9</b> - Produção escrita da criança 3 na proposta Ditado de Palavras (Ferreiro, 1991) .....	250
<b>Figura 10</b> - Produção escrita da criança 3 na proposta Teste de Leitura e escrita (PAZETO, 2012; PAZETO <i>et al.</i> , 2017) .....	250
<b>Figura 11</b> - Produção escrita da criança 5 na proposta Ditado de Palavras (Ferreiro, 1991) ...	252
<b>Figura 12</b> - Produção escrita da criança 3 na proposta Teste de Leitura e escrita (PAZETO, 2012; PAZETO <i>et al.</i> , 2017) .....	252
<b>Figura 13</b> - Produção escrita da criança 5 na proposta Ditado de Palavras (Ferreiro, 1991)....	255
<b>Figura 14</b> - Produção escrita da criança 6 na proposta Teste de Leitura e escrita (PAZETO, 2012; PAZETO <i>et al.</i> , 2017) .....	255
<b>Figura 15</b> - Imagem do livro elaborado pelas turmas das professoras 3 e 5 .....	257

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Principais habilidades para a alfabetização das crianças .....	155
<b>Tabela 2</b> - Autores e teorias que inspiram as participantes .....	157
<b>Tabela 3</b> - Atividades oferecidas pelas professoras em seu trabalho pedagógico .....	164
<b>Tabela 4</b> - Conteúdos formativos já conhecidos pelas participantes abordados nos encontros .....	237
<b>Tabela 5</b> - Principais habilidades para a alfabetização das crianças – Q2 (questionário final) .....	241
<b>Tabela 6</b> - Principais habilidades para a alfabetização das crianças: comparação entre respostas do Q1 (questionário inicial) e Q2 (questionário final) .....	242
<b>Tabela 7</b> - Atividades alfabetizadoras oferecidas - Q2 .....	244
<b>Tabela 8</b> - Comparação das respostas do Q1 e Q2 sobre as atividades alfabetizadoras oferecidas .....	245
<b>Tabela 9</b> - Realização pelas professoras das atividades práticas sugeridas no curso .....	247

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Exemplo de organização das habilidades nos anos escolares proposta pelo PNAIC .....	44
<b>Quadro 2</b> - Ações da Política Nacional de Alfabetização implementadas no período de 2019-2021 .....	53
<b>Quadro 3</b> - Intersecção das categorias de Silva <i>et al.</i> (2016) e Rios (2001; 2010) .....	90
<b>Quadro 4</b> - Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados .....	138
<b>Quadro 5</b> - Categorias de análise presentes no questionário inicial .....	139
<b>Quadro 6</b> - Conteúdos formativos da proposta de formação em cada dimensão da competência docente .....	141
<b>Quadro 7</b> - Cronograma geral dos encontros de formação .....	142
<b>Quadro 8</b> - Propostas práticas sugeridas nos encontros de formação .....	146
<b>Quadro 9</b> - Categorias de análise presentes no questionário final .....	147
<b>Quadro 10</b> - IDEB da escola campo da pesquisa .....	150
<b>Quadro 11</b> - Formação inicial das participantes .....	152
<b>Quadro 12</b> - Desafios na alfabetização e estratégias empregadas para enfrentá-los .....	167
<b>Quadro 13</b> - Participação em cursos de atualização profissional .....	170
<b>Quadro 14</b> - Dúvidas das professoras sobre as práticas de alfabetização .....	171
<b>Quadro 15</b> - Características das crianças na visão das professoras participantes .....	172
<b>Quadro 16</b> - Plano de aula encontro 2 “As facetas da alfabetização” .....	176
<b>Quadro 17</b> - Plano de aula do encontro 3 “O objeto de aprendizagem: a língua portuguesa escrita” .....	179
<b>Quadro 18</b> - Plano de aula do encontro 4 “Os recursos do aprendiz” .....	182
<b>Quadro 19</b> - Plano de aula do encontro 5 “O processo de aprender” .....	187
<b>Quadro 20</b> - Plano de aula do encontro 6 “O ensino para favorecer o aprender: o conhecimento sobre a consciência metalinguística” .....	191
<b>Quadro 21</b> - Plano de aula do encontro 7 “O ensino para favorecer o aprender: ao papel da consciência fonológica e seus diferentes níveis- a consciência silábica” .....	195
<b>Quadro 22</b> - Plano de aula encontro 8 “O ensino para favorecer o aprender: ao papel da consciência fonológica e seus diferentes níveis - fonema, rimas e aliterações; o conhecimento dos nomes das letras e a explicitação do princípio alfabético” .....	200

<b>Quadro 23</b> - Plano de aula do encontro 9 “O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonêmica e de palavras; propostas para compreensão do princípio alfabético” .....	206
<b>Quadro 24</b> - Plano de aula do encontro 10 “O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência sintática, a construção de frases e a alfabetização” .....	210
<b>Quadro 25</b> - Plano de aula do encontro 11 “O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência morfológica e a alfabetização” .....	214
<b>Quadro 26</b> - Plano de aula do encontro 12 “A consciência morfológica, a consciência sintática e seu papel na alfabetização; introdução ao vocabulário” .....	217
<b>Quadro 27</b> - Plano de aula do encontro 13 “Vocabulário e alfabetização” .....	221
<b>Quadro 28</b> - Plano de aula do encontro 14 “O ensino para favorecer o aprender: fluência e compreensão leitora” .....	224
<b>Quadro 29</b> - Plano de aula do encontro 15 “Fluência e compreensão de leitura; alfabetização e letramento” .....	228
<b>Quadro 30</b> - Plano de aula do encontro 16 “O papel das práticas de letramento; socialização de práticas, avaliação final” .....	231
<b>Quadro 31</b> - Mudanças e reflexões das professoras a partir da participação na formação .....	261

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANA</b>	Avaliação Nacional da Alfabetização
<b>AVAMEC</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>Conabe</b>	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INAF</b>	Indicador de Alfabetismo Funcional
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério de Educação
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PNA</b>	Política Nacional de Alfabetização
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEP</b>	Programa Nacional do Ensino do Português
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PNME</b>	Programa Novo Mais Educação
<b>PROFA</b>	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
<b>Renabe</b>	Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEA</b>	Sistema de Escrita Alfabética
<b>SEALF</b>	Secretaria de Alfabetização
<b>SORA</b>	Sistema Online de Recursos para a Alfabetização



## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: OS DOCUMENTOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS OFICIAIS .....	33
2.1	ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A QUESTÃO DOS MÉTODOS .....	33
2.2	AValiação NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO.....	36
2.3	DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO .....	39
2.3.1	Plano Nacional de Educação .....	39
2.3.2	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa .....	40
2.3.3	Base Nacional Curricular Comum (BNCC).....	45
2.3.4	Política Nacional de Alfabetização .....	49
3	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	56
3.1	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O CONHECIMENTO DAS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS BRASILEIRAS.....	56
3.2	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL ..	62
3.2.1	A formação inicial.....	64
3.2.2	A formação continuada .....	72
3.3	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	79
3.4	DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA DOCENTE.....	84
3.5	PARÂMETROS CATEGORIAIS DA AÇÃO DOCENTE .....	87
3.6	A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE .....	89
4	CONHECIMENTOS ADVINDOS DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO .....	93
4.1	NATUREZA DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO E ESPECIFICIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	94
4.2	TRADIÇÕES E TEORIAS QUE EXPLICAM A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA .....	96
4.2.1	Principais modelos de aquisição do sistema de escrita .....	97
4.2.2	Aprendizagem implícita e explícita/conhecimento implícito e explícito .....	98
4.2.3	O desenvolvimento da leitura e da escrita: os estudos de Frith e Ehri .....	101

4.2.4 O processamento da informação: a dupla rota da leitura .....	104
4.3 HABILIDADES METALINGUÍSTICAS .....	105
4.3.1 Consciência fonológica .....	108
4.3.2 Consciência sintática, consciência morfológica e consciência morfossintática. ....	113
4.4 PREDITORES DE LEITURA E ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS ATUAIS .....	118
4.4.1 Compreensão do princípio alfabético e do código ortográfico da língua.....	119
4.4.2 O conhecimento do nome das letras.....	122
4.4.3 Vocabulário, fluência e compreensão leitora .....	124
4.5 AS FUNÇÕES EXECUTIVAS .....	127
4.6 O ENSINO EXPLÍCITO, A PSICOLOGIA COGNITIVA E A PRÁTICA DOCENTE.....	129
5 PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVOS E MÉTODO .....	133
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	134
5.2 PARTICIPANTES .....	137
5.3 COLETA DOS DADOS: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS .....	138
5.3.1 Avaliação do contexto institucional .....	138
5.3.2 Avaliação exploratória inicial dos conhecimentos prévios dos professores participantes ..	139
5.3.3 Encontros de formação docente e realização de tarefas com os alunos pelos professores..	140
5.3.4 Avaliação processual dos encontros pelos professores .....	146
5.3.5 Avaliação final .....	146
5.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	147
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO QUANTO AO CONTEXTO FORMATIVO E INSTITUCIONAL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES .....	149
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO .....	149
6.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS: AVALIAÇÃO EXPLORATÓRIA INICIAL.....	151
6.2.1 Conhecimento profissional do professor .....	152
6.2.2 Prática profissional do professor .....	158
6.2.3 Engajamento profissional do professor .....	170
7. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: RELATO DOS ENCONTROS FORMATIVOS com As PROFESSORAS .....	175
7. 1 O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....	175

7.1.1 Encontro 1: Apresentação .....	176
7.1.2 Encontro 2: “As facetas da alfabetização” .....	176
7.1.3 Encontro 3: O objeto de aprendizagem: a língua portuguesa escrita .....	179
7.1.4 Encontro 4: Os recursos do aprendiz.....	182
7.1.5 Encontro 5: O processo de aprender.....	187
7.1.6 Encontro 6: O ensino para favorecer o aprender: o conhecimento sobre a consciência metalinguística .....	190
7.1.7 Encontro 7: O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonológica e seus diferentes níveis- a consciência silábica.....	195
7.1.8 Encontro 8: O ensino para favorecer o aprender: ao papel da consciência fonológica e seus diferentes níveis- fonema, rimas e aliterações; o conhecimento dos nomes das letras e a explicitação do princípio alfabético .....	200
7.1.9 Encontro 9: O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonêmica e de palavras; propostas para compreensão do princípio alfabético .....	205
7.1.10 Encontro 10: “O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência sintática, a construção de frases e a alfabetização” .....	210
7.1.11 Encontro 11: “O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência morfológica e a alfabetização” .....	214
7.1.12 Encontro 12: “A consciência morfológica, a consciência sintática e seu papel na alfabetização; introdução ao vocabulário” .....	217
7.1.13 Encontro 13: Vocabulário e alfabetização.....	221
7.1.14 Encontro 14: O ensino para favorecer o aprender: fluência e compreensão leitora. ....	224
7.1.15 Encontro 15: Fluência e compreensão de leitura; alfabetização e letramento.....	228
7.1.16 Encontro 16: “O papel das práticas de letramento; socialização de práticas, avaliação final” .....	231
<b>8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS EFEITOS DA INTERVENÇÃO .....</b>	<b>236</b>
8.1 A AVALIAÇÃO PROCESSUAL DA FORMAÇÃO VIVENCIADA.....	236
8.2 AVALIAÇÃO FINAL .....	237
8.2.1 Conhecimento profissional do professor .....	237
8.2.2 Prática profissional do professor .....	244
8.2.3 Engajamento profissional do professor .....	257
8.2.4 Avaliação geral do curso, impactos e reflexões sobre o fazer docente .....	263
8.3 O LUGAR DA COORDENADORA-FORMADORA-PESQUISADORA .....	264
8.4 SÍNTESE DA DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	265
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>273</b>

REFERÊNCIAS .....	275
APÊNDICE A – TCLE PROFESSOR .....	292
APÊNDICE B – TCLE CRIANÇA.....	293
APÊNDICE C – ADENDO DO TCLE CRIANÇA .....	294
APÊNDICE D – Q1.....	295
APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE ATUALIZAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA....	298
APÊNDICE F – REGISTRO DE ENCONTRO - RE .....	299
APÊNDICE G – FORMULÁRIO MODELO PARA RELATO DOS ENCONTROS (PESQUISADORA).....	300
APÊNDICE H – Q2.....	301
APÊNDICE I - REFERÊNCIAS DOS ENCONTROS .....	306
APÊNDICE J - TABELAS DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL .....	316

## 1 INTRODUÇÃO

Há dez anos, no dia de minha defesa de Mestrado, um dos professores da banca, me fez uma pergunta muito cara para compreendermos o que me fez chegar aqui, nesse objeto de estudo. Não me lembro exatamente as palavras que ele usou, mas a sua narrativa problematizou o que de todo aquele estudo eu levaria para a minha prática de educadora na escola pública. Foi uma dissertação em Filosofia da Educação, pesquisando o conceito de emancipação na relação com a educação, no pensamento de dois filósofos, Theodor Adorno e Edgar Morin. Não era um objeto de pesquisa com aplicabilidade imediata ou mensurável. Mas, eu me lembro de ter muita clareza da resposta à sua pergunta: o quanto aquela pesquisa modificava minha forma de refletir, compreender e pensar a Educação em seus fundamentos e, seu compromisso com a transformação dos sujeitos e da sociedade.

Alguns anos se passaram e aqui estou, escrevendo essa tese com escopo diverso da pesquisa anterior. O caminho que me fez chegar até aqui foi percorrido no “chão” da escola pública. Se antes eu estava implicada em compreender os processos formativos de forma mais ampla e fundante, os desafios postos na realidade da escola me fizeram perceber que, para chegar a essa formação ampla, crítica e emancipatória, os processos formativos mais básicos precisam ser garantidos plenamente. Como formar sujeitos emancipados, sem que antes, possamos formar leitores e escritores? Como formar para o pensar crítico, sem que antes (ou conjuntamente) possamos garantir uma formação plena na linguagem, que dá acesso para esse pensar? Para pensar criticamente e ler o mundo, é preciso ter o domínio da leitura da palavra. Ler e escrever com proficiência é um direito e um caminho também para a emancipação...

Por não ser neutra, como ação de humanização, a Educação é também política como Paulo Freire sempre identificou e vislumbrou em sua obra. Sendo política está a serviço de um propósito, cumprindo determinadas formas de humanização e socialização, a partir de certas escolhas, relacionadas a concepções de ser humano e sociedade. Não é possível educar sem ter clareza dessa dimensão do ato educativo, de sua não neutralidade e de suas implicações. A alfabetização, parte deste ato, é também política, no mesmo sentido. Democratizar e garantir o acesso à leitura e à escrita, formando usuários desse sistema, cumpre então uma função social que pode e deve ser emancipadora. Pode ser... mas não necessariamente o é.

O conceito de alfabetização nem sempre parece consensual na literatura (às vezes relacionado ao ato mais restrito de aprendizagem do sistema de escrita ou código, em outras vezes, entendido em uma dimensão mais ampla da leitura), mas a sua necessidade e importância sim, muitas vezes atrelada à projetos diferentes de sociedade, alguns comprometidos com a

manutenção do *status quo*, outros com a sua transformação e com a busca da equidade e justiça social. Daí a necessária delimitação conceitual que o início deste trabalho requer.

Do entendimento da leitura como “simples” ato de decodificação das palavras (que não tem nada de simples ao nosso ver) até a leitura mais abrangente e crítica da realidade, esse conceito é construído a partir de diferentes premissas e perspectivas conceituais, filosóficas e, por que não, políticas. Contudo, um apontamento se faz necessário ainda aqui no início: a leitura de mundo, crítica e autônoma, é o fim maior que buscamos (conforme apontamos no primeiro parágrafo), e por isso mesmo não podemos ser indiferentes à importância do processo inicial das habilidades de decodificação e codificação das palavras, que não se esgota em si mesmo, mas é parte do processo necessário ao entendimento amplo de leitura, requerido para formar sujeitos emancipados. Mas haveria necessidade de se debruçar sobre estes aspectos da leitura inicial? Haveria importância nisso? Se considerarmos os índices de analfabetismo do país, de crianças, jovens e adultos, que passaram pela escola ou que dela foram excluídos, podemos responder afirmativamente à pergunta anterior.

Tendo tais considerações postas e o lugar ético que assumimos, nosso trabalho tem como aporte teórico os estudos da Psicologia Cognitiva e de áreas correlatas, como a Ciência Cognitiva da Leitura<sup>1</sup> que vem investigando o papel do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da leitura e da escrita. Corrobora o conceito de “alfabetização” enquanto apropriação do sistema de escrita alfabética e opta pelo uso do conceito de “letramento”<sup>2</sup> (e não literacia<sup>3</sup>) enquanto o uso da leitura e da escrita nas diversificadas práticas sociais, proposto por Soares (2004; 2016).

Frente ao que se denominou “desinvenção da alfabetização”, como momento em que houve a perda da especificidade desse processo, sugerindo então sua “reinvenção”, Soares (2004) diferencia o momento de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) do

---

<sup>1</sup> Segundo Maluf (2021, p. 30) “O termo Ciência Cognitiva designa um conjunto de conhecimentos provenientes de várias disciplinas que estão voltadas para a compreensão da mente humana em sua relação com o cérebro”. A Ciência da Leitura se disseminou no século XXI e investiga como o cérebro aprende a ler, os mecanismos neuronais do ato de ler (MALUF, 2021).

<sup>2</sup> Segundo a Unesco (2004 apud SOARES e BERGMANN, 2020, p. 86) “Letramento [literacy] é a capacidade de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos (e visuais) associados a contextos variados. O letramento envolve um continuum de aprendizados que permitem a um indivíduo alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e talentos e participar plenamente da sociedade em geral”.

<sup>3</sup> Termo utilizado na Política Nacional de Alfabetização (PNA) definido como: “[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento” (BRASIL, 2019a, p. 21).

momento de uso das práticas sociais que a leitura e escrita possibilitam aos sujeitos em sociedades letradas. Com isso busca não dicotomizar os dois processos, que segundo suas próprias acepções são interdependentes, mas sim reiterar as especificidades de cada um deles e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem de ambos: “Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos...” (SOARES, 2004, p. 8).

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. (SOARES, 2004, p. 9).

Morais (2012) concorda com as acepções de Soares (2004) afirmando que “desinventamos” o ensino da escrita alfabética e criamos, o que ele denomina uma “ditadura do texto”, na qual o trabalho com unidades menores como sílabas, letras e palavras seria proibido. O autor tece uma crítica a ideia de que as crianças descubram por conta própria o funcionamento do sistema de escrita alfabética, questionando que essa descoberta sem ensino não ocorre para a grande parte das crianças pertencentes às classes sociais desfavorecidas (MORAIS, 2012).

Costumamos dizer que vivemos, no Brasil, um verdadeiro *apartheid* educacional, no qual coexistem, sem maiores questionamentos, dois sistemas de ensino: aquele destinado às classes médias e à burguesia e “o outro”, destinado às camadas populares, no qual se passou a aceitar, como natural, que um altíssimo percentual de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético. (MORAIS, 2012, p. 23, itálico do autor).

Entendendo então tais especificidades do ensino-aprendizagem na alfabetização como necessárias, o presente trabalho faz uma escolha de se debruçar sobre o processo de alfabetização, ou seja, sobre a apropriação do SEA. Tal escolha relaciona-se ao que Soares (2016) denominou como “faceta linguística”: “a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, que conduz à habilidade de leitura e produção de palavras escritas” (SOARES, 2016, p. 36). Segundo a autora, o processo de apropriação da leitura e da escrita é determinado por diferentes facetas (linguística, interativa e sociocultural) que se distinguem e se completam, sendo que cada uma privilegia um aspecto do objeto. Em nosso caso optamos por nos debruçarmos sobre a faceta linguística do objeto de trabalho para o qual se direciona o processo

de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, sem desconsiderar as contribuições das demais. Assim como Soares (2016) pontuou, cada faceta tem uma especificidade e uma contribuição, e, para além de antagonismos, é necessária uma conciliação de teorias e estudos. Em sua obra recente Soares (2016) investiga a faceta linguística por considerá-la o alicerce das outras facetas.

Assim, estamos cientes da importância das práticas de letramento para formar verdadeiros (no sentido de pleno, proficiente) usuários da língua escrita, ou seja, sujeitos que utilizam a leitura e a escrita de maneira autônoma e crítica nas mediações que realizam em âmbito social. Mas, conforme apontamos, há ainda dilemas quanto a esse momento inicial de aquisição da linguagem escrita, revelado pelo contingente de crianças e jovens que não aprendem. É nesse sentido que a contribuição desta pesquisa se pretende e se faz emancipadora.

O problema da alfabetização insuficiente no Brasil é confirmado por diversas fontes de pesquisa. A título ilustrativo citaremos alguns dados. A taxa de analfabetismo na população brasileira com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (cerca de 13,2 milhões de pessoas), de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>4</sup>. Em 2017 o Brasil encerrou o ano com 11,5 milhões de analfabetos<sup>5</sup>. Apesar da PNAD demonstrar que a taxa de analfabetismo vem caindo ao longo dos anos, ela é ainda muito alta se pensarmos em relação ao total da população brasileira. Isso significa que um número considerável de pessoas não sabe ler e escrever.

Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)<sup>6</sup> de 2011 revelaram que em cada quatro brasileiros, que cursam ou cursaram o Ensino Fundamental II, apenas um domina plenamente as habilidades de leitura e escrita (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO

<sup>4</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/taxa-de-analfabetismo-cai-43-pontos-percentuais-em-14-anos-diz-ibge.html>. Acesso em: 14 mai. 2016.

<sup>5</sup> Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/queda-do-analfabetismo-fica-estagnada-no-pais-apesar-da-pesquisa-do-ibge.shtml>. Acesso em: 14 nov. 2018.

<sup>6</sup> Indicador de Alfabetismo Funcional que avalia habilidades de leitura, escrita e matemática: “Para o Inaf, Alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor”. (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; 2018, p. 4). Até 2011 os sujeitos eram classificados em quatro níveis de alfabetismo: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno. Os sujeitos que se enquadravam nos dois primeiros níveis eram considerados como analfabetos funcionais e os dois últimos funcionalmente alfabetizados. A partir de um estudo sobre as relações entre alfabetismo e mundo do trabalho em 2015-2016, a escala de proficiência foi reestruturada, permanecendo inalterados os dois níveis dos considerados analfabetos funcionais e modificando os relativos aos funcionalmente alfabetizados, desmembrados em três níveis: elementar, intermediário e proficiente.



MONTENEGRO; 2011). Outros dados também do INAF, coletados entre 2001 e 2011, mostram que o número de anos de estudo não tem correspondido, na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo. Da população com a escolaridade equivalente ao Ensino Fundamental II, por exemplo, apenas 15% possuem domínio pleno em leitura e escrita, 25% estão no nível rudimentar e 1% são analfabetos, totalizando 26% de analfabetos funcionais. No Ensino Fundamental I esse índice vai para 65% (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2011).

Na edição do INAF de 2016, que pesquisou as relações entre alfabetismo e mundo do trabalho, 27% da população entrevistada encontrava-se nos níveis correspondentes aos analfabetos funcionais e 73% encontrava-se alfabetizada funcionalmente. Contudo destes 73%, a maioria estava num nível elementar de letramento e numeramento (42%) (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016).

Em 2018 houve nova edição do INAF (2018), na qual identificou-se uma redução do número de analfabetos. Se em 2001 tinha-se 12%, em 2018 este número cai para 8%. Contudo, os dados ainda nos causam preocupação: 3 em cada 10 brasileiros ainda apresenta muita dificuldade de fazer uso da leitura, da escrita e da matemática em atividades básicas da vida cotidiana, como ler um cartaz ou folheto, por exemplo. O número de leitores proficientes permanece 12% (em 2001 e 2018), porém teve uma variação entre 8% (2015) e 13% (2007) nesse período (2001 a 2018) (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; 2018).

Diante dessas constatações que revelam um cenário preocupante em relação a alfabetização no Brasil, constatamos a criação de políticas que propõem diferentes ações para sanar essas dificuldades. Entre as ações nacionais, temos em 2014 a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024<sup>7</sup> (BRASIL, 2014), documento considerado articulador do Sistema Nacional, que dentre suas inúmeras proposições para os sistemas educativos, traz metas para um decênio que visam, além de outros tópicos: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental; elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais; erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014). Segundo o PNE

---

<sup>7</sup> É importante ressaltar que o PNE (BRASIL, 2014) deve ser a base para a elaboração dos demais planos, ou seja, estaduais e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. Neste sentido, as metas destes planos devem estar alinhadas as metas maiores do PNE. Em termos bem gerais o documento visa garantir ações para a universalização do ensino obrigatório com qualidade, ou seja, articular equidade e qualidade, garantir acesso e permanência na escola. Constitui-se de 20 metas.

são ações prioritárias para garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, a conclusão do ensino fundamental obrigatório na idade adequada e a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2014).

Os dados sobre o analfabetismo no Brasil e as metas do PNE (2014-2024) servem apenas para ilustrar que a alfabetização da população é ainda uma demanda atual de nosso país. Esta questão está diretamente relacionada às políticas públicas para a Educação, em termos mais abrangentes, mas também (e com igual importância) a uma dimensão “micro”, ou seja, ao ensino da leitura e da escrita, em relação às metodologias, conteúdos e habilidades de aprendizagem que contemplam os programas escolares e a formação dos professores.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) o Ensino Fundamental se tornou obrigatório e gratuito – constituições anteriores já colocavam o ensino primário nessas condições. Há então todo um movimento de universalização desta etapa da Educação Básica, buscando garantir o acesso e a equidade que se intensifica com a Lei nº 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 2017a). Paralelamente a esse movimento, acompanhamos ainda muitos alunos que concluem o Ensino Fundamental II sem o domínio básico da leitura e da escrita. Para Soares e Bergmann (2020, p. 85) “[...] a partir do final dos anos 1990, a discussão sobre alfabetização passou a contemplar um novo problema. Muitos estudantes, embora frequentando a escola durante vários anos, não estavam plenamente alfabetizados, ou seja, a maior exclusão passou a ser operada dentro da escola”.

Se há a garantia do acesso à educação e à permanência, seja por meio da democratização do ensino público, seja por meio de propostas como a “progressão continuada” (evitando a retenção e a evasão escolar), por que grande parte desses alunos ainda apresenta dificuldades na aprendizagem e no domínio das habilidades básicas de leitura e escrita? Trata-se de uma questão cuja complexidade de fatores e causas não nos permite, nesse momento, destacar o aprofundamento que lhe é necessário, já que se relacionam questões de ordem social, econômica, política, além de pedagógica, a qual nossa pesquisa busca uma interlocução.

Rigatti-Scherer (2019) em trabalho recente, aponta alguns fatores que têm contribuído para a problemática da qualidade da alfabetização das crianças brasileiras. O primeiro, para ela, foi a mudança no paradigma da alfabetização que ocorreu a partir da década de 1980, postulado pelos construtivistas, no qual não se valorizou as informações linguísticas que precisam ser ensinadas. Esse apontamento de Rigatti-Scherer (2019) corrobora com a discussão feita por Soares (2004) a respeito da perda da especificidade da alfabetização, conforme indicamos anteriormente. Outros pontos mencionados por Rigatti-Scherer (2019) são: o pouco investimento destinado ao ensino da rede pública e a proposta de consolidação da alfabetização

até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, quando sabemos da importância de ocorrer antes. Um último fator mencionado é a formação do professor alfabetizador, conforme temos:

Os cursos de Pedagogia, que habilitam o docente a assumir uma turma do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, não preparam para o ensino da leitura e da escrita. Os currículos dos cursos de Pedagogia baseiam-se nas teorias de aprendizagem, nos processos de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento da criança, mas não contemplam disciplinas na área linguística ou, pelo menos, de língua portuguesa. Alguns cursos, já incluíram disciplinas desses campos de conhecimento, mas, muitas vezes, são eletivas ou com pouca carga horária. Assim, não se prepara o professor, em sua graduação, para ser um alfabetizador. (RIGATTI-SCHERER, 2019, p. 198).

Com base nas pesquisas atuais oriundas da Psicologia Cognitiva, Neurociências, Psicolinguística, estudiosos no Brasil<sup>8</sup> e em outros países vêm demonstrando a importância do ensino explícito, sistematizado e intencional das correspondências fonográficas, do princípio alfabético e do desenvolvimento metalinguístico (como a consciência fonológica que é um de seus elementos) para garantir um desempenho melhor dos alunos na aquisição da leitura e escrita.

Esta discussão aparece no documento *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos relatório final* (BRASIL, 2007; 2019c), solicitado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados da época (2003), com demanda de apresentar sugestões para o aprimoramento da legislação e políticas relacionadas à alfabetização no país. Esse material, com base num levantamento do “Estado da arte” e de pesquisas empíricas, inclusive trazendo comparações com o estado da questão em outros países mais desenvolvidos que o Brasil, como Inglaterra, França e Estados Unidos, ressaltou dois problemas “crônicos” da educação brasileira: o primeiro problema relativo à não garantia da alfabetização das crianças, afetando todo o desempenho e trajetória escolar das mesmas; o segundo problema relativo à falta de apropriação dos conhecimentos científicos produzidos na área e baixo uso dos dados de avaliações externas, como fontes de informações e diagnósticos, para melhoria do desempenho dos alunos e da qualidade da educação (BRASIL, 2007, p. 13).

O grupo de trabalho acima referido concluiu que:

[...] as políticas e práticas de alfabetização de crianças no Brasil e os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores não acompanharam a evolução científica e metodológica que vem ocorrendo nos últimos 30 anos em todo mundo. Esse fosso que separa o país dos conhecimentos e práticas mais atualizados pode ser responsável, em parte, pelo insuficiente

---

<sup>8</sup> Apresentaremos algumas pesquisas no quarto capítulo desta tese.

desempenho escolar de expressiva fatia da população escolar brasileira. (BRASIL, 2007, p. 14).

As recomendações do relatório para as gestões das políticas educacionais e para as instituições de formação de professores indicam, dentre outros pontos, a necessária formação científica atualizada dos professores, incluindo a imprescindível revisão das orientações nacionais sobre a alfabetização e atualização dos programas de formação dos professores, de forma que se torne compatíveis com os conhecimentos científicos produzidos na área (BRASIL, 2007). É importante destacar que o referido documento faz alusão a um campo específico de pesquisas, baseadas na Neurociência e Ciência Cognitiva da Leitura, que teriam produções científicas ainda pouco apropriadas pela legislação educacional e cursos e programas de formação de professores<sup>9</sup>.

A formação de professores no Brasil é sabidamente deficiente, por uma série de razões conhecidas. A formação de professores alfabetizadores padece de problemas adicionais relacionados com os conteúdos e orientações [...]. As orientações nacionais para a formação de professores baseiam-se em pressupostos semelhantes aos dos PCNS - são de caráter muito geral, quase sempre voltadas para aspectos formais, como a carga horária ou a distribuição de disciplinas entre várias áreas etc. Não há orientações concretas e específicas sobre as competências que o professor deve dominar para poder exercer sua função. (BRASIL, 2007, p. 153).

A questão chave que se coloca é como garantir esse ensino explícito se os professores alfabetizadores não tiverem em sua formação os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita já evidenciados pelas pesquisas citadas anteriormente. Em 2019 a discussão presente neste relatório de 2003 reaparece, por meio da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/2019 (BRASIL, 2019b). O referido relatório ganha uma nova edição do ano de 2019, na medida que suas discussões e concepções teóricas se coadunam com a proposta da nova política (BRASIL, 2019c).

A PNA (BRASIL, 2019a; 2019b) foi decretada com o objetivo de implementar programas e ações voltadas à alfabetização baseada em evidências científicas; combater o analfabetismo e elevar o nível e a qualidade da alfabetização dos alunos<sup>10</sup>. As evidências

---

<sup>9</sup> Esse destaque é importante, na medida em que as orientações predominantes citadas no documento seguem outras evidências científicas. Não há, ao nosso ver, uma relação de valor ou importância de umas sobre as outras, mas sim de diferenças epistemológicas entre elas.

<sup>10</sup> Aprofundaremos mais adiante a referida legislação.

científicas são as provenientes dos campos que já mencionamos, como Neurociência, Ciência Cognitiva da Leitura e correlatos, tendo como critério estudos de delineamento experimental e estatístico. Tais campos não foram contemplados de forma sistemática em políticas educacionais anteriores para a alfabetização. Temos, então, uma política que vai contemplar essas bases epistemológicas, argumentando sua superioridade e fazendo alusão de que as políticas anteriores não tinham o mesmo rigor científico, mas devemos considerar que estas não são as únicas evidências científicas existentes sobre alfabetização e aprendizagem da leitura e da escrita, e sim as privilegiadas na política atual<sup>11</sup>.

Fruto da PNA, em 2021 é publicado o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe) (BRASIL, 2020). O referido documento foi elaborado por um grupo de especialistas composto pelo Ministério de Educação (MEC), o mesmo que organizou a Primeira Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe) em 2019, apresentando uma revisão bibliográfica sistemática do estado da arte das pesquisas científicas sobre alfabetização, apreciando e discutindo as condições de sua aplicabilidade e as suas contribuições ao aperfeiçoamento da alfabetização no Brasil (BRASIL, 2020). O referido relatório é composto por dez eixos temáticos, sendo um deles a “Formação e desenvolvimento profissional de professores”<sup>12</sup>.

Alguns estudos de revisão sistemática sobre a produção nacional voltada à temática sobre as habilidades metalinguísticas e a alfabetização foram produzidos anteriormente a implementação da política mencionada. Citaremos abaixo pela sua relevância para nosso objeto de pesquisa.

Maluf, Zanella e Pagnez (2006) fizeram um levantamento das pesquisas sobre a relação da aquisição da linguagem escrita e o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas no português brasileiro, referente ao período de 1987 a 2005. As autoras identificaram 157 estudos. Destes, 113 são trabalhos de pós-graduação, sendo 24 trabalhos de Doutorado e 89 dissertações de Mestrado. Os demais trabalhos encontrados, eram artigos publicados em periódicos. Dos 44 artigos encontrados, 36 relatam pesquisas de base empírica e 8 são textos de caráter teórico. Dos 36 trabalhos com base empírica, 32 atuaram com crianças, 2 com adolescentes, 1 com

---

<sup>11</sup> A Revista Brasileira de Alfabetização, publicação da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), tem uma edição de Jul./Dez. 2019 | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) que traz a contribuição de diferentes pesquisadores da área para analisar, refletir e discutir a PNA. Dentre outros aspectos e análises, traz críticas sobre as concepções que norteiam a Política, como o conceito de alfabetização, a omissão do termo letramento, assim como a questão das evidências científicas que lhe dão suporte, conforme mencionamos, considerando que há um acúmulo de pesquisas de mais de 40 anos não mencionado no documento e na política.

<sup>12</sup> Discutiremos no terceiro capítulo desta pesquisa.

jovens e adultos e 1 com adultos. A consciência fonológica foi a habilidade metalinguística mais investigada no período (MALUF *et al.*, 2006). Como observamos não há menção de pesquisas envolvendo professores.

Em estudo posterior, Moura e Paula (2013) mapearam a produção da pós-graduação brasileira, de teses e dissertações voltadas à temática das habilidades metalinguísticas e a alfabetização, no período de 2005 a 2010. As autoras identificaram 187 trabalhos, sendo 140 de Mestrado e 47 de Doutorado. A consciência fonológica continua sendo a dimensão mais estudada (46,52%). Dos 187 trabalhos, apenas 12 são com adultos-professores e 3 com adultos-professores e crianças (MOURA; PAULA, 2013).

Barrera e Santos (2014) realizaram um levantamento de artigos brasileiros publicados no período de 2000 a 2012 sobre pesquisas com programas de intervenção em consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita. As autoras ressaltaram o fato de apenas 5% dos trabalhos encontrados nessa temática originarem de revistas científicas da Educação, sendo que em contrapartida 50% foram da Fonoaudiologia e 27% da Psicologia, evidenciando, desta forma, o baixo envolvimento dos pesquisadores do campo educativo na referida temática. Tais dados revelam, em algum grau, a pouca apropriação pelos educadores de resultados empíricos que poderiam enriquecer as práticas em alfabetização. As autoras identificaram também que 91% dos trabalhos apresentados demonstraram a importância de programas de intervenção em consciência fonológica como elementos facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de tais evidências científicas, o campo educativo tem estado a parte de tais fatos (BARRERA; SANTOS, 2014).

Fato é que apesar do reconhecimento da necessidade social da garantia da alfabetização da população; da inclusão no debate educacional de outras contribuições e evidências científicas que ressaltam a importância das habilidades metalinguísticas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita; e da publicação de documentos e estudos como o Relatório (BRASIL, 2007; 2019c) e a criação de uma nova política no ano de 2019 – PNA (BRASIL, 2019a), que se debruçam sobre tais contribuições, há ainda um campo a ser explorado, principalmente no que tange a formação dos professores.

Frente aos dados apresentados o problema de pesquisa se coloca nos seguintes termos: A participação de professores em um programa de formação, cujo foco é o conhecimento teórico-prático a respeito das relações entre o desenvolvimento da consciência linguística metalinguística e a aprendizagem da leitura e da escrita, pode contribuir para suas aprendizagens, para suas práticas de alfabetização e, conseqüentemente, para o avanço na aprendizagem inicial da leitura e da escrita de seus alunos? Tais questões estão diretamente

relacionadas a outras como: o que as crianças precisam saber para se alfabetizarem? O que os professores precisam saber para alfabetizá-las?

Temos como hipótese de pesquisa de que há lacunas na formação dos professores, quanto aos conhecimentos linguísticos e metalinguísticos envolvidos na alfabetização e na pouca apropriação pelos cursos de formação de professores dessas evidências científicas<sup>13</sup> oriundas dessas áreas.

Acreditamos que proporcionar o conhecimento teórico-prático e de modo explícito, a respeito das relações entre o desenvolvimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita aos professores alfabetizadores, pode contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de alfabetização e, conseqüentemente, para o avanço da proficiência em leitura e escrita dos seus alunos. Na medida em que tais conhecimentos trazem subsídios para o trabalho com o sistema de escrita alfabética e as habilidades envolvidas para sua apropriação, há necessidade destes conhecimentos estarem acessíveis aos educadores.

Temos como primeiro objetivo conceber e implementar um programa de formação teórico-prático para professores alfabetizadores, sobre o conhecimento do desenvolvimento metalinguístico, das habilidades cognitivas e linguísticas, bem como de suas relações com o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Temos como segundo objetivo investigar, avaliar e discutir os efeitos da participação dos professores no referido programa para seus conhecimentos teóricos e práticas alfabetizadoras, além de possíveis desdobramentos para as aprendizagens em leitura e escrita dos alunos em processo de alfabetização.

No segundo capítulo, intitulado *A alfabetização no Brasil: documentos e políticas educacionais oficiais*, trazemos uma breve contextualização do tema, pontuamos aspectos históricos pertinentes à compreensão do problema de pesquisa. Apresentamos as propostas curriculares recentes para a alfabetização, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012c), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, [2018]) e a PNA (BRASIL, 2019a), além de dados sobre as avaliações educacionais nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desta forma, objetivamos aproximar o leitor da temática de maneira mais abrangente, reiterando as principais questões e

---

<sup>13</sup> Durante este texto de tese citamos o termo evidências científicas com a compreensão de um conjunto de conhecimentos advindos de pesquisas atuais no campo: “O termo “evidências” diz respeito a achados que resultam de pesquisas científicas. Uma alfabetização baseada em evidências é aquela que emprega procedimentos e recursos cujos efeitos foram testados e se mostraram eficazes. Diferentes fontes de evidências podem ser usadas para informar a tomada de decisão em alfabetização. Elas incluem observação, documentos, depoimentos, entrevistas, experiências, raciocínio, revisões sistemáticas da literatura, pesquisas observacionais e experimentais feitas a partir delas e meta-análises dos dados dessas pesquisas”. (RENABE, 2020, p. 28).

desafios que têm sido amplamente pautados, debatidos e investigados na literatura e nas políticas educacionais.

No terceiro capítulo, intitulado *A formação dos professores alfabetizadores*, iniciamos trazendo uma breve revisão de literatura de teses e dissertações nacionais sobre formação de professores alfabetizadores e habilidades metalinguísticas, de forma a demonstrar e contextualizar a produção nacional do campo e a contribuição e relevância da presente pesquisa. Apresentamos algumas evidências e dilemas relativos à formação dos professores alfabetizadores, partindo das pesquisas de Gatti (2010; 2009) e de documentos e produções dedicados à temática, com a finalidade de favorecer a compreensão do leitor sobre aspectos mais amplos que a constituem. Retomamos algumas propostas de formação continuada de professores já implementadas no Brasil e trazemos o programa da política atual. Discutimos conceitos como desenvolvimento profissional docente e formação continuada de professores, necessários na medida em que nosso objeto de pesquisa engloba uma proposta de formação docente. Apresentamos duas referências teóricas principais que subsidiam nossa compreensão da formação docente: a proposta das dimensões da competência docente de Rios (2001; 2010); e a pesquisa de Silva et al (2016) que define referentes categoriais para formação de professores. Utilizamos ambas com a finalidade de arcabouço teórico-metodológico.

No quarto capítulo, intitulado *Conhecimentos advindos das Ciências Cognitivas e suas contribuições para a alfabetização* apresentamos estudos e pesquisas com as principais evidências atuais sobre as habilidades que são preditoras ou facilitadoras para a alfabetização, discutindo a alfabetização a partir das contribuições de campos de pesquisa como a Psicologia Cognitiva, Ciência Cognitiva e a Linguística, principalmente. Iniciamos discutindo a natureza e organização do sistema de escrita alfabético e as possíveis implicações para seu ensino. Seguimos retomando algumas tradições e teorias que explicam a aprendizagem da leitura e da escrita e os principais modelos de processamento da leitura. Por fim, abordamos as habilidades e conhecimentos que aparecem na literatura com fortes influenciadores para a alfabetização, como as habilidades metalinguísticas, remetendo a sua relevância como conhecimento explícito na formação dos professores.

No quinto capítulo, intitulado *Problema de pesquisa, objetivos e método*, apresentamos o delineamento da pesquisa; os participantes, os procedimentos e instrumentos utilizados para o trabalho de campo e para a coleta de dados, assim como a forma como nos propusemos a realizar o tratamento dos mesmos. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e exploratória, do tipo pesquisa-ação, na qual desenvolvemos uma intervenção em contexto escolar, por meio da formação de professores alfabetizadores.



No sexto capítulo, intitulado *Apresentação e análise do contexto institucional e dos participantes*, apresentamos o contexto institucional em que a pesquisa foi realizada e a caracterização do público de professores participantes da pesquisa. Esse levantamento foi feito por meio da análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola e, também do questionário inicial aplicado aos professores participantes.

O sétimo capítulo intitulado *A proposta de intervenção: relato dos encontros formativos com os professores*, apresentamos a formação de professores alfabetizadores implementada, descrevendo o plano de aula e o relato de cada encontro, assim como a avaliação processual dos participantes sobre este, a fim de melhor mensurar e analisar os desdobramentos e impactos da proposta formativa realizada.

No oitavo capítulo, intitulado *Análise e Discussão dos Efeitos da Intervenção*, apresentamos e analisamos os efeitos da intervenção, os dados coletados por meio do questionário aplicado aos docentes ao final da vivência formativa e discutimos os resultados à luz das referências teóricas, propondo encaminhamentos que possam contribuir com propostas de políticas e programas de formação de professores alfabetizadores.

## 2 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: OS DOCUMENTOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS OFICIAIS

Neste capítulo objetivamos discutir aspectos relacionados à alfabetização em relação às políticas e documentos oficiais, trazendo uma contextualização do tema e pontuando aspectos históricos e curriculares pertinentes à compreensão do problema de pesquisa. Para isso trazemos inicialmente uma breve discussão sobre a questão dos métodos de alfabetização, que ainda é motivo de debate nos discursos educacionais e apresentamos as propostas curriculares recentes para a alfabetização no país, como o PNAIC (BRASIL, 2012c), a BNCC (BRASIL, [2018]) e a PNA (BRASIL, 2019a), além de dados sobre as avaliações educacionais nacionais, como o SAEB.

### 2.1 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A QUESTÃO DOS MÉTODOS

É com a ampliação do acesso à escolarização que a alfabetização passa a ser uma “questão” no Brasil. A palavra “questão” posta aqui assume o sentido dado por Soares (2016) em obra recente. A autora afirma que o termo “questão” usado tanto para designar “dificuldade a ser resolvida” como “polêmica ou controvérsia” são sentidos históricos.

Historicamente é uma questão datada do início do século XX, em razão da universalização do direito à educação, mas que ainda se coloca com desafios para o país na atualidade. O Brasil tem altos índices de analfabetos se comparado a outros países. Dentro da própria América Latina, o Brasil apresenta índices preocupantes, na medida em que é o país que concentra a maior população. Em 2014 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) divulgou que 38% dos analfabetos adultos latino-americanos eram brasileiros<sup>14</sup>.

A escolarização tardia da população pode ser um dos fatores dessa realidade, mas não o único. Assistimos ao movimento de universalização da educação básica no final do século XX coexistindo com os dilemas do analfabetismo. O acesso da população à escola e a qualidade do ensino nela oferecida são sempre aspectos mencionados quando debatemos este tema, pois a ampliação do primeiro não tem garantido o segundo, para grande parte dos brasileiros.

A escola para todos só conseguiu sua universalidade no ano 2000, quando 97% das crianças entre 7 e 14 anos estavam matriculadas. A partir do século

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/unesco-38-dos-analfabetos-latino-americanos-sao-brasileiros/>. Acesso em: 19 ago. 2018.

XXI, a batalha que se iniciava seria difícil e complexa, a batalha pela qualidade do ensino. O país situa-se, hoje, entre as últimas colocações nas avaliações internacionais do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Esse atraso resulta em muito, de seu passado histórico. (MARCILIO, 2016, p. 55).

A história da alfabetização no Brasil está atrelada à história da escolarização, que a princípio foi proposta para o ensino de habilidades básicas como ler, escrever e contar, e nesse debate surgiu ao longo do tempo a querela dos métodos, que marcam toda uma disputa por uma “verdade” de como as crianças devem ser alfabetizadas.

Em um texto produzido a partir de uma conferência em um evento sobre a alfabetização, buscando discutir seus sentidos e fazeres, Soares (2014a, p. 29, grifo da autora) afirma que “Não há como não reconhecer que, no campo do SABER sobre alfabetização, temos tido dissensos, discordâncias, divergências...”. Tais divergências são fatos concretos e históricos, relativos a muitos aspectos: ao próprio conceito de alfabetização e letramento; aos referenciais a serem utilizados para fundamentar o processo de alfabetizar (linguístico? cognitivo? sociocultural?) e paradigmas a serem adotados; a necessidade ou não de métodos e quais deles revelam “a verdade”, “a sua verdade” sobre o processo de alfabetizar (SOARES, 2014a).

Tais pontos merecem destaque na pesquisa, pois tratam de dilemas históricos, que em alguma medida, se relacionam ao nosso objeto e à própria formação dos alfabetizadores. Como pontua Soares (2014a, p. 30, grifo da autora) “[...] os diferentes SABERES sobre a alfabetização têm proposto diferentes FAZERES na alfabetização”.

Surge aqui a questão do *método* de alfabetização, entendido como o FAZER a alfabetização. Cada SABER preceitua o *seu* FAZER: um fazer fonológico, um fazer construtivista, um fazer sociocultural... Assim, diferentes SABERES buscam materializar-se em diferentes FAZERES, os quais, refletindo as divergências teóricas, são FAZERES geralmente considerados antagônicos e incompatíveis. (SOARES, 2014a, p. 31, grifos da autora).

Querelas de métodos, como “construtivistas<sup>15</sup> *versus* fônico”, aparecem em tempos atuais. Tempos esses, como já descrevemos anteriormente, que não garantiram a TODOS a proficiência de leitura e escrita. Tal debate sobre a necessidade ou não de métodos é algo que permeia a história da Educação no Brasil quando se propõem soluções para a questão da alfabetização no país.

---

<sup>15</sup> É importante pontuar que não há um entendimento do “construtivismo” como um método no campo educativo.

Apesar deste debate sobre a necessidade, ou não, de métodos não ser novo, com a publicação da PNA (BRASIL, 2019a) - a qual detalharemos mais à frente -, essa discussão volta a ser destacada devido ao documento propor uma alfabetização baseada em evidências científicas, indicando um trabalho a ser feito com base na instrução fônica. Apesar do documento não mencionar explicitamente o uso do “método fônico”, faz uma alusão ao mesmo ao utilizar o termo “instrução fônica”, dando força à retomada do debate já existente na história da educação entre duas posições antagônicas (fônico X construtivismo<sup>16</sup>).

Magda Soares concedeu uma entrevista ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em 2016, intitulada *O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método*, na qual a autora fala um pouco sobre sua obra (SOARES, 2016) e a questão dos métodos. A autora chama a atenção para:

Muitos acreditam que, ao falar de consciência fonológica, se está necessariamente defendendo o ensino pelo método fônico. Então, neste capítulo [referindo-se ao livro], eu aprofundo o conceito colocando-o no contexto mais amplo da consciência metalinguística. Discuto os diferentes níveis de consciência metalinguística a serem desenvolvidos para contextualizar a consciência fonológica, e como é importante o trabalho com esses diferentes níveis para a aprendizagem da língua escrita. (CENPEC, 2016, p. 148).

Soares não se posiciona a favor do uso do método fônico, como podemos identificar em diversas declarações dadas pela autora, sendo um exemplo a entrevista dada à Carta Educação em 18 de abril de 2019<sup>17</sup>. Isso porque, para a autora, a questão da alfabetização não pode ser resolvida com a escolha de um único método “ideal”. Como ela mesma afirma, se trata de uma posição no mínimo “ingênua” ou até mesmo reducionista em nosso entendimento. Um método privilegia um aspecto do processo, que é complexo e multideterminado por aspectos linguísticos, cognitivos, sociais dentre outros, por isso Soares afirma “[...] que não se busque um método de alfabetização, mas que se busque uma alfabetização com método: alfabetizar compreendendo as várias facetas do processo” (CENPEC, 2016, p. 155).

Em nosso trabalho endossamos as acepções de Soares (2014a; 2016) transcritas anteriormente. Primeiramente compreendemos a importância da consciência fonológica como uma das dimensões da consciência linguística e como parte do conjunto de conhecimentos sobre

---

<sup>16</sup> Como na entrevista dada a Folha por Capovilla e Weisz em 2006. Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0603200613.htm>. Acesso em: 24 nov. 2019.

<sup>17</sup> Fonte: <http://acaoeducativa.org.br/blog/2019/04/18/pensar-que-se-resolve-a-alfabetizacao-com-o-metodo-fonico-e-uma-ignorancia/>. Acesso em: 24 nov. 2019.

desenvolvimento metalinguístico, necessário ao professor alfabetizador. Em segundo lugar, compreendemos que este trabalho alinha e articula diferentes aspectos da alfabetização que não se esgotam no uso de um único método.

Apesar de nossa escolha ser de privilegiar a faceta linguística, a dimensão fonológica e cognitiva e as contribuições das habilidades metalinguísticas para a aprendizagem da leitura e da escrita, acreditamos nas contribuições de outras facetas, como a social e as práticas que envolvem o letramento, de forma integrada. Nesse sentido, este trabalho se distancia da defesa do uso apenas do método fônico como solução para as questões relativas à alfabetização, mas aceita as contribuições de pesquisadores que, apesar de terem feito tal defesa abertamente, como Seabra e Capovilla (2010), nos ajudam com suas pesquisas fecundas no tocante as contribuições do desenvolvimento da consciência fonológica. Assim como Soares (2014a), não partilhamos desse ou daquele SABER, a fim de excluir os demais. Acreditamos na necessária articulação dos diferentes SABERES teóricos e conciliação dos diferentes FAZERES que estes propõem. É com esse fim que seguimos a presente pesquisa.

## 2.2 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

O SAEB é o Sistema de Avaliação da Educação Básica brasileiro que compõe um conjunto de avaliações em larga escala, cujo objetivo é diagnosticar o desempenho dos estudantes e inferir a qualidade do ensino ofertado. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada em 2013 ao SAEB. A PROVA BRASIL é uma avaliação censitária bianual envolvendo alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2019 todas as siglas deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas por SAEB<sup>18</sup>.

Segundo Soares e Bergmann (2020, p. 87):

O Inep estruturou a ANA como uma avaliação em larga escala, de alcance censitário, para medir os níveis de alfabetização de todos os estudantes do 3º ano do ensino fundamental matriculados nas redes públicas, ao final do que se considerava, à época, o ciclo de alfabetização. Esse público-alvo é composto, portanto, em sua maioria, por crianças de 8 anos de idade completos e, por outra parte, de estudantes que já possuem mais de 9 anos [...].

---

<sup>18</sup> Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 06 jun. 2019.

O SAEB para alfabetização (ANA) inseriu-se no contexto de atenção ao período de alfabetização e da criação do PNAIC em 2012, tendo como eixo de avaliação os níveis de alfabetização e letramento de língua portuguesa e matemática dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização. A partir de 2019 passa a avaliar as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, tendo como referência na formulação dos itens a Base Nacional Curricular Comum, sendo que tal documento também postula os dois primeiros anos do Ensino Fundamental I para garantia da alfabetização.

Segundo o documento básico da ANA (2013, pp. 7-14), a mesma destina-se a produzir indicadores que possam contribuir para o processo de alfabetização das escolas públicas e as políticas públicas a ele subjacentes, por meio de um diagnóstico amplo (do sistema de ensino, da escola e do aluno). Neste sentido, além do desempenho dos estudantes, analisa também as condições de escolaridade oferecida pelas instituições, como aspectos da gestão escolar, formação docente, infraestrutura (tais aspectos são medidos por questionários aplicados aos gestores e docentes). Em relação a formação docente, foi criado pelo INEP o Indicador de Adequação da Formação Docente, com cinco perfis que abrangem (de forma sucinta): o docente com licenciatura em área na disciplina que leciona (nível 1); docente com formação superior da disciplina correspondente, sem licenciatura (nível 2); docente com formação em licenciatura diferente da área que leciona (nível 3); docente com outra formação superior (nível 4); docente sem formação superior (nível 5) (Relatório SAEB/ANA, 2018, p. 62). Já os estudantes são avaliados por meio de testes, até 2018 baseados em matrizes de referência<sup>19</sup>, que no caso da língua portuguesa, envolvem as habilidades de leitura, escrita e produção de textos e, a partir de 2019, baseados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, [2018]).

A ANA (2013; Relatório SAEB/ANA, 2018) concebe a distinção conceitual entre alfabetização e letramento, entendendo a especificidade de tais processos e sua complementaridade quando se trata de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, compreender o princípio alfabético e consolidar as correspondências grafo-fônicas no contexto de uso e práticas sociais que a leitura e a escrita requerem: “[...] alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como

---

<sup>19</sup> No documento básico de apresentação da ANA é relatado que essas matrizes foram elaboradas com a contribuição de diferentes pesquisadores e especialistas no campo da alfabetização e do letramento, de várias universidades, representantes de instituições do governo e da sociedade civil. (ANA, 2013, p. 14).

prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos” (Relatório SAEB/ANA, 2018, p. 21).

As habilidades que envolvem aspectos da alfabetização e do letramento podem ser identificadas na matriz de referência e revelam diferentes graus de complexidade, desde a leitura e escrita de palavras com sílabas canônicas, até a compreensão de expressões em um texto, ou mesmo a produção escrita.

A ANA-SAEB é organizada em escalas de proficiência, divididas em níveis de leitura e de escrita. A título de exemplo, em leitura temos 4 níveis. O nível 1 relativo a habilidades mais básicas como “ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas” (Relatório SAEB/ANA, 2018, p. 33). No nível 2, as operações cognitivas mais frequentes foram localizar, identificar, reconhecer e inferir, como por exemplo, localizar informações explícitas em textos curtos e reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária (Relatório SAEB/ANA, 2018). No nível 3 são exigidas habilidades de nível inferencial, em diferentes objetos do conhecimento, como assunto, sentido de texto, relação de causa e consequência, como localizar informação explícita em textos de maior extensão, inferir relação de causa e consequência em textos verbais e assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil (Relatório SAEB/ANA, 2018). No nível 4 “[...] são mais comuns as inferências e as identificações de referentes de pronome possessivo, demonstrativo, indefinido, pessoal oblíquo e de advérbio” (Relatório SAEB/ANA, 2018, p. 39).

Em relação à proficiência em leitura, “[...] a maior concentração de estudantes, no âmbito nacional, se dá nos Níveis 2 e 3 da escala de Leitura (33% e 32%, respectivamente)” (Relatório SAEB/ANA, 2018, p. 74). Em relação a proficiência em escrita:

[...] a maior concentração de estudantes brasileiros está no Nível 4 da escala de Escrita (58%) [...] os estudantes provavelmente escrevem as palavras apresentadas corretamente, independente de sua complexidade, e atendem à proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometem parcialmente o sentido desta. (Relatório SAEB/ANA, 2018, p. 75).

Os resultados de 2016, para o Estado de São Paulo, que incluem escolas da rede estadual e das redes municipais dentro do respectivo estado foram<sup>20</sup>:

---

<sup>20</sup> Painel Educacional Estadual de São Paulo. Quadro das Avaliações Educacionais - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - ANA – Resultados. Fonte: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>. Acesso em: 06 nov. 2017.

- Em Leitura: 13,81% dos alunos encontram-se no nível 1; 28,75% no nível 2; 39,55% no nível 3; 17,89% no nível 4.

- Em Escrita: 8,65% dos alunos encontram-se no nível 1; 8,86% no nível 2; 0,70% no nível 3; 69,09% no nível 4; 12,69% no nível 5.

Esses resultados do Estado de São Paulo mostram que a maior parte dos alunos se concentram nos níveis 2 e 3 em leitura.

## 2.3 DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

### 2.3.1 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela lei 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Tem vigência de dez anos e prevê diretrizes, metas e estratégias para orientar as políticas públicas em Educação. Seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo pelo MEC por meio de avaliações.

Dentre as principais diretrizes do PNE (BRASIL, 2014), em seu artigo 2º, que se relacionam a esta pesquisa destacamos: I – erradicação do analfabetismo; IV – melhoria da qualidade da educação; IX – valorização dos (as) profissionais da educação.

Em relação as metas postas no PNE (BRASIL, 2014) atrelados ao nosso objeto, destacamos:

- Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

- Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

- Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

- Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).



### 2.3.2 Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

Tratando-se de alfabetização, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012c) é um importante documento no cenário<sup>21</sup> brasileiro recente. Isso porque o mesmo é dedicado ao tema em diversos aspectos compostos por uma política pública: curriculares, formação de professores, materiais pedagógicos, entre outros. Pensando no nosso objeto de pesquisa, trazer o PNAIC para discussão se justifica pelo mesmo ter se dedicado à formação dos professores alfabetizadores, a implementação de uma política de formação continuada, por meio de cursos e produção de materiais de formação<sup>22</sup>, visando o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores.

O PNAIC foi instituído pela Portaria MEC nº 867 de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012c). Nele é promulgado um compromisso nacional firmado entre governo federal e secretarias estaduais e municipais de alfabetizar as crianças até no máximo 8 (oito) anos de idade. Para tal, ele se dispõe a realizar ações como: realizar avaliações periódicas (como a ANA e a Provinha Brasil, que apresentamos anteriormente); dar apoio gerencial, técnico, financeiro e subsídios aos municípios que aderirem as ações do mesmo; viabilizar ações de formação de professores alfabetizadores e produção e disponibilização de materiais didáticos (livros, tecnologias, obras de referência, jogos, etc.), estabelecer parcerias com os Institutos de Formação Superior.

O PNAIC surge como ação frente às questões e problemas relativos aos resultados insatisfatórios da alfabetização brasileira, que podem ser identificados nos resultados das avaliações em larga escala. Nessas observa-se que muitas crianças estão inseridas no sistema público de educação e não conseguem ler, escrever e interpretar diferentes gêneros textuais. Além disso, o PNAIC surge como ponto de partida para um currículo na alfabetização que integre e garanta o direito de aprender das crianças. Ele construiu um currículo para a alfabetização, organizou os três primeiros anos do Ensino Fundamental como “Ciclo de Alfabetização”, propondo continuidade de aprendizagens que iniciam, aprofundam e devem ser consolidadas, aprendizagens estas elencadas como direitos. Tais direitos se colocam em progressão em cada ano do ciclo de alfabetização, delimitando desta forma os saberes e

---

<sup>21</sup> O PNAIC antecedeu a PNA.

<sup>22</sup> No site <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/829/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-pnaic-cadernos-de-formacao.html> estão listados os diversos cadernos e materiais produzidos. Acesso em: 05 nov. 2018.

conhecimentos que devem ser garantidos às crianças. Por trás do PNAIC está a ideia de direito a aprender e a necessidade de a escola garantir tal direito.

O PNAIC está em consonância com a meta 5 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). As ações do PNAIC têm por objetivos, conforme seu artigo 5º:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012c).

Em 7 de julho de 2017 saiu uma nova Portaria MEC, nº 826, do PNAIC (BRASIL, 2017b) dispondo sobre as ações e diretrizes do mesmo, focando a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, com objetivos e descrição das ações gerenciais correlatas à portaria anterior, de 2012. Contudo, em seu parágrafo segundo, observa-se uma alteração na população a que ele se destina, incluindo as crianças da Educação Infantil, como observamos:

§ 2o As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. (BRASIL, 2017b).

Nesta Portaria é instituído também, no artigo 3º, a ação de formação do Programa Novo Mais Educação (PNME), criado por meio da Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. As ações do PNAIC e do PNME, então, estariam articuladas e destinam-se à Pré-Escola (Educação Infantil) e Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).

No Artigo 10º, desta portaria, é atribuído aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, além de diversas competências e ações:

XI - estabelecer metas para cada escola, a partir da análise das avaliações externas nacionais ou de outros instrumentos de avaliação próprios, buscando que o maior número possível de estudantes termine o 3º ano com fluência na leitura, domínio do Sistema de Escrita Alfabética e dos fundamentos da Matemática, alcançando níveis adequados de alfabetização e de aprendizagem. (BRASIL, 2017b).

Notamos que a fluência na leitura e o domínio do Sistema de Escrita Alfabética é destacado como necessários para a aprendizagem plena e em níveis adequados e segundo esta Portaria deve “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2017b).

Identificamos dois pontos principais a serem discutidos sobre o PNAIC que conversam com a presente pesquisa: a concepção que embasa o trabalho com alfabetização e o papel que a formação do professor alfabetizador tem nessa política. Um terceiro ponto importante é a proposição dos Direitos de Aprendizagens para a alfabetização, que serão apresentados e comentados.

A concepção adotada pelo PNAIC é da alfabetização na relação com o letramento, numa abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 7).

O Ministério da Educação – MEC concebe que *estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos*. Por tal motivo, estabelecemos o período de 3 anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o Sistema Alfabético de Escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. Sem dúvidas, com uma boa intervenção didática, esses objetivos poderão e deverão ser alcançados (BRASIL, 2015, p. 19, *itálico nosso*).

No caderno *Currículo na Alfabetização: concepções e princípios* (Ano 01 Unidade 01) do PNAIC (BRASIL, 2012a) há toda uma discussão de concepções e princípios para a alfabetização. Nele, é proposta a ideia de alfabetizar letrando, retomando a discussão de Soares (2004) a respeito das especificidades de cada processo, alfabetização e letramento, e da perda da especificidade do primeiro em detrimento do segundo.

Outro ponto é o reconhecimento de que apenas as práticas de inserção e interação das crianças com textos de circulação social não garantem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e daí a necessidade de práticas que tenham esse foco, ou seja, refletir sistematicamente sobre o ensino-aprendizagem do SEA. A concepção de língua escrita é posta como um sistema de notação alfabético e não um código. Nesse sentido os alfabetizandos necessitam compreender o funcionamento desse sistema, ou o que a escrita nota (ALBUQUERQUE, 2012).

Albuquerque (2012, p. 22) em texto constante em um caderno do PNAIC defende “[...] que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as

características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos”. Parece-nos que há no PNAIC uma clara preocupação com proposição de atividades que sistematizem a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita. Tal aspecto pode ser identificado também em outro texto constante no material do PNAIC (BRASIL, 2012b) no qual Leite e Morais (2012) levantam as contribuições do desenvolvimento de atividades de consciência fonológica para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

A formação do professor é vista como a principal via para a melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 2015, p. 19). Além desse entendimento, em um dos trechos de um documento do PNAIC (BRASIL, 2015, p. 21) identificamos: “Para exercer essa função de forma plena, é preciso que o professor tenha clareza do que ensinar e como ensinar e sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática”. Tais aspectos se relacionam diretamente ao nosso objeto e dizem respeito ao domínio pelos professores alfabetizadores de conhecimentos necessários ao exercício de sua atuação. No caso do PNAIC, não há uma orientação metodológica única e específica, e sim sugestões metodológicas variadas, apostando na autonomia dos professores e adequação das propostas à sua realidade.

Os princípios da formação continuada dos professores no PNAIC estão baseados na prática reflexiva (ação-teoria-ação), na identidade docente, na socialização de práticas, no engajamento (BRASIL, 2015, pp. 27-28).

Acerca dos Direitos de Aprendizagem, o PNAIC se fundamenta na ideia de educação e aprendizagem como direito da criança, ou seja, designa o que lhe deve ser garantido, no caso específico do seu objeto, o direito ao pleno domínio da leitura e da escrita como conhecimentos e capacidades básicas ao exercício da cidadania (BRASIL, 2012a).

Esses Direitos são organizados em eixos, sendo estes: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade, Análise Linguística (sendo esta subdividida em dois: discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética). Cada eixo propõe um conjunto de aprendizagens, que são os direitos e traduzidos em expectativas para cada ano do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º) e, em cada ano são pontuadas a progressão das aprendizagens por meio de três orientações, sendo estas: I para uma aprendizagem que deve ser introduzida naquele ano (ou seja, que será iniciada); A para uma aprendizagem que deve ser aprofundada naquele ano e por fim C para uma aprendizagem que deve ser consolidada naquele ano (BRASIL, 2012a, pp. 30-37).

A título de exemplo, o quadro 1 a seguir traz um direito de aprendizagem relativo a cada eixo, bem como sua proposta de progressão no ciclo:

**Quadro 1** - Exemplo de organização das habilidades nos anos escolares proposta pelo PNAIC

<b>EIXO</b>	<b>DIREITO DE APRENDIZAGEM</b>	<b>ANO 1</b>	<b>ANO 2</b>	<b>ANO 3</b>
<b>Leitura</b>	Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
<b>Produção de textos escritos</b>	Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
<b>Oralidade</b>	Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação dos sistemas de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
<b>Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade</b>	Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
<b>Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética</b>	Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: Elaboração da autora a partir do material do PNAIC (BRASIL, 2012a, pp. 33-37).

Há um número de pesquisas considerável já produzidas sobre PNAIC com diferentes objetos de análise, conforme mencionamos na introdução deste trabalho. Mencionaremos algumas que tratam de questões correlatas ao nosso objeto.

Santos (2015) em dissertação de mestrado intitulada *Análise da proposta do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa para formação do professor alfabetizador*, verificou como os temas e conteúdos do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa estão presentes na proposta do PNAIC para a formação dos professores alfabetizadores, quais aportes teórico-metodológicas o PNAIC utiliza e como ele incorpora as pesquisas mais recentes no campo da alfabetização, principalmente da Psicologia Cognitiva. A autora fez um levantamento dos estudos que tinham como objeto de pesquisa o PNAIC, fazendo a busca com a referência direta do mesmo nos seguintes bancos de dados: Google Acadêmico, Scielo e Capes. A pesquisadora, naquele momento, não localizou teses que tratassem diretamente do PNAIC, somente artigos.

Acreditamos que tal fato pode ser justificado por sua pesquisa ser de 2014-2015 e o PNAIC ter seu início em 2012-2013. Atualmente, consultando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações encontramos uma considerável produção de trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) sobre o PNAIC, muitas produções datam de 2015 em diante.

Em outro trabalho, intitulado *Habilidades Metalinguísticas contempladas nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*, Santos (2014)

faz uma análise de como o trabalho para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas é contemplado no PNAIC. Para isso a pesquisadora faz um estudo exploratório dos Cadernos de formação do PNAIC. Ela demonstra que as habilidades metalinguísticas estão contempladas no material em questão, sendo a mais citada a consciência fonológica. Outras habilidades não aparecem de forma explícita no material como consciência morfológica, sintática, semântica e textual, o que a leva a concluir que o mesmo carece de maior explicitação neste sentido, considerando as pesquisas atuais na área.

Carneiro (2015) faz um estudo documental dos cadernos do PNAIC à luz das orientações linguísticas para a aquisição do sistema de escrita. Afirma que é esperado do professor alfabetizador conhecimentos da língua, mas pondera que os mesmos não são garantidos em sua formação inicial. Propõe a hipótese de que “[...] há uma tendência lacunar no material em relação às capacidades linguísticas abordadas, sobretudo, em relação ao eixo da aquisição do sistema de escrita” (CARNEIRO, 2015, p. 3).

### **2.3.3 Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**

A necessidade de estabelecer uma base nacional comum para o currículo educacional brasileiro já tinha sido apontada em legislações anteriores, como na Constituição Federal de 1988, em que postulava no Artigo 210. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), e como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu Artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2017a).

No campo de estudo do Currículo Educacional, há um debate fecundo e pouco consensual sobre a necessidade ou não de ter uma base com definição de conteúdos obrigatórios para todo o Brasil, considerando diferentes aspectos relacionados ao tema, como: a diversidade cultural existente no país; a necessidade de garantia de igualdade de oportunidades no acesso aos conhecimentos escolares; a autonomia docente; aos fins e objetivos da educação; as concepções de ser humano, educação e sociedade que se almeja formar. Nossa pesquisa, não

entrará neste debate, por conta de nosso objeto de estudo. Nos limitaremos a descrever como o documento final trata a alfabetização.

É importante destacar que documentos educacionais anteriores à BNCC e descendentes da LDB 9394/96 surgiram, no contexto da política educacional brasileira, visando propor uma organização curricular nacional, com referências às práticas pedagógicas, sendo os principais deles: *Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (1997) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (BRASIL, 2013). Todos esses documentos trouxeram formas e possibilidades de organização do currículo, em termos de finalidades, objetivos, conteúdos, áreas, metodologias (que reverberam questões do como, o que e por que ensinar e aprender), ora de caráter mais orientador (os dois primeiros), ora mais normativo e obrigatório (o último). Não nos deteremos a apresentar tais documentos, considerando a atualidade da BNCC (BRASIL, [2018]) e do PNAIC (BRASIL, 2012c). Assim fizemos a escolha de trazer estes últimos, apesar de sabermos que tais documentos (RCNEI, PCN e DCN) não são obsoletos, pois estão presentes nas referências das propostas educativas escolares vigentes e na formação universitária e continuada dos professores.

A Base Nacional Comum Curricular ([2018]) é um documento de caráter normativo que propõe um conjunto progressivo de aprendizagens necessárias e essenciais aos alunos brasileiros no período que compreende à escolarização da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), visando assegurar-lhes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Tais aprendizagens definidas como essenciais devem colaborar para que aos estudantes sejam garantidas dez competências gerais para a Educação Básica. O termo competência é definido na BNCC 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. 8).

Dentre tais competências gerais, estão a ideia de valorização e apropriação dos conhecimentos historicamente construídos e das diversas manifestações artísticas e culturais; a capacidade de elaborar e testar hipótese bem como formular e resolver problemas; a capacidade de argumentar com base em fatos e informações fidedignas; a utilização de diferentes linguagens para se expressar; a compreensão, utilização e criação de tecnologias; o exercício do diálogo; a ação autônoma, solidária e responsável; a valorização da diversidade humana; a contribuição para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; a consciência e compromisso ético com o planeta; dentre outras. (BRASIL, [2018]).

Compreender, argumentar, valorizar, criar, agir, exercer, dialogar, formular... são alguns dos verbos descritos nas competências que demonstram as habilidades e procedimentos almejados e a necessidade da formação de indivíduos autônomos. Apropriar-se dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e a partir deles criar novos saberes e ideias; saber comunicar-se de forma crítica; desenvolver consciência reflexiva e responsabilidade social; agir com autonomia e ética; exercer uma autoria de vida; são algumas das competências gerais elencadas na Base que têm uma estreita relação com o domínio pleno de habilidades de leitura e escrita. Aliás o próprio sucesso do processo de escolarização do aluno depende fortemente deste domínio.

A partir dessas 10 competências gerais, a Base organiza o Ensino Fundamental em 5 áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso. Cada área tem competências específicas e é composta por componentes curriculares. Cada componente curricular se organiza por unidades temáticas, elencando objetos de conhecimentos (conteúdos, conceitos, processos) e habilidades (aprendizagens que devem ser asseguradas). Em relação à alfabetização, a área do conhecimento de nosso interesse é Linguagens e o componente curricular específico é Língua Portuguesa.

A BNCC, em relação à aprendizagem da língua portuguesa, dialoga com documentos curriculares anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) e sua perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, dando importância fundamental ao texto como unidade de trabalho. Os gêneros textuais, suas esferas de circulação e usos da linguagem assumem caráter central nas propostas de produção em leitura, escrita e oralidade. Assim a dimensão do letramento aparece com bastante destaque:

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, [2018], pp. 67-68, grifo do autor).

O componente Língua Portuguesa propõe a organização e integração das práticas de linguagem a partir dos eixos: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (envolvendo conhecimentos linguísticos, sobre o sistema de escrita, a norma-padrão, bem como aspectos textuais e discursivos). A BNCC reitera, ainda, as orientações metodológicas de documentos curriculares anteriores, nas quais:



[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/línguas (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, [2018], p. 69).

A BNCC propõe que as práticas de letramento vividas pelas crianças na Educação Infantil e em seu meio social tenham continuidade no Ensino Fundamental e sejam intensificadas durante a alfabetização. Diferentemente do PNAIC, que propõe a consolidação da alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a BNCC propõe que esse processo seja consolidado nos dois primeiros.

Um avanço deste último documento é o entendimento da importância da apropriação do sistema de escrita alfabética, em processos de codificação-decodificação, além das propostas de letramento, conforme podemos identificar:

Nesse processo, é preciso que *os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura* – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, *consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica* (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, [2018] pp. 87-88, itálico nosso).

Notamos que a BNCC considera como parte do processo de alfabetização o conhecimento do alfabeto (nome das letras, suas correspondências grafofônicas e sua representação gráfica) e desenvolvimento da consciência fonológica. Considera que para que o sujeito seja alfabetizado, ele consiga codificar e decodificar os sons.

Em trecho posterior, traz uma acepção de alfabetização, que deixa de maneira clara o entendimento deste processo na proposta curricular por ele definida:

*Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. (BRASIL, [2018], p. 88, itálico nosso).*

Outro aspecto importante mencionado no documento são as habilidades/capacidades que o processo de alfabetização pressupõe e dentre elas identificamos principalmente a compreensão do princípio alfabético, o domínio das relações grafo-fonêmicas, que envolvem processos de codificação e decodificação para o desenvolvimento da leitura, conforme notamos abaixo:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, [2018], p. 91).

Outra contribuição do documento são as indicações dos gêneros textuais mais adequados para serem trabalhados. As propostas de alfabetização: “[...] nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais” (BRASIL, [2018], p. 91).

Neste sentido, a BNCC se diferencia das diretrizes anteriores ao incorporar um destaque aos conteúdos específicos do processo de alfabetização que são condição de acesso à leitura e à escrita em um sistema linguístico de natureza alfabético.

#### **2.3.4 Política Nacional de Alfabetização**

O Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 instituiu a Política Nacional de Alfabetização, na qual a União propõe, em regime de colaboração com os entes federados, implementar e promover ações voltadas à alfabetização: uma alfabetização baseada em evidências científicas.

As evidências mencionadas partem das pesquisas oriundas da Ciência Cognitiva da Leitura, a qual, segundo o documento, apresenta um conjunto de conhecimentos sobre como as pessoas aprendem a ler e escrever de forma mais eficaz. Propõe que “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar.

A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo **explícito e sistemático**” (BRASIL, 2019a, p. 20, negrito do autor).

Seabra (2021a) esclarece que a PNA (BRASIL, 2019a) tem como base as Ciências Cognitivas, uma área interdisciplinar que investiga o processamento das informações, as operações mentais e cognitivas envolvidas na realização de determinadas tarefas. Segundo a mesma autora, a Ciência Cognitiva da Leitura surgiu a partir da contribuição dessas áreas, tendo como foco a aprendizagem da leitura e da escrita.

Maluf (2021, p. 30) propõe que o termo Ciência Cognitiva “[...] designa um conjunto de conhecimentos provenientes de várias disciplinas que estão voltadas para a compreensão da mente humana em sua relação com o cérebro”. A Neurociência Cognitiva, a Psicologia Cognitiva e a Linguística Cognitiva são apontadas por Seabra (2021a) e Maluf (2021) como disciplinas que contribuíram com estes estudos. A Ciência Cognitiva da Leitura vem se consolidando no século XXI em decorrências dos mesmos, voltados a compreensão do que acontece com nosso cérebro quando aprendemos a ler, quais mecanismos neuronais estão envolvidos (MALUF, 2021).

A PNA (BRASIL, 2019a) cita alguns documentos e estudos anteriores que lhe serviram de base, como por exemplo: *National Reading Panel* dos Estados Unidos da América, do ano 2000; *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, da Câmara dos Deputados no Brasil, em 2003 (com reedição de 2019); *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*, da Academia Brasileira de Ciências no Brasil, em 2011 (ARAÚJO, 2011).

O texto da PNA (BRASIL, 2019a) define conceitos da área que nem sempre são consensuais, mas que aparecem claramente descritos no art. 2º, sendo alguns deles: alfabetização, analfabetismo absoluto e funcional, consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, literacia, literacia familiar, literacia emergente, numeracia e educação não formal. Cabe destacar alguns deles, pois são imprescindíveis para compreendermos a fundamentação da política, como:

**Alfabetização** - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão.

**Consciência fonêmica** - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente.

**Instrução fônica sistemática** - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

**Fluência em leitura oral** - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;

**Literacia** - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

**Literacia familiar** - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

**Literacia emergente** - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. (BRASIL, 2019a, pp. 50-51, negrito nosso).

A PNA trabalha com o conceito de alfabetização, enquanto ensino das habilidades de um sistema alfabético e o conceito de literacia, para designar os conhecimentos e as habilidades voltadas aos usos da leitura e da escrita, desdobrando-o em literacia familiar e emergente. A omissão do termo letramento, ou mesmo uma justificativa explícita para tanto, é um ponto a ser questionado na política, considerando o histórico do termo e repertório de pesquisas sobre ele existentes no país, além do fato de, há pelo menos duas décadas, o Brasil adotar os termos alfabetização e letramento como dois processos distintos e interdependentes para a compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita (Cf. MONTEIRO, 2019).

No art. 3º inciso IV, identifica-se como princípios da PNA seis componentes descritos como essenciais à alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita. Entendemos que tais componentes são postulados como norte para a organização dos processos de ensino-aprendizagem. Ainda neste artigo, como parte dos princípios da política, encontramos no inciso IX “igualdade de oportunidades educacionais” e no X o “reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização” (BRASIL, 2019a, p. 51).

Os componentes tidos como essenciais para a alfabetização advêm das evidências científicas já descritas anteriormente, que focam no papel do ensino explícito das correspondências grafofonêmicas e da defesa da instrução fônica.

A declaração sobre a “igualdade de oportunidades” como princípio é necessária num contexto social desigual como a realidade brasileira, em que o acesso às práticas de leitura e escrita está relacionado à outras variáveis, como classe social, acesso a bens de consumo, etc. Daí ser importante a defesa da igualdade. Contudo, o princípio seguinte é contraditório, ao colocar na família um dos agentes do processo de alfabetização. Esse princípio é compatível com o conceito de literacia familiar já comentado, relativo às experiências com as práticas de linguagem escrita que as crianças vivenciam nesse âmbito. É incompatível, contudo, com um país marcado pela exclusão, em que muitas famílias não têm acesso a livros, ou condições e suporte público-governamental para investir e dedicar-se a tal.

Assumir enquanto política pública esse marco pode ser problemático, transferindo do âmbito público para o privado, parte da responsabilidade do processo de alfabetização e com isso legitimando mais desigualdades, na medida em que não serão todas as crianças que terão garantida a literacia familiar. Desta forma, prescrever a igualdade onde há diversidade de condições de garanti-la não é garantir a equidade, essa sim, imprescindível.

A respeito ainda destes aspectos sociais que se relacionam com a aprendizagem da leitura e da escrita, encontramos no documento:

De fato, as pessoas em vulnerabilidade social são aquelas que têm menos contato com ambientes ricos linguisticamente. Nesse sentido, a alfabetização baseada em evidências científicas é um fator de redução de desigualdades sociais e educacionais, uma vez que permite aos mais vulneráveis o acesso a abordagens mais eficazes [...] A priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental é uma diretriz de implementação da PNA que beneficia sobretudo as crianças mais pobres, visto que estas, diferentemente das crianças de nível socioeconômico mais elevado, muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever. Ora, um ensino sistemático e explícito das habilidades relacionadas à alfabetização ajuda a superar essas dificuldades decorrentes da condição socioeconômica. (BRASIL, 2019a, p. 42).

Como diretrizes principais, em seu art. 5º, prioriza que a alfabetização ocorra no primeiro ano do Ensino Fundamental (diferentemente do PNAIC e da BNCC) e prevê a necessidade de incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, assim como a valorização do professor da educação infantil e do alfabetizador.

A respeito da implementação, o art. 8º prevê, dentre outros pontos: definição de orientações curriculares e metas claras e objetivas para as etapas de ensino relacionadas a alfabetização; desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais; estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem; ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa de formação de professores, o que constituem avanços para o campo se forem efetivamente implementadas (BRASIL, 2019a).

Conforme mencionamos na introdução desta pesquisa, a PNA faz uma escolha epistemológica ao privilegiar determinadas evidências científicas, justificando essa escolha de forma coerente com as bases científicas que lhe dão suporte. Contudo, sabemos que o debate pode ficar mais rico, crítico e reflexivo se olharmos para o fenômeno da alfabetização, de forma

plural, a fim de compreendermos as aproximações, distanciamentos e contribuições de diferentes perspectivas. Um exemplo é o que Soares (2016) fez em sua obra, ao trazer os modelos explicativos de duas autoras de paradigmas diversos, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, como Ferreiro e Ehri, buscando as contribuições de cada um<sup>23</sup>.

No que tange ao objeto de nossa pesquisa, identificamos que a PNA, traz a inclusão de referenciais e pesquisas científicas sobre a alfabetização, difundidas na comunidade acadêmica nacional e internacional, até então pouco referenciadas em políticas e documentos educacionais nacionais anteriores. Pode representar um avanço, na medida em que trouxe pluralidade ao debate, aos referencias, ideias, concepções pedagógicas e diretrizes para a formação inicial e continuada dos educadores alfabetizadores e elaboração de materiais didáticos, contribuindo para garantir a diversidade de contribuições que a temática requer.

A Secretaria de Alfabetização (SEALF) foi criada em janeiro de 2019 e a PNA decretada em abril. Algumas ações da PNA foram implementadas no período de 2019-2021, em que parte de nossa pesquisa também era realizada de forma concomitante. Apresentaremos de forma sucinta no quadro a seguir e durante nosso texto, as ações ou materiais de acordo com o assunto a ser tratado.

**Quadro 2** – Ações da Política Nacional de Alfabetização implementadas no período de 2019-2021

<b>Data da implementação</b>	<b>Nome da ação</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Objetivos e propostas</b>
<b>Outubro de 2019</b>	CONABE	Pesquisadores, gestores e educadores	Apresentações, conferências, reuniões e debates de novos modelos teóricos e achados de pesquisa que constituem o estado da arte nas ciências cognitivas acerca de literacia, numeracia, e de fatores do ensino-aprendizagem, como de competências cognitivas, linguísticas e metalinguísticas envolvidas.
<b>Dezembro de 2019</b>	Conta pra mim	Famílias, professores, cuidadores.	Objetiva orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar. Foram disponibilizados materiais para pais e

<sup>23</sup> A citação da autora elucida isso: “Pode-se então concluir que os dois paradigmas, construtivista e fonológico, explicam e orientam a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico pela criança, e somam-se, não se opõem, na compreensão desse processo: o paradigma construtivista, particularmente nas ortografias transparentes, esclarece o percurso conceitual da criança em direção à compreensão do princípio alfabético; o paradigma fonológico, independentemente do nível de profundidade da ortografia, esclarece e direciona o percurso da criança para o domínio das normas ortográfica de sua língua” (SOARES, 2016, p. 121).

			professores, inicialmente um guia e quarenta vídeos instrucionais.
<b>Fevereiro de 2020</b>	Tempo de aprender	Profissionais da alfabetização que atuam no último ano da pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental	É um programa que visa melhorar a qualidade da alfabetização, por meio principalmente da formação de professores e apoio pedagógico. No âmbito da formação de professores, promoveu os cursos on-line Práticas de Alfabetização e Alfabetização Baseada na Ciência (ABC).
<b>2020</b>	GraphoGame	Alunos	Trata-se de um aplicativo de jogo voltado à alfabetização. Oferece atividades educativas que reforçam, sobretudo, a consciência fonológica e o conhecimento alfabético.
<b>Abril de 2021</b>	Renabe	Público geral — professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, profissionais da educação, gestores públicos, pais e responsáveis	Relatório que organiza e divulga o conteúdo científico da Conabe.

Fonte: Elaboração da autora a partir do material do Renabe (2020) e do site do MEC.

O Renabe (2020) congrega os trabalhos da Conabe de 2019, que foram organizados em dez eixos temáticos, conduzidos pelos doze conferencistas, sendo:

1. Ciências cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização;
2. Aprendizagem e desenvolvimento de leitura e escrita;
3. Bases neurobiológicas da aprendizagem de leitura e escrita;
4. Autorregulação comportamental, cognitiva, emocional e motivacional no processo de alfabetização;
5. Dificuldades e distúrbios de leitura e escrita, e desafios na alfabetização em diferentes contextos;
6. Planejamento e orientações curriculares para o ensino de literacia e numeracia;
7. Abordagens e práticas de ensino da leitura e da escrita;
8. Numeracia e ensino de matemática básica;
9. Formação e desenvolvimento profissional de professores;
10. Avaliação e monitoramento da aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica. (RENABE, 2020, p. 26).

O relatório vai reiterar os fundamentos da PNA e as bases científicas já apresentadas e problematizadas aqui. No que tange ao eixo 9 “Formação e desenvolvimento profissional de

professores”, que se relaciona ao nosso objeto de pesquisa, destacamos alguns apontamentos postos no documento.

No Capítulo 10 do RENABE, intitulado *Políticas públicas para a formação e o desenvolvimento profissional de professores*, Sebastiani e Suzuki (2020) após a análise das políticas públicas voltadas à formação docente nos países selecionados (Singapura, Hong Kong, Irlanda, Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Finlândia, Portugal e Chile), trazem recomendações para a temática na política brasileira, a partir dos principais elementos comuns que as estruturam e que trazem resultados para a aprendizagem dos alunos.

Dentre as principais recomendações das autoras temos: instituir um grupo de profissionais que tivesse competência técnica e acadêmica capaz de desenhar e implementar uma política nacional de qualidade docente; rever as avaliações dos cursos que formam os professores nas Instituições de Ensino Superior; reorganizar os cursos de formação de professores, os concursos, as avaliações etc., de acordo com as novas competências postas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e, também, especificar o que cada uma dessas competências significa; pensar em propostas que limitem a entrada dos alunos que não tenham conhecimentos mínimos necessários para frequentar um curso de nível superior; propor que as atividades práticas que devem ser desenvolvidas sejam realizadas no próprio colégio em que o aluno trabalha, com controle rigoroso dessas atividades para que sejam devidamente orientadas; oferecer bolsas de estudo que permitiriam ao aluno ter tempo e dedicação para a realização de seu curso, como ocorre em outros países; ter instrumentos que definam as parcerias entre escolas de Educação Básica e Instituições de Ensino Superior; definir a exigência de um número mínimo de horas anuais de curso de formação continuada e atualização profissional; criar e fortalecer as atividades de colaboração entre os professores; definir Planos de Carreira de Professores não apenas para garantir evolução salarial, mas também para que o professor vá se aprimorando à medida que ganha experiência (SEBASTIANI; SUZUKI, 2020, pp. 316-325).

A partir das indicações de Sebastiani e Suzuki (2020) observamos algumas ações que podem ser vislumbradas em uma política de alfabetização que privilegie os aspectos da formação e valorização docente, voltada para ações na formação inicial (como a definição de conteúdos atrelados ao currículo oficial e a devida relação teoria e prática) e na formação continuada (voltadas ao aprimoramento profissional e ao plano de carreira).

No próximo capítulo aprofundaremos as discussões sobre a formação docente.



### 3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Este capítulo objetiva discutir e analisar aspectos da formação de professores alfabetizadores em relação aos conhecimentos e competências necessárias para o seu fazer docente no que tange à promoção das aprendizagens na alfabetização, relacionadas aos conhecimentos cognitivos, linguísticos e metalinguísticos. Traz uma breve revisão de literatura de teses e dissertações nacionais sobre formação de professores alfabetizadores e habilidades metalinguísticas (objeto do presente estudo); discute algumas evidências e dilemas relativos à formação dos professores alfabetizadores no Brasil, partindo principalmente das pesquisas de Gatti (2009; 2010) e de documentos e produções dedicados à temática.

Apresenta e discute conceitos, como desenvolvimento profissional docente e formação continuada de professores, por meio da proposta das dimensões da competência docente de Rios (2001; 2010) e da pesquisa de Silva *et al.* (2016) que define referentes categoriais para a formação de professores.

#### 3.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O CONHECIMENTO DAS HABILIDADES METALINGUÍSTICAS: LEVANTAMENTO DE PESQUISAS BRASILEIRAS

Realizamos um levantamento da produção nacional acerca da temática formação de professores alfabetizadores e o conhecimento sobre o desenvolvimento metalinguístico ou o papel das habilidades metalinguísticas. Utilizamos como fonte de dados o Banco de Teses e Dissertações da Plataforma de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e como descritores a combinação conjugada dos termos: formação de professores; habilidades metalinguísticas; formação de professores alfabetizadores; psicologia cognitiva; alfabetização; aprendizagem da leitura e da escrita; métodos de alfabetização; concepções de ensino-aprendizagem; consciência metalinguística; consciência fonológica. Consideramos as pesquisas de mestrado e doutorado no período de publicação entre 2010 até 2019, incluindo apenas três trabalhos fora do mesmo, um de 2006, um de 2008 e um de 2009, por conta do objeto de cada uma dessas pesquisas serem próximos ao nosso.

Identificamos um número considerável de trabalhos voltados à investigação das habilidades metalinguísticas com crianças e com aporte teórico da Psicologia Cognitiva. Tais estudos têm como participantes crianças em fase de alfabetização, com dificuldades de aprendizagem ou matriculadas em salas de recuperação de ciclo ou reforço. A maioria destes trabalhos se debruça sobre aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e

linguístico dessas crianças e estão alocados, principalmente, nas áreas da Psicologia e da Fonoaudiologia.

As pesquisas brasileiras levantadas demonstram fortes relações entre desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e sucesso, avanços ou melhora no desempenho das habilidades orais, de leitura e de escrita em crianças em idade escolar, tanto típicas quanto atípicas. Alguns trabalhos podem ser mencionados nesse sentido, como os de Carvalho (2010)<sup>24</sup>, Justino (2010)<sup>25</sup>, Migot (2013)<sup>26</sup>, Rocha (2015)<sup>27</sup>, dentre outros.

Muitas destas pesquisas, trabalham com grupo experimental e controle, realizando intervenções no grupo experimental, demonstrando que crianças submetidas a trabalho com a metalinguagem obtiveram avanços consideráveis em suas aprendizagens se comparadas às crianças do outro grupo (controle). Algumas destas pesquisas, inclusive, apontaram sobre a necessidade do desenvolvimento de pesquisas posteriores envolvendo propostas de formação dos alfabetizadores, a partir das evidências científicas encontradas. Apesar de tais apontamentos, há uma lacuna em relação às pesquisas com professores na produção brasileira, com tal abordagem teórica-metodológica.

Nos trabalhos encontrados, cujo objeto era a alfabetização e a formação de professores, não identificamos como aporte teórico-metodológico as contribuições atuais dos estudos da Psicologia Cognitiva. A maioria se concentra em investigar saberes e experiências dos professores; questões metodológicas e práticas pedagógicas; legislação educacional; propostas e programas de governo e suas implicações para a formação dos professores e as propostas para alfabetização (como o PNAIC, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, conhecido como PROFA etc.).

Encontramos estudos ancorados na Psicologia Cognitiva e no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas cujo objeto é a análise de materiais didáticos e programas de

---

<sup>24</sup> CARVALHO, L. M. de M. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar.** Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

<sup>25</sup> JUSTINO, M. I. de S. V. **Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização.** Dissertação (Mestrado em Ciências: Psicologia). FFCL Ribeirão da USP, 2010.

<sup>26</sup> MIGOT, J. M. **Conhecimentos e habilidades morfológicas e de vocabulário na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da USP, 2013.

<sup>27</sup> ROCHA, M. H. **Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita.** Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

alfabetização (como o Ler e Escrever e o PNAIC, por exemplo). Alguns deles podem ser citados aqui como de Macedo (2015)<sup>28</sup>, Santos (2015)<sup>29</sup>, Vespoli (2013)<sup>30</sup>, dentre outros.

Os trabalhos encontrados com objetos de pesquisa com alguma relação ou aproximação ao nosso estão mencionados a seguir. São pesquisas que investigaram a formação de professores, as habilidades metalinguísticas ou os conhecimentos linguísticos necessários ao alfabetizador, seja por meio de pesquisas qualitativas ou quase experimentais, realizando intervenções com professores e seus respectivos alunos. Apesar de nosso corte ter sido estudos a partir de 2010, considerando os últimos dez anos, incluímos a pesquisa de Vicentin (2006), Rigatti-Scherer (2008) e Silvestre (2009), pois as duas primeiras realizaram intervenção com professores, a respeito do papel da consciência fonológica na alfabetização e, a última investigou a formação dos professores quanto aos conhecimentos linguísticos.

Vicentin (2006) fez um estudo qualitativo com um grupo de professores sobre os conhecimentos linguísticos, principalmente a importância da consciência fonológica no trabalho de alfabetização e letramento, apresentando (a partir da sistematização dessa experiência) indicadores a serem considerados nos cursos de formação de professores, considerando que há uma ausência ou pouca ênfase sobre esses aspectos na formação inicial destes. O estudo apontou a necessidade de revisão dos conteúdos dos programas curriculares dos cursos de formação de professores alfabetizadores, sugerindo que seria pertinente aliar de forma interdisciplinar, alguns conhecimentos básicos de linguística, próprios do curso de Letras, e conhecimentos sobre dificuldades de linguagem escrita, e atividades de estimulação, próprios do curso de Fonoaudiologia.

Rigatti-Scherer (2008b) fez estudo longitudinal com professores e crianças do primeiro ano da rede municipal de Guaíba-RS, sobre consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético. O estudo compreendeu um grupo experimental e um controle, cada um com professores e uma amostra de seus alunos, cerca de cinco crianças, inicialmente com hipótese de escrita pré-silábica. No grupo experimental os professores passaram por uma formação com treinamento acerca da consciência fonológica e da explicitação do princípio alfabético. As crianças do grupo experimental e controle foram avaliadas no início, durante e no final do ano

---

<sup>28</sup> MACEDO, G. M. de. **A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no Programa Ler e Escrever**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2015.

<sup>29</sup> SANTOS, S. M. C. dos. **Análise da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a formação do professor alfabetizador**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2015.

<sup>30</sup> VESPOLI, A. C. **A consciência fonológica e o Programa Ler e Escrever**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.

letivo, em uma prova de escrita e em um instrumento de avaliação de habilidades de consciência fonológica. As professoras do grupo experimental, além do treinamento inicial, tinham encontros quinzenais para esclarecimentos de dúvidas com a pesquisadora e a mesma realizava observação em sala de aula das atividades propostas. A pesquisa revelou que as crianças que tiveram explicitação do princípio alfabético (grupo experimental) alcançaram primeiramente a hipótese de escrita alfabética, em relação as crianças do outro grupo (grupo controle). A autora apontou a necessidade de investimento na formação dos professores no que tange o conhecimento dos princípios linguísticos para a alfabetização.

Silvestre (2009) investigou a formação de professores alfabetizadores no tocante a presença de conteúdos linguísticos. Utilizou como fontes de pesquisa ementas de disciplinas de algumas universidades (que correspondem à formação acadêmica inicial), materiais do Programa Letra e Vida (formação continuada de professores da rede estadual de ensino) e materiais do MEC como os PCNs, além da análise de livros didáticos adotados na rede pública. Segundo a pesquisadora, o que se tem encontrado é a escassez de disciplinas que formam o professor linguisticamente. Nas ementas de cursos de formação inicial de professores, analisados na pesquisa, há lacunas quanto às disciplinas dirigidas à alfabetização como conteúdo linguístico, ou seja, com estudos de fonética, fonologia, sintaxe, morfologia. Indicou, assim, questões relacionadas à defasagem na formação linguística dos professores alfabetizadores, na formação inicial e continuada, assim como nos materiais didáticos analisados.

Santo (2013) realizou um estudo qualitativo com oito professores alfabetizadores da rede pública de Senhor do Bonfim na Bahia, analisando se tais docentes buscam nas publicações sobre (ou nos referenciais teóricos sobre) consciência fonológica bases teórico-metodológicas para trabalhar a compreensão do sistema de escrita alfabética pelos alunos em processo de alfabetização. Entende que o conhecimento sobre a reflexão metalinguística pelo professor pode ser um elemento agregador de qualidade à sua prática pedagógica e esse conhecimento pode propiciar situações didáticas aos alfabetizandos que contribuem ao domínio da escrita alfabética. O estudo analisou Planos Semanais de Aula, visando perceber se e como tais planos revelam uma incorporação de habilidades de consciência fonológica, pelas docentes em suas ações didático-pedagógicas, entendendo que os mesmos revelam um saber fazer do professor. Analisou também as falas registradas na realização de um Grupo Focal com as professoras alfabetizadoras participantes, buscando identificar os conhecimentos que as mesmas expressam sobre as atividades de análise e reflexão fonológica. As habilidades fonológicas mais evidenciadas na prática das alfabetizadoras são as de consciência das rimas e de consciência da

sílaba. Os dados levantados nos Planos e na discussão do Grupo Focal deixam transparecer que a incorporação das habilidades de reflexão fonológica às práticas didático-pedagógicas das professoras participantes acontece num tom de instrumentalidade, na medida em que as docentes apresentam um domínio de tais habilidades com base no seu saber experiencial.

Santos (2015) estudou a formação continuada ofertada pelo PNAIC, em relação aos avanços e limites, quanto aos conhecimentos atuais no âmbito da alfabetização, principalmente os relativos à Psicologia Cognitiva e o papel das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da leitura e da escrita. Apontou a consciência fonológica com um enfoque maior em detrimento das demais habilidades metalinguísticas. Concluiu que o PNAIC trouxe um expressivo avanço em relação aos programas anteriores, mas necessita de complementação com subsídios teóricos e metodológicos explícitos relacionados a outras habilidades metalinguísticas necessárias ao conhecimento do professor alfabetizador.

Felippe (2015) investigou a importância da formação linguística e psicolinguística do professor alfabetizador, realizando uma análise documental sobre o currículo da formação inicial desses profissionais, por meio da análise de ementas de disciplinas de dois cursos de Licenciatura em Pedagogia. Evidenciou um percentual reduzido de disciplinas e carga horária voltadas aos fundamentos linguísticos e psicolinguísticos necessários à compreensão do processo de alfabetização. Apontou, neste sentido, para a necessidade de maior embasamento linguístico e psicolinguístico relativos ao ensino-aprendizagem do sistema de escrita, fundamentais para um melhor desempenho profissional dos professores alfabetizadores.

Oliveira (2015)<sup>31</sup> investigou o nível de conhecimento dos professores alfabetizadores sobre a consciência fonológica e, se o mesmo interferia em suas práticas pedagógicas. Os resultados mostraram que professores que participaram de capacitação em consciência fonológica, reconheceram e realizaram mais atividades voltadas à mesma. Contudo, ter feito a capacitação não os ajudou a responder perguntas conceituais sobre o tema. Participar das capacitações parece ter algum reflexo na prática docente, mas ainda se mostra insuficiente para oferecer ao professor um subsídio teórico.

Inacio (2017)<sup>32</sup> investigou os conhecimentos dos professores em relação ao eixo 2 do PNAIC, denominado análise linguística, objetivando identificar o nível de conhecimento dos mesmos sobre a consciência fonológica e a contribuição para a prática, bem como avaliar um

---

<sup>31</sup> OLIVEIRA, M. N. **A importância do conhecimento docente sobre a consciência fonológica na prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Psicologia. Universidade Salgado de Oliveira, 2015.

<sup>32</sup> INACIO, Debora Pinto. **Consciência fonológica e prática pedagógica nas classes de alfabetização.** Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Psicologia. Universidade Salgado de Oliveira, 2017.

programa de intervenção junto ao professor, sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, e as implicações para a formação e prática dos professores. Foi realizado um trabalho de intervenção pedagógica em uma turma do ciclo de alfabetização onde os dados encontrados foram comparados com os dados de outra turma de perfil semelhante onde tal intervenção não ocorreu (grupo controle), corroborando com a hipótese inicial do trabalho<sup>33</sup>.

Paim (2016) investigou as concepções teórico-metodológicas de professoras sobre alfabetização e sua correlação com as experiências constitutivas da sua prática pedagógica. A pesquisadora faz um levantamento bibliográfico sobre a formação de professores e sobre as pesquisas mais atuais no campo da Ciência da leitura, buscando identificar se estas últimas estão presentes nas práticas destas professoras. Conclui que há lacunas na formação inicial e pouca eficiência na formação continuada das professoras. Identificou que as referências da Ciência da Leitura ainda não se constituem como aporte teórico-prático para os professores em classes de alfabetização. Apontou que pesquisas futuras podem incitar a elaboração de novas propostas de desenvolvimento profissional dos professores.

Freire (2018) aplicou um programa de estimulação da consciência fonológica em escolares do 1º ano do Ensino Fundamental, por meio da metodologia de Resposta à Intervenção (RTI), no qual realizou formação com os professores sobre consciência fonológica e estes aplicaram as atividades de estimulação desta habilidade nos alunos. A hipótese levantada foi de que o programa de estimulação da consciência fonológica, no modelo de RTI em primeira camada, deve ser realizado no contexto escolar, pois gera efeitos positivos na aprendizagem da leitura e escrita. O objetivo do estudo foi verificar a aplicabilidade de um programa de estimulação da consciência fonológica, abrangendo habilidades fonêmicas. Os escolares participantes foram avaliados antes e após à intervenção, por meio de testes padronizados que averiguaram as habilidades de consciência fonológica, nível de leitura e hipótese de escrita. Os resultados demonstraram que o programa promoveu avanços estatisticamente significantes. Aproximadamente 80% dos escolares do grupo experimental alcançaram o nível alfabético de leitura e escrita, enquanto que apenas 30% dos participantes do grupo controle apresentaram essa evolução.

---

<sup>33</sup> Não tivemos acesso ao texto integral das pesquisas de Oliveira (2015) e Inacio (2017), apenas aos resumos disponíveis na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES- SUCUPIRA.

### 3.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL

Saviani (2009) constata que nos últimos dois séculos, até a atualidade, a formação de professores no Brasil foi marcada por descontinuidades e inconsistências, não encontrando um encaminhamento satisfatório para enfrentar os problemas educacionais existentes.

Esta formação ora se concentrava nos conteúdos a serem ensinados, o que Saviani (2009) define como “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos”; ora nos aspectos pedagógicos e didáticos, denominado pelo autor como “modelo pedagógico-didático”, sendo que nesse último, eram transmitidos sem uma devida assimilação teórica e prática que assegurasse a qualidade do trabalho docente. Gatti (2010) também aponta essa fragmentação entre “formação disciplinar e formação para a docência”. A formação dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental teve como maior influência o segundo modelo (SAVIANI, 2009).

No cerne dessa dissociação da formação docente, dada pela relação “conteúdos versus didática” está a diferenciação “forma versus conteúdo” (SAVIANI, 2009). Para resgatar a indissociabilidade de ambos os aspectos Saviani (2009, p. 151) propõe “[...] considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas”. A análise e os estudos dos livros didáticos adotados nas escolas, para o autor, seria um caminho para essa formação, pois dariam a oportunidade de integrar “forma e conteúdo”, segundo ele (SAVIANI, 2009).

Sigwalt e Guimarães (2012) analisam diferentes concepções de aquisição da linguagem escrita, propostas em quatro grandes abordagens: tradicional, construtivista psicogenética, metodologia fônica e letramento. Tais abordagens são analisadas em termos de aproximação ou distanciamento com a perspectiva denominada pelas autoras como “alfabetizar letrando”, que integra as várias dimensões do aprender a ler e escrever, segundo as autoras. Uma segunda análise é feita sobre como as propostas de formação de alfabetizadores consideram o referencial teórico metodológico, propondo a organização em três momentos: o tradicional, o construtivista e a superação de ambos.

Para as autoras o ensino da língua deve estar atrelado as situações reais de uso, ou seja, ler e escrever envolvem o deciframento do código, mas também como este é utilizado na interlocução, nas diversas situações sociais de uso. Daí a importância dos aspectos da alfabetização atrelados aos do letramento em processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Na pesquisa mencionada, as autoras tinham como hipótese de que nas escolas brasileiras há uma predominância ora de aspectos relacionados ao domínio do sistema gráfico, alfabetização, em detrimento dos demais aspectos, ora da dimensão significativa, do letramento, secundarizando o domínio e a apropriação do código (SIGWALT; GUIMARÃES, 2012).

As primeiras abordagens do ensino da leitura e da escrita são os métodos sintéticos e analíticos centrados da decodificação e codificação, e são agrupados na perspectiva tradicional, na qual há ênfase na correspondência entre elementos sonoros e gráficos. Os encaminhamentos metodológicos nesses métodos trabalham com textos pouco representativos do contexto de vida dos alunos fora da escola, e desprovidos de sentido, os quais priorizam determinados padrões silábicos ou letras, que estão sendo destacadas, tratando a linguagem de forma mecânica. A aprendizagem ocorre por memorização de sílabas e palavras e a leitura é proposta de forma descontextualizada. Há uma ênfase no código, em detrimento do uso real, da língua, distanciando-se da perspectiva do “alfabetizar letrando” (SIGWALT; GUIMARÃES, 2012).

Sigwalt (2013) e Sigwalt e Guimarães (2012) descrevem que até 1970 a formação dos professores alfabetizadores, realizada por meio dos cursos de magistério em nível médio, focava no domínio dos diferentes métodos de alfabetização.

O trabalho de formação inicial para a futura atuação de alfabetizadores se fazia de forma que o aluno dos cursos de preparação para o magistério – as chamadas escolas normais e regionais – dominasse os diferentes métodos de alfabetização existentes de maneira que o futuro docente pudesse, posteriormente, adotar um dos métodos estudados durante o curso ou pudesse ser levado a construir o seu próprio encaminhamento metodológico. (SIGWALT, 2013, p. 139).

A partir de 1980 o enfoque se torna construtivista, marcado pelo trabalho de Emília Ferreiro e colaboradores, identificado, por exemplo por programas como o PROFA. As perspectivas que surgem a partir desse momento se apoiam no entendimento de uma aprendizagem ativa por parte do aluno que aprende, por meio da construção de hipóteses sobre a língua, em que a alfabetização é concebida como processo de construção conceitual sobre o sistema de escrita, tendo o texto como eixo do trabalho. As didatizações decorrentes dessas perspectivas advindas do construtivismo enfatizaram a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que a compreensão do sistema gráfico se daria a partir do contato do mesmo com os textos, caindo numa visão espontânea da mesma. Nesse sentido, as autoras consideram que a concepção construtivista também se distancia da concepção de “alfabetizar letrando”, na



medida em que não enfoca os processos de alfabetização, ou seja, de compreensão do código alfabético (SIGWALT; GUIMARÃES, 2012).

Sigwalt e Guimarães (2012) citam autores como Paulo Freire e Magda Soares como representantes da perspectiva do “alfabetizar letrando”, destacando a importância de considerar a alfabetização como processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo em que é necessário a inserção em práticas sociais relacionadas a cultura escrita.

O terceiro momento da formação dos professores, segundo as autoras, aconteceu a partir do final da década de 1990, com a contribuição de diferentes pesquisadores como A. Morais, Klein, M. Soares (dentre outros) e não se restringe a uma dimensão do processo, ou seja, somente a ênfase no ensino do código (como nas metodologias tradicionais) ou no enfoque da aprendizagem da língua pelo aluno (como nas abordagens advindas do construtivismo). Esse novo paradigma destaca a concepção de alfabetizar letrando, na qual o docente deve ser capacitado a ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (SIGWALT; GUIMARAES, 2012).

Nossa proposta de pesquisa, decorre deste terceiro momento, destacando o papel do conhecimento metalinguístico e advindo das Ciências Cognitivas na formação dos professores alfabetizadores, dando-lhes subsídios para qualificar os aspectos relacionados às práticas de ensino na alfabetização.

### **3.2.1 A formação inicial**

O curso de Pedagogia, com a reformulação dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução nº 1, de 15/05/2006, passou a ter amplas atribuições (desde a formação dos professores na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, até a formação de gestores etc.) e a exigência de uma complexidade curricular grande em função destas mudanças (GATTI, 2010), conforme pode ser identificado:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

Analisando o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) identificamos que não há um detalhamento acerca de como os conteúdos voltados à alfabetização e aos conhecimentos linguísticos devem ser contemplados na formação dos educadores. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, homologada em 2019, trouxe mudanças em alguns pontos importantes e está em processo de implementação e adequação nos cursos de formação de professores. A mesma institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (discutiremos mais adiante a referida legislação).

Gatti (2010) e Gatti e Nunes (2009), realizaram um levantamento e análise das ementas de disciplinas dos cursos de licenciatura e pedagogia, identificando o que se tinha como proposta para a formação inicial dos professores brasileiros. Aqui nos interessa mencionar o que concerne à formação dos professores que atuam nas séries iniciais, já que se dedicam à alfabetização.

No levantamento as disciplinas que compõem a amostra dos cursos de Pedagogia, Gatti (2010) e Gatti e Nunes (2009) definiram como uma das categorias de análise a denominação “Conhecimento relativos à formação profissional específica” para agrupar as disciplinas que fornecem instrumental à atuação do professor, como, por exemplo, conteúdos do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Disciplinas como “Alfabetização e letramento”, “Leitura e escrita”, “Didática e metodologia da língua portuguesa” entram nesta categoria.

As disciplinas deste grupo trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas registra frases genéricas não permitindo identificar conteúdos específicos. (GATTI; NUNES, 2009, p. 22).

As autoras pontuam, desta forma, que o “como ensinar”, ou seja, os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula, se apresentam de forma insuficiente.

Gatti (2010) constata uma preocupação mais evidente com as teorias, em desequilíbrio com as práticas, um reduzido trabalho com habilidades profissionais específicas para a atuação

do professor na escola e em sala de aula, além da predominância de abordagens mais genéricas quanto aos conteúdos específicos a serem ensinados.

[...] os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) aparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes. (GATTI, 2010, p. 1372).

Descrevendo e analisando algumas ementas de disciplinas relativas aos conteúdos de leitura e escrita, Gatti e Nunes (2009, p. 34) observam: “As ementas de Língua Portuguesa ou Alfabetização também revelam certa generalidade ou insuficiência quanto ao tratamento dos conteúdos específicos”.

Em outro trabalho publicado acerca da mesma pesquisa temos:

Entre as universidades públicas, nenhuma dentre as estudadas oferece disciplina sobre conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo de Língua Portuguesa e Matemática. Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na presunção de que eles são de domínio dos estudantes dos cursos de formação. Algumas poucas ementas permitem identificar o tratamento dispensado aos conteúdos específicos a serem ensinados nas escolas de ensino fundamental. Observou-se que as instituições privadas apresentam, em sua maioria, alguma disciplina associada à língua portuguesa, separada das metodologias de ensino. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 126).

Gatti e Nunes trazem mais elementos de suas análises das ementas, particularmente a respeito dos conteúdos relacionados à alfabetização, como podemos identificar:

No caso das instituições privadas, a leitura das ementas de Língua Portuguesa permite afirmar que existem *duas formas de apresentação dessa disciplina: uma, cujos conteúdos são referentes aos conhecimentos relativos ao âmbito específico da área, sem inclusão dos conteúdos a serem ensinados pelos futuros professores, e outra, cujos conteúdos se referem diretamente ao que ensinar. Como exemplos do primeiro grupo incluem-se as disciplinas Lingüística e Língua Portuguesa, com referência a conteúdos de aprofundamento ou que sugerem preparo dos futuros professores para uso da língua, independentemente da sua tarefa de ensinar. Como exemplo do segundo grupo, figura a disciplina Alfabetização e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Certamente os dois grupos de disciplinas colaboram para a construção de competências para ensinar, se a metodologia do ensino de Língua Portuguesa estiver articulada aos conteúdos específicos, com a profundidade e a particularidade próprias desse campo. Mas ainda há aqui a tradição de se propor aprofundamento teórico sem o correlativo das práticas profissionais.* (GATTI; NUNES, 2009, p. 35, *italico nosso*).

Outro aspecto importante, pontuado por Gatti e Barreto (2009), é perceber quais os conteúdos a serem ensinados pelos professores nas escolas de Ensino Fundamental para os alunos são elencados nos documentos dos Cursos de Pedagogia, ou seja, se os conteúdos levantados na formação dos professores estão em consonância com os recomendados pelos sistemas escolares. Gatti e Barreto (2009, pp. 127-128) identificaram que: “De acordo com as amentas nas quais a questão aparece – e não são muitas –, são considerados conteúdos básicos: [...] de Língua Portuguesa: interpretação de textos, correção gramatical e lexical, dificuldades de expressão oral e escrita, gêneros do discurso, fundamentos linguísticos”. A partir dos dados apresentados pelas autoras, não identificamos a menção aos conteúdos específicos voltados ao processo de alfabetização e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, nosso objeto de investigação.

Quintal e Paula (2019) realizaram um levantamento documental e exploratório de planos de ensino de cursos de Pedagogia, de disciplinas voltadas à temática do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, com objetivo de identificar a presença ou não de conteúdos formativos voltados às habilidades metalinguísticas. A amostra foi composta de 26 planos de ensino, correspondentes a dezenove instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, de diferentes regiões brasileiras. Os resultados apontaram que as novas pesquisas sobre os conhecimentos metalinguísticos como colaboradores no processo de aquisição da leitura e da escrita e alfabetização parecem ainda não ser incorporados de forma expressiva nos cursos de formação inicial, apesar de tais conceitos já serem amplamente aceitos na comunidade acadêmica atual, devido as evidências que pesquisas nas áreas como Psicologia Cognitiva, Neurociências e Linguística vem demonstrando.

Pimenta *et al.* (2017) discutem a formação de professores brasileiros para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental oferecida nos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo. Analisaram as matrizes curriculares de cursos de Pedagogia oferecidos no período de 2012 e 2013, por instituições públicas e privadas. Dentre outros pontos a serem destacados nesta pesquisa, está o amplo espectro da formação proposta na Pedagogia, o que compromete sua qualidade, principalmente no tocante aos aspectos mais específicos da formação do professor que irá atuar nas séries iniciais. Tais conclusões apontam para uma formação insuficiente, considerando os diversos saberes profissionais: o domínio dos conteúdos curriculares e as formas de ensiná-los: “[...] a formação dos pedagogos no estado de São Paulo, em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 19).

No estudo mencionado, que englobou um total dos 144 cursos, 38,12% apenas da carga horária é destinada a categoria Conhecimentos relativos à formação profissional docente, que contemplaria disciplinas relacionadas aos conteúdos curriculares, como de língua portuguesa por exemplo. Apesar dessa categoria ter maior porcentagem em relação a outras, os autores ponderam que ela é bem inferior à metade da carga horária total, apontando assim ser insuficiente para o tratamento dos conhecimentos escolares necessários para a formação que alunos dos anos iniciais têm direito a ter (PIMENTA *et al.*, 2017, pp. 21-22).

Em estudo recente, cujo objetivo foi traçar uma discussão sobre formação de professores analisando ações políticas e dados educacionais atuais, Gatti *et al.* (2019) mencionam pesquisas anteriores, buscando apontar aspectos de mudança e conservação. Buscam percorrer os principais fatos relativos às políticas docentes e às formações no Brasil, considerando a última década, investigando possíveis inovações. Apontam as dificuldades em oferecer uma formação sólida e condições de trabalho aos professores que possam suprir a demanda de escolarização da população brasileira. Reafirmam, assim, a docência como campo de conhecimentos teóricos e práticos próprios, o que podemos relacionar com a necessidade da profissionalização docente.

Em nossas sociedades ainda são as escolas que introduzem crianças, adolescentes e jovens ao domínio das linguagens: as formas narrativas, as matemáticas, as linguagens científicas, as artísticas e, aos valores a elas associados, trabalhando o espírito inquiridor e investigador.

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos. *A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne.* (GATTI *et al.*, 2019, p. 19, itálico nosso).

Em relação a formação inicial proposta pelo curso de Pedagogia, o referido estudo identifica “A formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando” (GATTI *et al.*, 2019, p. 29). Isso tem uma relação com alguns aspectos como a ambiguidade da finalidade da licenciatura em Pedagogia e a formação nela oferecida para atender a uma demanda ampla, que abrange desde formar professores da educação infantil e alfabetizadores, até gestores e pedagogos que vão atuar no campo não escolar. Na verdade, ficam evidenciadas “As dificuldades postas para um currículo de graduação atender a todas as postulações

colocadas como sua responsabilidade [...]” (GATTI *et al.*, 2019, p. 29). Isso tem relação com as especificidades de cada campo de atuação do pedagogo, como o estudo aponta “[...] alfabetizar crianças requer ações pedagógica bem diferentes do que educar jovens e adultos, por exemplo, ou quando se trata de formação para gestão educacional” (GATTI *et al.*, 2019, p. 30).

Outro ponto destacado no estudo sobre a trajetória da formação dos professores é: “Uma característica recorrente foi a dificuldade de se estabelecer um equilíbrio curricular entre conhecimentos de área específica da docência e conhecimentos pedagógicos relacionados a práticas educativas voltadas à educação básica” (GATTI *et al.*, 2019, p. 32).

No final do ano de 2019 é homologada a Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019d). Tais diretrizes visam incidir diretamente na formação proposta nos cursos de Pedagogia e licenciaturas de forma a garantir as aprendizagens essenciais aos estudantes, vislumbradas na BNCC, pressupondo o desenvolvimento de competências no professor/licenciado que está em formação.

Propõe em seu Art. 4º (BRASIL, 2019d):

As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Tais competências englobam o domínio de conhecimentos pedagógicos necessários a atuação docente, assim como seu compromisso com o próprio processo formativo e desenvolvimento profissional<sup>34</sup>. Ao final do documento é apresentado um anexo, com a descrição detalhada de “Competências gerais docentes” e depois com as “Competências específicas”, organizadas nos três eixos mencionados: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Cada um desses apresenta as diferentes habilidades que devem ser contempladas nos currículos de formação docente.

A respeito das habilidades relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, dentro da dimensão conhecimento profissional, destacamos:

1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;

[...]

1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa.

1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada. (BRASIL, 2019d, p.15).

As habilidades acima mencionadas relacionam-se a alguns aspectos de nossa pesquisa: a necessidade de considerar as evidências científicas nas devidas áreas de conhecimento; o domínio do conteúdo a ser ensinado (no caso da alfabetização, podemos inferir que é o conhecimento das características da língua, objeto de ensino); e o domínio de estratégias que possam apoiar o ensino do referido objeto.

Destacamos ainda outros trechos da referida legislação que podem ser elucidativos em relação ao nosso objeto, na impossibilidade de análise de todo conteúdo da mesma (que foge ao escopo da presente pesquisa).

---

<sup>34</sup> Mais adiante, ainda neste capítulo, apresentaremos as categorias denominadas referentes de ação docente propostas no estudo de Silva *et al.* (2016) que se assemelham as denominações elencadas por esse documento (BRASIL, 2019c).

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:

[...]

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

[...]

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

[...]

IX - decisões pedagógicas com base em evidências. (BRASIL, 2019d, pp. 4-5).

Ainda, sobre o currículo englobando as competências dos docentes, no art. 12, inciso III traz:

[...] metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2019d, p. 6).

E, no art. 13. inciso VIII, “alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos” (BRASIL, 2019d, pp. 6-8).

Observamos, então, que a referida legislação tem como diferencial das anteriores o tratamento dado às competências necessárias ao professor, na medida que institui uma Base Nacional Curricular Comum para a formação do mesmo, trazendo um detalhamento maior e uma articulação às competências previstas no currículo oficial brasileiro posto na BNCC.

Na nossa leitura, de forma bem concisa, a tentativa de articulação entre currículo para a formação dos alunos e currículo para a formação dos professores, parece benéfica ao levantar definições mais objetivas sobre o que, quando e como ensinar, quais são as competências e habilidades necessárias aos docentes, respeitando os princípios constitucionais de pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. Há uma valorização da articulação teoria e prática na formação do professor, da escola de Educação Básica também como local dessa formação, uma ênfase no papel da prática enquanto elemento formador e das evidências científicas como critérios importantes a serem observados nas decisões pedagógicas.



### 3.2.2 A formação continuada

Neste momento abordaremos alguns programas de formação continuada de professores que marcaram as propostas e políticas de alfabetização brasileiras e, que ainda reverberam na prática docente. Como pontuado no documento do PROFA (BRASIL, 2001, p. 6):

São dois os conteúdos recorrentes em todo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas.

Por isso a importância desse resgate sobre como os programas de formação de professores propuseram a compreensão da aprendizagem dos alunos e o tratamento didático dos conteúdos, marcando o trabalho com alfabetização nas escolas brasileiras. Citaremos o programa do Estado de São Paulo (Ler e Escrever)<sup>35</sup> e outros de abrangência nacional, como o PROFA e o PNAIC (já mencionado anteriormente, já que se enquadra numa política mais abrangente de alfabetização no país)<sup>36</sup>. Por fim, apresentaremos as ações voltadas à formação de professores da PNA, por meio do programa Tempo de Aprender e do material apresentado no RENABE (RENABE, 2020) sobre o eixo “Formação e desenvolvimento profissional de professores”.

Figueredo (2011) traça um breve histórico dos programas de formação de professores alfabetizadores do Estado de São Paulo no período de 1984-2010. Souza (2006) apresenta um estudo sobre a política curricular implementada no Estado de São Paulo nas décadas de 1980 e 1990 para as primeiras séries do ensino fundamental e pontua as mudanças significativas nas propostas para as práticas de alfabetização nesse período, assim como a produção de materiais e propostas formativas aos professores alfabetizadores.

---

<sup>35</sup> A escolha por trazer um programa do Estado de São Paulo deveu-se à escola participante da pesquisa estar na cidade de São Paulo e grande parte dos dados apresentados das avaliações em larga escala serem da Região Sudeste.

<sup>36</sup> É importante citar que enquanto o Programa Ler e Escrever e o PROFA possuem alinhamento teórico-metodológico em nível estadual e federal, tivemos no mesmo tempo histórico a experiência de Sobral-Ceará, com proposta teórica diversa do PROFA, e bastante exitosa, sendo reconhecida nacionalmente para resolução do analfabetismo escolar. Posteriormente, em 2007, o Estado criou o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que inspirou o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012).

O Ciclo Básico (1983/1984-1991) é a primeira proposta pontuada por Figueredo (2011) e Souza (2006). Dentre as ações destaca-se a alteração na seriação, extinguindo a retenção das crianças do 1º para o 2º ano, de forma a garantir a permanência das mesmas na escola e combater os altos índices de reprovação e evasão. Outras ações foram realizadas, como a capacitação de professores alfabetizadores, uma delas o Projeto Ipê (1984-1991); jornada única docente (aumento de horas de trabalho do professor); produção e divulgação de textos teóricos. Foram organizadas propostas de formação de professores de caráter mais emergencial para divulgar os preceitos em voga do que gerar mudanças conceituais relativas aos processos de ensino-aprendizagem (FIGUEREDO, 2011).

“Por uma alfabetização sem fracasso” (1988-1991) e “Alfabetização: Teoria e prática” (1992-1994) foram dois programas também da rede Estadual de São Paulo orientados pelo trabalho de Telma Weisz (FIGUEREDO, 2011).

O PROFA (2001) foi uma iniciativa do Ministério da Educação frente ao problema do fracasso escolar, da não alfabetização das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental e das defasagens relativas a formação dos professores alfabetizadores, viabilizando um programa de formação continuada que favorecesse o conhecimento pedagógico sobre a alfabetização mais divulgado e reconhecido na época, baseado nas pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores. Este programa teve uma abrangência nacional por meio de parcerias entre Governo Federal e as iniciativas das Secretarias Municipais de Educação e Governos Estaduais. É importante destacar que o PROFA vem em continuidade ao processo iniciado pelos PCNs no final da década de 1990 e foi elaborado a partir dos seus preceitos construtivistas (FIGUEREDO, 2011).

A adesão ao PROFA pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 2003 foi feita com a designação do Programa Letra e Vida, que segue a mesma linha conceitual do primeiro, ou seja, ambos embasados nas pesquisas de Emília Ferreiro.

Em 2007 duas importantes metas do governo do Estado de São Paulo para a educação foram: que todos os alunos fossem alfabetizados até o final do segundo ano de escolaridade e o Programa de Formação Continuada e Capacitação das Equipes de Ensino. Para isso, uma das propostas foi a realização do Programa Ler e Escrever, com ações voltadas à Formação Continuada, à orientação curricular (propostas curriculares), ao trabalho de um professor auxiliar na 1ª série (série destinada à alfabetização) e ao material de apoio a alunos e professores – 1ª a 4ª séries do Ensino fundamental (PALMA FILHO, 2010).

O Programa Ler e Escrever foi um conjunto de ações articuladas que incluiu formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos. Direcionando para nosso

objeto de estudo, destacamos o importante papel que esta proposta exerceu na formação inicial e continuada de professores alfabetizadores no Estado de São Paulo, dentre as quais podemos citar: o apoio ao professor coordenador para a formação continuada dos alfabetizadores na escola; o apoio aos professores das séries de alfabetização; a parceria com as Universidades no Projeto Bolsa Alfabetização, sendo ofertadas bolsas de estudos e formação para alunos pesquisadores (estudantes de Letras e Pedagogia) que atuam como auxiliares em salas de alfabetização, estabelecendo uma ponte entre o ambiente acadêmico e a prática em sala de aula e contribuindo com a formação de futuros professores<sup>37</sup>. O embasamento teórico para a alfabetização dado ao Programa Ler e Escrever tem como fonte os PCNs (BRASIL, 1997) e o PROFA.

Após esse período, 2001-2011, surge como política pública nacional de formação de professores o PNAIC, já discutido no capítulo anterior, por compreender diferentes ações voltadas à alfabetização, como recursos, currículo, dentre outras, assim como a formação continuada de professores alfabetizadores. Aqui trataremos esse ponto específico, já que as demais questões já foram apresentadas.

Godoy e Viana (2016) pesquisaram os conteúdos linguísticos presentes no PNAIC do Brasil e no Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) de Portugal, apresentando os conteúdos de formação e a estrutura dos dois programas, objetivando compreender como as descobertas científicas adentram o campo pedagógico e fundamentam a formação dos professores no tocante à questão linguística. As autoras pontuam que ambos os programas surgem para responder as necessidades de melhora no desempenho e aprendizagens dos alunos nas séries iniciais relacionados à alfabetização.

A respeito das diferenças entre os programas, as autoras concluem que: “A grande diferença encontrada entre os dois programas diz respeito à quantidade de horas destinada ao estudo de conteúdos específicos de língua portuguesa e ao referencial teórico adotado” e mais adiante “[...] observa-se, em relação ao PNAIC, que a formação linguística específica para que o professor possa atuar com maior segurança frente aos desafios de alfabetização ainda é muito pequena” (GODOY; VIANA, 2016, p. 92).

Além destes aspectos, mencionam:

[...] Ao passo que em Portugal o referencial está ancorado pelos resultados de pesquisas científicas atuais no campo da leitura, com ênfase sobre o que é e como ensinar a decifrar e a desenvolver a consciência fonológica, com

---

<sup>37</sup> Fonte: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jksdkasdk=184&OT=O>. Acesso em: 14 ago. 2019.

destaque para o trabalho com a consciência fonêmica, o referencial teórico do Pnaic [sic] é o das teorias construtivistas, em que tais conhecimentos são tratados de maneira periférica e em que não figuram estratégias de trabalho com a consciência fonêmica. A ciência da leitura, entendida como o conjunto de contributos oriundos de várias ciências, nomeadamente da psicologia, da linguística e das neurociências, tem produzido farto material sobre como se aprende a ler, mas os conteúdos de formação do Pnaic parecem passar ao largo desses conhecimentos. Apesar de o conteúdo de formação do Caderno 3 introduzir propostas didáticas com atividades de consciência fonológica, amparado pelo fornecimento de jogos aos professores alfabetizadores, não se constatou fundamentação teórica consistente e sedimentada pelas mais recentes descobertas na área da leitura de modo a evidenciar ao professor que o ensino explícito e sistemático da consciência fonêmica e das correspondências grafema-fonema é um dos pilares dessa aprendizagem. (GODOY; VIANA, 2016, pp. 92-93).

Ainda, a respeito de propostas de formação continuada no cenário atual, trazemos para este debate o trabalho de Soares (2014b) realizado no município mineiro de Lagoa Santa, a partir de 2007, com formação de professores alfabetizadores. O relato da experiência indica uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores, com princípios ou diretrizes mais gerais que podem ser utilizadas como inspiração para outros programas de formação docente, o que faremos nesta pesquisa. Soares (2014b) explica que nesse município a formação do alfabetizador é entendida como uma formação “de” rede, de característica micro e colaborativa, de organização não hierárquica e constituída como uma coletividade, diferente de uma formação “em” rede, esta última geralmente oferecida pelo MEC por sistema de adesão e com estrutura hierárquica definida e maior abrangência.

Sobre tal experiência, Soares (2014b, p. 157) pontuou que: “[...] ficou logo a princípio evidente que o que é considerado problema de aprendizagem dos alunos resulta, na verdade, de faltarem às professoras conhecimentos sobre os processos cognitivos e os fundamentos linguísticos de aprendizagem da língua escrita”. Este excerto demonstra a convergência de ideias com nossa premissa de pesquisa, na qual os conhecimentos metalinguísticos são postos como necessários e imprescindíveis na formação dos alfabetizadores, mas há uma lacuna existente nesse sentido.

A mais recente política oficial de formação continuada para professores alfabetizadores está dentro do programa Tempo de Aprender<sup>38</sup>, instituído pela Portaria nº 280 de 19 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020). O programa Tempo de Aprender faz parte da PNA, corroborando com seus princípios e finalidades, e possui quatro grandes eixos de atuação sendo:

- Eixo 1: formação continuada de profissionais da alfabetização;

---

<sup>38</sup> Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 10 fev. 2021.

- Eixo 2: apoio pedagógico para a alfabetização;
- Eixo 3: aprimoramento das avaliações sobre alfabetização;
- Eixo 4: valorização dos profissionais de alfabetização.

O que nos interessa nesse momento é descrever as ações do Eixo 1, que se relacionam à formação dos professores. Este eixo apresenta três ações: formação prática para professores alfabetizadores; formação prática para gestores educacionais da alfabetização; intercâmbio de professores alfabetizadores. Detalharemos a ação 1, a qual são oferecidos cursos presenciais e a distância destinados a professores alfabetizadores e da educação infantil que atuam principalmente nas redes públicas de ensino.

A Portaria do Programa Tempo de Aprender propõe a respeito da formação continuada dos professores, duas modalidades, on-line e presencial. Sobre a formação on-line:

Art. 13. A formação continuada on-line de professores alfabetizadores será realizada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação - Avamec.

Art. 14. O curso on-line será composto por textos, vídeos, questionários e atividades.

§ 1º O professor, ao completar o curso, será submetido a teste on-line para avaliar o conhecimento adquirido.

§ 2º O professor que atingir o desempenho mínimo estabelecido pelo MEC terá direito a certificado de conclusão de curso.

Art. 15. À exceção da avaliação final, o professor terá livre acesso a todo o conteúdo da formação que esteja disponível, não havendo limite de navegação no ambiente de aprendizagem, número de visualizações de vídeos, tampouco limite de tempo para conclusão do curso. (BRASIL, 2020).

A formação denominada “Formação continuada em Práticas de Alfabetização” foi oferecida em formato de curso on-line, com trinta horas, no âmbito da Secretaria da Alfabetização (Sealf) e o conteúdo pedagógico foi validado por uma equipe de especialistas, baseados na Ciência Cognitiva da Leitura. Tais conteúdos estão identificados nos oito módulos denominados: 1. Introdução; 2. Aprendendo a ouvir; 3. Conhecimento alfabético; 4. Fluência; 5. Vocabulário; 6. Compreensão; 7. Produção escrita e 8. Avaliação. Cada módulo é composto de breves aulas com temas que retratam os diferentes conteúdos a serem trabalhados. Em cada aula, apresenta-se um vídeo relativamente curto (entre três e cinco minutos) que aparecem professor e alunos interagindo em sala de aula, como exemplo prático de uma atividade sobre referido conteúdo da aula (MOURA *et al.*, 2021, no prelo).

A atividade é denominada no curso como estratégia de ensino e depois sua descrição é disponibilizada no Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (SORA), de forma que o professor possa aplicá-la em sua sala de aula. A ficha com a estratégia de ensino contém: o ano

(idade) dos alunos que aquele conteúdo deve ser aplicado, o nome da atividade que é o mesmo da aula que se refere, e o código da atividade. Todas as estratégias apresentam uma estrutura fixa: a indicação do que o professor deve dizer e demonstrar; o que e quando os alunos devem dizer e responder a partir do que o professor propôs; professor e alunos praticam juntos; alunos praticam em conjunto (MOURA *et al.*, 2021, no prelo).

As aulas dos diferentes módulos utilizam esse mesmo roteiro para a organização das etapas do trabalho, independente da natureza do conceito ou conteúdo que está sendo trabalhado, com uma concepção de ensino-aprendizagem claramente transmissiva por parte do professor, na qual os alunos devem repetir o que é apresentado para assim assimilar.

Moura *et al.* (2021, no prelo) fazem uma análise reflexiva da formação proposta no curso Tempo de Aprender. Pontuam que a proposta formativa do curso não viabiliza processos de reflexão na e sobre a prática, ou uma compreensão mais abrangente dos conceitos e conteúdos trabalhados:

[...] entendemos que o curso pouco caracteriza a ideia de formação docente, ao concretizar-se mais como um ‘treinamento’ para aplicação de estratégias de ensino, do que como uma ‘formação’ em si, que pressupõe mais autoria, reflexão, aprofundamento teórico e criação pelos professores. (MOURA *et al.*, 2021, no prelo).

As autoras reconhecem a importância dos conteúdos abordados no curso que têm claramente o foco em elementos preconizados pela Ciência Cognitiva da leitura, uma contribuição necessária para a alfabetização, contudo ponderam que as situações didáticas são retratadas de forma pouco interativa e invariável, o que as tornam pouco representativas de uma dinâmica real de sala de aula. Questões da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagem ou questões de vulnerabilidades não são abordados. Outro ponto é que o curso focaliza a dimensão linguística e metalinguística da alfabetização, tão importantes para as discussões sobre os aspectos do ensino-aprendizagem, mas desconsidera os demais aspectos relacionados à alfabetização, como as questões culturais, sociais, econômicas, inerentes ao mesmo (MOURA *et al.*, 2021, no prelo).

Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) é o nome do curso on-line autoinstrucional, realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), com carga horária de cento e oitenta horas, oferecido pelo programa Tempo de Aprender<sup>39</sup>. Tem as

---

<sup>39</sup> O curso foi promovido com a cooperação internacional entre instituições brasileiras e portuguesas: MEC/SEALF, CAPES, no Brasil; Universidade do Porto, Instituto Politécnico do Porto e Universidade Aberta de Portugal, de Portugal. A Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade

mesmas bases epistemológicas que a PNA e se organiza com os seguintes conteúdos programáticos<sup>40</sup>, dispostos em quatro partes: Noções fundamentais sobre a alfabetização; Literacia Emergente; Aprendizagem da leitura e da escrita; Dificuldades e Perturbações na aprendizagem da leitura e da escrita. Até a finalização da presente tese, somente estavam disponíveis aos cursistas as duas primeiras.

Foi disponibilizado um manual do curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), na sua primeira edição com vinte e três capítulos, organizados em quatro partes: a parte A sintetiza as noções fundamentais sobre a alfabetização necessárias ao conhecimento do professor alfabetizador; a parte B foca a literacia emergente, ou seja, o que as crianças podem descobrir sobre a escrita e a leitura antes de entrarem na escola; a parte C foca a aprendizagem e o ensino explícito da leitura e da escrita e, a parte D discute as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita (ALVES; LEITE, [2020 ou 2021]).

Por fim, para encerrarmos esse tópico que trata das políticas e programas oficiais voltados à formação de professores alfabetizadores, trazemos algumas indicações do estudo de Sebastiani e Suzuki (2020), presente no RENABE (2020), que também faz parte da PNA, que tratam de diretrizes e orientações para a formação dos professores relacionadas ao ensino da leitura. As autoras realizaram um levantamento nos documentos governamentais dos países Singapura, Hong Kong, Irlanda, Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Finlândia, Portugal e Chile, identificando as competências dos professores alfabetizadores que mais são citadas, sendo estas competências: desenvolver a linguagem oral dos alunos, a consciência fonológica, a fluência em leitura oral; ensinar seus alunos a decodificar; desenvolver o vocabulário nos alunos e a compreensão de textos; motivar seus alunos a lerem; apresentar livros de gêneros textuais variados e adequados à idade e as habilidades linguísticas dos alunos; planejar e organizar suas aulas de acordo com o contexto e as necessidades de seus alunos; avaliar de forma contínua, frequente e variada, definindo metas a serem alcançadas em cada etapa; identificar precocemente e apoiar alunos com dificuldades de alfabetização; reconhecer e valorizar o papel da família no desenvolvimento da leitura (SEBASTIANI; SUZUKI, 2020, pp. 325-328).

---

do Porto elaborou o conteúdo teórico sob a coordenação dos professores Dr. Rui Alves e Dra. Isabel Leite. Os programas práticos de intervenção foram elaborados pelo Centro de Investigação e intervenção na Leitura do Instituto Politécnico do Porto, sob a coordenação da professora Dra. Ana Sucena Santos. Informações retiradas do material disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h2aAls3EO3I>. Acesso em: 01 jun. 2021.

<sup>40</sup> Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/12361/informacoes>. Acesso em: 17 abr. 2021.

### 3.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O que caracteriza a ação docente e o conhecimento profissional que lhe é específico e necessário? Esse é o eixo norteador da discussão que empreenderemos nesse tópico, trazendo contribuições de alguns autores que se debruçam sobre tais estudos. Tais conceitos são necessários na medida que o objeto da pesquisa é uma proposta de formação continuada para professores, dialogando tanto com as pesquisas atreladas ao conteúdo dessa formação (no caso, as pesquisas sobre o desenvolvimento metalinguístico e a alfabetização, que trataremos no próximo capítulo) quanto com as pesquisas que discutem concepção de formação docente e dos saberes que lhe são intrínsecos, que apresentaremos a seguir.

Os trabalhos de Roldão (2007; 2017) investigam as questões essenciais sobre a formação de professores e suas relações com o desenvolvimento profissional. A autora pontua que “[...] o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *acção de ensinar*” (ROLDÃO, 2007, p. 94, itálico do autor). Contudo, alerta que não é consensual a ideia do que seja esse ato de ensinar, para alguns um entendimento mais transmissivo do saber e para outros uma compreensão ativa por parte dos que se apropriam dele. Tal dicotomia entre ensino transmissivo versus ativo, apesar de relevante, não atende as exigências atuais, em uma sociedade que não concentra no professor o papel de transmissão do saber.

Há uma relação inegável entre a natureza da função exercida e o conhecimento específico para tal e nesse ponto está o entendimento do conhecimento profissional docente. Roldão (2007) aponta dois grandes entendimentos principais que marcam essa relação:

No caso dos professores, quer a função quer o conhecimento profissional se têm mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a acções práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da actividade. *Nenhuma destas tendências se constitui em produtora credível de desenvolvimento e afirmação profissional.* (ROLDÃO, 2007, p. 97, itálico nosso).

Ao nosso ver, concordando com a autora, ambas as tendências seriam problemáticas ao carecerem dos elementos necessários para a constituição do saber docente, polarizando o debate



em torno de uma indefinição do conceito na primeira e de um tecnicismo exacerbado na segunda.

Outro ponto importante na discussão do conhecimento profissional docente, que afirma a complexidade dessa discussão, segundo Roldão (2007), é compreender que historicamente, a prática de ensinar se deu anteriormente à formação para ensinar. Até mesmo a constituição do professor como grupo profissional emerge na modernidade. O conhecimento sistematizado sobre o ensino se deu posteriormente a sua existência, o que marca a constante discussão sobre a relação teoria-prática e com isso uma ampla gama de saberes relacionados.

Há duas posições marcadamente distintas sobre a compreensão da especificidade desse conhecimento profissional, uma primeira mais analítica e normativa (o conhecimento que deve ser, o saber que é ideal para a função de ensinar) e uma segunda mais descritiva e interpretativa (o conhecimento que é, o saber advindo da reflexão da prática do ensinar) (ROLDÃO, 2007).

[...] duas tendências interpretativas predominantes: uma centrada na análise das suas componentes, outra centrada na valorização da prática profissional reflectida como sua fonte primeira. Tendências que divergem na matriz de análise, mas convergem na interpretação da práxis e do conhecimento que a sustenta – ainda que uma enfatizando o conhecimento prévio necessário, outra valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela. (ROLDÃO, 2007, p. 99).

Tais posições apresentam pontos de convergência e distinções, não devendo ser interpretadas como opostas. Há, então, uma variedade de perspectivas teóricas-metodológicas e modelos explicativos sobre os processos de aprendizagem profissional da docência e, em razão da natureza de nossa pesquisa, nos aproximamos da primeira compreensão, entendendo que se torna mais coerente com o nosso objeto (o saber necessário ao professor alfabetizador, ou seja, o que ele precisa saber para poder ensinar e levar a aprendizagem da leitura e de escrita de seus alunos). Contudo, não deixamos de considerar também os conhecimentos que advêm do seu fazer e podem ser atrelados aos primeiros.

Chegamos, assim, ao conceito de desenvolvimento profissional docente. Segundo Marcelo (2009, p. 7):

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.

Marcelo (2009) pontua a profissão docente como a “profissão do conhecimento”, ou seja, é o conhecimento que se torna o saber legitimador da profissão e este deve ser transformado em garantir as aprendizagens dos alunos. O desenvolvimento profissional docente envolve também um conhecimento que o professor aprende para melhor ensinar e garantir o que hoje tanto é pontuado como necessidade social nos documentos legais que é o direito de aprender dos alunos.

Há outros elementos importantes a serem discutidos dentro desse conceito. O desenvolvimento profissional docente é um processo de aprendizagem de natureza contínua e não isolada ou fragmentada, que vai se construindo a partir das experiências e consciência profissional, melhorando o repertório de competências do professor. Envolve uma atitude permanente de indagação, reflexão na e sobre a prática, busca de soluções para melhoria na qualidade do ensino oferecido, contemplando demandas não somente individuais e profissionais dos professores, mas também organizativas, por isso o contexto de realização é a escola (MARCELO, 2009).

Fiorentini e Crecci (2013) fazem uma discussão conceitual do desenvolvimento profissional docente, na medida este tem assumido diferentes sentidos e significados. Segundo os autores o termo “formação” seria uma ação mais associada à ideia de “fora para dentro”, de “dar forma”, já o termo “desenvolvimento profissional”, relacionado a um processo de constituição e transformação do sujeito ao longo do tempo, a partir de uma ação formativa numa comunidade profissional. Destacam que a própria ideia de formação docente pode estar mais próxima do conceito de desenvolvimento profissional ou mais distante: “[...] temos assumido que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 13).

Marcelo (2009) pontua sobre outros conceitos e denominações que envolvem a formação docente, como “formação permanente”; “formação em serviço”; “capacitação”; “formação continuada”, entre outros. Defende o uso da denominação desenvolvimento profissional, que se adequa melhor à concepção, haja vista que o mesmo “[...] tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO, 2009, p. 9).

Marcelo (2009, pp. 10-11, **negrito nosso**) propõe algumas características do desenvolvimento profissional docente:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo **que o professor é um sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;**
2. Entende-se como sendo um **processo a longo prazo**, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as **experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios.** Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza;
3. Assume-se como um processo que tem lugar em **contextos concretos.** Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se **baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores;**
4. **O desenvolvimento profissional docente** está directamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como **um processo que tende a reconstruir a cultura escolar** e no qual se implicam os **professores enquanto profissionais;**
5. **O professor é visto como um prático reflexivo**, alguém que é **detentor de conhecimento prévio** quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as actividades de desenvolvimento profissional consistem em **ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;**
6. O desenvolvimento profissional é concebido como **um processo colaborativo**, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adoptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, **não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional** que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. **As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades,** crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

A partir da citação acima, identificamos que em uma proposta de desenvolvimento profissional, o contexto é a escola; aprendizagem do professor se dá de forma ativa, participativa, reflexiva, na busca por soluções a partir de questões que emergem da prática pedagógica; os conhecimentos prévios dos docentes, suas formas de resolução de problemas e experiências, são considerados para a construção dos novos saberes propostos.

Para Fiorentini e Crecci (2013, p. 15, negrito nosso):

Embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, há estudos nacionais e internacionais que **concordam sobre a necessidade da participação plena dos professores**, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que **os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola.**

Assim, apesar das variações de significado que o conceito assume na literatura, parece haver alguns princípios inerentes ao desenvolvimento profissional docente, como a participação dos professores ativa e plena em processos de investigação que partem também de suas demandas e problemas, no contexto de trabalho escolar que atuam. As práticas investigativas e colaborativas ganham relevância nesse conceito, como observamos:

A partir de práticas investigativas em comunidades, os professores podem planejar atividades que serão realizadas em sala de aula, desenvolver material didático e escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender. Podem ainda compartilhar e analisar atividades desenvolvidas em sala de aula, realizar estudos a partir de questões emergentes da prática pedagógica e ressignificar a literatura da área, etc. (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 18).

Para Marcelo (2009, p. 12) “Qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho”. É nesse sentido que há um papel ou relação da identidade profissional no desenvolvimento profissional.

Sobre a identidade profissional, Marcelo (2009) traz a contribuição de alguns autores, referenciados em seu trabalho, os quais podemos indicar os principais pontos de forma concisa: envolve um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação da experiência; depende tanto da pessoa como do contexto; contribui para a percepção de autoeficácia, compromisso, motivação com o trabalho. Assim, “A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos” (MARCELO, 2009, p. 12).

Marcelo (2009) discute também o papel das crenças na formação dos professores. Conceitua crenças, como “[...] as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro [...] influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança” (MARCELO, 2009, p. 15). Levantando a literatura, Marcelo (2009) apresenta três categorias de experiências que interferem nas crenças e conhecimentos dos professores sobre o ensino:

Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socioeconômica, étnica, de gênero, religião pode afectar as crenças sobre como se aprende a ensinar.

Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola — as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar.

Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor. (MARCELO, 2009, p. 15).

O autor pontua, então, o papel das crenças que os professores têm e que vão determinar em alguma medida os processos de desenvolvimento profissional vivenciados, as formas de apropriação dos novos conhecimentos ou mesmo de validação dessas crenças já existentes. As crenças teriam natureza diferente dos conhecimentos, pois são mais estáticas, menos baseadas em evidências e mais embasadas pelas emoções. As ações de desenvolvimento profissional são apropriadas, em menor ou maior medida pelos professores, também pelos seus conjuntos de crenças. Ter acesso a determinados conjuntos de conhecimentos formativos pelos professores para aprender a ensinar, não determinaria necessariamente uma mudança ou garantia de aprendizagem dos alunos. Tal aspecto é importante na medida em que não há uma correspondência linear de resultados entre formação de professores, mudanças nos conhecimentos e nas crenças, bem como na aprendizagem dos alunos.

Outro ponto importante de seu comentário são os conteúdos que fazem parte de processos de desenvolvimento profissional, ou seja, o que os professores sabem e o que precisam saber. Segundo Marcelo (2009) fazem parte desses conhecimentos: um conhecimento pedagógico geral, relacionado ao ensino, a aprendizagem, a gestão da sala de aula, as técnicas didáticas, as teorias do desenvolvimento humano, a avaliação, ao currículo, a influência do contexto no ensino, aos aspectos legais, entre outros (MARCELO, 2009). Além desse conhecimento pedagógico, é necessário um conhecimento das matérias ensinadas: “Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente” (MARCELO, 2009, p. 19). Para ensinar algo é preciso ter domínio sobre o mesmo, com a profundidade necessária, e isso determina como organizarão os conteúdos e o que será ensinado.

### 3.4 DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA DOCENTE

Rios (2001; 2010) tem como ponto de partida a reflexão sobre a formação do educador. Essa reflexão é feita a partir da contribuição da filosofia da educação, ou seja, da reflexão filosófica sobre as questões da realidade educacional. Por beber na filosofia, essa reflexão se faz crítica, sistemática, profunda e rigorosa.

A autora discute o conceito de competência do professor relacionado à qualidade do trabalho educativo, como domínio de saberes para sua atuação, no sentido de “saber fazer bem”

(RIOS, 2001; 2010) o seu trabalho. O advérbio “bem”, tem um caráter de “verdade” do conhecimento e de “valor” da atitude. Esse saber está articulado a uma visão crítica desta realidade e a uma reflexão de caráter ético. Assim, a competência envolve o domínio de conhecimentos, sua articulação com a realidade educacional e um compromisso com o bem comum (RIOS, 2001, p. 90 e 93). O professor necessita ter o domínio de saberes a serem ensinados assim como necessita de saberes para ensinar (RIOS, 2001, p. 90). Neste sentido, a definição de competência do professor engloba propriedades que definem a qualidade desse saber-fazer, nas dimensões ética, política, técnica e estética (RIOS, 2001 e 2010).

[...] para dizer que um professor é competente, devo levar em conta a dimensão técnica -ele deve ter domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recursos para socializar esse conhecimento; a dimensão política- ele deve assumir continuamente uma atitude crítica, que indaga sobre o fundamento e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum. (RIOS, 2001 p. 89).

Para Rios (2010, p. 46) “[...] a função da educação tem uma dimensão técnica e uma dimensão política, dialeticamente relacionadas”. A educação cumpre sua dimensão política por meio da prática educativa oferecida aos sujeitos, dos saberes transmitidos. Isso porque a função social da escola é, principalmente, a socialização do conhecimento elaborado e historicamente acumulado. Ter o domínio desse saber, é também uma possibilidade de inserção política no mundo. Os conteúdos e as técnicas, relacionados à transmissão desses saberes, não são neutros, pois são escolhidos a partir de valores e visões de mundo. Daí a relação entre técnica e política.

A autora problematiza também o quanto a escola tem sido eficiente e eficaz para cumprir a sua função social:

[...] se a escola é transmissora do saber sistematizado acumulado historicamente, ela deve ser fonte de apropriação da herança social pelos que estão em seu interior. Entretanto, o que constatamos na escola brasileira é, de um lado, que grande parte da população está excluída do processo educativo formal, e, de outro, que à maioria que frequenta a escola esta não tem oferecido condições para aquela apropriação. (RIOS, 2010, p. 40).

Rios (2010) propõe, então, pensar a reflexão crítica do educador quanto ao seu papel na sociedade, o que lhe compete enquanto profissional da educação. Essa competência do professor envolve as diferentes dimensões, conforme apontamos a seguir.

A dimensão técnica se relaciona a uma certa forma de fazer algo, ao domínio dos conteúdos e das técnicas para transmissão dos mesmos: “[...] diz respeito ao domínio dos

saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos” (RIOS, [2010?], p. 7).

A dimensão estética revela o caráter criador. A estética é uma parte da existência humana, de sua forma de perceber o mundo, ligada a sensibilidade e a subjetividade. Tais aspectos se relacionam à identidade do professor. Esta dimensão “[...] diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora” (RIOS, [2010?], p. 7).

A dimensão política está relacionada à percepção das relações de poder, à capacidade de escolha e “[...] diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres” (RIOS, [2010?], p. 7).

A dimensão ética envolve verificar a consistência dos valores, os fundamentos das ações: “Falamos na presença de uma dimensão ética na aula quando nela a ação é orientada pelos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo” (RIOS, [2010?], p. 7).

A ética é uma dimensão fundante do trabalho competente, do que chamamos de bom trabalho, trabalho de boa qualidade. O bom trabalho é um trabalho que faz bem, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania. (RIOS, [2010?], p. 11).

Rios ([2010?], p. 2) propõe que “[...] uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual”. Para a autora, quando fazemos aula, ensinamos. O ato de ensinar não pode ser compreendido de forma pejorativa, enquanto uma relação de poder autoritária, como muitas vezes encontramos em discursos educacionais, nos quais o “ensino” é visto como algo negativo e ao professor cabe apenas o papel de “facilitador”, descaracterizando e esvaziando a principal tarefa que lhe compete: ensinar. Ensinar é entendido como partilhar, criar, recriar, no diálogo, a cultura com os alunos, pois a escola é o espaço de educação intencional e sistematizada para tal (RIOS, [2010?]). Contudo, como ressalta a autora: “O ensino tem seu significado articulado ao da aprendizagem. Mas é importante, ao chamar atenção para a aprendizagem, que não se esqueça do ensino. Até porque, no gesto de ensinar, guardam-se enormes oportunidades de o professor aprender” (RIOS, [2010?], p. 4).

A proposta de intervenção na formação de nossa pesquisa pretende viabilizar aos professores conhecimentos linguísticos e metalinguísticos entendidos como necessários para a sua atuação profissional na alfabetização. Nesse sentido, ela engloba principalmente a dimensão técnica, segundo as acepções de Rios (2001 e 2010), mas não se encontra descolada das demais.

É preciso garantir a ideia de que a dimensão técnica também carrega a ética. O que temos é competência *técnico-ético-política* [...] A ética é mediação, mas também síntese da técnica e da política. Ela está expressa na escolha técnica e política dos conteúdos, dos métodos, do sistema de avaliação etc. [...] (RIOS, 2010, p. 74, itálico da autora).

Enquanto proposta de formação e desenvolvimento profissional, engloba também as demais dimensões da competência (estética, política e ética) e, por isso, não se caracteriza por um treinamento ou capacitação definitiva. A esse respeito podemos pensar a partir das contribuições de Rios (2001, p. 90, itálico da autora):

[...] temos necessidade de fazer referência a uma formação continuada dos educadores, que significa uma ampliação constante de sua competência. A competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, pois *vamos nos tornando competentes*.

A pesquisa de Rios (2001; 2010) se aproxima da ideia de formação permanente, processo contínuo de ampliação de suas competências, e pelas suas características e concepções, não se contrapõe ao conceito de desenvolvimento profissional, discutido anteriormente.

### 3.5 PARÂMETROS CATEGORIAIS DA AÇÃO DOCENTE

Silva *et al.* (2016) realizaram um estudo voltado à construção de parâmetros categoriais, denominados como “referentes da ação docente”, que pudessem embasar processos de formação de professores e acompanhamento do trabalho docente, levantando de forma mais objetiva e assertiva, os conhecimentos, saberes teóricos e práticos, que constituem a qualidade dessa ação. Os autores consideram a especificidade do ensino escolar e acreditam que “[...] o trabalho docente requer um conjunto de conhecimentos que não são aprendidos espontaneamente” (2016, p. 292).

Para os autores, o ensino é uma atividade profissional característica de professores em âmbito institucional e nesse sentido a estes caberiam mais que a tarefa de “facilitar” a



aprendizagem dos alunos, como comumente identificamos em discursos educacionais. Assim, a formação dos professores envolve tanto o âmbito pedagógico de caráter mais geral, como as especificidades da disciplina em que atua, sempre relacionadas à reflexão dos elementos que constituem o ensino, cujo propósito é produzir aprendizagens de forma intencional (HIRST *apud* SILVA *et al.*, 2016, p. 292). Esta ideia de ensino corrobora com a nossa, o que justifica em mais esse ponto a escolha destas categorias para o presente trabalho.

Outro aspecto importante a ser pontuado, é a compreensão dos autores de que um bom ensino supera a ideia de eficiência e de uma dimensão estritamente técnica, o que também corrobora as acepções de Rios (2001) que subsidiam este estudo.

Os referentes construídos pela pesquisa citada, não objetivam uma padronização do trabalho docente. Objetivam subsidiar processos de formação e profissionalização docente e, permitem identificar os tipos de conhecimentos necessários para essa ação, considerando as múltiplas influências dos contextos e dos sujeitos que participam da mesma, já que o ensino se dá em condições historicamente determinadas:

Na medida em que se compreende que ensinar significa ensinar algo a alguém, o ensino pressupõe o domínio de conceitos e conhecimentos, embora esse domínio não incida em como deverá ser realizado esse ensino e em abstração de a quem será ensinado, em que contexto e em que condições específicas. (SILVA *et al.*, 2016, p. 298).

A partir de um levantamento de estudos de documentos de bibliografia nacional e estrangeira sobre a temática, Silva *et al.* (2016) definiram três grandes dimensões ou eixos, com uma conceituação específica, a saber: “conhecimento profissional do professor, prática profissional do professor e engajamento profissional do professor”. Foi realizada uma pesquisa de campo com professores de diferentes níveis de ensino e coordenadores pedagógicos, por meio de grupos de discussão operativos, visando validar os referentes categorizados.

A dimensão Conhecimento profissional do professor diz respeito ao domínio de sua área de conhecimento; de informações e conceitos que serão objeto de ensino; do currículo escolar, do conhecimento pedagógico dos conteúdos que ensina e de suas formas de avaliação (SILVA *et al.*, 2016, p. 307).

A dimensão Prática profissional do professor diz respeito ao domínio de habilidades de planejar e promover situações de ensino; dos aspectos que envolvem as condições de aprendizagem dos alunos como definição de objetivos e conteúdos, planejamento das atividades de ensino, organização de planos de aula e sequências didáticas, planejamento de realização de avaliações das aprendizagens (SILVA *et al.*, 2016, p. 308).

A dimensão Engajamento profissional do professor diz respeito à percepção do mesmo sobre a necessidade de seu desenvolvimento profissional, sua atuação responsável e colaborativa junto aos demais membros da comunidade escolar, os desdobramentos éticos do seu trabalho, o acompanhamento dos avanços do conhecimento na sua área de atuação, bem como aspectos das políticas educacionais sobre aprendizagens (SILVA *et al.*, 2016, p. 309).

### 3.6 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

[...] estamos saindo do imprevisto, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para *construir soluções em sua ação*, mobilizando seus *recursos cognitivos e afetivos*. (GATTI, 2010, p. 1360, itálico nosso).

A formação de professores é uma complexa tarefa que envolve múltiplos e determinantes fatores, daí nosso cuidado para não sermos reducionistas e simplistas diante dessas variáveis. Neste sentido, optamos por esclarecer de que lugar falamos quando concebemos a formação docente e quais referências nos ajudaram a organizar a proposta de intervenção e, depois, interpretar os dados qualitativos coletados.

Assim como descrito anteriormente, concordamos com o conceito de desenvolvimento profissional proposto por Marcelo (2009) e Fiorentini e Crecci (2013).

Soares (2014b) propõe pensarmos num conceito ampliado dessa formação, entendendo-a enquanto desenvolvimento profissional:

[...] os professores já estão no exercício da profissão, já se formaram em cursos de graduação de Pedagogia ou Normal Superior, o que se busca não é *continuar* essa formação, mas sim o desenvolvimento profissional no contexto da prática docente: das experiências, problemas, dificuldades, dúvidas que ela suscita a cada momento. Aliás, em todas as profissões, é após a formação, no exercício profissional, que as pessoas desenvolvem competências que só a prática possibilita. (SOARES, 2014b, p. 151).

Nossa proposta se caracteriza como uma intervenção na formação docente que busca contribuir com o desenvolvimento profissional. Optamos pela utilização do termo “formação continuada” cientes de seus limites, entendendo esse processo não como continuação, mas como uma formação no exercício da atuação docente e por isso implicada pelos dilemas da mesma e determinada por múltiplos fatores como a formação inicial, as ações institucionais da escola e do próprio sistema de ensino no qual o professor está inserido, os contextos sociais e

as políticas educacionais, dentre outros. Concordamos com Soares (2014b) sobre a ideia de uma formação enquanto desenvolvimento profissional e entendemos conforme Rios (2001) que a ideia de uma formação continuada converge com a ampliação da mesma e das competências nela implicadas. Nosso principal cuidado é não limitar a formação enquanto um mero treinamento ou capacitação, que poderia desvincular competências técnicas de seus desdobramentos éticos, estéticos e políticos, assim como dos conhecimentos científicos que são constantemente atualizados frente às novas descobertas científicas.

Outro ponto é a intersecção das categorias propostas por Rios (2001; 2010) e Silva *et al.* (2016). No quadro a seguir, identificamos as aproximações das categorias propostas pelos autores referenciados.

Enquanto Rios (2001; 2010) apresenta categorias mais “fundantes”, por estar implicada em uma discussão filosófica do fazer docente, organizadas em quatro dimensões da competência docente, Silva *et al.* (2016, pp. 307-309) propõem referentes sobre o trabalho docente baseados nos conhecimentos teóricos e práticos e nesse sentido podem ser desdobrados e relacionados às dimensões propostas pela primeira autora.

Os três referentes propostos por Silva *et al.* (2016, pp. 307-309) são constituídos por diferentes ações do trabalho do professor que podem ser desdobrados nas quatro dimensões da competência do professor propostas por Rios (2001; 2010).

**Quadro 3** - Intersecção das categorias de Silva *et al.* (2016) e Rios (2001; 2010)

Dimensões de Silva <i>et al.</i> (2016)	Dimensões da competência docente segundo Rios (2001; 2010)			
	Ética	Política	Técnica	Estética
Conhecimento profissional do professor	Compreensão da avaliação como meio para a melhoria do ensino e promoção das aprendizagens dos alunos. Conhecimento dos fatores sociais, culturais e psicológicos que constituem as aprendizagens dos alunos.	Conhecimento sobre os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da escola; Conhecimento sobre a proposta curricular e pedagógica; Clareza quanto ao direito à educação e a aprendizagem;	Domínio de sua área de conhecimento; dos conteúdos a serem trabalhados; do conhecimento pedagógico; de instrumentos e procedimentos de avaliação; Atualização em relação a sua área de conhecimento. Conhecimento de abordagens	Percepção de que um mesmo tema pode ser abordado de formas diversas e a partir de teorias diferentes. Domínio de diferentes meios e alternativas práticas para enfrentar as dificuldades da aprendizagem escolar.

			interdisciplinares dos conteúdos de ensino.	
Prática profissional do professor	<p>Compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em sua diversidade.</p> <p>Criação de um ambiente motivador, seguro, organizado, que favorece o autoconceito positivo do aluno;</p> <p>Fornecimento de feedbacks aos alunos com frequência;</p> <p>Utilização da avaliação como promoção da aprendizagem e aperfeiçoamento da prática educativa.</p> <p>Atenção aos progressos e dificuldades dos alunos.</p>	<p>Promoção de uma comunicação fluente com os alunos e entre eles;</p> <p>Socialização com os alunos dos objetivos e motivo da escolha dos conteúdos;</p> <p>Valorização do esforço dos alunos;</p> <p>Constituição por relações que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a colaboração;</p>	<p>Definição de conteúdos e objetivos de aprendizagem;</p> <p>Elaboração de planos de aula de forma coerente com os mesmos;</p> <p>Tratamento dos conteúdos da aula com rigor conceitual e adequado a compreensão dos alunos;</p> <p>Utilização de variadas abordagens e procedimentos para trabalhar um conteúdo;</p> <p>Compatibilização do que foi ensinado com o que é avaliado.</p> <p>Registro do desempenho dos alunos;</p>	<p>Proposição de atividades diversificadas que favoreçam a participação de cada aluno; de estratégias de ensino diversificadas; de atividades que envolvem cognitiva e emocionalmente os alunos;</p> <p>Utilização de formas diversas de agrupamento dos alunos e forma de avaliação;</p>
Engajamento profissional do professor	<p>Cooperação e parceria no ambiente de trabalho, para criação de um ambiente facilitador das aprendizagens</p> <p>Compreensão do sentido ético do seu trabalho.</p> <p>Atuação de forma ética e compatível com os princípios da cidadania e direitos humanos.</p>	<p>Consciência das responsabilidades e papéis, coletivos e individuais, para a aprendizagem dos alunos.</p> <p>Conhecimento do sistema educacional e das políticas educacionais e uma visão crítica sobre as mesmas.</p> <p>Reconhecimento o caráter profissional da sua atuação.</p> <p>Participação de debates sobre as condições de trabalho</p>	<p>Compromisso com seu desenvolvimento profissional.</p> <p>Reflexão sistemática sobre a prática.</p> <p>Participa ativamente de oportunidades e eventos de desenvolvimento profissional.</p> <p>Participa de grupos de estudo.</p>	<p>Acompanhamento da renovação da sua área de conhecimento.</p> <p>Ação de garantia da diversidade e igualdade de direito.</p> <p>Criação de alternativas de ensino diversificadas.</p>

		Compreensão da importância dos pais e responsáveis na aprendizagem dos alunos.		
--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora a partir do trabalho de Silva *et al.* (2016, pp. 307-309) e Rios (2001; 2010).

Assim, por exemplo, o Conhecimento profissional do professor é um referente que podemos relacionar a ações que perpassam as dimensões Ética, Política, Técnica e Estética e isso é observado com os outros dois referentes também. Percebemos que pela natureza conceitual dos referentes, há ações que os constituem que são mais presentes em algumas das dimensões da competência, por exemplo, no referente Engajamento profissional do professor, há muitas ações nas competências Ética e Política; no referente Prática Profissional, há muitas ações na competência Técnica. Porém, é possível identificar que elas não são dissociadas e divergentes, mas sim complementares.

## 4 CONHECIMENTOS ADVINDOS DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo apresenta estudos e pesquisas advindos de áreas como a Psicologia Cognitiva, a Ciência Cognitiva e a Linguística, que demonstram o papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização. Discute as características ortográficas da língua portuguesa e as implicações para seu ensino. Apresenta algumas tradições e teorias que explicam a aprendizagem da leitura e da escrita e os principais modelos de processamento da leitura. Conceitua aprendizagem e conhecimento implícito e explícito. Aborda as habilidades e conhecimentos que aparecem na literatura das referidas áreas de conhecimento como fortes preditores para o sucesso na alfabetização, como a consciência fonológica, a explicitação do princípio alfabético, o conhecimento do nome das letras, entre outros, remetendo a sua relevância como conhecimento explícito na formação dos professores. Encerra tratando das funções executivas, seu papel para a aprendizagem e propondo uma discussão sobre o ensino explícito na prática docente.

A título introdutório e considerando os objetivos do capítulo, trazemos algumas definições para melhor compreensão do arcabouço teórico que nos fundamenta.

A Ciência Cognitiva surge historicamente a partir de conferências (Conferências Macy) realizadas no período de 1946 a 1953 nos Estados Unidos, a partir de pesquisas voltadas aos processos cognitivos, caracterizando-se como um movimento interdisciplinar, na qual contribuem diversas áreas como as neurociências, a psicologia, a linguística, a filosofia e a inteligência artificial (DEL NERO, 1997; NEUFELD *et al.*, 2011; ALVES; VALENTE, [2020 ou 2021): “Cada disciplina constituinte interessa-se pela natureza da inteligência, mas o método, as teorias e as observações são distintos” (NEUFELD *et al.*, 2011, p. 105).

O surgimento está relacionado ao movimento histórico e intelectual de sua época, como apontam Alves e Valente (2021), influenciados pela Segunda Guerra Mundial, as máquinas artificiais e computadores. Os processos cognitivos passam a ser explicados a partir de modelos computacionais.

Para Maluf *et al.* (2020) as Ciências Cognitivas buscam o conhecimento científico voltado à compreensão da mente humana, em toda sua complexidade, incluindo: inteligência, emoção, aprendizagem, memória, atenção e linguagem nas relações com o cérebro humano. Alguns de seus pesquisadores têm se dedicado também ao estudo dos mecanismos cerebrais envolvidos na leitura e na escrita. A leitura envolve habilidades cognitivas como o

processamento visual e fonológico, controle oculomotor, atenção e memória. O cérebro coordena e articula essas habilidades no ato da leitura (MALUF *et al.*, 2020).

A Psicologia Cognitiva, por sua vez, tem por objetivo compreender a cognição humana por meio do estudo e observação do comportamento, da atividade e estrutura cerebral. Muitos psicólogos cognitivos adotam a abordagem do processamento da informação como analogia entre a mente e o computador (EYSENCK; KEANE, 2017).

#### 4.1 NATUREZA DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO E ESPECIFICIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA

[...] o sistema de escrita, enquanto um elemento cultural, pode ser considerado um domínio cuja apreensão pelos indivíduos está vinculada: às peculiaridades do código, às oportunidades pessoais de experienciá-lo nas práticas cotidianas (familiares, escolares, etc) e a um ato voluntário e consciente do aprendiz no sentido conhecê-lo e manipulá-lo. (PAULA, 2001, p. 22).

Aprender a ler e escrever envolve o domínio de muitos saberes. Dentre eles está o conhecimento das características da língua aprendida. Aprender uma língua de organização silábica, por exemplo, impõe diferenças no aprender uma língua alfabética. Esse conhecimento é imprescindível àqueles que organizam os processos de ensino-aprendizagem.

As peculiaridades do código, que relaciona sinais gráficos (grafemas) a elementos sonoros (fonemas)<sup>41</sup> e semânticos, são alguns dos elementos que influenciam a aprendizagem do sistema de escrita dos indivíduos, conforme observamos na citação acima. Se a língua falada pode ser aprendida na imersão em ambientes que possibilitem este contato, como observamos nos bebês, que desenvolvem a linguagem oral a partir das conversas e estímulos do seu meio, a língua escrita não segue o mesmo percurso de aprendizagem. Nas sociedades grafocêntricas do século XXI, marcadas pelo uso intenso da língua escrita, não é garantido aos sujeitos nelas inseridas, que aprendam a ler e escrever sem um ensino sistemático.

A língua escrita é, antes de tudo, uma invenção humana, que como tal, é histórica e culturalmente marcada, possui regras, convenções e organização própria, necessitando de processos formais para sua aquisição.

---

<sup>41</sup> Fonema é a menor unidade fonológica (sons da fala) que permite distinguir o significado de uma palavra. Grafema é a unidade gráfica correspondente ao fonema. Fonte: <https://www.alfaabeto.org.br/2019/06/05/veja-o-que-o-iab-pensa-sobre-alfabetizacao/>. Acesso em: 08 ago. 2021.

Segundo Cagliari (1999), nosso sistema de escrita é fonográfico, alfabético e ortográfico. É fonográfico porque registra elementos que remetem aos sons, diferente de sistemas ideográficos, por exemplo, que registram ideias. É alfabético porque as grafias se relacionam aos elementos sonoros que são os fonemas (na língua portuguesa a relação é entre letras e fonemas), ou seja, as letras, além dos nomes que as identificam, constituem representações gráficas dos sons da fala. Essa relação, letras e fonemas, nem sempre é biunívoca, já que há certas arbitrariedades em alguns casos, necessitando assim das convenções ortográficas. Na língua portuguesa, por exemplo, temos o som (fonema) “z” com a possibilidade de grafia pelas letras “z”, “x” ou “s”, sendo tal escolha dada pelas regras ortográficas.

As características ortográficas de uma língua incidem sobre a forma de se ensinar e aprender a mesma. As ortografias se diferenciam por sua estrutura silábica, por exemplo, como no português cuja predominância é de sílabas simples (consoante + vogal) diferente do inglês cuja predominância é de sílabas complexas (consoante + vogal + consoante) e maior número de encontros consonantais. Outro fator de diferença entre as ortografias é o nível de transparência e opacidade das relações entre grafemas e fonemas. As línguas mais transparentes têm uma ortografia em que os fonemas correspondem aos grafemas de forma consistente, assim um som (fonema) corresponde a uma letra (grafema). Já nas línguas com ortografias mais opacas, essa relação entre fonemas e grafemas não é tão clara e previsível, pois um mesmo grafema pode representar diferentes fonemas (SOARES, 2016, pp. 88-89).

Capovilla e Casado (2014) realizaram uma pesquisa investigando o grau de cifrabilidade e decifrabilidade das palavras, na fala (leitura) e escrita, propondo um novo tratamento conceitual e metodológico para os fenômenos de linguagem. A partir desse estudo pode-se calcular o grau médio de cifrabilidade-codificabilidade de uma palavra falada assim como a decifrabilidade-decodificabilidade de uma palavra escrita, e com isso, o grau de dificuldade para a aprendizagem e encaminhamentos para o ensino.

Segundo os autores, quanto maior for o “Grau Médio de Decifrabilidade-Decodificação” entre unidades de escrita e de voz da palavra, maior será a precisão da leitura, assim como, quanto maior for o “Grau Médio de Cifrabilidade-Codificabilidade” entre unidades de voz e de escrita, maior será a precisão da produção escrita da mesma ao ser ouvida (CAPOVILLA; CASADO, 2014).

A leitura e escrita de uma palavra são também mais precisas e rápidas de acordo com o “Grau de Familiaridade Ortográfica”, relacionadas à frequência com que o aprendiz teve contato com as mesmas, por meio do reconhecimento visual – retomaremos esse ponto posteriormente – (CAPOVILLA; CASADO, 2014).



Segundo o velho sistema de variáveis nominais imprecisas, uma dada palavra escrita a ser lida pertenceria a um ou outro tipo, dentre vários tipos com limites arbitrários e imprecisos. Em contraste, no novo sistema de variáveis intervalares contínuas aqui proposto, qualquer palavra pode ser definida a partir de uma série de parâmetros precisos. (CAPOVILLA; CASADO, 2014, p. 36).

Capovilla e Casado (2014) propõem uma outra classificação para as palavras, que superaria os termos “regular” e “irregular” para as relações entre unidades de escrita e fala, justificando suas proposições pela sua natureza imprecisa (por serem variáveis nominais, haveria pouca possibilidade de quantificação dessas relações entre regularidade-irregularidade).

Considerando os pontos abordados anteriormente acerca da transparência e opacidade de uma língua, a língua inglesa teria estrutura silábica complexa e ortografia opaca, já a língua portuguesa teria estrutura silábica predominantemente simples e ortografia mais próxima à transparência do que à opacidade, melhor caracterizada como translúcida. Outro exemplo, citado por Soares (2016, p. 104) é o finlandês, em que o número de fonemas e de grafemas é igual, com apenas uma exceção de um fonema representando por um dígrafo. Assim no finlandês cada grafema representa um fonema.

Segundo Soares (2016, p. 93) há pesquisas que comparam a aprendizagem da língua em relação as características dos seus respectivos sistemas ortográficos (maior ou menor transparência). A autora cita algumas destas pesquisas que evidenciaram maior facilidade na aprendizagem de línguas transparentes e com maior regularidade ortográfica do que em relação às opacas. Outro ponto citado pela autora é a necessidade de se considerar essas diferenças de características dos sistemas de escrita quando transpomos pesquisas que evidenciam uma metodologia mais eficaz de aprendizagem de uma língua para outra, como temos visto no Brasil em relação as pesquisas em língua inglesa (SOARES, 2016, pp. 96-97). Contudo, devemos considerar que no Brasil já construímos uma tradição de pesquisa de aproximadamente três décadas, na língua portuguesa e com estudantes brasileiros, que corrobora com as evidências científicas em questão, como as oriundas da língua inglesa, conforme identificamos no relatório sobre alfabetização citado no início deste trabalho (BRASIL, 2007).

#### 4.2 TRADIÇÕES E TEORIAS QUE EXPLICAM A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Neste tópico trataremos de pesquisas sobre o desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita, tendo como aporte teórico as contribuições da Psicologia Cognitiva e o que Cardoso-Martins e Corrêa (2008) definem como “paradigma construtivista” em contraposição ao “paradigma fonológico”:

Dois paradigmas principais tem influenciado os estudos sobre o desenvolvimento da escrita: o paradigma construtivista e o paradigma fonológico. O **paradigma construtivista** baseia-se no pressuposto de que o desenvolvimento da escrita é, em grande parte, determinado por mudanças na capacidade lógica da criança. A pesquisa influenciada por esse paradigma tem, por conseguinte, procurado descrever as hipóteses que a criança constrói sobre a natureza da escrita ao longo dos anos pré-escolares e início dos anos escolares. O **paradigma fonológico**, por outro lado, baseia-se no pressuposto de que a principal tarefa da criança ao aprender a ler e escrever consiste em compreender que as letras representam sons na pronúncia das palavras. Como resultado, esse paradigma tem estimulado estudos sobre a relação entre o desenvolvimento do conhecimento das correspondências letra-som e da consciência fonológica, por um lado, e o desenvolvimento da escrita, por outro lado. (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, p. 279, negrito nosso).

O primeiro é fundamentado é ancorado nas pesquisas de Emília Ferreiro, baseadas nas hipóteses que as crianças constroem sobre o objeto língua escrita<sup>42</sup>. Nossa fundamentação teórica-epistemológica se concentra no paradigma fonológico. O segundo, nos estudos de Linnea Ehri, principalmente, que serão detalhados posteriormente neste tópico.

#### 4.2.1 Principais modelos de aquisição do sistema de escrita

Tratando-se de aprendizagem da leitura e da escrita e tendo como aporte conceitual os estudos da Psicologia Cognitiva, podemos elencar dois modelos relacionados ao paradigma do processamento de informação (de maneira mais ampla) que podem nos ajudar a pensar em como tais aprendizagens ocorrem, e conseqüentemente, refletir sobre os modelos de ensino. Tratam-se de duas abordagens principais, a saber: *top down* (descendente), *bottom up* (ascendente) e os interativos.

---

<sup>42</sup> Ferreiro (1991) analisando as produções escritas espontâneas das crianças, propõe que estas evoluem em três grandes períodos: distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico, que seria a distinção entre desenho e escrita; diferenciação entre as escritas, em aspectos qualitativos e quantitativos (quais e quantas letras usar), nas quais o escrito não está regulado por significantes sonoros; por último a fonetização da escrita, em que a quantidade de letras que se escreve uma palavra pode estar relacionada a partes que se reconhece na emissão oral. As hipóteses de escrita, segundo a autora, são descritas em etapas: pré-silábica, silábica (com e sem valor sonoro), silábica-alfabética e alfabética.

Um estímulo (um evento ambiental, como um problema ou uma tarefa) é apresentado. Isso provoca a ocorrência de determinados processos cognitivos, e esses processos, finalmente, produzem a reação ou a resposta desejada. O processamento diretamente afetado pela produção do estímulo é descrito como **processamento *bottom-up* (processamento de baixo para cima)**. (EYSENCK; KEANE, 2017, p. 2, itálico e negrito dos autores).

O processamento *bottom-up* está relacionado a modelos associacionistas e à aprendizagem entendida como conjunto de associações. Está diretamente influenciado por estímulos do ambiente (EYSENCK; KEANE, 2017). Modelos baseados nesse processamento são considerados de “baixo para cima” e na alfabetização são fortemente influenciados pela fonologia e pela decodificação (BRASIL, 2007). Esse processamento é considerado simplificado e incapaz de explicar todos os fenômenos envolvidos.

Admite-se, então, um outro processamento, denominado *top-down* “o qual é influenciado pelas expectativas e pelo conhecimento do indivíduo, em vez de apenas pelo estímulo em si” (EYSENCK; KEANE, 2017, p. 3). Este, diferentemente do primeiro, seria um processamento de cima para baixo, influenciado por fatores como a experiência passada e as expectativas do indivíduo (EYSENCK; KEANE, 2017, p. 3). No caso da alfabetização, tais modelos seguem a premissa de que o contexto apoia a leitura e não a decodificação. Os modelos de cima-para-baixo (*top-down*) também sofreram críticas quanto a sua fundamentação e comprovação científica (BRASIL, 2007).

Se relacionarmos tais processos aos métodos mais comumente divulgados de aprendizagem da leitura e da escrita, teríamos: métodos sintéticos (fônico, silábico) relacionados ao processamento *bottom up* (unidades menores para unidades maiores); métodos analíticos (global, palavração) relacionados ao processamento *top down* (unidades maiores para unidades menores).

Os modelos interativos incorporam as contribuições de ambos os modelos, superando suas contradições. Os processos ascendentes e descendentes são requeridos e combinados durante a aprendizagem e uso de uma língua escrita, resgatando a importância da decodificação e da fonologia no reconhecimento de palavras, mas incluindo outros fatores como a habilidade de leitura, a familiaridade das palavras, reconhecendo a importância de outros aspectos de natureza ortográfica, semântica, morfossintática e pragmática (BRASIL, 2007).

#### **4.2.2 Aprendizagem implícita e explícita/conhecimento implícito e explícito**

Pozo (2004) discute a aprendizagem humana e animal, propondo a existência de mecanismos gerais de aprendizagens em diferentes organismos, que não seriam incompatíveis com mecanismos específicos de aprendizagem para os seres humanos. As aprendizagens implícitas seriam comuns a maioria das espécies, já as explícitas, caracteristicamente humanas.

O que caracteriza um processo de aprendizagem para que seja considerado implícito? São processos de aquisição de conhecimentos não conscientes e não deliberados, indutivos e incidentais. Pode haver aprendizagem sem que sejam explicitados os conteúdos da mesma aos sujeitos aprendentes ou explicitados por eles próprios. Assim, as pessoas possuem representações e conhecimentos que muitas vezes não podem informar deliberadamente, o que pode incorrer no fato de saberem mais do que podem informar (POZO, 2004).

[...] todos os organismos dispõem de representações implícitas a partir das quais interagem com o mundo. E, são em parte, consequência de identificação de regularidades no ambiente, através de mecanismos de aprendizagem associativa semelhantes aos estudados nessas situações de aprendizagem implícita. (POZO, 2004, p. 25).

A aprendizagem implícita seria, então, um sistema mais primário se comparada à aprendizagem explícita, relacionado às aprendizagens associativas e independente da experiência consciente, existindo primazia evolutiva e funcional da primeira sobre a segunda (POZO, 2004). Para o autor, ainda, o sistema de aprendizagem implícita traz um mecanismo eficaz para gerar representações estáveis, duradouras e generalizáveis, traços da boa aprendizagem (POZO, 2004).

Pozo propõe que:

[...] as formas explícitas de aprendizagem, essas que supostamente nos diferenciam de outras aprendizagens animais, geram um novo produto cognitivo especificamente humano, o conhecimento, e que a aquisição desse novo produto cognitivo requer também novos processos de aprendizagem, agora já especificamente humanos. (POZO, 2004, p. 31).

Os processos de aprendizagem explícita se apoiam nos processos implícitos, mas se diferenciam destes: “[...] a explicitação teria como função a reestruturação das aprendizagens implícitas prévias” (POZO, 2004, p. 31).

Paula e Leme (2010) trazem uma discussão sobre a aprendizagem implícita e explícita em uma perspectiva integrada, um *continuum* implícito-explícito, o qual nos ajudará a analisar tanto a aprendizagem da leitura e da escrita, como os processos de desenvolvimento profissional e aprendizagem de professores.

A aprendizagem implícita acontece independentemente da vontade e deliberação do sujeito, da orientação consciente do mesmo para aprender; já a aprendizagem explícita envolve a atenção e deliberação deste, por meio de processos de explicitação.

A aprendizagem implícita é um processo por meio do qual os comportamentos se adaptam progressivamente às características estruturais do meio ambiente com o qual o indivíduo interage sem ter consciência explícita. Em outras palavras, o indivíduo que age em um ambiente estruturado vai, mesmo sem consciência disso, progressivamente levar em conta a estrutura desse ambiente em seus comportamentos. (GOMBERT, 2013, p. 112).

Para Paula (2007, p. 34), Gombert (2003) “[...] concebe um modelo de aquisição da língua escrita em que mecanismos da aprendizagem implícita e explícita contribuem de maneira diferente e necessariamente complementar para o desenvolvimento da mesma”. As aprendizagens da língua escrita se iniciam pela via implícita, devido à influência da linguagem oral, mas que a partir destas, é possível apreender certas regularidades sobre a língua (PAULA, 2010).

Contudo, tratando-se de língua escrita, além da aprendizagem implícita, necessita-se também da explícita, como identificamos nas citações a seguir:

A via de aprendizagens explícitas é acelerada pelos benefícios extraídos pelo aprendiz do ensino deliberado ou instrução formal, cuja principal função é chamar a atenção e tornar acessível à consciência a compreensão das especificidades, em termos de regularidades e irregularidades, de uma determinada língua [...]. (PAULA, 2007, p. 35).

As aprendizagens implícita e explícita têm, portanto, papéis complementares: as aprendizagens implícitas são as responsáveis pelos automatismos de leitura, mas os conhecimentos conscientes são indispensáveis ao desenvolvimento dessas aprendizagens no leitor iniciante e são necessários toda vez que o leitor proficiente tem que controlar sua atividade para tomar decisões sobre o modo como ele trata a escrita, quando lê ou quando escreve. (GOMBERT, 2013, p. 121).

Se, para Gombert (2013), um primeiro nível de conhecimento linguístico se dá de forma implícita, denominado por ele como “epilinguístico” decorrente da oralidade e de processos implícitos de aprendizagem, a aprendizagem da leitura e da escrita, necessita do conhecimento explícito das estruturas linguísticas, pois requerem um nível mais elevado de elaboração e controle. Daí a necessária compreensão das aprendizagens explícitas nesta aquisição:

[...] a criança aprende a falar e a compreender a linguagem oral sem conhecer conscientemente sua estrutura formal (fonológica, morfológica e sintática)  
 [...] Em contrapartida, a linguagem escrita, sendo um sistema convencional, tem que ser objeto de esforços para ser aprendida. (GOMBERT, 2013, p. 111).

Os conhecimentos, enquanto resultado ou produto de um processo de aprendizagem, podem ser também implícitos ou explícitos. Implícitos quando são acionados automaticamente e sem esforço em uma dada situação, a exemplo do que acontece no teste de *stroop* de cores e palavras para pessoas alfabetizadas, de modo que fica difícil não ler as palavras ao invés da cor impressa delas, quando essas informações não coincidem. Do mesmo modo, nossas aprendizagens podem resultar em conhecimentos explícitos, que podemos declarar, compartilhar acerca da nossa compreensão teórica a respeito de algo e de colocar este conhecimento explícito em prática para resolver problemas, controlar de modo consciente e intencional a nossa ação no mundo.

#### **4.2.3 O desenvolvimento da leitura e da escrita: os estudos de Frith e Ehri**

O trabalho de Frith (1985) (*apud* SOARES, 2016; CAPOVILLA *et al.*, 2012; PINHEIRO, 2006; CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F., 2000; GOMBERT, 2003) propõe o processo de aquisição da leitura e escrita em três fases sequenciais, relacionadas às estratégias que a criança utiliza em cada uma, a saber: fase logográfica, fase alfabética e fase ortográfica.

Morais *et al.* (2013) alertam que as teorias sobre a aprendizagem da leitura, como as que apresentaremos abaixo, tratam-na por etapas, o que atualmente é considerado superado para os autores, em vista do conceito de “etapa” sugerir uma descontinuidade no processo. Assim, os autores validam essas teorias da aprendizagem da leitura, considerando-as não como etapas, mas como condições de aprendizagem, que seriam sequenciais (MORAIS *et al.*, 2013). Traremos a descrição de tais teorias utilizando o termo “fase”, conforme encontramos no referencial teórico utilizado.

Na “fase logográfica” a criança não faz nenhuma análise das partes constituintes da palavra, pois a trata como um todo (como uma representação ideovisual ou desenho). Reconhece e memoriza palavras familiares de maneira global, tendo como referência as características e aspectos gráficos mais evidentes e pistas contextuais (cor da palavra e do fundo, formato da palavra, como observamos em propagandas e rótulos, por exemplo), mas, sem levar em conta a ordem das letras e as correspondências letras-sons. O conhecimento fonológico nessa fase não exerce influência. Se as letras de uma palavra forem trocadas de

ordem e o formato geral for mantido, a criança não percebe, pois não decodifica e não faz nenhuma análise dela. Na escrita a produção também é feita de maneira global. Podemos observar essas produções em crianças pequenas que aprendem a ler e escrever o nome próprio de memória, por exemplo, ou reconhecem palavras em propagandas (SOARES, 2016; CAPOVILLA *et al.*, 2012; PINHEIRO, 2006; CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F., 2000; GOMBERT, 2003).

Na fase seguinte, denominada “alfabética”, a criança utiliza a mediação fonológica e adquire o conhecimento sobre o princípio alfabético, sendo capaz de realizar análise das palavras e correspondência entre letras e sons (grafemas e fonemas). A estratégia fonológica é predominante dessa fase. A ordem das letras, antes não percebida, se torna fundamental nesse momento. Nessa fase, palavras regulares ou pseudopalavras podem ser lidas facilmente por processo de decodificação grafofonêmica. Já palavras irregulares podem não ser lidas e escritas com facilidade, já que estão sujeitas as convenções ortográficas. Conforme a fluência da criança em decodificar e codificar palavras aumenta, palavras são identificadas de maneira automática, entrando na última fase (SOARES, 2016; CAPOVILLA *et al.*, 2012; PINHEIRO, 2006; CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F., 2000; GOMBERT, 2003).

A “fase ortográfica” não opera por conversão fonológica. Nessa fase ocorre o reconhecimento instantâneo da palavra, mas não por meio de pistas visuais como na fase logográfica, e sim pelo reconhecimento de unidades maiores como morfemas e sílabas. Nesse momento a criança consegue ler e escrever com facilidade palavras sem regularidade ortográfica, pois já conhece a sua ortografia, por meio da estratégia lexical. A leitura é processada como um todo, mas diferentemente da fase logográfica, pois a palavra é lida e reconhecida por meio do acesso ao léxico. Uma nova palavra é incorporada ao léxico visual de entrada conforme a exposição do sujeito à mesma, sua unidade de reconhecimento pode ser ativada e, conseqüentemente, lida rapidamente (SOARES, 2016; CAPOVILLA *et al.*, 2012; PINHEIRO, 2006; CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F., 2000).

Segundo A. Capovilla e F. Capovilla (2000) há diferentes estratégias para a leitura e escrita que se desenvolvem conforme os estágios ou fases, sendo que estas estratégias coexistem simultaneamente no leitor e escritor. É importante destacar, como faz Capovilla *et al.* (2012, p. 241) que:

[...] ao chegar a esse último estágio, só porque a criança passa a ser capaz de fazer uso da estratégia lexical, não significa que ela abandone as estratégias anteriores. Na verdade, as três estratégias de leitura permanecem disponíveis

o tempo todo para a criança, sendo que ela aprende a fazer uso da estratégia que se revelar mais eficaz para um ou outro tipo de material de leitura e escrita.

Morton (1989 *apud* CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 11; CAPOVILLA *et al.*, 2012, p. 242) propôs o processo de alfabetização ocorrendo na seguinte sequência: “leitura logográfica” (a criança trata as palavras como desenhos; a leitura se limita ao reconhecimento visual); “escrita logográfica” (produção da escrita tem o mesmo sentido que o desenho, não havendo relação grafofonêmica, as crianças adquirem um repertório visual de palavras); “escrita alfabética” (há relação entre representação escrita e sons, letras e fonemas, mas sem domínio de regras ortográficas); “leitura alfabética sem compreensão” (há decodificação mas de forma incipiente, sem conseguir apreender o significado das palavras); “leitura alfabética com compreensão” (a decodificação é fluente e rápida, permitindo a atenção ao significado das palavras e a compreensão; as irregularidades ortográficas ainda podem afetar a leitura neste momento); “leitura ortográfica” (compreensão não é mais afetada pelas irregularidades ortográficas); e, “escrita ortográfica” (escrita a partir de um léxico composto pelas normas ortográficas e estrutura morfológica das palavras).

[...] cada fase do desenvolvimento da leitura se caracteriza pelo tipo predominante de conexão que relaciona palavras escritas com suas outras identidades na memória: (1) pré-alfabética, envolvendo conexões visuais e contextuais, (2) alfabética parcial, envolvendo conexões entre letras e sons mais salientes, (3) alfabética plena, envolvendo conexões completas entre todos os grafemas em escritas e fonemas em pronúncias, e (4) alfabética consolidada, envolvendo conexões formadas a partir de unidades silábicas e morfêmicas. (EHRI, 2013a, p. 158).

Linnea Ehri parte da teoria desenvolvida por Frith, ampliando-a e modificando-a. Tem como ponto de partida o objeto de conhecimento, no caso, o sistema alfabético, para explicar o desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças. Propõe uma teoria na qual as crianças progredem ao longo de fases de entendimento sobre o funcionamento do sistema alfabético (SOARES, 2016; CAPOVILLA *et al.*, 2012).

Denomina “fase pré-alfabética” o primeiro momento desse processo, entendendo tal termo mais adequado que o “logográfico” utilizado por Frith, já que este último não se aplicaria às escritas alfabéticas. Nesse primeiro momento a criança lê palavras por meio das pistas visuais e contextuais, não estabelecendo relações entre letras e sons (EHRI, 2013a).

Alguns estudos analisaram as pistas usadas por leitores pré-alfabéticos para ler palavras que aparecem em seus ambientes cotidianos, como nomes de



restaurantes, marcas de balas, seus próprios nomes ou dos seus colegas escritos em escaninhos na escola. Os resultados mostram que eles usaram características visuais salientes ao redor ou nas palavras escritas, em vez de letras do alfabeto. (EHRI, 2013a, p. 159).

Na fase seguinte, denominada como “parcialmente alfabética” ou “alfabética parcial”, as crianças se tornam capazes de fazer algumas relações entre escrita e fala, ainda de forma incipiente, tendo como orientação para a leitura as letras correspondentes aos sons mais salientes das palavras, como vogais e algumas consoantes: “[...] as crianças conseguem usar os valores sonoros de algumas letras para formar conexões entre grafias e pronúncias para lembrar de como ler as palavras” (EHRI, 2013a, p. 161). Nesse momento as crianças se prendem às representações e letras que conhecem. Usam as estratégias visual e fonológica simultaneamente (SOARES, 2016; CAPOVILLA *et al.*, 2012).

Na fase posterior, denominada por Ehri como “plenamente alfabética”, a criança é capaz de dominar a maioria das relações entre letras e fonemas e segmentar palavras, sendo capaz de ler e escrever palavras conhecidas, desconhecidas e pseudopalavras, mesmo que não obedecendo as convenções ortográficas (SOARES, 2016; CAPOVILLA *et al.*, 2012): “A fase alfabética plena emerge quando os iniciantes adquirem habilidade de decodificação e conhecimento grafofonêmico, usados para conectar as ortografias plenamente com suas pronúncias na memória” (EHRI, 2013a, p. 164).

A “fase alfabética consolidada” é o momento final desse desenvolvimento proposto por Ehri e está relacionada à fase ortográfica de Frith. A criança reconhece unidades maiores que grafemas e fonemas, como sílabas e morfemas. A leitura se torna fluente, automática e rápida e o leitor focado mais na compreensão daquilo que lê, do que no processo de decodificação em si (SOARES, 2016; CAPOVILLA *et al.*, 2012).

#### **4.2.4 O processamento da informação: a dupla rota da leitura**

Salles e Parente (2002) descrevem o denominado modelo de leitura de Dupla Rota, a partir do qual a leitura em voz alta pode ocorrer: por um processo visual direto (a rota lexical), ou, por um processo de mediação fonológica (rota fonológica). A rota fonológica atua pela conversão grafema-fonema, traduzindo letras ou grupos de letras em fonemas. A rota lexical atua pela identificação visual da palavra, que ativa o léxico de entrada e as representações das palavras armazenadas e, a partir daí, acessa o significado no sistema semântico.

A leitura pela rota lexical envolve procurar uma palavra em um léxico mental que contém conhecimento sobre as grafias e pronúncias de sequências de letras que formam palavras reais (e, assim, estão presentes no léxico); a leitura pela rota não lexical não faz referência a esse léxico, mas envolve fazer uso de regras que relacionam segmentos da ortografia com segmentos da fonologia. (COLTHEART, 2013, p. 27).

Para Morton (1968, 1969, 1989 *apud* CAPOVILLA *et al.*, 2012) a leitura se desenvolve através de um processo duplo, um envolvendo a mediação fonológica, e por isso indireto, e outro não envolvendo essa mediação, por isso direto, chamado de processo ideovisual, podendo ser lexical ou logográfico.

Os processos de decodificação e codificação, constituintes da leitura pela rota fonológica, são imprescindíveis para a leitura lexical, quando o leitor já possui a imagem mental da palavra e o acesso ao seu significado acontece diretamente.

Segundo Ellis e Young (1988 *apud* CAPOVILLA *et al.*, 2012) há duas rotas de leitura, a fonológica e a lexical. Na rota fonológica a pronúncia da palavra é construída segmento a segmento pela conversão grafofonêmica e só depois é ativado o sistema semântico, acessando desta forma o seu significado. Quanto mais competente for esse processo de conversão, mais automático ele se torna. Já na rota lexical, a leitura não se dá de maneira segmental, e sim a partir do acesso ao léxico, assim, é ativada a forma ortográfica da palavra antes da pronúncia (CAPOVILLA *et al.*, 2012).

Palavras pouco familiares ao leitor são lidas pela conversão grafema-fonema, ou seja, pela rota fonológica. Trata-se do “efeito de frequência”. O efeito de frequência diz respeito à frequência com que uma palavra aparece numa língua. Sendo maior a frequência, maior chance de que uma pessoa a conheça e se depare com a mesma com mais frequência em suas leituras. Neste caso, a palavra é identificada com maior rapidez pela rota lexical, sendo menor pode ser lida pela rota fonológica. O efeito de lexicalidade diz respeito à familiaridade da mesma, se é uma palavra real ou uma pseudopalavra (SALLES; PARENTE, 2002).

O efeito de regularidade se refere às palavras que apresentam maior ou menor regularidade nas relações entre grafemas e fonemas. Palavras regulares têm uma relação unívoca entre letras e fonemas; palavras irregulares possuem relações ambíguas entre grafemas e fonemas. O efeito de extensão, por sua vez, se refere à quantidade de letras contidas nas palavras. A rota fonológica sofre influência de ambos os efeitos (SALLES; PARENTE, 2002).

#### 4.3 HABILIDADES METALINGUÍSTICAS

O que são habilidades metalinguísticas? Quais evidências os estudos e pesquisas vêm demonstrando acerca das suas relações com a alfabetização?

Maluf (2005, p. 58) define que uma “[...] atividade é designada como metalinguística se é efetuada conscientemente pelo indivíduo, implicando capacidade de reflexão e autocontrole deliberado sobre a linguagem”.

Barbosa e Guimarães (2014, p. 56) propõem que “[...] a atividade metalinguística é necessariamente não automática e intencional, implica na capacidade do indivíduo monitorar sua própria atividade”.

Capovilla e Capovilla (2000, p. 29) entendem que “[...] a consciência metalinguística envolve tanto a consciência de certas propriedades da linguagem quanto a habilidade de tomar as formas linguísticas como objeto de análise”.

Barrera (2003, p. 65) define a consciência linguística ou capacidade metalinguística como “[...] um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: habilidade para segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades [...]; para separar as palavras de seus referentes [...]; para perceber semelhanças sonoras entre palavras [...]”. Assim, a atividade metalinguística diz respeito a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem nos níveis fonológico, sintático e morfológico (BARRERA, 2003).

Para Soares (2016) a consciência metalinguística é essencial à aprendizagem da língua escrita. A autora a sintetiza dizendo que a “[...] consciência metalinguística é reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nelas envolvidos” (2016, p. 126).

Segundo Guimarães (2003), a partir dos anos 1970, muitos estudos demonstraram a relação entre as habilidades metalinguísticas e aprendizagem da leitura e da escrita. A literatura internacional é, segundo a autora, abundante em estudos dessa natureza, especificamente sobre consciência fonológica, já em Língua portuguesa os primeiros trabalhos datam dos anos 1980.

A partir das conceituações apresentadas, fica clara a diferenciação de uma habilidade metalinguística de uma habilidade apenas linguística. A primeira seria intencional e consciente, enquanto a segunda não:

Assim, por exemplo, uma criança não-alfabetizada e um adulto analfabeto conseguem discriminar funcionalmente entre as palavras *pato* e *rato*, mas são incapazes de intencionalmente contar o número de fonemas de cada uma dessas palavras, ou mesmo de manipulá-los. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 30, grifo dos autores).

Gombert (2003; 2013) diferencia dois tipos de comportamentos relativos à capacidade da criança de refletir sobre a linguagem, sendo que tais comportamentos se diferenciam pela natureza qualitativa das atividades cognitivas que desdobram. Um primeiro é denominado por ele como “epilinguístico”, que se instalaria de maneira mais natural durante o desenvolvimento linguístico, não sendo controlado de maneira intencional e consciente pelos sujeitos, são ativados espontaneamente, tendo uma natureza mais implícita. Um segundo denominado “metalinguístico” que seria fruto de aprendizagens explícitas e se caracterizaria pela possibilidade de manipulação e controle intencional das estruturas linguísticas. O comportamento metalinguístico diz respeito aos conhecimentos fonológicos, morfológicos e sintáticos que se relacionam com a aprendizagem da leitura (GOMBERT, 2003).

Para Gombert (2003) a consciência epilinguística estaria relacionada às aprendizagens e conhecimentos implícitos, diferentemente da consciência metalinguística, que está relacionada às aprendizagens e conhecimentos explícitos. Assim, a primeira se manifesta de maneira espontânea e a segunda não, exigindo desta forma um ensino intencional.

É importante pontuar que Gombert (2013), revisando seus trabalhos, propõe uma modificação em seu modelo inicial de desenvolvimento metalinguístico (de 1990). O autor considera, atualmente, que a emergência das habilidades metalinguísticas não levaria ao desaparecimento ou substituição das epilinguísticas, mas sim que estas últimas continuam a evoluir e têm uma influência nos automatismos presentes no leitor proficiente. Assim, as habilidades epilinguísticas não seriam transformadas em metalinguísticas (GOMBERT, 2013):

[...] há, por um lado, um processo de aprendizagem implícita que está na origem das habilidades epilinguísticas e dos automatismos (inclusive aqueles do leitor proficiente) e, de outro, a construção de conhecimentos e de procedimentos conscientemente mobilizados (ou seja, as capacidades metalinguísticas) que permitem ao leitor-escritor dirigir conscientemente sua atividade. (GOMBERT, 2013, p. 122).

O surgimento das capacidades metalinguísticas seria antecessor ou sucessor ao processo de alfabetização? Determinaria esse processo ou seria uma consequência do mesmo?

Segundo Barrera (2003) tal ponto é visto de maneira divergente pelos estudiosos, porém é bem aceita a aceção da relação interativa e de mútua influência entre desenvolvimento metalinguístico e desenvolvimento da leitura e da escrita. Em alguns aspectos é anterior, como na consciência da rima, da sílaba, da palavra; e em outro posterior, como a consciência do fonema.

Para Mota *et al.* (2009, p. 12) “Dentre as habilidades metalinguísticas duas aparecem frequentemente associadas à aquisição da língua escrita: a consciência fonológica e a consciência sintática”. Na mesma direção, em estudo acerca das habilidades metalinguísticas e o aprendizado da leitura e da escrita, Barrera e Maluf (2003) identificaram correlações positivas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática e o desempenho final das crianças em leitura e escrita.

Segundo Barbosa e Guimarães (2014, p. 56):

A metalinguagem é um termo ‘guarda-chuva’ ou um construto multidimensional que engloba uma série de habilidades, dentre as quais se destacam as habilidades metafonológicas, metamorfológicas e metassintáticas, tendo em vista que parece ser estas as que estão mais associadas à aquisição inicial da língua escrita.

Descreveremos, a seguir, algumas evidências acerca destes pontos e das relações entre essas habilidades metalinguísticas e a alfabetização.

#### **4.3.1 Consciência fonológica**

Conforme destaca Soares (2016) a consciência fonológica tem sido a dimensão das habilidades metalinguísticas mais estudada em pesquisas brasileiras e internacionais, o que corrobora com os apontamentos de Maluf, Zanella e Pagnez (2006) e Moura e Paula (2013).

Capovilla e Capovilla (2000) definem a consciência fonológica como um tipo de consciência metalinguística que se relaciona com o entendimento consciente de que a fala pode ser segmentada e manipulada. Os autores citam, ainda, que um grande número de estudos tem correlacionado tal habilidade ao bom desempenho em leitura e escrita.

A consciência fonológica é a capacidade ou habilidade de analisar a linguagem oral e suas unidades sonoras; manipular conscientemente elementos sonoros das palavras, como sílabas, fonemas e unidades intrassilábicas (ataque e rima), ou seja, é a consciência explícita dessas unidades da fala e a capacidade de manipulá-las (MARTINS; SILVA, 1999; GOMBERT, 2003; BARRERA, 2003; BARRERA; SANTOS, 2014).

Operacionalmente, a consciência fonológica tem sido estudada a partir de provas visando avaliar a habilidade do sujeito, seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades supra-segmentares da fala, tais como sílabas e rimas. (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492).

Conforme nos aponta Soares (2016), a consciência fonológica não é um construto unidimensional, pois envolve diferentes habilidades que se diferenciam pela complexidade linguística (como, por exemplo, o segmento da fala que se reporta: rima, sílabas, fonemas) e pelo grau de consciência ou sensibilidade fonológica que demandam (consciência da palavra, do fonema etc.). Em seu livro, Soares (2016) dedica um capítulo para tratar da consciência da palavra, que denomina como “consciência lexical”, no aspecto fonológico (e não semântico ou funcional) e de seus segmentos (de rimas, aliterações e sílabas), denominadas como “consciência de rimas e aliterações e consciência silábica”; e, em outro capítulo da mesma obra, dedica o estudo da “consciência fonêmica”. Traremos a seguir algumas contribuições da autora.

Soares (2016) aponta que esses níveis de consciência fonológica, relativos à consciência de rimas, sílabas, segmentos das palavras, operam com a oralidade e contribuem para as crianças prestarem atenção ao estrato fônico da fala (a palavra enquanto sequência de sons) e dissociarem significado e significante (a escrita representa os sons das palavras e não os objetos ou coisas que elas designam). Desta forma, é possível superarem o realismo nominal (por exemplo, a hipótese de que o tamanho da palavra tem relação com o tamanho do objeto) e compreenderem que a escrita alfabética representa os sons da fala.

Parece, pois, que a percepção de rimas e aliterações se desenvolve espontaneamente na criança pequena como consequência de seu crescimento linguístico e cognitivo, em contextos de convivência com textos orais que ressaltam segmentos sonoros semelhantes. No entanto, para que essa sensibilidade à *semelhança fonológica global* entre palavras avance para uma atenção dirigida intencionalmente para os sons da palavra, sem consideração do significado dela, o que é a base para a compreensão do princípio alfabético, é necessário desenvolvê-la de forma sistemática por meio de atividades que levem a criança a *reconhecer* explicitamente rimas ou aliterações e também a *produzir* rimas e aliterações. (SOARES, 2016, pp. 183-184, grifo da autora).

Crianças, desde muito cedo, revelam sensibilidade oral em relação às sílabas, sendo essas as menores unidades da fala que podem ser produzidas isoladamente. Assim, a capacidade de segmentação oral se desenvolve a partir da sensibilidade a unidades maiores, como as palavras, em direção às menores, como as sílabas e fonemas. Contudo, os fonemas são representações abstratas, difíceis de serem isolados na pronúncia (muitas vezes a tentativa de pronúncia se dá no ato articulatório que os produz), o que explica o fato da consciência fonêmica dificilmente se desenvolver de maneira espontânea, como a consciência silábica “[...] na cadeia sonora da fala, os fonemas são unidades *implicitamente percebidas*, mas não *explicitamente reconhecidas*” (SOARES, 2016, p. 199, grifo da autora).

Barrera (2003) trata consciência fonológica e lexical como dimensões distintas, diferentemente de Soares (2016) que engloba a segunda na primeira. Define “consciência lexical” como “[...] habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica [...] quanto aquelas com função sintático-relacional” (BARRERA, 2003, p. 76).

Grande parte dos pesquisadores considera a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita como mutuamente dependentes, ou seja, se relacionam e se determinam. A consciência de rimas, por exemplo, tem sido entendida como facilitadora para a aprendizagem da leitura, já a fonêmica tem sido considerada uma consequência dessa aprendizagem por alguns autores e, por outros, entendida numa perspectiva interativa (BARRERA; MALUF, 2003; BARRERA; SANTOS, 2014; MARTINS; SILVA, 1999).

Dessa forma, embora não se possa negar que a própria situação de ensino/aprendizagem da linguagem escrita leva os aprendizes a focarem sua atenção no aspecto sonoro e segmental da linguagem oral, sobretudo no que se refere à identificação e manipulação dos fonemas, é possível supor também que o nível de consciência fonológica adquirido anteriormente a esse processo de instrução formal, sobretudo no que se refere às sílabas e outras unidades supra-segmentares, pode desempenhar um papel facilitador para o processo de alfabetização. (BARRERA; MALUF, 2003, p. 493).

A consciência fonológica pode contribuir para os estágios iniciais do processo de leitura e estes também estimularem habilidades de consciência fonológica mais complexas. Segundo Guimarães (2003) enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros (supra-fonêmicos) parece desenvolver-se de maneira mais espontânea, a consciência fonêmica exige experiências específicas da correspondência entre fonemas e grafemas.

Conforme já mencionado no trabalho de Soares (2016), estudos demonstram que as crianças têm maior facilidade para percepção e segmentação das unidades como sílabas e rimas, e apresentam maior dificuldade na segmentação em nível fonêmico, justamente por sua pronúncia isolada ser mais difícil: “[...] enquanto a consciência de segmentos suprafonêmicos parece desenvolver-se espontaneamente, a consciência fonêmica não” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 30). Contudo, tratando-se de um sistema alfabético, compreender a relação entre grafemas e fonemas se torna imprescindível, daí a necessidade de isolar os fonemas e representá-los por meio das letras (BARRERA, 2003). Considerando tais aspectos, muitos autores têm defendido a necessidade e importância da sistematização de práticas educativas voltadas ao desenvolvimento dos diferentes níveis de consciência fonológica como

forma de contribuição para a aprendizagem da leitura e da escrita dos alfabetizandos (BARRERA; MALUF, 2003; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

[...] é possível inferir que realizar atividades que desenvolvam a consciência fonológica nos primeiros anos escolares pode facilitar o aprendizado da escrita e que auxiliar os alunos a compreenderem as regras do princípio alfabético nesse período pode, além de auxiliar na aquisição da escrita, desenvolver habilidades metafonológicas. (RIGATTI-SCHERER, 2008, p. 81).

Se há uma relação recíproca entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita e, de consciência fonêmica e alfabetização, há o entendimento de que é necessária alguma reflexão sobre a linguagem oral, ao nível de rimas e aliterações, por exemplo, para que a alfabetização seja possível. Da mesma forma, somente com o processo de alfabetização ocorrendo, é possível chegar-se a formas mais elaboradas de reflexão sobre o oral e competências fonológicas (como a reflexão ao nível dos fonemas) (SILVA, 2004; SOARES, 2016).

Morais (2019) nos alerta sobre o problema de considerarmos a consciência fonológica como mera consequência da alfabetização, na medida que podemos incorrer em dois equívocos: desvalorizar o ensino que promove as habilidades metafonológicas e com isso deixar o aluno sem um processo sistemático a esse respeito; ou cairmos em uma valorização exagerada da consciência fonêmica e de seu treino. O autor concorda, então, com a compreensão interativa da relação entre consciência fonológica e alfabetização.

As habilidades metalinguísticas envolvidas no conceito consciência fonológica se diferenciam pelas unidades que são objeto de reflexão, podendo ser fonemas, sílabas, rimas, segmentos intrassilábicos, uma palavra dentro de outra (MORAIS, 2019).

Morais (2019) apresenta algumas atividades de consciência fonológica possíveis, adotadas em pesquisas ou no ensino:

- identificar palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas, rimas);
- produzir (isto é, dizer em voz alta) palavras com a mesma unidade (sílabas, fonema, rima) de uma palavra ouvida;
- identificar ou produzir palavras maiores (ou menores) que outras;
- segmentar palavras em unidades (sílabas ou fonemas);
- contar quantas unidades (sílabas ou fonemas) uma palavra contém;
- sintetizar unidades (sílabas ou fonemas) para formar uma palavra;
- adicionar, substituir ou subtrair uma unidade (sílabas ou fonemas) de uma palavra ouvida;
- isolar a sílaba ou o fonema inicial (ou final) de uma palavra;



- inverter a ordem de unidades de uma palavra (por exemplo, substituindo a sílaba ou o fonema inicial por aquele (a) que aparece ao final). (MORAIS, 2019, p. 51).

O autor propõe também que as tarefas de consciência fonológica apresentam diferentes níveis de complexidade, a depender: do tamanho das palavras; do tipo de fonemas que compõem as palavras; da estrutura silábica (consoante e vogal é menos complexo que consoante-consoante-vogal, por exemplo) (MORAIS, 2019).

Além da unidade tratada nas propostas para o desenvolvimento da consciência fonológica, por exemplo, se no âmbito da sílaba, do fonema, da rima, importa pensar na operação cognitiva exigida da criança, por exemplo, identificar, produzir, adicionar, subtrair, segmentar, contar (MORAIS, 2019). Em termos de complexidade, produzir uma rima é mais desafiador do que identificá-la, assim como identificar um fonema é mais desafiador do que uma sílaba, já que a segunda é uma unidade mais facilmente perceptível do que a primeira. Neste sentido, cabe pensar tanto no grau de complexidade da operação cognitiva solicitada (produzir é mais difícil do que identificar) e da unidade que a operação cognitiva se dirige (os fonemas são mais difíceis de serem isolados que outras unidades). Morais (2019) menciona isso no relato de suas investigações:

[...] ao refletirem sobre a semelhança sonora de palavras com sílaba inicial igual, os alunos se mostraram tão bem sucedidos, e foi mais difícil *produzir (dizer) palavras que começassem com a mesma sílaba* [...] do que *identificar palavras com a mesma sílaba inicial* [...] as habilidades de *refletir sobre a semelhança sonora de segmentos iniciais* (sílabas ou fonemas no começo das palavras), nas médias gerais, se mostraram sempre inferiores às habilidades de *comparar palavras considerando seu tamanho* (identificar ou produzir uma palavra maior que outra) [...] *identificar e produzir uma palavra maior que a outra* apareceram como aquelas com grau de dificuldade bem semelhante. Quando se tratava de avaliar a *semelhança sonora*, *identificar* era mais fácil que *produzir* uma palavra começando igual à que o adulto pronunciava (tanto para sílabas como para fonemas, se considerarmos o fato de que tendiam a pensar nas sílabas iniciais completas e não em seus fonemas isolados [...]). (MORAIS, 2019, pp. 84-85, itálico do autor).

Morais (2012) discute três questões que o professor alfabetizador precisa ter clareza. Apresentaremos a seguir cada uma e as propostas do autor.

A primeira questão descrita por Morais (2012, p. 85) é “Quais habilidades de consciência fonológica são importantes ou necessárias para um aluno se alfabetizar?”. O autor propõe que os alunos precisam desenvolver certas habilidades metafonológicas, como: ser capaz de analisar a quantidade de sílabas orais das palavras; comparar palavras quanto ao

tamanho (superando o realismo nominal, no qual a criança atribui a quantidade de letras ao tamanho do objeto e não a pauta sonora); identificar palavras que começam com a mesma sílaba; identificar palavras que compartilham o mesmo fonema inicial; identificar ou produzir palavras que rimam, de forma a estarem atentos para as semelhanças sonoras entre segmentos das palavras (MORAIS, 2012, pp. 86-89).

A segunda questão proposta por Morais (2012, p. 89) é: “O aluno já deveria ter desenvolvido as habilidades fonológicas que são importantes, para poder iniciar o processo de alfabetização?”. Para o autor, a resposta à esta questão é negativa. Essas habilidades devem ser estimuladas, mas não na condição de ser requisito, de “prontidão”. Será ao longo do ano letivo na sala de alfabetização que a escola introduzirá as reflexões sobre as habilidades em consciência fonológica ou mesmo nas turmas finais da educação infantil, algumas dessas habilidades podem ser incentivadas: “Ela [a criança] necessita ser ajudada, deve ter sua mente ‘alimentada’ por desafios de reflexão fonológica, em lugar de ser excluída por ainda não se revelar ‘pronta’” (MORAIS, 2012, p. 90). Em outra obra, Morais (2019) destaca que desde cedo as crianças podem ser incentivadas a refletir sobre as partes orais das palavras, por meio de brincadeiras com sílabas e rimas e que isso pode ser estimulado desde a Educação Infantil.

Por fim, a última questão posta pelo autor: “Basta treinar a consciência fonológica, e fazemos as crianças memorizarem as letras correspondentes aos segmentos sonoros, para termos todos os alunos alfabetizados?” (MORAIS, 2012, p. 91). Para Morais (2012) o desenvolvimento de habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente, que para o autor envolve outros aspectos conceituais que permitem as crianças reconstruírem as propriedades do sistema de escrita alfabética<sup>43</sup>.

#### **4.3.2 Consciência sintática, consciência morfológica e consciência morfossintática.**

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve tanto as questões básicas do domínio do código alfabético como aquelas relacionadas à sintaxe ou à gramática, que fazem parte da estrutura da língua. Se a consciência fonológica é entendida em uma relação interativa com a alfabetização e a aquisição da escrita alfabética, ela não é suficiente para o desenvolvimento da escrita ortográfica (que necessita de um conhecimento mais apurado da estrutura das palavras e seu papel na construção das frases) ou da formação de um bom leitor (que não depende apenas

---

<sup>43</sup> É importante pontuarmos que Morais (2012; 2019) tem uma vasta obra e pesquisa sobre alfabetização e consciência fonológica, porém seus estudos consideram concomitantemente as contribuições das pesquisas de Emília Ferreiro.

de processos de codificação e decodificação, e que é capaz de usar seu conhecimento linguístico e de mundo) (CORREA, 2005; BARRERA, 2003). Neste sentido, a consciência sintática e a morfológica, ou para outros autores a consciência morfossintática<sup>44</sup> (MOTA *et al.* 2009; CORREA, 2005), são habilidades metalinguísticas investigadas nas intersecções com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Conforme apontaremos na citação abaixo, se a consciência fonológica contribuiu para a compreensão do princípio alfabético e para a consolidação dos processos de decodificação e codificação, ela não é suficiente, pois há questões que envolvem conhecimentos ortográficos por exemplo, já que nossa língua apresenta casos de irregularidades nas relações grafemas-fonema. Daí o papel que a consciência morfológica pode desempenhar:

A consciência fonológica possui um importante papel na aprendizagem da leitura/escrita, ajudando na aquisição do princípio alfabético, o qual postula que as letras devem corresponder perfeitamente aos sons das palavras. Refletir sobre os sons da fala ajudaria a criança a associá-las às letras que os representam. Porém, nem sempre as palavras obedecem perfeitamente às correspondências entre letra e som. Assim, **essa habilidade nem sempre é suficiente para a decisão da grafia correta de palavras** e para a compreensão e interpretação da leitura, pois, em línguas alfabéticas, ocorrem variações no grau de correspondência entre as letras e os sons da fala [...]

[...] Na língua portuguesa, pelo fato de algumas letras possuírem sonoridade muito parecida, **diversas vezes é necessário que se recorra às regras gramaticais que possam orientar na escolha da letra correta**. É nesses casos que a morfologia se insere como um recurso influente na decisão ortográfica.

[...] Dessa forma, a grafia de certos vocábulos não depende somente da aplicação de regras de correspondência entre letra e som, e, além disso, a leitura não é apenas a decodificação e transformação de signos em som, envolve uma série de outros fatores em que um dos mais importantes é o conhecimento do vocabulário que auxilia na compreensão do texto. De tal maneira, **a consciência morfológica vem contribuir nesse aspecto para a leitura/escrita, pois tem como seu objeto de reflexão os morfemas** [...] (HAGEN *et al.*, 2010, p. 137, negrito nosso).

Correa (2005) opta pela utilização do termo “morfossintática”:

[...] a expressão consciência morfossintática seria mais apropriada para designar a reflexão e manipulação intencional dos fatos morfológicos da língua advindos das relações presentes no enunciado (sintaxe), assim como dos aspectos sintáticos da língua em suas implicações morfológicas. (CORREA, 2005, p. 92).

---

<sup>44</sup> Há uma área de interface entre as duas que na linguística constitui a morfossintaxe, mas não compreende a amplitude dessas duas dimensões da linguagem.

Há outros autores que optam pela compreensão da consciência sintática e morfológica como conceitos próprios, considerando suas especificidades, mas sem desconsiderar suas relações.

#### 4.3.2.1 Consciência sintática

Para Gombert (1992) a consciência sintática é a capacidade de manipular, refletir e controlar de forma intencional a sintaxe da língua. Nas palavras de Correa (2005, p. 91) “[...] diz respeito à reflexão e controle intencional sobre os processos formais relativos à organização das palavras para produção e compreensão de frases”.

É importante ressaltar que “[...] a contribuição específica da consciência sintática para a alfabetização ainda é motivo de debate” (MOTA *et al.*, 2009, p. 12). Isso porque o valor preditivo da primeira sobre a segunda ainda não é um consenso na literatura, havendo, inclusive, pesquisas que apresentam resultados conflitantes de correlação entre ambas (BARRERA, 2003).

Mota *et al.* (2009, p. 12) pontuam ainda que: “Provavelmente a habilidade de refletir sobre a sintaxe começa a ser mais efetiva depois que a criança adquire algum conhecimento sobre as regras de correspondência de sua língua, mas ainda assim essa contribuição pode ser observada”.

Rigatti-Scherer (2013; 2019) tratou do papel da consciência sintática na aquisição da linguagem escrita. A autora observa que não há, muitas vezes, um ensino sistemático da frase, passando da leitura da palavra diretamente para a leitura e escrita do texto. Observou também que não há ainda um número de estudos sobre consciência sintática como há no caso da consciência fonológica. A autora tem como hipótese que a consciência sintática teria um papel de auxiliar na escrita e leitura das frases.

Rigatti-Scherer (2013) apresentou um estudo com três grupos de crianças acerca da consciência sintática. O primeiro submetido ao método METRAMAR (TREVISAN *apud* RIGATTI-SCHERER, 2013), no qual há um trabalho sistemático com as frases desde a alfabetização inicial, mesmo antes da consolidação dos processos de decodificação e codificação; o segundo grupo participante de um programa de estimulação em consciência sintática denominado PECOS (RIGATTI-SCHERER, 2013) e o terceiro sem nenhuma intervenção ou trabalho específico nesse sentido.

O primeiro grupo houve uma forte contribuição do trabalho sintático proposto pelo método utilizado, no desempenho de escrita no nível da frase dos sujeitos participantes. O

segundo grupo apresentou uma pontuação da consciência sintática consideravelmente superior dos sujeitos participantes, que demonstraram facilidade na formação da frase, contudo, houve hipo e hipersegmentação em praticamente todas as escritas, o que levou a pesquisadora a concluir que o nível da palavra precisa ser trabalhado também de forma sistemática na escrita (e não só no nível oral). O terceiro grupo apresentou escritas não alfabéticas e sem respeito à ordem gramatical. Neste sentido, evidenciou-se “[...] a importância do trabalho realizado em sala de aula, no nível da frase, não bastando, somente, o trabalho no nível da palavra. É necessário haver ensino e trabalho sistemático da escrita no nível sintático” (RIGATTI-SCHERER, 2013, p. 14).

#### 4.3.2.2 Consciência morfológica

Segundo Guimarães *et al.* (2014, p. 201) “A consciência morfológica diz respeito à habilidade para refletir sobre as menores unidades de sentido de uma língua e utilizá-las intencionalmente na estruturação e reconhecimento das palavras”.

As autoras pontuam que há duas visões relacionadas ao papel da consciência morfológica no desenvolvimento da leitura e escrita: uma que defende seu desenvolvimento desde os primeiros anos escolares; outra que propõe que tal habilidade se torna mais expressiva nos anos mais avançados, em que os alunos se deparam com desafios ortográficos. Na referida pesquisa, apesar de não contradizer o papel da consciência morfológica nos anos iniciais, as autoras evidenciaram que esta habilidade contribui para a escrita ortográfica e a compreensão das crianças de 3º, 4º e 5º ano (GUIMARÃES *et al.*, 2014).

A tradução ou conversão de fonemas em grafemas ou vice-versa é uma das estratégias para a leitura e escrita, mas não é suficiente. A consciência morfológica, então, contribui para que o aprendiz possa refletir e manipular a língua em suas menores unidades de sentido (BARBOSA; GUIMARÃES, 2014).

Conforme aponta Guimarães *et al.* (2014, p. 202)

[...]o estudo da consciência morfológica pode incluir medidas distintas de vários tipos de morfemas envolvidos na formação das palavras (lexicais, derivacionais e flexionais), podendo-se buscar correlações entre a consciência de tipos específicos de morfemas e a capacidade de leitura e de escrita.

Isso porque existem classes de morfemas, com papel distinto na formação das palavras.

Soares (2016) aponta que a consciência morfológica pode possibilitar a leitura de palavras morfológicamente complexas, pela percepção de suas estruturas (base, prefixos e sufixos, por exemplo), facilitando também a compreensão dos seus significados.

A respeito da contribuição do conhecimento da morfologia das palavras, para Paula e Leme:

Na leitura de palavras, pode ser útil ao leitor no sentido de facilitar o reconhecimento da grafia, da função e do significado das palavras, por meio dos seus morfemas já conhecidos. Também pode auxiliar na ortografia de palavras, em que o conhecimento dos morfemas ajude a diminuir a incerteza na escolha, diante de grafias concorrentes na língua, para uma mesma extensão sonora (Ex: Beleza ou belesa? sessão ou seção? papel ou papeu?). (2017, p. 52).

Hagen *et al.* (2010) realizaram uma revisão da produção científica nacional e internacional sobre a relação entre consciência morfológica e alfabetização, no período de 1999 até 2009, indexada no Scielo, Pepsic e no periódico Capes (*Web of science*, Psychinfo e Eric). Os resultados apontam que consciência morfológica ou morfossintática vem sendo objeto de interesse nas pesquisas recentes, mas é um tema relativamente novo na literatura. Considerando a data que a pesquisa foi publicada e o período investigado, o estudo identificou trinta e cinco publicações dos Estados Unidos e apenas oito no Brasil, num total que somava sessenta e sete.

[...] à medida que esse campo de pesquisa avança, questões vão surgindo, tanto teóricas quanto metodológicas, entre elas a especificidade da relação entre consciência morfológica e a leitura e escrita, a idade de aquisição dessa habilidade metalinguística e as implicações pedagógicas dessas descobertas. Porém, a literatura internacional ainda carece de estudos que mostrem a universalidade desse fenômeno. Para isso, é preciso que esse constructo seja investigado em diferentes ortografias. (HAGEN *et al.*, 2010, p. 139).

Hagen *et al.* (2010) citam estudos que buscaram a importância na morfologia na aprendizagem e o papel da reflexão sobre os morfemas que compõem as palavras, na produção escrita e na leitura das mesmas. Destacam que a origem morfológica determina a grafia das palavras, no caso de palavras derivadas, como “laranjeira”, por exemplo, na qual é possível inferir o sentido da palavra a partir daquela que a originou (HAGEN *et al.*, 2010).

Na língua inglesa, a relação entre fonemas e grafemas é mais opaca, muitas escritas não obedecem a correspondência letra-som, daí a relação encontrada entre o processamento morfológico e a alfabetização vem de pesquisas realizadas nessa língua: “A importância da consciência morfológica na aquisição da língua inglesa escrita tem sido bem demonstrada em

uma série de estudos que visam a explorar a relação entre a consciência morfológica e a alfabetização” (HAGEN *et al.*, p. 139, 2010). Na língua portuguesa os estudos são mais escassos, se comparados aos da língua inglesa, sendo um tema mais recente na literatura, assim: “[...] mais estudos precisam ser realizados por pesquisadores brasileiros para que se tenha uma compreensão mais geral do desenvolvimento dessa habilidade em falantes do português do Brasil” (HAGEN *et al.*, p. 145, 2010). Contudo, a título de exemplo, é importante mencionar os trabalhos de Paula (2007), Migot (2013 e 2018), dentre outros, que vem investindo na temática na pesquisa nacional.

Para Paula e Leme (2017, p. 53):

[...] dispomos de várias razões de natureza teórica e educacional para justificar a importância de se estudar as relações entre o desenvolvimento do conhecimento sobre morfologia, o desenvolvimento lexical (incluindo o vocabulário) e a aquisição da leitura e da escrita em português.

Há, então, estudos que têm investigado o papel do conhecimento morfológico na aprendizagem da leitura e da escrita, no conhecimento do vocabulário e da própria proficiência em leitura.

#### 4.4 PREDITORES DE LEITURA E ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS ATUAIS

Denominamos nesta pesquisa como “preditores de leitura e escrita” as habilidades, conhecimentos e demais condições que precedem ou contribuem com o aprendizado de ambas, podendo em alguma medida favorecê-lo<sup>45</sup>.

Entendendo o ato de ler como “transformar representações gráficas da linguagem em representações mentais da sua forma sonora e do seu significado”, Morais *et al.* (2013, p. 17) apresentam um conjunto de capacidades gerais que influem no mesmo, como: atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical, semântico e da gramática; raciocínio; capacidade de análise e síntese, assim como o que é mobilizado no processamento da linguagem oral. Apontam também condições para a aprendizagem, sendo estas: a descoberta do princípio alfabético, o domínio do código ortográfico e dos processos de decodificação e a constituição do léxico mental ortográfico (MORAIS *et al.*, 2013).

---

<sup>45</sup> Tais preditores serão objeto de conhecimento (conteúdo) da formação proposta aos professores, parte da pesquisa de campo deste trabalho.

Capovilla *et al.* (2004) comparou habilidades cognitivas e habilidades em leitura e escrita, visando identificar quais seriam boas predictoras neste sentido e viabilizar processos de intervenção precoce. Tal estudo apontou que as habilidades mais fortemente correlacionadas com a leitura e a escrita foram: aritmética, memória fonológica, vocabulário, consciência fonológica.

No documento *Relatório Alfabetização infantil: novos caminhos* (BRASIL, 2007) são pontuadas um conjunto de habilidades e competências consideradas fundamentais: consciência fonológica; familiaridade com textos impressos; metalinguagem; consciência fonêmica; conhecimento do princípio alfabético; decodificação; fluência; vocabulário; estratégia de compreensão de textos (BRASIL, 2007).

Lemle (1990; 2007) aponta alguns saberes importantes que o alfabetizando precisa saber: a ideia de símbolo e a compreensão de que os riscos no papel (letras) representam os sons da fala é um desses saberes; a percepção visual que identifica as diferenças na direção e posição desses riscos, por exemplo entre a letra “q” e a “p”, e que determinam a mudança de som que representam; a percepção auditiva é outro saber importante, na medida em que é necessário distinguir sons, como de “t” e “d”, por exemplo falar “tia” e falar “dia”.

Assim, quanto às aprendizagens necessárias temos: “A primeira é a capacidade de compreender a ligação simbólica entre letras e sons da fala. A segunda é a capacidade de enxergar as distinções entre letras. A terceira é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua” (LEMLE, 1990, pp. 9-10). Temos também a compreensão de que a escrita representa ideias e conceitos: “A corrente de sons que emitimos ao falar é a representação de um sentido, de um conteúdo mental. Certas sequências de unidades de som correspondem a unidades de sentido, ou conceitos” (LEMLE, 1990, p. 11). Desta última decorre o conceito de palavra, e depois o de sentença.

Trataremos abaixo de alguns pontos cruciais para essa aprendizagem.

#### **4.4.1 Compreensão do princípio alfabético e do código ortográfico da língua**

A complexidade do princípio alfabético (nomeadamente, a compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam os fonemas), requer da criança um nível de raciocínio conceptual bastante sofisticado. A descoberta deste princípio parece ser uma das tarefas mais complicadas que as crianças têm de enfrentar no seu percurso até à aquisição de comportamentos fluentes de leitura e escrita. (SILVA, 2004, p. 188).



Morais *et al.* (2013, p. 21) nos apontam uma importante acepção: “Nós aprendemos a ler uma forma particular de escrita, a escrita alfabética, e essa característica da leitura condiciona, logo de início, o processo de aprendizagem de uma maneira decisiva”. Assim não se trata somente de aprender a ler e escrever, mas aprender a ler e escrever uma língua alfabética, ou seja, com as características e estruturas fonêmicas de um sistema alfabético: “Para poder se apropriar do SEA, o aprendiz precisará compreender como ele funciona e aprender suas convenções”<sup>46</sup>.

Trata-se de uma compreensão conceitual, conforme nos aponta Silva (2004, p. 188), relativa “[...] a descoberta de conceitos relacionados, quer com as funções da linguagem escrita, quer com a natureza das correspondências entre a linguagem escrita e a linguagem oral”.

Progressos na leitura dependem de uma compreensão conceitual do princípio alfabético, que é o entendimento do funcionamento desse sistema, ou seja, a compreensão das relações oralidade-escrita, som-letra, grafema-fonema (símbolos gráficos representam os sons da fala ao nível dos fonemas em sistemas alfabéticos). Assim, conforme contribui o trabalho de Silva (2004, p. 188) “[...] a criança terá que ter uma ideia geral do que fazer para se ler e da estrutura do código escrito, para conseguir praticar, de uma forma integrada, todo o conjunto de operações inerentes à destreza da leitura”.

Para Byrne e Fielding-Barnsley (1989 *apud* CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 34 e GUIMARÃES, 2003, p. 33):

[...] a aquisição do princípio alfabético é uma condição necessária para a aquisição da leitura. Três fatores são necessários para a aquisição do princípio alfabético:

- 1) A consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas;
- 2) A consciência de que tais unidades reaparecem em diferentes palavras; e
- 3) O conhecimento das regras de correspondência grafo-fonêmicas.

Destarte, a primeira condição para ler e escrever é descobrir o princípio alfabético (MORAIS *et al.*, 2013). Compreender o princípio alfabético é compreender que a escrita é um sistema de notação da fala, que as letras notam os fonemas, que as palavras são segmentáveis, daí a intrínseca relação com o conhecimento dos nomes das letras e com a consciência fonológica.

---

<sup>46</sup> Fonte: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica> Acesso em: 12 jul. 2019.

Morais *et al.* (2013) pontuam que, juntamente com a compreensão do princípio alfabético, uma segunda condição para o domínio da leitura e escrita é o conhecimento do código ortográfico, ou seja, as regras de correspondência grafofonológicas (quais fonemas as letras representam dependendo de sua posição na palavra, assim como regras morfossintáticas): “[...] É necessário, primeiro, conduzir a criança a descobrir o princípio alfabético, o que conduz inevitavelmente a ensinar-lhe o código e a maneira de se servir dele” (MORAIS *et al.*, 2013, p. 23).

Rigatti-Scherer (2008a e 2008b) demonstrou, em seu estudo longitudinal com professores e crianças que, alunos que receberam orientação em consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético, demonstraram mais rapidamente o domínio da relação grafema-fonema, em relação aos alunos que não receberam, e com isso, demoraram mais para compreender a relação existente entre grafemas e fonemas.

Os resultados da pesquisa mostraram que os alunos das turmas em que as professoras realizaram essa explicitação obtiveram resultados superiores aos das outras turmas em que elas não o fizeram. Esse fato, que antes era uma hipótese, revela a importância de que, explicando o funcionamento do sistema alfabético, os alunos têm mais facilidade de lidar com ele. Além disso, dominando as regras de correspondência letra-som, os alunos podem desenvolver ainda mais suas habilidades em consciência fonológica em nível fonêmico. (RIGATTI-SCHERER, 2008b, pp. 190-191).

Segundo Seabra (2021b) o conhecimento das correspondências grafofonêmicas é fato fundamental para a leitura fonológica, quando o aluno necessita saber quais letras correspondem a quais unidades sonoras identificadas nas palavras. A autora ainda argumenta que o ensino de tais correspondências pode ser feito de diferentes maneiras, mas as pesquisas têm evidenciado que as instruções fônicas explícitas e sistemáticas são mais eficazes (SEABRA, 2021b).

Outro ponto apresentado por Seabra (2021b) é uma proposta de organização para apresentação das correspondências letras e sons que considera o grau de dificuldade, como por exemplo, iniciando pelas vogais, depois as consoantes com sons mais facilmente pronunciáveis e depois aquelas mais difíceis de serem pronunciados.

As escritas inventadas têm um papel importante no desenvolvimento da consciência grafofonêmica e na compreensão do princípio alfabético para Soares (2016):

[...] as práticas de *escrita inventada*, quando acompanhadas de intervenção por meio de mediações que levem as crianças a refletir sobre a escrita que *inventaram*, contribuem significativamente para o desenvolvimento da

consciência grafofonêmica e, conseqüentemente, para a compreensão do princípio alfabético. (SOARES, 2016, p. 250, grifo da autora).

Os conhecimentos linguísticos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita são identificados muitas vezes por práticas de escritas inventadas, até mesmo pela utilização das mesmas em pesquisas (objetivando identificar o nível de compreensão da criança sobre a língua escrita). Contudo, Soares (2016) pontua que há necessidade de mais pesquisas sobre como as escritas inventadas podem ser utilizadas enquanto orientação e mediação para a progressão na aprendizagem, ou seja, a partir de escritas inventadas promover o desenvolvimento grafofonêmico nas crianças em direção à compreensão do princípio alfabético.

#### 4.4.2 O conhecimento do nome das letras

Em que medida o conhecimento do nome das letras pode contribuir positivamente para a aprendizagem da leitura e da escrita? Haveria alguma relação ou influência nesse sentido?

Alguns estudos têm demonstrado fortes relações do primeiro sobre a segunda, como os estudos brasileiros de Cardoso-Martins e Batista (2005) e de Corrêa *et al.* (2010), o primeiro estudo realizando investigação com crianças e o último com adultos pré-leitores. Neste último, os adultos demonstraram um conhecimento razoável das letras do alfabeto e utilizaram em suas escritas a maioria das letras que correspondia a letras cujo nome podia ser, total ou parcialmente, escutado na pronúncia da palavra (CORRÊA *et al.*, 2010).

Ehri (2013a) descreve que crianças não leitoras se beneficiam dos conhecimentos do alfabeto e nomes das letras, como pistas fonéticas, para a leitura de palavras: “[...] a relação entre o conhecimento do nome das letras e a leitura imediata de palavras é causal” (EHRI, 2013a, p. 163). Cardoso-Martins e Batista (2005, p. 330) apontam: “É possível, portanto, que o conhecimento do nome das letras auxilie a criança a aprender as correspondências entre as letras e os sons e, dessa forma, a ler através da recodificação fonológica”.

Uma primeira justificativa para tal associação diz respeito ao fato de o nome das letras estar presente na pronúncia de algumas palavras, como no exemplo hipotético da palavra “dente” (nesta palavra tanto o “d” como o “t” são facilmente identificáveis). Sendo assim, “É possível, portanto, que a criança utilize o seu conhecimento do nome das letras para conectar a escrita à fala” (CORRÊA *et al.*, 2010, p. 161).

Cardoso-Martins e seus colaboradores (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2008) têm defendido que as crianças utilizam nas escritas de palavras os nomes das letras que são

facilmente perceptíveis, o que questiona a tese de Emília Ferreiro acerca das escritas de hipótese silábica, nas quais, segundo esta, as crianças escrevem uma letra para cada sílaba percebida. Para os autores, palavras como “gelatina”, cujas escritas espontâneas de crianças podem ser “gaia” por exemplo, demonstram a representação das letras cujos nomes são percebidos na pronúncia das palavras e com os quais ela jamais está familiarizada, por exemplo, por que os conhece de seu nome próprio (CORRÊA *et al.*, 2010).

Ao contrário de Ferreiro, sugerimos que a escrita silábica observada entre crianças falantes de línguas como o espanhol, o italiano e o português, resulta da sua compreensão de que as letras representam sons e da sua tentativa de representar os sons que ela é capaz de detectar na pronúncia da palavra. (CARDOSO-MARTINS; BATISTA; 2005, p. 331).

As autoras pontuam que “[...] o uso do nome da letra para conectar a escrita à fala não é um fenômeno específico do desenvolvimento infantil, mas uma estratégia utilizada por pré-leitores em geral, independentemente da sua idade ou nível de desenvolvimento” (CORRÊA *et al.*, 2010, p. 164).

Ehri (1986 *apud* CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005) demonstrou que a aprendizagem da correspondência letra-som, necessária para a alfabetização, é facilitada pelo conhecimento do nome das letras, sendo assim, esse conhecimento pode ajudar os aprendizes a compreender que as letras representam sons.

Muitas pesquisas têm defendido a relação entre o conhecimento dos nomes das letras e a aprendizagem da língua escrita, como Soares (2016) aponta:

Pesquisas têm sugerido que essa *ancoragem* dos fonemas nas letras pode ser facilitada pelo conhecimento não só *das letras* como signos que representam fonemas, mas também pelo conhecimento dos *nomes das letras*, que parecem auxiliar a criança a *identificar* os fonemas que as letras representam, isto é, desenvolver *consciência grafofonêmica*. (SOARES, 2016, pp. 217-218, grifo da autora).

Soares (2016) também justifica a influência do conhecimento do nome das letras na identificação dos fonemas e na compreensão do princípio alfabético, na medida em que para boa parte das letras seus respectivos “nomes trazem em si o fonema que a letra representa” (SOARES, 2016, p. 219).

Morais *et al.* (2013) pontuam não somente o conhecimento do nome das letras, como a capacidade de nomeá-las rapidamente e, também, o seu valor fonológico, ou seja, o som que

representam e o entendimento da letra enquanto identidade abstrato, que independe da forma ou tipo de grafia (cursiva ou de forma, maiúscula ou minúscula).

#### **4.4.3 Vocabulário, fluência e compreensão leitora**

Capovilla *et al.* (2004) apontaram o vocabulário com fator preditivo para a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme pontuamos na introdução deste tópico. Nos proporemos neste ponto a discutir como o vocabulário, a fluência e a compreensão leitora podem ser preditores ou contribuir com o desenvolvimento da leitura e da escrita e como estão relacionados.

Nalom *et al.* (2015) investigaram possíveis correlações entre vocabulário receptivo e compreensão leitora, encontrando associação entre ambas. Os autores demonstram que estudos tem defendido que o vocabulário é uma variável importante para a compreensão leitora na medida em que influencia processos de decodificação, velocidade e precisão da leitura. Os autores pontuam, então, o papel dos educadores no estímulo ao desenvolvimento lexical:

Estimular o conhecimento de mundo das crianças para que compreendam uma informação com base no contexto em que esta é apresentada (inferência), por intermédio da linguagem oral ou escrita, é um dos principais meios de adquirir o vocabulário. Aprender uma nova palavra implica em conhecer sua forma, significado e uso. (NALOM *et al.*, 2015, p. 337).

Nalom *et al.* (2015) definem a compreensão leitora como um processo multidimensional complexo, que diz respeito ao leitor ser capaz de entender o conteúdo expresso no material gráfico e articulá-lo ao seu conhecimento de mundo. Para a compreensão leitora é necessário a existência de um bom vocabulário receptivo e de processos de decodificação automatizados (identificar a palavra, fazer a relação grafofonêmica e ativar o significado do material lido) já que estes contribuirão para o desenvolvimento da fluência da leitura.

No mesmo sentido, Salles e Parente (2002) entendem que para o processo de leitura é necessário a identificação das palavras, mas esta não é suficiente, já que seu principal objetivo é a compreensão e não o mero reconhecimento das mesmas. Assim, o conhecimento de vocabulário e sintaxe, assim como a capacidade de realizar inferências, são também algumas condições cognitivas que contribuem para a compreensão leitora. De qualquer maneira, podemos considerar que a identificação das palavras é o nível inicial da habilidade de leitura.

Ao tratar do desenvolvimento da leitura de palavras, Ehri (2013a) destaca a automatização e a velocidade da leitura como aspectos que a influenciam. Na literatura tais aspectos têm sido relacionados à fluência e compreensão leitora.

Navas (2021a) considera a fluência de leitura como uma etapa essencial para a compreensão de leitura, lembrando que ela engloba aspectos como a velocidade, a precisão, o reconhecimento visual automático, a expressividade e a prosódia. A fluência de leitura varia conforme automatização da decodificação das palavras pelo leitor, mas também do tipo de material a ser lido e da familiaridade do mesmo com esse material.

Morais *et al.* (2013) apontam que a fluência na leitura oral é considerada na rapidez com que os leitores reconhecem e enunciam as palavras, pseudopalavras ou textos, sendo que cada uma dessas leituras permite revelar um nível de aquisição de leitura. A leitura de palavras, por exemplo, evidencia a contribuição do acesso automático ao léxico das representações ortográficas das palavras. Já a leitura de um texto evidencia outras propriedades relacionadas a sintática das frases. A fluência de leitura oral pode ser identificada pela medida do número de palavras lidas de maneira correta dividido pelo tempo total dessa leitura (MORAIS *et al.*, 2013).

A fluência na leitura oral de texto tem a particularidade de refletir tanto a identificação das palavras (decodificação e identificação, segundo o patamar em que se encontra o leitor) como a compreensão, portanto os dois principais componentes da atividade de leitura[...] A característica mais interessante da fluência de leitura é que ela nos revela da automaticidade presente em ambos os componentes. (MORAIS *et al.*, 2013, p. 38).

Para Ehri (2013a, p. 169) a “[...] automaticidade é o reconhecimento das pronúncias e dos significados de palavras escritas imediatamente ao vê-las, sem dedicar atenção ou esforço para decodificá-las”. Outro aspecto nesse sentido, proposto por Ehri e Wilce (*apud* EHRI, 2013a), é a unitização, no qual as escritas de palavras automáticas estão conectadas plenamente com a suas pronúncias na memória.

A automatização da leitura alfabética é uma condição necessária para a instalação da via direta de acesso ao léxico. Ela permite a liberação da atenção do sujeito para a necessária compreensão. Assim como pontuam Monteiro e Soares (2014), no ato de ler estão envolvidos dois processos, um relacionado à identificação e reconhecimento das palavras que se lê e o outro relacionado ao significado e à compreensão do que foi lido. A construção do significado não se dá de forma automatizada, diferentemente do reconhecimento de palavras. Para uma criança, em fase de alfabetização, se atentar aos dois processos simultaneamente se torna muito

complexo, por isso “[...] no leitor principiante ou pouco hábil, o reconhecimento das palavras é lento e a um custo de atenção elevado” (GOMBERT, 2003, p. 50).

Salles e Parente (2002) apontam que a literatura tem defendido uma relação entre automatismo no reconhecimento de palavras e compreensão leitora. Neste sentido, a precisão e rapidez da leitura podem favorecer a identificação das palavras e a própria fluência, desta forma interferindo na compreensão, já que o leitor não estaria enfatizando sua atenção aos processos de decodificação.

A habilidade do bom leitor não se limita à possibilidade de reconhecer palavras escritas, é preciso ainda que ele seja capaz de compreender as mensagens que lê, o que exige, no mínimo, que seja levada em conta a estrutura gramatical que governa a organização das palavras na frase e que as marcas de coesão textual (que ligam as proposições e as frases entre si) sejam tratadas. (GOMBERT, 2003, p. 45)

Outra definição do termo “fluência de leitura” encontramos no “Glossário CEALE”<sup>47</sup>, conforme descrevemos abaixo e comentamos posteriormente:

*A fluência* pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto. Envolve questões tanto ligadas à composição do texto quanto à competência do leitor, isto é, uma boa interação entre esses elementos é que pode garantir que a leitura seja fluente. Do ponto de vista do leitor, é fundamental que ele tenha desenvolvido uma série de habilidades, que vão desde o **reconhecimento das letras** [...] até o reconhecimento de discursos e o entrecruzamento de unidades maiores de textos [...] **Leitores capazes de ler fluentemente reconhecem letras, palavras, frases, textos; localizam informações menos ou mais explícitas; fazem inferências de alcances e níveis de complexidade variados, além de outras tantas habilidades.**

[...]

No domínio dos conhecimentos sobre linguagens e línguas, a palavra fluência dá uma ideia de facilidade e deslizamento. No caso da leitura, não é diferente, sendo ela uma característica que depende de fatores que estão no texto e no leitor. Na educação, é importante buscar o desenvolvimento do leitor fluente e capaz de demonstrar senso crítico, desde os anos iniciais de escolarização. **Na alfabetização, a fluência depende de ler reconhecendo mais rápido as palavras e automatizar algumas estruturas (de frases, de textos),** para que não haja atropelos no ato de ler. Assim, quanto maior for a familiaridade de uma criança com determinado gênero textual, **e quanto mais cedo ela puder deixar de se preocupar com a decodificação, para pensar no sentido do**

---

<sup>47</sup> Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/folhade-rosto>. Acesso em: 27 abr. 2019.

**que lê**, maior sua possibilidade de desenvolver *fluência de leitura*<sup>48</sup>. (negrito nosso e itálicos do autor).

Como percebemos no verbete acima, dentre outros pontos, a leitura fluente envolve o reconhecimento das letras, a velocidade da leitura e a automatização de processos de decodificação, liberando a atenção do leitor para pensar nos sentidos da leitura, nas relações e inferências possíveis.

Em síntese, a compreensão textual inclui vários processos cognitivos interrelacionados. Entre eles, os processos básicos de leitura, como o reconhecimento e extração do significado das palavras impressas, são requisitos necessários, mas não suficientes. Uma compreensão textual bem sucedida exige processos cognitivos de alto nível, como capacidade de realizar inferências, habilidades linguísticas gerais, habilidades de memória, conhecimento de mundo, que juntos contribuem para a construção de uma representação macroestrutural do texto (SALLES; PARENTE, 2002, p. 323).

Monteiro e Soares (2014) colocam que a leitura de palavras integra conhecimentos de três ordens: ortográfico, fonológico e semântico. Durante a leitura o processo pode se dar pela via fonológica (fazendo uso das regras de correspondência grafema-fonema; utilizado principalmente em palavras novas ao leitor); pela via lexical (reconhecimento visual da palavra acessando diretamente o léxico; geralmente palavras que o leitor já está familiarizado) ou por ambas, na qual “as duas vias se entrecruzam e a leitura da palavra pode ocorrer guiada pelo monitoramento consciente ou não da utilização das estratégias envolvidas” (MONTEIRO; SOARES, 2014, p. 452).

Nalom *et al.* (2015) destacam o necessário desenvolvimento dos aspectos que influenciam a compreensão leitora, dentre eles destacamos: conhecimento de mundo, vocabulário, processos inferenciais, integração sintática e semântica dentro das frases, reconhecimento visual das palavras e memória de curto prazo verbal.

#### 4.5 AS FUNÇÕES EXECUTIVAS

As funções executivas são funções ligadas as atividades cognitivas necessárias para planejar, controlar, regular e avaliar nossos pensamentos, emoções e ações. Vejamos algumas definições de funções executivas presentes em pesquisas:

---

<sup>48</sup> RIBEIRO, Ana Elisa. Fluência de leitura. IN: Glossário CEALE Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fluencia-de-leitura>. Acesso em: 02 abr. 2019.



As funções executivas são *processos que apoiam muitas atividades diárias, incluindo o planejamento, o raciocínio flexível, a atenção concentrada e a inibição comportamental*, e demonstram um desenvolvimento contínuo até o início da idade adulta. (KNAPP, MORTON, 2013, p. 7, itálico nosso).

Nesta primeira definição identificamos o papel das funções executivas no apoio à realização das atividades diárias envolvendo principalmente habilidades relacionadas ao planejamento, raciocínio, ao controle do comportamento ou vontade e a atenção. Vejamos mais uma definição, que também articula tais funções as ações da vida, trazendo mais informações sobre seu papel:

As funções executivas são um conjunto de *processos cognitivos* que dão suporte à regulação dos pensamentos, emoções e comportamentos. Elas nos ajudam a atingir metas em nossa vida diária, seja planejando as férias, controlando a raiva ou realizando várias tarefas ao mesmo tempo. *Elas se desenvolvem intensamente durante a infância, e são um indicador do desempenho futuro na escola*, e em termos de saúde e renda. Sob algumas condições, elas podem também ser ensinadas. (MUNAKATA *et al.*, 2013, p. 13, itálico nosso).

Nesta segunda conceituação, as funções executivas são postas como indicadores de futuro sucesso escolar, o que justifica seu incentivo nos primeiros anos de vida das crianças.

Percebemos que as definições trazem em comum as funções executivas como processos cognitivos que incluem habilidades voltadas ao planejamento, execução e avaliação de ações. Elas compõem o gerenciamento dos recursos cognitivos e comportamentais necessários a realização dessas ações, como memória, atenção, inibição de um desejo ou vontade para cumprimento da tarefa.

Há um consenso das pesquisas (COSTA *et al.*, 2016; LÉON, 2021) sobre a organização das funções das executivas em três grandes grupos, ou, três funções básicas: autocontrole ou controle inibitório; memória de trabalho e flexibilidade cognitiva.

Considera-se que a partir das três dimensões, ou componentes principais das funções executivas (*memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva*), *são construídas as funções executivas de ordem superior*, que envolvem a capacidade de raciocínio, solução de problemas e planejamento. Além disso, as três dimensões, acima consideradas, das funções executivas são essenciais para a construção de diversas habilidades fundamentais para a autonomia individual, como criatividade, perseverança, cooperação, respeito mútuo, disciplina e flexibilidade. (COSTA *et al.*, 2016, p. 7, itálico nosso).

León (2021, p. 142) define a memória de trabalho, como: “[...] envolve a capacidade de manter e manipular mentalmente informações [...]”; o controle inibitório ou inibição como “[...] capacidade de controlar interferências que podem ser internas [...] ou externas [...] e também a capacidade de autocontrole [...]”; a flexibilidade cognitiva, como “[...] a capacidade de mudar as perspectivas espaciais ou interpessoais em função de se adaptar às novas demandas, mudanças de prioridades ou alternância de tarefas”.

As funções executivas não são geneticamente determinadas, mas se desenvolvem e amadurecem, no curso do desenvolvimento global do sujeito, tendo as experiências vivenciadas por ele papel facilitador ou dificultador nesse processo. Níveis mais elevados de funcionamento executivo estão relacionados a competências em aspectos sociais, emocionais e escolares também, o que parece ter uma relação direta com as muitas aprendizagens necessárias aos sujeitos ao longo de toda a vida e ao próprio sucesso escolar. Ao mesmo tempo, parece que as propostas escolares podem ser boas oportunidades para aprimoramento de tais funções: “[...] os estudos realizados tendem a confirmar que o desenvolvimento das funções executivas é um indicador central das capacidades de prontidão para o trabalho escolar” (BLAIR, 2013, p. 39).

Se as funções executivas podem ser boas preditoras de sucesso escolar (MUNAKATA *et al.*, 2013) sua falta, ou comprometimento, podem trazer desdobramentos negativos aos sujeitos, como dificuldades de aprendizagens por exemplo.

León (2015) investigou o desenvolvimento das funções executivas e suas relações com a linguagem e o comportamento, em crianças de três a seis anos de idade. As funções executivas e as habilidades de linguagem foram avaliadas por meio de testes normatizados (LEÓN, 2015, pp. 22 e 45-62). A pesquisa traz as contribuições teóricas da neuropsicologia cognitiva e de estudos que relacionam funcionamento cognitivo e o desempenho em tarefas de linguagem.

Retomando outras pesquisas, León (2015) afirma ainda que há evidências de que habilidades como controle inibitório, flexibilidade, atenção (funções executivas), linguagem oral e escrita, correlacionam-se entre si e aumentam com a progressão escolar. De forma geral, León (2015) concluiu que as habilidades de funções executivas e linguagem oral e escrita estão relacionadas entre si de forma significativa.

León (2021) apresenta algumas evidências sobre a importância de habilidades de autorregulação para a alfabetização, em três pontos: como preditoras da alfabetização; impactando a aquisição de leitura e de escrita e, também, o desempenho acadêmico.

#### 4.6 O ENSINO EXPLÍCITO, A PSICOLOGIA COGNITIVA E A PRÁTICA DOCENTE

Durante muitos momentos desta pesquisa utilizamos termos como “explicitação”, “instrução”, “sistematização”. Fazemos referência, trazendo autores, da necessidade de “explicitação” das correspondências fonográficas, a “sistematização” do princípio alfabético, a “instrução fonológica” ou o “ensino explícito” dos nomes e sons das letras<sup>49</sup>.

Abordamos em tópico anterior os conceitos de aprendizagem implícita e explícita (POZO, 2004; PAULA; LEME, 2010). Tratamos também do conhecimento implícito e do conhecimento explícito. Cabe, então, contextualizar como tais conceitos se relacionam ao nosso objeto, qual seja, por um lado, a identificação destes ao processo de alfabetização no relato de professoras alfabetizadoras, bem como sua abordagem explícita em uma proposta de formação, tendo como propósito colaborar para que elas possam compreender e reconhecer esses conceitos nas relações de ensino e aprendizagem com seus alunos em sala de aula.

Primeiramente apresentamos a compreensão do termo “ensino explícito”, que adotamos, tendo como base principal em nosso trabalho o arcabouço teórico da Psicologia Cognitiva. Assim, encontramos em Gauthier (2014), pesquisador da didática e da formação docente, interlocução nesse debate conceitual.

Gauthier (2014) trata da eficácia do ensino, ressaltando o papel do professor e trazendo diferentes abordagens que podem ser consideradas como “instrucionistas”: “[...] empregamos o termo instrucionista para agrupar numa só família todas essas abordagens em que, apesar de algumas variações, o professor torna a aprendizagem de conteúdo acadêmico de forma sistemática, estruturada e explícita para os alunos” (GAUTHIER, 2014, p. 447). Assim, para o autor, “O ensino explícito, cujas estratégias foram validadas por evidências, é uma das principais condições de um ensino eficaz” (GAUTHIER, 2014, p. 448).

Todas essas pesquisas levam a concluir que há evidências suficientes em favor do ensino explícito para torná-lo vantajoso para um sistema de ensino usá-lo. De fato, o risco de falha é menor e os efeitos sobre a aprendizagem são

---

<sup>49</sup> Soares (2016) discorre sobre a polêmica em torno do ensino construtivista versus o ensino explícito, o primeiro comumente entendido como um ensino não diretivo e o segundo com procedimentos e objetivos prefixados, e a diferenciação de ambos estaria na presença maior ou menor de orientação dada aos alunos e ao tipo de orientação. A autora não reconhece a existência desse antagonismo, propondo uma forma de conciliação, que não cabe aprofundamento nesse momento. Ao nosso ver, se não no campo teórico, ao menos no prático, existe uma dicotomia presente na atuação docente que se coloca entre um ensino menos ou mais diretivo, sendo os primeiros geralmente atrelados as pedagogias ativas e construtivistas (entendidas muitas vezes como menos sistematizadas) e os segundos associados as pedagogias ditas “tradicionais”, com maior sistematização ou rigorosidade metodológica. Nossa pesquisa tem como aporte teórico principal os estudos da Psicologia Cognitiva e estes tem trazido compreensão sobre aprendizagem implícita/explicita e ensino explícito/implícito. É a partir desses estudos que trataremos a temática.

positivos para uma ampla variedade de alunos em diferentes disciplinas e em diferentes contextos culturais. (GAUTHIER, 2014, p. 449).

O ensino explícito proposto por Gauthier (2014) converge com os estudos sobre aprendizagem da Psicologia Cognitiva, na qual a mente humana é entendida como um sistema de processamento de informações e a aprendizagem está relacionada à memória, responsável pela recuperação e organização do conhecimento:

Elas definem a aprendizagem como um conjunto de processos para adquirir novos conhecimentos ou transformar o conhecimento existente. Essas teorias compartilham também de uma visão comum das características estruturais do sistema de processamento de informações. (GAUTHIER, 2014, p. 450).

Considerando a capacidade de reter informação na memória de trabalho, a aprendizagem pode ser facilitada se o processo de ensino, por exemplo, organizar o objeto de conhecimento em componentes mais simples, a fim de que o aluno possa aprender de forma progressiva, considerando níveis de complexidade do referido objeto.

Em uma entrevista concedida<sup>50</sup> Gauthier propõe as características de um ensino explícito, pontos que são elucidativos. Primeiro ponto, é tornar explícito o que é implícito, ou seja, o professor deve tornar explícito os conhecimentos que os alunos já possuem sobre um objeto de conhecimento, verificar o que os alunos dominam antes de propor um conhecimento novo. Esse “tornar explícito” para o autor compreende utilizar uma tripla estratégia de apoio: a modelagem, a prática guiada e a prática autônoma, conforme observamos em sua fala:

O primeiro momento, muito importante, é tornar explícito seu pensamento para resolver uma operação – é o que chamamos de etapa de modelagem. A segunda etapa é a prática guiada. Uma vez **realizada a modelagem**, o professor vai colocar os alunos em **situação de prática ou de exercício** e acompanhará de perto a realização da atividade. Contrariamente ao ensino tradicional, não é “eu explico alguma coisa, coloco os alunos no trabalho e corrijo as atividades enquanto os alunos estão trabalhando”; ao contrário, quando os alunos estão sob prática guiada, o professor vai estar atento, observando constantemente os alunos no que estão fazendo: ele vai, desse modo, verificar se compreendem, vai perguntar aqui e ali para ter certeza de que não há nenhum mal-entendido comum entre muitos. Se ele percebe que a metade da turma não compreendeu, vai re-ensinar o conteúdo, não deixará os alunos continuarem a praticar os mesmos erros que cometeram. **A prática guiada** é importante para que o professor saiba se os alunos compreendem.

---

<sup>50</sup> IVO, A. A.; DENCUFF, M. P. O ensino explícito: um meio para tornar eficaz nosso saber pedagógico. Entrevista com CLERMONT GAUTHIER. **Revista Teias**, [S.l.], v. 15, n. 39, p. 268-280, dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24491>. Acesso em: 24 abr. 2021.

Enfim, o Ensino Explícito visa **desenvolver um bom nível de autonomização** e gradualmente os alunos trabalham sozinhos de maneira autônoma. (IVO; DENCUFF, 2014, p. 272, negrito nosso).

Nesse trecho o autor trata da modelagem como uma prática do professor que dá apoio a aprendizagem dos alunos, mostrando o que deve ser aprendido e explicitando seu pensamento; assim como a prática guiada que estrutura essa aprendizagem considerando o grau de complexidade do objeto de ensino.

A respeito da abordagem do ensino explícito estar associada ao que comumente se denomina “ensino tradicional” Gauthier (2014, p. 453) pondera: “A pedagogia tradicional é simplesmente uma forma de ensino em que o professor incentiva a transmissão do saber mediante um monólogo, enquanto no ensino explícito, o professor dialoga constantemente com os alunos”.

Gauthier (2014, p. 458) observa que “[...] apesar da eficácia demonstrada de ensino explícito, este modelo não ocupa o lugar que merece nas faculdades de educação, onde reinam as abordagens construtivistas cujas provas de eficácia são limitadas”.

Nesse capítulo vimos alguns dos principais aspectos que têm sido estudados no campo da Psicologia Cognitiva e Ciência Cognitiva, principalmente, que demonstram fortes relações com a aprendizagem da leitura e da escrita. No próximo capítulo, apresentamos o nosso problema de pesquisa, os objetivos, delineamento metodológico e como propusemos a tese de que tais conhecimentos e evidências podem ser organizados em conteúdos formativos, na proposta de intervenção com os professores alfabetizadores participantes, de modo a dialogar com os conhecimentos prévios implícitos e explícitos das professoras e com seu trabalho de sala de aula, neste momento virtual, com seus atuais e futuros alunos em alfabetização.

## 5 PROBLEMA DE PESQUISA, OBJETIVOS E MÉTODO

É possível identificar os conhecimentos implícitos e explícitos de professores alfabetizadores que influem sobre o seu fazer? É possível viabilizar conhecimentos imprescindíveis ao alfabetizador, em uma proposta de formação, que se propõe a dialogar com seus conhecimentos prévios e com seu trabalho de sala de aula?

Defendemos a tese de que este diálogo formativo é não só possível como necessário, uma vez que não abre mão da relevância dos saberes do professor, advindos de suas experiências, e da funcionalidade atrelada ao saber teórico para a sala de aula. Parte-se, nesta tese, do pressuposto de que uma formação continuada necessita referir-se e colocar-se em prol da realidade do trabalho, para ser transformadora.

Neste sentido, são objetivos desta pesquisa: 1) identificar e analisar o conhecimento declarado pelas professoras alfabetizadoras sobre fundamentos teóricos, metas e estratégias de ensino, visando alfabetizar seus alunos; 2) conceber e oferecer uma proposta de formação a essas professoras em diálogo com conhecimentos prévios relatados antes e durante a formação, focada nas contribuições das pesquisas em Ciências Cognitivas pertinentes à aprendizagem da leitura e da escrita, em termos conceituais e aplicados à sala de aula, estruturada conforme parâmetros de formação docente; e por fim, 3) avaliar possíveis mudanças no conhecimento declarado após a formação concluída, além da pertinência da proposta formativa na avaliação das professoras participantes, tendo em conta os referentes de ação docente.

O próximo tópico apresenta o método adotado na pesquisa, caracterizando seu delineamento; participantes e contexto da realização; os procedimentos e instrumentos utilizados para o trabalho de campo e para a coleta de dados, assim como a forma como nos propusemos a realizar o tratamento deles. Antes de ser iniciado o trabalho de campo, este projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IP-USP<sup>51</sup> sob título “Os conhecimentos sobre desenvolvimento metalinguístico para professores alfabetizadores: uma proposta de formação”<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> Aprovada sob número do parecer 3.922.014 de 18 de março de 2020. Foi submetida uma ementa do projeto inicial, devido a mudanças contextuais e de delineamento metodológico da pesquisa. Essa ementa foi aprovada sob o parecer número 4.021.162 em 11 de maio de 2020. Após o primeiro parecer de aprovação do Comitê de Ética, foi apresentada a solicitação para a realização da pesquisa, à coordenação da instituição participante, por meio da entrega da documentação comprobatória, sendo a pesquisa devidamente autorizada pela autoridade competente da instituição.

<sup>52</sup> Número do CAAE 27016619.3.0000.5561.

## 5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Realizamos uma pesquisa exploratória e interventiva, com abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, na qual foram utilizadas como fontes e tratamento do objeto: a pesquisa documental, bibliográfica, combinadas à pesquisa de campo (SEVERINO, 2007; GIL, 2008).

O estudo de campo foi realizado como uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), na qual a pesquisadora reconhece que está envolvida na dinâmica social que estuda e que há uma ampla e explícita interação entre a mesma e os participantes da situação investigada (MONCEAU, 2005; THIOLENT, 1986).

Segundo Tripp (2005), em uma pesquisa-ação o processo se inicia com uma reflexão sobre a prática, identificando quais aspectos podem ser melhorados e modificados. Atuando como professora e coordenadora pedagógica em uma escola, onde também realizo atividades de pesquisa e extensão, pude evidenciar lacunas e fragilidades existentes quanto aos conhecimentos dos professores alfabetizadores acerca do desenvolvimento metalinguístico, dentre outras contribuições advindas da Psicologia Cognitiva, com implicações relacionadas às práticas alfabetizadoras.

A pesquisa cumpriu uma dupla proposição: a transformação da realidade investigada (vislumbrando produzir avanços nos processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos no ciclo de alfabetização) e a produção do conhecimento (avaliando os efeitos dessas interferências e analisando as possibilidades e limites de generalização ou aplicação dos conhecimentos dela produzidos).

A escola, campo da pesquisa, foi uma unidade de Educação Básica, atrelada à uma universidade pública, que atende crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Por estar atrelada à Universidade, a escola recebe cotidianamente atividades de pesquisa e extensão, sendo um dos seus papéis institucionais acolher diversos estudos no âmbito da Educação e da Saúde.

A pesquisa-ação se justificou como escolha metodológica por ser apropriada aos fenômenos estudados em seus contextos naturais, sem perder o devido rigor e compromisso com a construção do conhecimento científico: “[...] a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (THIOLENT, 1986, p. 25).

Enquanto professora e coordenadora pedagógica da instituição, a pesquisadora realiza atividades voltadas à gestão escolar e ao planejamento, execução, acompanhamento e avaliação

da proposta pedagógica, destacando, principalmente dois eixos relacionados ao objeto desta pesquisa: o acompanhamento e a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, visando garantir os direitos de aprender das crianças; e as ações de orientação ao trabalho pedagógico e a viabilização de propostas de formação continuada dos professores.

Entre as ações da pesquisadora na escola, já descritas, estão principalmente as interações e mediações com os professores, que acontecem por meio de reuniões formativas coletivas periódicas e reuniões para acompanhamento do trabalho pedagógico e do planejamento, propondo devolutivas e encaminhamentos. Há, desta forma, uma implicação da pesquisadora no processo de investigação ao se tratar de uma instituição na qual atua profissionalmente e já estabeleceu relações de convívio com os sujeitos participantes (crianças e professores).

O que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a idéia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67).

A pesquisa não se propôs a estabelecer relações causais entre a formação dos professores e o desempenho dos alunos, ao entender que tais aspectos são multideterminados e dificilmente poderiam ser isolados de outras variáveis e determinantes e, posteriormente medidos. Desta forma não buscamos identificar predições exatas, mas sim relações e implicações identificadas por meio de análises interpretativas para a aprendizagem ou aperfeiçoamento em serviço das professoras alfabetizadoras. Isso foi feito através do detalhamento da sondagem inicial dos conhecimentos prévios declarados pelas professoras participantes, dos procedimentos realizados na intervenção e da avaliação de seus efeitos para as participantes e para as mudanças desejadas na realidade pesquisada.

Os procedimentos estão descritos e expostos e os dados recolhidos interpretados, de forma a construir explicações e desdobramentos, à luz das teorias que nos subjazem.

[...] como a pesquisa-ação ocorre em cenários sociais não manipulados, ela não segue os cânones de variáveis controladas comuns à pesquisa científica, de modo que pode ser chamada mais geralmente de intervencionista do que mais estritamente experimental. (TRIPP, 2005, p. 448).

A intervenção foi feita por meio do desenvolvimento de uma proposta de formação de professoras, com indicação de tarefas e atividades com as crianças por eles. Os conteúdos formativos da referida proposta de intervenção são organizados a partir dos conhecimentos



trazidos pelas Ciências Cognitivas e Psicologia Cognitiva, referencial teórico deste trabalho descrito no capítulo 4, a respeito dos preditores e habilidades linguísticas e metalinguísticas relacionadas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Tripp (2005, p. 446) propõe um diagrama com quatro fases que compoariam o que denominou “ciclo básico de investigação-ação” que serve à pesquisa-ação: planejar uma melhora na prática; agir para implantar a melhora planejada; monitorar e descrever os efeitos da ação; avaliar os resultados da ação (todos os itens interligados em um ciclo; sendo que os dois últimos estariam mais próximos da investigação e os dois primeiros da ação). O autor destaca, ainda, que na pesquisa-ação os dados sobre os efeitos da mudança na realidade serão produzidos durante a implementação da ação, mediante observação do pesquisador, por exemplo, e, também, ao serem utilizadas formas e métodos pré/pós-intervenção, para análise ou monitoramento dos efeitos da mudança (TRIPP, 2005, p. 453).

Esta organização proposta por Tripp (2005), contribui com a estruturação do nosso estudo, conforme descrevemos a seguir:

**Figura 1 – Etapas da pesquisa**



Fonte: Elaboração própria a partir das fases da pesquisa-ação propostas por de TRIPP (2005).

## 5.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa o total de nove professoras e seis alunos do 1º, 2º e 3º ano e das turmas de alfabetização do reforço escolar, de uma escola pública federal de Ensino Fundamental, conforme apresentamos:

- Duas professoras que atuam no 1º ano;
- Duas professoras que atuam no 2º ano;
- Duas professoras que atuam no 3º ano;
- Duas professoras que atuam nas turmas de alfabetização do reforço escolar (que atendem crianças de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental em processo de alfabetização);
- Uma educadora que atua como assistente de coordenação, cujo papel institucional é, dentre outros aspectos, o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores e orientação às turmas de reforço escolar. Na pesquisa ele atua como participante assim como as professoras, podendo utilizar os conhecimentos da formação em seu trabalho cotidiano.

Nosso projeto de pesquisa inicial propunha compor uma amostra que compreendesse entre 20% e 30% das crianças das turmas em que cada professora participante do curso atuava. Nesse modelo inicial solicitaríamos que as próprias professoras escolhessem as crianças participantes considerando diferentes níveis de aprendizagem, ou seja, crianças com maior e menor facilidade em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, devido à pandemia da COVID-19 e a necessidade de isolamento social, restringindo o acesso das crianças ao ensino presencial, não foi possível a composição da amostra desta forma. Assim, redirecionamos o projeto para essa nova realidade.

Sendo assim, sugerimos que cada professora selecionasse uma criança que pudesse desenvolver as atividades e tarefas propostas durante a formação, de forma remota, objetivando a articulação das teorias e práticas estudadas com as vivências possibilitadas no curso.

As duas professoras que atuavam no 1º ano e a assistente de coordenação selecionaram uma criança cada, conseguindo realizar as propostas (comentaremos na descrição dos resultados). As duas professoras que atuavam no 2º ano, e uma que atuava no reforço escolar, selecionaram uma criança cada, porém não conseguiram realizar todas as propostas sugeridas e, uma das crianças a família consentiu via telefone a participação, porém não entregou o TCLE, portanto, essa criança não foi incluída na pesquisa. Uma professora que atua no 3º ano selecionou o próprio filho, que é aluno da escola do 1º ano e realizou parcialmente as propostas sugeridas. Uma professora do 3º ano selecionou a criança, a família consentiu e assinou o TCLE, porém não foi possível realizar as propostas. Uma professora de reforço optou por não

realizar as propostas práticas. Assim, inicialmente tínhamos oito crianças participantes, mas para a análise dos resultados temos dados efetivamente de três crianças e parcialmente das outras três, totalizando seis crianças<sup>53</sup>.

### 5.3 COLETA DOS DADOS: PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

A pesquisa foi realizada no período de julho a outubro do ano de 2020, com a seguinte organização:

**Quadro 4** - Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados

<b>Procedimentos</b>	<b>Instrumentos</b>
Avaliação do contexto institucional; Leitura e consulta da proposta pedagógica da escola; Análise do desempenho no IDEB;	Projeto Político Pedagógico (documento interno da instituição); Dados do IDEB no site do INEP.
Avaliação exploratória inicial dos conhecimentos prévios dos professores sobre referencial e conteúdos a serem abordados na formação.	Questionário inicial - Q1 (Apêndice D); Formulário de atualização de dados (Apêndice E).
Encontros de formação docente e realização de tarefas com os alunos pelos professores.	Cronograma geral dos encontros (Quadro 7); Planos de aulas, relatos dos encontros e materiais dos alunos.
Avaliação processual dos encontros formativos pelos professores; Registro reflexivo processual dos encontros pela pesquisadora.	Registro do Encontro - RE (Apêndice F); Formulário modelo para relato do encontro - FMRE (Apêndice G).
Avaliação final dos professores.	Questionário final - Q2 (Apêndice H).

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 5.3.1 Avaliação do contexto institucional

Esta etapa foi realizada a partir da leitura e análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição, dos planos de ensino das professoras e da proposta pedagógica, assim como da análise dos dados sobre o desempenho e realidade escolar relativos ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

<sup>53</sup> Os modelos dos TCLEs do professores e alunos participantes encontram-se nos anexos.

### 5.3.2 Avaliação exploratória inicial dos conhecimentos prévios dos professores participantes

Esta etapa consistiu na aplicação do instrumento Questionário inicial - Q1 (Apêndice D) com as professoras para avaliação inicial de categorias como: conhecimentos relacionados à alfabetização; formação inicial e continuada; crenças; práticas; experiência com alfabetização; acesso aos conhecimentos prévios sobre habilidades cognitivas, linguísticas e metalinguísticas no contexto de suas experiências de formação; teorias que subjazem ao trabalho com alfabetização. Após a aplicação do Q1, devido à inconsistência em algumas respostas, identificamos a necessidade de aplicação de uma atualização de dados, por meio do formulário (Apêndice E).

Organizamos o questionário a partir dos parâmetros categoriais propostos na pesquisa organizada por Silva *et al.* (2016), na qual os autores propõem “referentes de ação docente” que podem compreender e ajuizar processos de formação inicial e continuada, relacionados a diferentes tipos de atividades que constituem o trabalho docente, distinguindo uma atuação profissional qualificada. Em nossa pesquisa tais referentes são categorias de análise, norteando a construção dos instrumentos de coleta de dados (Q1 e Q2) e a organização destes para análise após a coleta, conforme desenvolveremos mais adiante.

**Quadro 5** - Categorias de análise presentes no questionário inicial

<b>Referentes de ação docente (SILVA <i>et al.</i>, 2016)</b>	<b>Detalhamento (adaptação para nosso objeto de pesquisa).</b>	<b>Questões presentes no questionário- Q1</b>
<b>Conhecimento profissional do professor</b>	Formação acadêmica: inicial e continuada.	Questão 1
	Conhecimento sobre habilidades metalinguísticas e preditores de leitura e escrita (conhecimentos implícitos e explícitos).	Questões 3 e 4
	Concepções / crenças e teorias sobre a aprendizagem da leitura e da escrita guiam suas práticas pedagógicas.	Questões 7 e 8
<b>Prática profissional do professor</b>	Planejamento dos professores (plano de ensino anual, metas de aprendizagem, rotina em salas de alfabetização).	Questão 6
	Atividades alfabetizadoras são oferecidas.	Questão 5
	Materiais, recursos, estratégias e métodos utilizados para alfabetizar.	Questões 5, 7, 8, 10 e 11
	Tempo de experiência no magistério e na alfabetização.	Questão 2
	Participação em cursos de atualização profissional.	Questão 1

<b><i>Engajamento profissional do professor</i></b>	Apropriação de novos conhecimentos no campo da alfabetização.	Questões 3, 4 e 12
	Atuação de forma ética: papel social da profissão e compromisso com a aprendizagem do aluno.	Questões 9, 10, 11 e 12.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do trabalho de Silva *et al.* (2016).

### **5.3.3 Encontros de formação docente e realização de tarefas com os alunos pelos professores**

#### 5.3.3.1 Descrição da proposta de formação docente

A proposta de formação docente abaixo descrita foi concebida originalmente para o desenvolvimento desta tese, conforme seus objetivos e problema de pesquisa norteadores. Apresentamos, primeiramente, os objetivos a serem alcançados com as atividades propostas nos encontros, por meio dos quais a mesma foi implementada junto ao grupo de professoras participantes e, indiretamente, com alguns de seus alunos.

##### *5.3.3.1.1 Objetivos da proposta*

- Promover um conjunto de práticas formativas sistematizadas junto às professoras alfabetizadoras voltados aos conhecimentos metalinguísticos e demais conhecimentos advindos da Psicologia Cognitiva (funções cognitivas, funções executiva, aprendizagem implícita e explícita) enquanto conhecimentos explícitos, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e conseqüentemente para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita das crianças;
- Aproximar as professoras dos conhecimentos científicos acerca da alfabetização e habilidades metalinguísticas;
- Apresentar e discutir os principais preditores de leitura e escrita e viabilizar a elaboração de propostas didáticas de intervenção com as crianças a fim de desenvolvê-los;
- Instrumentalizar o trabalho docente para a realização de tarefas e atividades que desenvolvam aspectos da consciência fonológica, da sistematização do princípio alfabético, do desenvolvimento do vocabulário e da fluência e compreensão em leitura;
- Possibilitar às professoras processos de reflexão crítica e ética sobre a prática pedagógica na alfabetização.

### 5.3.3.1.2 Conteúdos formativos

O desenvolvimento da proposta de formação de professoras alfabetizadoras teve como conteúdos formativos os conhecimentos evidenciados pela literatura da Psicologia Cognitiva e Ciência Cognitiva, referencial teórico da pesquisa, a respeito do desenvolvimento e das habilidades metalinguísticas, cognitivas e linguísticas relacionadas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Devido a Pandemia da COVID-19 e o isolamento social, a escola campo trabalhou de forma remota durante todo o ano em que a proposta de intervenção foi desenvolvida, e, por isso, os encontros de formação que a princípio seriam presenciais, ocorreram de forma virtual.

Os encontros formativos foram elaborados a partir das dimensões da competência docente proposta por Rios (2010), apresentados no terceiro capítulo, conforme apontamos a seguir:

**Quadro 6** - Conteúdos formativos da proposta de formação em cada dimensão da competência docente

<b>Dimensão da competência docente</b>	<b>Conteúdos formativos teórico-práticos e concepções subjacentes à proposta de formação dos professores</b>
<b>ÉTICA</b>	Compromisso com a aprendizagem da leitura e da escrita para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade justa e democrática; a diversidade nas formas de ensinar e aprender; o professor como agente reflexivo e intelectual.
<b>ESTÉTICA</b>	Sensibilidade criadora; Diversidade nas possibilidades de criação para as práticas de ensinar; Conhecimento das diversas possibilidades de aprender.
<b>TÉCNICA</b>	Habilidades metalinguísticas, cognitivas e linguísticas relacionadas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita; Tarefas normatizadas que avaliam habilidade de consciência fonológica, vocabulário, escrita e leitura; Sugestões de atividades e jogos que estimulam as habilidades linguísticas e metalinguísticas.
<b>POLÍTICA</b>	Alfabetização e letramento: compreensão conceitual; concepções de ensino-aprendizagem; papel social da Educação; desdobramentos para a formação de uma sociedade leitora; Leitura crítica do referencial teórico.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do trabalho de Rios (2001; 2010).

### 5.3.3.1.3 Planejamento dos encontros de formação

Os encontros foram organizados seguindo o planejamento, conforme apresentaremos no quadro abaixo e realizados semanalmente. Cada encontro, com exceção do primeiro (que foi destinado à apresentação da proposta), possui um tema de formação a ser abordado, seguido de um plano de aula e materiais de apoio, como *slides* elaborados pela pesquisadora e utilizados nas discussões; vídeos disponíveis no Youtube; textos disponíveis na internet; que foram socializados com as participantes por meio de uma sala de aula no Google Classroom, criada com a finalidade de compartilhar material e possibilitar interação entre as participantes. Os encontros ocorreram de forma virtual via Google Meet, devido a pandemia da COVID-19. No início planejamos uma proposta com 14 encontros de 1 hora e 30 minutos. Depois reorganizamos para 16 encontros, sendo que alguns encontros do início excederam o tempo previsto, com o consentimento das participantes.

**Quadro 7** - Cronograma geral dos encontros de formação

<b>EIXO</b>	<b>Encontro</b>	<b>Temas principais</b>	<b>Dimensões da competência docente RIOS (2001; 2010)</b>
<b>Apresentação e avaliação inicial</b>	1	Apresentação da pesquisa e avaliação inicial.	Técnica, política, estética e ética.
<b>As facetas da alfabetização</b>	2	Apresentação de uma previsão dos encontros e temas; Conceitos: alfabetização e letramento; Desinvenção da alfabetização (SOARES, 2004); Reinvenção da alfabetização (SOARES, 2004); Dimensões da alfabetização; Alfabetização, métodos, metodologias; Facetas: linguística, interativa e sociocultural (SOARES, 2016); Paradigma fonológico X paradigma construtivista (CARDOSO-MARTINS e CORREA, 2008).	Técnica, política e ética.
<b>O objeto de aprendizagem: a língua portuguesa escrita</b>	3	Sistemas de escrita: logográfico, silábico e alfabético; Características do SEA: o funcionamento deste sistema Características da LP: A língua portuguesa como objeto de	Técnica e ética.

		<p>conhecimento explícito do professor: níveis de transparência e opacidade; características ortográficas; Implicações para o ensino;</p> <p>Níveis linguísticos: fonético-fonológico; morfossintático; semântico-lexical; semântico-pragmático;</p> <p>Etapas da alfabetização: Lemle (1995): domínio das correspondências mais regulares entre letras e sons; domínio das regras ortográficas contextuais; domínio das regularidades ortográficas.</p>	
<b>Os recursos do aprendiz</b>	4	<p>A percepção visual; a percepção auditiva; psicomotora; a ideia de símbolo;</p> <p>Funções executivas: habilidades cognitivas relacionadas a organização e regulação de comportamentos: memória de trabalho; controle inibitório; flexibilidade cognitiva;</p> <p>Jogos e propostas didáticas para desenvolver as funções executivas.</p>	Técnica, ética, estética e política.
<b>O processo de aprender</b>	5	<p>Conceito de aprendizagem, aprendizagem implícita e explícita (POZO, 2000);</p> <p>Modelo de aprendizagem de leitura Ehri (2013) e a Psicogênese da escrita de Ferreiro (1991)</p>	Técnica, ética, política e estética.
<b>O ensino para favorecer o aprender: o conhecimento sobre a consciência metalinguística</b>	6	<p>Retomada da aplicação da sondagem de palavras: discussão;</p> <p>Explicação dos critérios para propostas de escrita: lexicalidade, frequência e regularidade;</p> <p>Dupla rota de leitura;</p> <p>Apresentação das tarefas: TRLS e TLE (PAZETO, 2012; PAZETO <i>et al.</i>, 2017);</p> <p>Consciência metalinguística: introdução e definição de conceitos;</p> <p>Dimensões da consciência metalinguística: conceituação e apresentação das evidências científicas.</p>	Técnica e ética.
<b>O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência</b>	7	<p>Retomada das tarefas TRLS e TLE (PAZETO, 2012; PAZETO <i>et al.</i>, 2017) aplicadas;</p> <p>Consciência fonológica: introdução e conceito;</p>	Técnica, estética e ética.



<p><b>fonológica e seus diferentes níveis (silábica)</b></p>		<p>Dimensão da consciência fonológica: silábica; Como organizar a experiência de ensino para favorecer o aprender: estratégias para o trabalho com consciência silábica; Apresentação dos conceitos e encaminhamentos para o trabalho didático (exemplos de jogos e atividades).</p>	
<p><b>O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonológica e seus diferentes níveis (rimas e aliterações; fonêmica)</b></p>	8	<p>Retomada das intervenções propostas no encontro anterior; Dimensões da consciência fonológica: consciência de rimas e aliterações e consciência fonêmica; Como organizar a experiência de ensino para favorecer o aprender: estratégias; Apresentação dos conceitos e encaminhamentos para o trabalho didático.</p>	Técnica, estética e ética.
<p><b>O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonêmica e de palavras; Propostas para compreensão do princípio alfabético</b></p>	9	<p>Retomada das intervenções propostas; Socialização de práticas. Consciência fonológica: consciência fonêmica e consciência de palavras; Como organizar a experiência de ensino para favorecer e otimizar o aprender: propostas e atividades de explicitação do princípio alfabético; O conhecimento do nome das letras; O trabalho com o nome próprio; As palavras estáveis; As escritas inventadas;</p>	Técnica, estética e ética.
<p><b>O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência sintática, a construção de frases e a alfabetização</b></p>	10	<p>Retomada da aplicação das intervenções propostas; Atividades sugeridas envolvendo a consciência fonológica; Apresentação da PCFF - Prova de Consciência Fonológica por escolha de Figuras (CAPOVILLA; SEABRA, 2012); Consciência sintática: conceito e sugestões didáticas.</p>	Técnica, estética e ética.
<p><b>O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência morfológica e a alfabetização</b></p>	11	<p>Socialização das práticas; Retomada da aplicação da avaliação em consciência fonológica - PCFF (CAPOVILLA; SEABRA, 2012); Consciência metalinguística; Conceito de leitura;</p>	Técnica política e ética.

		Consciência morfológica e alfabetização; Consciência morfológica e relações com a aprendizagem da leitura e da escrita;	
<b>Consciência morfológica e sintática; consciência morfossintática</b>	12	Consciência morfológica e sintática: relações com a aprendizagem da leitura e da escrita; Consciência morfossintática; Vocabulário.	Técnica, política e ética.
<b>Vocabulário Atividades e avaliação vocabulário</b>	13	Devolutiva das atividades práticas: consciência de sintática e morfológica; Vocabulário; Teste Infantil de Nomeação- versão reduzida (SEABRA; TREVISAN; CAPOVILLA, 2012). Apresentação dos conceitos e encaminhamentos para o trabalho didático.	Técnica, política e ética.
<b>Fluência e compreensão leitora</b>	14	Retomada da avaliação/atividade de vocabulário; Fluência e compreensão leitora: contribuições para aprendizagem da leitura e da escrita; Apresentação dos conceitos e encaminhamento para o trabalho didático;	Técnica, política e ética.
<b>Fluência e compreensão leitora; Letramento e alfabetização</b>	15	Devolutiva do teste de leitura; Sequência de atividades envolvendo várias habilidades a partir de situações de letramento.	Técnica, política, estética e ética.
<b>Letramento e alfabetização; Socialização de práticas; Avaliação final</b>	16	Habilidades de alfabetização e letramento na BNCC (BRASIL, [2018?]); Planejamento do trabalho com alfabetização; Sequência de atividades: a partir de uma situação de letramento, desenvolver atividades de consciência fonológica, sintática, vocabulário e fluência em leitura; Socialização de práticas e ideias.	Técnica, política, estética e ética.

Fonte: Elaboração da autora.

### 5.3.3.2 Tarefas e atividades

As tarefas e atividades sugeridas, para realização pelos professores com os alunos, durante o processo formativo encontram-se descritas a seguir:

### Quadro 8 - Propostas práticas sugeridas nos encontros de formação

Proposta	Sugestões de tarefas e atividades práticas
1	Ditado de palavras (FERREIRO, 1991).
2	Teste de Leitura e Escrita (PAZETO, 2012; PAZETO <i>et al.</i> , 2017).
3	Tarefa de reconhecimento de letras e sons (PAZETO, 2012; PAZETO <i>et al.</i> , 2017).
4	Atividades e / ou jogo de consciência fonológica - consciência de sílabas.
5	Atividades e / ou de consciência fonológica - consciência de rimas e aliterações; fonêmica.
6	Prova de Consciência fonológica por escolha de figuras (CAPOVILLA; SEABRA, 2012).
7	Atividade e / ou jogo sobre consciência sintática e/ou morfológica.
8	Atividade e / ou jogo sobre vocabulário / ou Teste Infantil de Nomeação (SEABRA <i>et al.</i> , 2012).
9	Atividade de leitura e / ou Avaliação em leitura / Tarefa de leitura em um minuto - LUMP (PAULA, 2007).

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 5.3.4 Avaliação processual dos encontros pelos professores

Semanalmente foi disponibilizado às participantes um formulário denominado Registro do Encontro - RE (Apêndice F), que se tratava de um questionário curto de avaliação processual dos encontros para coleta dos seguintes dados: ineditismo dos conteúdos apresentados nos encontros para o participante; clareza dos termos e conceitos apresentados; pertinência dos conteúdos e práticas apresentados para a prática pedagógica do professor; concordância do professor com as sugestões e referenciais apresentadas; levantamento de dúvidas, sugestões ou críticas.

A pesquisadora utilizou o instrumento Formulário modelo para relato dos encontros pela pesquisadora - FMRE (Apêndice G) para registrar observações sobre o encontro que pudessem ser utilizadas no momento da apresentação e análise da intervenção.

#### 5.3.5 Avaliação final

A aplicação do instrumento Questionário final - Q2 (Apêndice H) às professoras, após a formação continuada e desenvolvimento das propostas com as crianças, utilizando os referentes categoriais descritos no Capítulo 3, conforme o Quadro 9, a seguir:

**Quadro 9** - Categorias de análise presentes no questionário final

<b>Referentes de ação docente (SILVA <i>et al.</i>, 2016)</b>	<b>Detalhamento (adaptação para nosso objeto de pesquisa)</b>	<b>Questões presentes no questionário - Q2</b>
<b>Conhecimento profissional do professor</b>	Conhecimento sobre habilidades metalinguísticas e preditores de leitura e escrita (conhecimentos implícitos e explícitos).	Questões 2 e 3
	Apropriação dos conteúdos formativos.	Questões 2, 3, 4 e 9
<b>Prática profissional do professor</b>	Atividades alfabetizadoras.	Questão 4
	Aplicação e desenvolvimento das propostas práticas com os alunos.	Questões 8 e 9
<b>Engajamento profissional do professor</b>	A realização da formação no contexto de pandemia.	Questão 1
	Apropriação de novos conhecimentos no campo da alfabetização e reflexão sobre os mesmos.	Questões 5 e 6
	Avaliação geral do curso, impactos e reflexões sobre o fazer docente.	Questões 6, 7, 10 e 11

Fonte: Elaborado pela autora a partir do trabalho de Silva *et al.* (2016).

#### 5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram coletados por meio dos procedimentos e instrumentos descritos no item anterior. A análise foi feita em termos de:

- a) Caracterização da escola campo, por meio da leitura e consulta do Projeto Político Pedagógico (documento interno da instituição) e consulta ao IDEB no site do INEP;
- b) Caracterização das professoras participantes, por meio da análise qualitativa dos questionários inicial – Q1 e final – Q2, a partir das categorias propostas no estudo de Silva *et al.* (2016) descritas no Capítulo 3: conhecimento profissional do professor; prática profissional do professor e engajamento profissional do professor.
- c) Análise qualitativa da devolutiva das participantes durante os encontros, por meio da descrição feita em seus relatos, do FMRE feito pela pesquisadora e do RE (avaliação processual) feito pelas participantes;
- d) Reflexão sobre o que sucedeu na intervenção a partir da análise dos registros feitos nos relatos da pesquisadora;
- e) Análise qualitativa do material produzido pelas professoras na mediação com a criança, por meio da aplicação das propostas práticas;

f) Análise dos relatos das participantes sobre os seus próprios processos formativos identificando e refletindo sobre os efeitos nos mesmos;

g) Avaliação dos efeitos da formação, suas implicações e recomendações para a prática profissional dos participantes e quais contribuições para a produção do conhecimento no campo de estudo.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO QUANTO AO CONTEXTO FORMATIVO E INSTITUCIONAL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Este capítulo apresenta o contexto institucional em que a pesquisa foi realizada e a caracterização do público de professores participantes, objetivando trazer elementos que contribuem para conhecer o *locus* e os sujeitos envolvidos, em relação aos aspectos pertinentes ao problema de pesquisa. Para a construção desse capítulo utilizamos os dados coletados por meio da análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola e também da aplicação do Q1.

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO

Trata-se de uma escola localizada na região sul da cidade de São Paulo, em área nobre, próxima à metrô, hospitais, comércios, residências, cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do bairro (0,950) é o sétimo entre os vinte melhores de São Paulo<sup>54</sup>. No Projeto Pedagógico da escola é descrito que ela atende uma clientela de Nível Socioeconômico (NSE) 5 de uma escala que parte de 1 (NSE mais baixo), o que evidencia um contexto privilegiado do ponto de vista social e educativo, no que tange ao gerenciamento do cotidiano escolar e da aprendizagem das crianças. Segundo Soares e Bergmann (2020) a literatura nacional tem evidenciado que os estudantes das escolas com alunos de NSE mais alto têm especial vantagem<sup>55</sup>.

É uma escola pública, pertencente a uma Universidade. Parte do quadro de funcionários é servidor público e a outra parte é contratada por uma associação filantrópica. A escola conta com cerca de 39 professores no total, 15 atuando no Ensino Fundamental e 24 atuando na Educação Infantil.

A escola existe há cerca de 50 anos, desde 1971, e começou suas atividades atendendo bebês e crianças pequenas filhas de funcionárias do hospital ligado à Universidade, cumprindo durante muitos anos uma função de caráter educativo-assistencial, o que ao longo do tempo foi redimensionado, de acordo com as diretrizes legais e demandas sociais. O atendimento ao Ensino Fundamental surgiu a partir de 1994.

---

<sup>54</sup> BARATTO, Romullo. Os 20 distritos com os IDH mais altos e mais baixos de São Paulo. 02 maio 2016. **ArchDaily Brasil**. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/786534/os-20-distritos-com-os-idh-mais-altos-e-mais-baixos-de-sao-paulo>. Acessado em: 12 out. 2020.

<sup>55</sup> Os autores referem-se no seu texto à ANA, mas podemos pensá-la no contexto de uma avaliação em larga escala, servindo a presente análise.

Atualmente, a escola atende as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1, desde o berçário até o 5º ano, contando com cerca de 420 crianças. Parte das crianças é advinda da comunidade externa e parte da comunidade interna (filhos e filhas de funcionários federais ou da associação), sendo que o ingresso ocorre por meio de sorteio público de vagas. A média de alunos por turma no Ensino Fundamental é de aproximadamente 23, o que representa um contexto bastante privilegiado se pensarmos que em muitas redes de ensino há turmas com 30 crianças.

Por estar ligada a uma Universidade, a escola possui uma identidade acadêmica, articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão, cumprindo também o papel de colaborar na formação de estudantes de graduação, pós-graduação e profissionais da educação e demais área do conhecimento:

[...] como *campo de pesquisa, extensão e estágio* tem como norte, para as práticas e propostas a serem desenvolvidas na instituição, a *formação em contexto* de estudantes de graduação e pós-graduação e de profissionais da infância, com atenção especial à formação continuada de professores de educação básica. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO<sup>56</sup>).

A escola apresenta um bom índice de aprendizagem, o que pode ser identificado por meio da análise do IDEB<sup>57</sup> da instituição, como pode ser observado abaixo, ficando sempre acima da meta:

**Quadro 10** - IDEB da escola campo da pesquisa

ANO	META	VALOR
2011	5,7	6,9
2013	6,0	6,6
2015	6,2	6,5
2017	6,5	7,2
2019	6,7	7,4

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do INEP. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35923692>. Acesso em: 14 jan. de 2021.

No site do INEP é possível obter dados sobre o desempenho da escola em comparação com outras. Ao buscar esses dados, relativos ao ano de 2019, considerando um universo de comparação de 583 escolas da rede pública estadual de São Paulo, temos: aproximadamente

<sup>56</sup> Documento interno da instituição construído no período de 2016 a 2020.

<sup>57</sup> Índice de desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35923692>. Acesso em: 14 jan. de 2021.

86% delas apresentam média entre 5,1 à 7,0, que demonstra um desempenho inferior à escola campo da pesquisa; 11,32% das escolas com a mesma média, entre 7,1 e 7,5; e 2,58% das escolas com média entre 7,6 e 8,5, representando um desempenho superior em relação à escola campo.

Nos dados apresentados no Relatório do SAEB/ANA de 2016 destaca que: “As escolas federais alcançaram médias superiores em relação às estaduais e municipais, no entanto, a participação destas escolas é residual, atendendo somente 0,06% dos estudantes concluintes do ciclo de alfabetização” (Relatório SAEB-ANA, 2018, p. 78). A proficiência média, por dependência administrativa e região, mostra que no Sudeste, enquanto a rede federal apresenta 595,46 (leitura) e 595,81 (escrita); a estadual apresenta 543,36 (leitura) e 547,06 (escrita); e a municipal 532,24 (leitura) e 531,91 (escrita) (Relatório SAEB-ANA, 2018, pp. 78-79)<sup>58</sup>.

Segundo Soares e Bergmann (2020, p. 95):

Os estudantes das redes municipais e estaduais têm desempenho substancialmente menor do que os da rede federal. Isso é explicado pelos processos de seleção usados para admissão nessa rede. Mesmo quando há sorteio de vagas, os selecionados na rede federal constituem um grupo de estudantes com melhor perspectiva de aprendizado, tendo em vista que são filhos de famílias que valorizam a escola, fato demonstrado pela sua busca da vaga. Os estudantes das escolas municipais têm, tipicamente, desempenho inferior aos das escolas estaduais.

Desta forma podemos inferir, a partir de tais dados, que há um contexto de ensino e aprendizagem de qualidade, que corresponde positivamente às habilidades e competências avaliadas em instrumentos de avaliação de larga escala.

## 6.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS: AVALIAÇÃO EXPLORATÓRIA INICIAL

Conforme apresentado nos Capítulos 3 e 5, utilizamos os “referentes de ação docente” propostas por Silva *et al.* (2016) como categorias para análise dos dados.

---

<sup>58</sup> É importante pontuar que em números, as escolas participantes analisadas no SAEB-ANA 2016 da região Sudeste são: 13 Federais, 3.342 Estaduais, 11.290 Municipais (Relatório SAEB-ANA, 2018, p. 71).



## 6.2.1 Conhecimento profissional do professor

### 6.2.1.1 Formação acadêmica

Todas as professoras participantes possuem graduação em Pedagogia, sendo que três participantes, além desta formação, possuem outros cursos de graduação, conforme observamos abaixo. A docente que tem formação também em Letras, atua como professora de inglês e de turmas de reforço em língua portuguesa. A participante que tem formação também em História e Música, atua como auxiliar de coordenação e com turmas de reforço escolar.

**Quadro 11** - Formação inicial das participantes

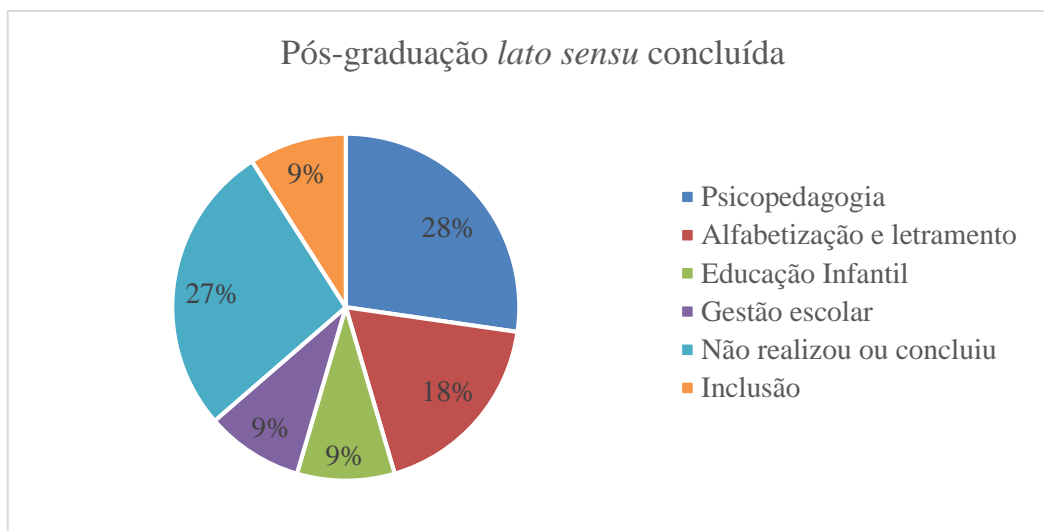
<b>Curso de graduação- formação inicial</b>	<b>Participantes que concluíram</b>
Pedagogia	9 participantes
Letras –português e inglês	1 participante
História	1 participante
Música	1 participante
Turismo	1 participante

Fonte: Elaboração da autora.

Assim observamos que 100% das docentes possuem formação adequada para o nível de ensino e disciplina que lecionam. Estão no nível 1, conforme o Indicador de Adequação da Formação Docente (Relatório SAEB-ANA, 2018, p. 62).

Na Figura 2, observamos os cursos de especialização lato sensu realizados pelas professoras. Temos participantes que realizaram mais de um curso de especialização. Por exemplo, a participante 4 realizou os cursos “Educação Infantil e Gestão Escolar” e a participante 5 “Alfabetização e letramento e Psicopedagogia”. Outras participantes já realizaram um curso de pós-graduação, porém estão cursando outro no momento, como as participantes 7 e 8, ambas fizeram Psicopedagogia e, agora, a primeira cursa “Neuropsicopedagogia” e a segunda “Neuropsicologia”.

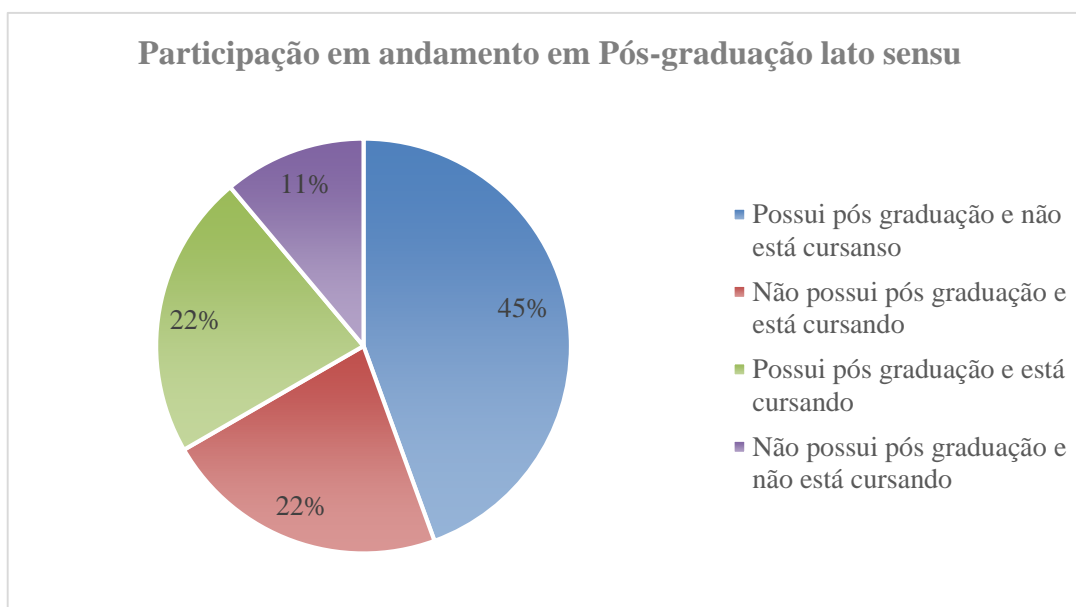
**Figura 2** - Cursos de pós-graduação *lato sensu* concluídos pelas participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

A participante 1 não possui pós-graduação e está cursando “Neurociência” e a participante 2 também não possui e está cursando “Libras”.

**Figura 3** - Cursos de pós-graduação *lato sensu* em andamento pelas participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

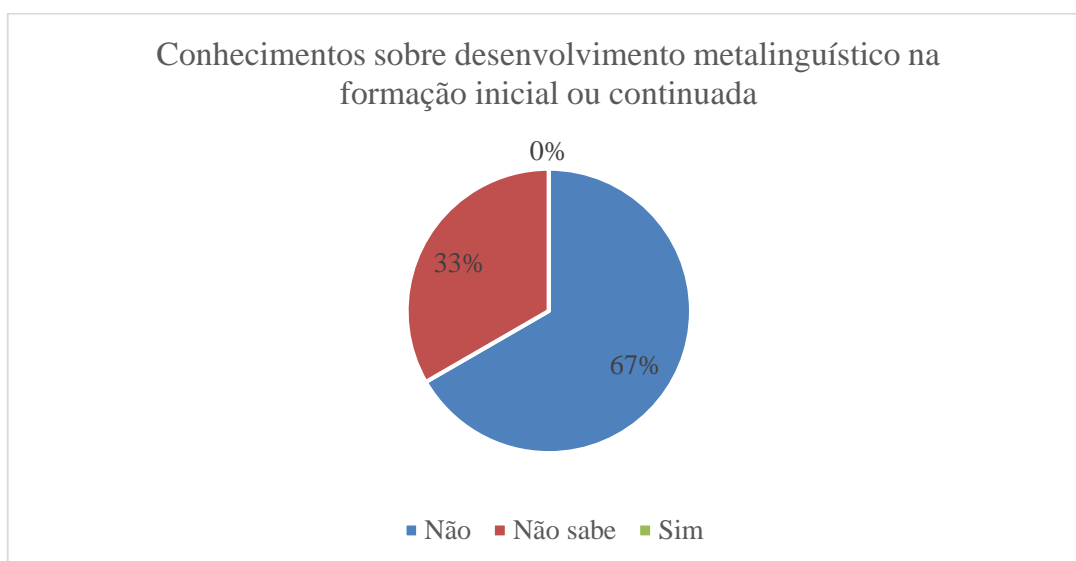
Frente a tais dados, podemos identificar que se trata de um grupo de professores com formação inicial específica na área de atuação (Pedagogia) assim como com cursos de formação continuada cujas temáticas indiretamente podem contribuir para sua atuação e prática docente. Contudo, não podemos deixar de retomar a problemática que se tem discutido na literatura

acerca da formação atual proposta pelos cursos de Pedagogia, conforme comentamos no terceiro capítulo desta pesquisa, na qual há uma demanda ampla e abrangente para este curso, desde formar professores da educação infantil e alfabetizadores, até gestores e pedagogos que vão atuar no campo não escolar, sendo muitas vezes difícil garantir um currículo que contemple todos os conhecimentos e práticas necessários para esta atuação (GATTI *et al.*, 2019).

#### 6.2.1.2 Conhecimento sobre habilidades metalinguísticas e preditores de leitura e escrita (conhecimentos implícitos e explícitos)

Uma questão importante que buscamos identificar sobre o grupo de participantes é se elas tiveram acesso aos conhecimentos sobre desenvolvimento metalinguístico e alfabetização em sua formação inicial e continuada. Conforme observamos na Figura 4, a maioria declarou que não teve acesso a tais conteúdos formativos, e as demais não souberam dizer ou lembraram se tiveram, o que indica que tal referencial é incomum às educadoras. Considerando que todas as professoras são formadas em Pedagogia, identificamos que esse dado corrobora com as pesquisas que evidenciam lacunas e fragilidades em relação à inclusão destes estudos e pesquisas na formação dos professores alfabetizadores, como citado por BRASIL (2003; 2019), Rigatti-Scherer (2019), dentre outros.

**Figura 4** - Acesso aos conhecimentos sobre desenvolvimento metalinguístico na formação inicial ou continuada das professoras participantes



Fonte: Elaboração da autora.

É importante ponderar que a questão acima abrange os conhecimentos explícitos das professoras, relacionados aos processos formativos sistemáticos, ou seja, aqueles conhecimentos que elas têm consciência deliberada. Contudo, é possível que tenham conhecimentos implícitos sobre tais conteúdos, advindos de outras experiências formativas não sistematizadas, ou mesmo de sua prática como professoras. Para esses conhecimentos, a próxima questão pode ser elucidativa.

Solicitamos às participantes que marcassem numa escala de 1 (para pouco) e 5 (para muito) as principais habilidades das crianças, que julgavam imprescindíveis para que elas sejam alfabetizadas, conforme observamos na Tabela 1 a seguir:

**Tabela 1** - Principais habilidades para a alfabetização das crianças

Habilidade	Valor atribuído / número de participantes				
	1	2	3	4	5
Segmentar a fala em partes	1	1	1	1	5
Identificar, reconhecer e nomear as letras do alfabeto	0	0	0	2	7
Pronunciar o som de cada letra	0	0	0	2	7
Apresentar bom desenvolvimento da linguagem oral	0	0	1	4	4
Memorizar as famílias silábicas	1	3	1	2	2
Memorizar e recitar a sequência de letras do alfabeto	2	3	1	2	1
Memorizar uma lista de palavras estáveis	2	1	3	0	3
Escrever o nome próprio	0	0	2	1	6
Identificar rimas e sons parecidos em palavras	0	0	2	1	6
Recontar histórias lidas pela professora	0	0	1	3	5
Ter boa destreza viso-motora	1	2	2	2	2
Ter boa caligrafia	4	1	1	3	0
Pronunciar as palavras adequadamente de acordo com as normas ortográficas	1	0	1	7	0
Compreender que as letras representam sons	0	1	0	3	5
Outros:	Ter boa oralidade				

Fonte: Elaboração da autora.

Identificamos que as habilidades relacionadas ao conhecimento do nome e som das letras (fonemas), percepção de rimas, bom desenvolvimento da linguagem oral são reconhecidas pela maioria das participantes como necessárias para que a criança se alfabetize, o que corrobora com o proposto por Soares (2016) e Corrêa *et al.* (2010).

Notamos que uma professora colocou na escala o número 2 para a habilidade “compreender que as letras representam sons”, que aponta como “pouco” necessário. No entanto, a mesma participante colocou “5” para as habilidades “pronunciar o som de cada letra”

e “identificar, reconhecer e nomear as letras do alfabeto”, o que pode indicar pouca clareza quanto à natureza de tais habilidades. As demais respostas concentram-se entre o número 4 e 5 da escala, evidenciando com isso uma avaliação relativa a uma habilidade “muito” necessária.

Desta forma, há um entendimento implícito de que é necessária alguma reflexão sobre a linguagem oral, ao nível de rimas, aliterações e fonemas, conhecimento de letras, para que a alfabetização seja possível. Assim, identificamos um conhecimento implícito da maior parte das professoras sobre o papel de habilidades relacionadas à consciência fonológica e do conhecimento dos nomes das letras, dois pontos já evidenciados na literatura como preditores para a alfabetização, como vimos em Martins e Silva (1999), Silva (2004), Soares (2016), dentre outros.

#### 6.2.1.3 Concepções / crenças e teorias sobre a aprendizagem da leitura e da escrita guiam suas práticas pedagógicas

Duas questões propostas no questionário inicial nos ajudam a compreender as concepções que embasam o trabalho desse grupo de professoras: “*O que você pensa a respeito dos métodos?*” e “*Algum (ns) autor (es) ou teoria(s) lhe inspira (m)? Comente sobre algum (a)*”.

Em relação à questão dos métodos, identificamos que a maioria das professoras não tece críticas a este ou aquele método, não havendo objeções explícitas ao uso de métodos. Duas delas até citaram em suas respostas a identificação com algum método específico, uma mencionou o Fônico (apesar de dizer tê-lo estudado pouco); a outra citou Waldorf, Reggio Emilia, Montessori, M. Pikler, tradicional e construtivista<sup>59</sup>, pontuando que não quer se “limitar” a um método só. Em geral, as respostas convergem para o reconhecimento de que os métodos são necessários, que tem especificidades; necessitam ser estudados; ajudam a traçar objetivos e devem ser usados de acordo com as necessidades dos alunos, pois nem todos aprendem da mesma forma. Esse ponto, acerca da utilização do método de ensino de acordo com a necessidade do aluno, parece representar o entendimento da maioria das docentes.

Em relação aos autores e/ou teorias que inspiram os nomes que apareceram foram:

---

<sup>59</sup> Apesar do construtivismo não ser considerado um método em si, inspira abordagens de ensino-aprendizagem em sala de aula e por isso é citado pelas professoras nesse momento.

**Tabela 2** - Autores e teorias que inspiram as participantes

<b>Autores citados</b>	<b>Nº de professores</b>
Emília Ferreiro	3
Paulo Freire	3
Ana Teberosky	2
Wallon	1
Magda Soares	1
Madalena Freire	1
Capovilla	1
Délia Lerner	1
Tereza Colomer	1
Kishimoto	1
Isabel Solé	1
Angela Kleiman	1
Vygotsky	1

Fonte: Elaboração da autora.

Como identificamos, apesar da variedade das respostas, englobando autores consagrados do campo educativo e, também, dos estudos da psicologia da aprendizagem, Emília Ferreiro e Paulo Freire parecem inspirar um terço das professoras. A resposta da professora 3 é elucidativa nesse sentido: “Emília Ferreiro. Eu parto da mesma concepção da autora ‘A aprendizagem não é provocada pela a [sic] escola, mas pela própria mente das crianças, elas já chegam com conhecimentos’ e partir desses conhecimentos podemos montar uma aula rica” (professora 3).

Mesmo com muitas indicações de autores nas respostas, percebemos que a abordagem predominante segue no paradigma construtivista, com base na definição de Cardoso-Martins e Correa (2008), ou paradigmas correlatos (sociointeracionista, por exemplo). Um autor que foge a tal paradigma é citado em apenas 1 resposta (Capovilla) que poderia ser classificado no paradigma fonológico, usando a mesma definição de Cardoso- Martins e Correa (2008).

A maioria das respostas aponta para a importância de métodos sem justificar com clareza o motivo, argumentando principalmente para a necessidade do aluno. Contudo, é indispensável à prática alfabetizadora que o professor tenha respaldo teórico e clareza conceitual em relação ao uso de método (s) ou metodologia (s). Soares (2016, pp. 330-331) entende método de alfabetização como “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, no que se refere à faceta linguística dessa aprendizagem”. Soares (2016) não pretende discutir

quais métodos são melhores, no sentido de defender este ou aquele método de alfabetização, mas sim que se “alfabetize com método”, o que significa:

[...] orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética. (SOARES, 2016, p. 331).

Essa escolha, precisa ser feita, como aponta Soares (2016) de acordo com o aspecto da alfabetização e / ou do letramento a ser desenvolvido, por exemplo, se o aspecto linguístico ou interativo, e cada um vai demandar procedimentos metodológicos específicos. No caso da faceta linguística da alfabetização vai demandar o desenvolvimento da criança na compreensão do sistema alfabético-ortográfico, daí o trabalho com a consciência metalinguística e consequentemente com metodologias adequadas para isso.

Neste sentido que se faz a necessária compreensão conceitual e teórica do professor para a escolha das metodologias mais adequadas a serem usadas. Entendendo que a alfabetização e o letramento são compostos de muitas facetas, cada um de natureza própria, dificilmente um único método seria capaz de abranger todas essas especificidades, e por isso “[...] é a ação docente que leve em conta as diferentes subfacetas e as desenvolva simultaneamente, embora respeitando a especificidade de cada uma, segundo as teorias que as esclarecem [...]” (SOARES, 2016, p. 333).

## **6.2.2 Prática profissional do professor**

### **6.2.2.1 Tempo de experiência no magistério e na alfabetização**

O tempo de atuação no magistério pode ser identificado na figura 5, e incluiu as experiências das participantes como professoras ou auxiliares de classe em qualquer nível de ensino.

Observamos que há uma experiência significativa no magistério das professoras participantes, revelada no tempo em anos de atuação. Não nos é possível traduzir ou mensurar esse tempo em relação às implicações para o fazer docente na alfabetização. Mas é possível de forma exploratória e especulativa identificar que há um papel dos saberes advindos dessas experiências, que vão constituir cada atuação profissional, e suscitar reflexões sobre a prática, confronto teoria e prática, assim como reelaboração destas.

**Figura 5** - Tempo de experiência no magistério das professoras participantes

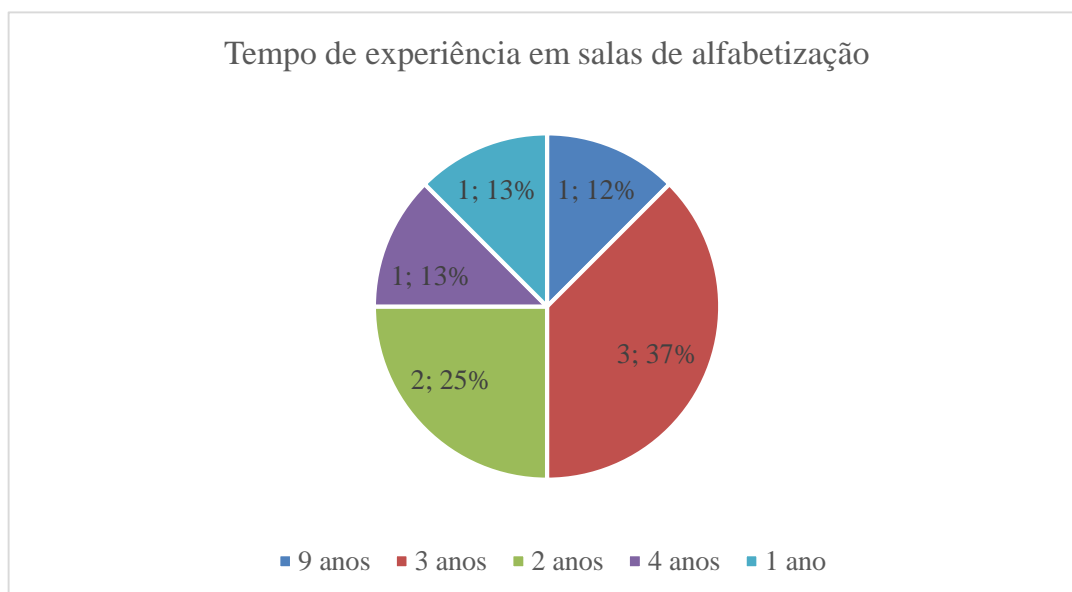
Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a experiência docente, Pimenta (1999, p. 20) afirma que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem [...]”. A autora discute o papel dos diferentes saberes na formação dos professores durante a história, ora com o foco nos saberes científicos, ora nos pedagógicos, sendo que os saberes da experiência ganham pouco destaque ao seu ver. Propõe a superação da fragmentação de saberes e sua necessária articulação na formação do professor a partir da prática social de ensinar, sendo esta um ponto de partida e chegada (PIMENTA, 1999). Nesse sentido, cabe o critério tempo de atuação na profissão e nas salas de alfabetização como parte da análise.

A Figura 6, a seguir, evidencia o tempo medido em anos de experiência em salas de alfabetização e podemos notar que a maior parte das docentes possuem entre dois e três anos de experiência de atuação com essas turmas, o que não representa uma experiência longa em anos.



**Figura 6** - Tempo de experiência em salas de alfabetização das professoras participantes



Fonte: Elaboração da autora.

Nas salas de alfabetização observamos um tempo menor de atuação do que o tempo no magistério como um todo.

Após a coleta e análise desses dados identificamos que teria sido significativo perguntar às participantes sobre o legado de sua experiência singular acumulada, e que lacunas identificam que a prática em sala de aula não supre sozinha. Tais reflexões ficam como indicação para pesquisas posteriores, na impossibilidade de coletar tais informações para a presente.

#### 6.2.2.2 Planejamento dos professores (plano de ensino anual, metas de aprendizagem, rotina em salas de alfabetização)

Em relação ao planejamento institucional, que compõe o trabalho da escola no ciclo de alfabetização, no início do ano letivo há um momento dedicado ao planejamento anual. Nesse período, as professoras se organizam por ano para elaboração do plano de ensino bimestral ou trimestral, no qual elencam objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Para a realização desse trabalho, são utilizados os documentos oficiais, como diretrizes curriculares e o próprio material didático adotado (coleções do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD). Trata-se de um documento flexível que vai sendo avaliado e reelaborado durante o ano, já que é esse plano maior que dará suporte ao planejamento semanal feito pelas professoras. Cabe destacar que todas as propostas planejadas são acompanhadas e discutidas entre os professores de cada turma

e a coordenação pedagógica, prevalecendo um trabalho colaborativo entre a equipe pedagógicas e os docentes.

Em relação ao planejamento institucional, que compõe o trabalho da escola no ciclo de alfabetização, no início do ano letivo há um momento para o planejamento anual. As professoras se organizam por ano para elaboração do plano de ensino bimestral ou trimestral, o qual elencam objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Tal plano é realizado tendo como norte os documentos oficiais, como diretrizes curriculares e o próprio material didático adotado (coleções do PNLD). É um plano flexível que vai sendo esmiuçado durante o ano. Esse plano maior dá suporte ao planejamento semanal feito pelas professoras, e é acompanhado por meio de reuniões de série / ano realizadas junto à coordenação pedagógica.

No ano de 2018, as professoras do 1º, 2º e 3º anos iniciaram um estudo dos “direitos de aprendizagens” em língua portuguesa e matemática, a partir do material do PNAIC e elaboraram uma ficha de acompanhamento da alfabetização dos alunos, a partir das habilidades elencadas nesse material. Tal proposta foi realizada entendendo que o PNAIC (BRASIL, 2012) propõe a alfabetização até os 8 anos de idade.

Nos anos seguintes, em 2019 e 2020, foi estudada a proposta da BNCC (BRASIL, [2018]), as habilidades e objetos de aprendizagem (conteúdos). As habilidades da BNCC (BRASIL, [2018]) foram priorizadas e distribuídas nos trimestres do ano, pois a escola passou a organizar o ano letivo de bimestre para trimestre. Estas passaram a ser pautadas tanto no planejamento anual, como na reelaboração dessas fichas de acompanhamento das habilidades de alfabetização. A partir desse momento, o ciclo de alfabetização foi entendido até o 2º ano, conforme o documento da BNCC (BRASIL, [2018]) propõe. Assim, a apropriação do SEA - sistema de escrita alfabética é uma meta a ser alcançada pela criança até o referido ano.

Em relação ao planejamento do professor, as participantes revelaram que realizam um planejamento diário, com base no planejamento anual e considerando as necessidades dos alunos ou a partir do que eles já sabem (conhecimentos prévios). As rodas de conversa e leitura aparecem como propostas presentes na rotina e as conversas com os alunos como forma de organização do trabalho. As atividades permanentes como leitura em voz alta são mencionadas e depois esse dado se confirma na descrição das atividades propostas com frequência na rotina.

Apresentamos cinco relatos das participantes 3, 4, 5, 7 e 8, que podem ser elucidativos quanto à organização e realização do planejamento, além também da análise da presença dos aspectos relacionados à alfabetização e ao letramento, a partir da questão “*Como você organiza o trabalho diário?*”:

Roda de Conversa (rotina e **leitura de livros**). (Professora 3, negrito nosso).

De maneira geral, eu costumava ter atividades permanentes: como o **momento de leitura em voz alta para os alunos, ou o momento de leitura das crianças; atividades de sistematização**, como por exemplo uma atividade escrita relacionada a algo que já foi trabalhado, e atividades esporádicas, como por exemplo, ver um vídeo sobre o autor de um livro que as crianças conheceram. (Professora 4, negrito nosso).

Gosto de conversar para avaliar o desejo da criança de aprender a ler e para perceber como está sua autoestima. Me preocupo que eles percebam que **existem letras certas para escrever as palavras**. Tudo que eu escrevo na lousa leio em voz alta durante a escrita das palavras. Eu diariamente faço roda de conversa, trabalho calendário, rotina do dia (esse ano no início **começamos escrever a rotina do dia**) depois **leitura de curiosidades ou contos**. Minha **preocupação que a criança perceba que para escrever palavras existem as letras corretas**, como para escrever o nome dela ou de objetos. (Professor 5, negrito nosso).

**Todos os dias tem uma história, uma atividade baseada nela, como interpretação oral e escrita**. Crio listas de acordo com o tema citado pelas crianças, às vezes guiado por mim. Disponibilizo as letras móveis, cada criança tem sua plaquinha de nome (inicial e completo). **Trabalho com uma pasta de textos e cada texto faço uma proposta diferente, como por exemplo, achar sílabas complexas, rimas, letras, sílabas**, circular o trecho que quer dizer tal assunto. Na minha sala tem um canto de leitura onde sempre quando as crianças terminam as atividades, elas sentam para ler, a estante de livro sempre tem livros novos para que as crianças não percam interesse por livros que sempre estão lá e que já foram lidos diversas vezes. **Ensino o som das letras as crianças**. Criamos textos rimados, histórias, cartas, fábulas e outros gêneros textuais. Imprimo letras de música para quando a criança estiver aprendendo a cantar, ela desenvolvendo suas práticas na leitura. **Proponho jogos para eles, brincamos de forca no bingo de letras, sílabas e palavras**. Ensino a utilizarem o dicionário para buscarem palavras novas com a intenção de aumentarem o léxico. (Professora 7, negrito nosso).

Faço planejamento diário de acordo com o planejamento anual organizo os recursos que vou utilizar diariamente. (Professora 8).

Os relatos elucidam bastante sobre a prática pedagógica e a organização do planejamento de trabalho. Identificamos a presença de dois pontos comuns nos relatos: a leitura diária feita pelo professor e crianças (que representa a inserção das práticas de letramento no cotidiano) e atividades de sistematização envolvendo a compreensão do princípio alfabético (que representam as propostas de alfabetização). Este último não aparece de forma explícita na resposta das participantes 3 e 8. A professora 3 demonstra a inserção do letramento em sua rotina e a 8 demonstra uma preocupação com a organização do planejamento de forma mais geral.

Morais (2012, pp. 151-157) destaca a importância de se propor práticas do ensino do SEA que visam garantir a aprendizagem das correspondências letra-som. Dentre as descritas pelo autor, citamos como exemplo: atividades de leitura e escrita com palavras, substituindo uma letra inicial (bola-mola), incluindo uma letra (pato-prato), caça-palavras, memória figura-palavra, cruzadinhas, *stop* ortográfico, jogo de forca. Identificamos nos trechos em negrito a presença de atividades de sistematização de escrita; ensino de som das letras; propostas de bingo de letras palavras e sílabas; trabalho com rimas; dentre outras. No relato da professora 7 podemos encontrar de forma mais explícita alguns exemplos de práticas que contemplam o ensino do SEA.

Em trabalho recente, Soares (2020, p. 27, negrito da autora) propõe:

**Alfabetização e letramento** são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização- a aquisição da tecnologia da escrita- não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e de produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2020) nos indica que ambos os processos se diferem, mas se relacionam, e exigem propostas apropriadas para seu desenvolvimento, daí a necessária presença no planejamento de aspectos específicos para tal. Nos trechos em negrito, é possível identificar também o trabalho com o letramento que aparece sob a forma da inclusão das práticas de leitura diariamente, por meio de leitura de histórias, curiosidades e a pasta de textos. O letramento, segundo Soares (2020) envolve a inserção efetiva no mundo da escrita, nas práticas sociais, desenvolvendo habilidades de leitura e produção de diferentes tipos de textos, com diferentes finalidades.

### 6.2.2.3 Atividades alfabetizadoras oferecidas

No Q1 propomos uma questão levantando diferentes tipos de atividades comumente identificadas em salas de alfabetização. Solicitamos que as participantes marcassem para cada uma delas a frequência com que oferecem numa turma de alfabetização, com as opções: sempre, com frequência, às vezes, nunca.

**Tabela 3** - Atividades oferecidas pelas professoras em seu trabalho pedagógico

Atividades oferecidas	Sempre	Com frequência	Às vezes	Nunca
Leitura diária feita pela professora	7	1	1	0
Manuseio livre de materiais de leitura (jornais, revistas, livros, gibis)	8	0	1	0
Manuseio livre de letras móveis	4	4	1	0
Manuseio, com intervenção do professor, de letras móveis	2	3	4	0
Récita de parlendas, músicas, poemas	5	3	1	0
Cópia de textos da lousa	0	0	6	3
Identificação da letra inicial em lista de palavras	5	3	1	0
Identificação da letra final em lista de palavras	5	3	0	1
Identificação de sílabas em lista de palavras	5	2	0	2
Atividades com palavras que rimam	1	5	3	0
Cruzadinhas	0	2	7	0
Ditado de palavras	1	2	6	0
Ditado de letras	1	0	6	2
Escrita espontânea	5	2	2	0
Escrita coletiva (professor como escriba)	2	5	2	0
Montagem das palavras com letras móveis	5	2	2	0
Montagem de palavras com sílabas	2	4	2	1
Treino de caligrafia	0	1	5	3
Identificação de palavras em textos	2	4	3	0
Identificação de sílabas em textos	2	4	2	2
Identificação de rimas oralmente	2	4	3	0
Leitura de lista de nomes das crianças da sala	6	2	1	0
Récita da sequência de letras do alfabeto	1	1	5	2
Atividades para nomear e reconhecer as letras e seus respectivos valores sonoros	3	4	1	1
Leitura das letras do alfabeto (não necessariamente na ordem)	1	5	3	0
Jogos como: caça-palavras; bingo de letras; bingo de palavras; forca; memória de letra inicial e objeto com nome correspondente; loto-leitura.	0	5	4	0
Outro:	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Faremos uma descrição analítica das atividades oferecidas, a partir da natureza da mesma ou modalidade da língua que trabalham (oralidade, leitura e escrita) procurando relacionar aos conhecimentos e práticas das professoras alfabetizadores participantes em relação aos aspectos da alfabetização, do letramento, da sistematização do princípio alfabético e de aspectos da metalinguagem.

As atividades envolvendo a leitura mais comumente oferecidas são: a leitura diária feita pela professora e a leitura de lista de nomes das crianças da turma. A primeira proposta insere-se no contexto das práticas de letramento, da aproximação dos alunos aos diferentes gêneros

textuais. A segunda proposta já pressupõe o uso de palavras estáveis significativas para as crianças (nome próprio) que pode desdobrar em uma mediação sobre o princípio alfabético, como reconhecimento de letras e sons, leitura e escrita de outras palavras.

Atividades que revelam o trabalho com os aspectos do letramento como a escrita coletiva (professor como escriba), leitura diária feita pela professora, manuseio livre de materiais de leitura e manuseio livre de letras móveis são indicadas como frequentes na rotina pela maioria das participantes.

As propostas que envolvem sistematização do princípio alfabético como, identificação de letra inicial, letra final e sílabas em listas de palavras; montagem de palavras com letras ou sílabas móveis; também aparecem com frequência significativa na rotina declarada pela maioria das participantes, o que pode demonstrar um conhecimento implícito sobre a importância e necessidade de um ensino explícito de tais conteúdos. Contudo, é importante notar que duas professoras declaram nunca trabalhar com a identificação de sílabas em palavras. Outro ponto também a ser destacado é que outras atividades relacionadas à sistematização do princípio alfabético como cruzadinhas, ditados de letras e palavras, cópia de textos, já não aparecem incluídas com a mesma frequência na rotina, segundo as participantes.

Propostas envolvendo o uso e manuseio de materiais de leitura e letras móveis são frequentes na rotina. Contudo, o uso de jogos como forca, bingos, memória, aparecem divididos entre com frequência e às vezes, o que parece contraditório se pensarmos nas concepções teóricas declaradas pelas participantes.

As atividades envolvendo aspectos da consciência fonológica como rimas, consciência de sílabas e fonemas, evidenciados na literatura como importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita (SEABRA, 2021b; SOARES, 2016; MORAIS, 2012 e 2019, dentre outros), que podem ser identificadas em propostas como: récita de parlendas, música, poemas; atividades com palavras que rimam; identificação de palavras, sílabas e rimas em textos; atividades para nomear e reconhecer as letras e seus respectivos valores sonoros, parecem estar presentes no trabalho da maioria das participantes, apesar de uma professora ter declarado nunca fazer esta última proposta.

Sobre o papel do conhecimento dos nomes e sons das letras, apresentado na literatura como requisitos importantes a serem trabalhados (SOARES, 2016; CORRÊA *et al.*, 2010; CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005) identificamos que a proposta “récita da sequência de letras do alfabeto” aparece como pouco frequente no trabalho das participantes, ao passo que as propostas “leitura das letras do alfabeto (não necessariamente na ordem)” e “atividades para nomear e reconhecer as letras e seus respectivos valores sonoros” aparecem como frequentes.

De forma geral não parece haver uma predominância de um aspecto em detrimento de outro, da alfabetização ou do letramento, na medida em que as propostas declaradas como frequentes na rotina contemplam em sua maioria ambos os aspectos, com exceção de alguns pontuais (cruzadinhas, ditados de letras e palavras, cópia de textos, treino de caligrafia).

Sobre as propostas como cópia e treino de caligrafia, identificamos baixa frequência no trabalho declarado pelas participantes, o que parece bem alinhado aos referenciais teóricos que embasam seus trabalhos segundo suas declarações, pois estas atividades são comumente associadas a práticas mais “tradicionais” de ensino, já que envolvem repetição de modelos e reprodução de escritas prontas pelas crianças e as professoras declaram em suas afinidades metodológicas, paradigmas atrelados aos princípios construtivistas, conforme vimos anteriormente.

#### 6.2.2.4 Materiais, recursos, estratégias e métodos utilizados para alfabetizar

Esta categoria pode ser identificada a partir das respostas das participantes já apresentadas nas Tabelas 2 e 3 que versam sobre métodos, teorias inspiradoras, assim como atividades alfabetizadoras oferecidas.

A respeito de recursos e materiais, conforme apontamos anteriormente, o uso e manuseio de materiais de leitura como jornais, gibis, livros e revistas, assim como de letras móveis são frequentes na rotina, já o uso de jogos como forca, bingos, memória, aparecem divididos entre com frequência e às vezes.

Em relação aos métodos, observamos a predominância de autores relacionados ao paradigma construtivista, conforme a Tabela 2, assim como o reconhecimento de que o uso de métodos e metodologias pode ser necessário. Ressaltamos, contudo que o construtivismo não é em si compreendido como um método no campo educativo.

Outras questões propostas no questionário inicial podem contribuir na discussão deste tópico. Como se trata de identificar recursos e estratégias empreendidos pelas professoras, questionamos quais desafios eles identificam no trabalho com alfabetização e como os enfrentam, conforme observamos no quadro a seguir:

**Quadro 12** - Desafios na alfabetização e estratégias empregadas para enfrentá-los

Respostas das participantes	Perguntas propostas sobre desafios e estratégias para enfrentá-los	
	Quais são os desafios que você observa nas crianças em fase de alfabetização?	Como você trabalha com as crianças frente a esses desafios?
Participante 1	Que elas sejam alfabetizadas em um curto prazo de tempo mas respeitando o tempo de cada um.	Com muita dedicação e prestando muita atenção em cada aluno, assim todos terão o aprendizado único e exclusivo para sua necessidade.
Participante 2	Concentração e formas que consigam prender a atenção já que a infância é outra.	Costumo brincar com elas, chamar a atenção para a capacidade que tem dentro de si.
Participante 3	Alguns obstáculos como responsabilidade em sanar a carência dos alunos, a falta de comprometimento e interação dos pais. O interesse de aprender a ler e a escrever.	Planejo com antecedência e constantemente as atividades de leitura e escrita.
Participante 4	A descoberta do princípio alfabético.	Trabalho com a percepção dos sons e também com a explicação de como são escritos. Depois procuro também contextualizar as palavras, fonemas e grafemas com listas de palavras, produções de texto e necessidades práticas da vida do aluno.
Participante 5	Fazer com que a criança perceba que é natural errar.	Brincadeiras e jogos, que errar faz parte, como Gato Mia, mudar os objetivos do lugar elas têm que perceber que mudou, se não perceber tudo bem. Fica muito mais tranquilo quando elas percebem que errar faz parte.
Participante 6	Dificuldade na oralidade.	Reconto de história, rimas, brincadeira com imagens.
Participante 7	Compreender o sons e as sílabas.	Sempre estou em busca de conhecimentos e estratégias para ajudar meus alunos. Peço sempre conselhos a gestão da escola para ver que caminho posso tomar.
Participante 8	Que todas as crianças sejam alfabetizadas respeitando seu tempo e o processo de alfabetização.	De acordo com as necessidades da criança, respeitando o tempo de aprender e utilizando todos os recursos possíveis para facilitar o aprendizado.
Participante 9	A concentração de algumas crianças.	Um grande desafio.

Fonte: Elaborado pela autora, texto compilado das professoras participantes.

Quanto aos desafios, identificamos que há respostas que podem ser agrupadas por semelhança de ideias ou conceitos, conforme propomos na análise a seguir:

1. Atenção / concentração: apontado por duas participantes. Este aspecto pode ser relacionado às funções executivas, que destacam o papel da memória de trabalho, atenção seletiva e controle inibitório na aprendizagem, conforme vimos no Capítulo 4 (Cf. LÉON, 2015;



2021). Conhecer as referidas funções e formas de estimulá-las pode ser um conhecimento teórico-prático importante ao professor alfabetizador.

2. Tempo de aprendizagem: apontado por duas participantes. Este aspecto se relaciona tanto à compreensão do tempo, no processo de aprendizagem da criança, como da própria organização dessa aprendizagem na proposta curricular. A necessidade de identificar as características do desenvolvimento da criança, sobre a aprendizagem do SEA, pode ser relacionada ao conhecimento da teoria e das fases propostas por Ehri (2013a; 2013b). Os aspectos curriculares podem ser identificados nos programas e políticas, que vão propor o tempo em que essa alfabetização deve ser garantida, como vimos na Meta 5 da PNE (BRASIL, 2014) e no PNAIC (BRASIL, 2012c) que propõe alfabetizar a criança até o terceiro ano; na BNCC (BRASIL, [2018]) que propõe “[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize”; e na PNA (BRASIL, 2019a; 2019b) em seu artigo 5º, inciso I, que propõe a “[...] priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental”.

3. Linguagem: dificuldades na oralidade, aprendizagem da relação grafofônica, a descoberta do princípio alfabético e a compreensão dos sons e sílabas pelas crianças. Este aspecto aparece nas respostas de três participantes e envolvem indiretamente o conhecimento linguístico e sobre habilidades metalinguísticas do professor, para melhor pensar nas características do objeto a ser ensinado e as estratégias adequadas para esse ensino, como vimos durante o Capítulo 4.

4. Outros: papel da família, papel do erro no processo de aprendizagem, apontado por duas participantes.

Quanto às estratégias empreendidas pelas participantes, para enfrentar os desafios que as mesmas pontuaram, identificamos uma variedade nas repostas, que vão desde pontos mais subjetivos como “dedicação do professor” e “respeito ao tempo de aprender e necessidade de cada criança”, até mais objetivos, como a menção ao planejamento, a recursos e estratégias pedagógicas como o uso de jogos, brincadeiras e atividades que trabalham sons, fonemas, palavras, entre outros. Identificamos que somente uma professora citou como estratégia “a busca de conhecimento”, sendo que as demais professoras não citaram recorrer as teorias ou pesquisas como forma de aprofundar conhecimentos.

Desta forma podemos refletir sobre o papel que desempenha a teoria na prática pedagógica do professor, não somente no seu processo de formação inicial, como pode ser identificado nas novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores (BRASIL, 2019d), mas também na formação continuada. Se pensarmos que os conhecimentos científicos

devem embasar o fazer e as escolhas pedagógicas, buscando maior qualidade no ensino para a garantia de aprendizagem do aluno, quando optamos por metodologias já implementadas, que demonstraram bons resultados, como algumas evidenciadas na própria PNA (BRASIL, 2019a) propõe, o papel do conhecimento teórico se legitima. Nesse ponto observamos que as respostas das participantes revelam fragilidades nessa formação teórica e científica. Se retomarmos a “dimensão técnica” da competência docente, proposta por Rios (2001; 2010) relacionada ao domínio dos conteúdos e das técnicas para sua transmissão, essa análise pode ser confirmada. Se retomarmos as competências docentes apontadas na legislação atual (BRASIL, 2019d) identificamos que os professores necessitam ser capazes de pesquisar, investigar, refletir, analisar de forma crítica, desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para fundamentar e direcionar práticas.

Contudo, não podemos deixar de considerar o papel dos saberes advindos da prática, que são construídos por meio do fazer:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 1999, p. 27).

Ao nosso ver, na relação teoria e prática, não há uma superioridade na primeira sobre a segunda, em termos de valoração ou importância, mas de saberes que se constituem por naturezas e experiências diferentes, que desempenham papéis específicos na ação pedagógica do professor. A formação inicial do professor, prevista na legislação atual (BRASIL, 2019d), já postula a necessária articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos. Daí a necessidade do conhecimento teórico. O saber prático possibilita a problematização da realidade, a busca por soluções, o desenvolvimento de metodologias e de implementação de novas estratégias, estas podem ser relacionadas à “dimensão estética” da competência docente, proposta por Rios (2001), que diz respeito a uma sensibilidade criadora. O conhecimento teórico atualizado, como o conhecimento linguístico e metalinguístico, no caso do professor alfabetizador, é um direito para uma melhor atuação.

### 6.2.3 Engajamento profissional do professor

#### 6.2.3.1 Participação em cursos de atualização profissional

Abaixo apresentamos os dados das participantes a respeito de sua participação em cursos de atualização profissional:

**Quadro 13** - Participação em cursos de atualização profissional

Perguntas	Respostas das participantes sobre a participação em formação								
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
<b>Participação em cursos sobre alfabetização</b>	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
<b>Participação em programas de formação continuada oficiais</b>	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>Frequência em cursos de atualização profissional</b>	Modo raro	Regularmente	Sempre	Constantemente	De 4 a 6 cursos por ano	1 ano	Sempre	Mensalmente	Com frequência

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme podemos identificar, das nove participantes apenas duas declaram não ter participado de cursos de atualização profissional sobre o tema “alfabetização”, o que representa que 78% das participantes já realizaram formações que versam sobre o tema, um número significativo.

Sobre a participação em programas de formação oficiais, somente um participante declara não ter participado, evidenciando novamente que a maioria já vivenciou esse tipo de formação. É importante pontuar, que no caso de uma escola situada no Estado de São Paulo, há uma tradição forte de cursos de formação de professores voltadas as concepções do Programa Ler e Escrever, com orientação teórica-metodológica construtivista, o que em alguma medida corrobora com as declarações acerca dos autores que inspiram a maior parte das professoras.

Por fim a frequência declarada na participação em cursos de atualização profissional pode ser identificada como regular e constante para todas as participantes, o que demonstra um engajamento das mesmas com seu processo formativo contínuo e, ao mesmo tempo, corrobora com o fato das participantes atuarem em uma instituição cuja proposta contempla, além do ensino com crianças, a viabilização de propostas de extensão (incluindo cursos e propostas de formação docente), conforme descrevemos na caracterização da escola em que a pesquisa foi aplicada.

### 6.2.3.2 Apropriação de novos conhecimentos no campo da alfabetização

A respeito dos conhecimentos atuais no campo da alfabetização, que em nossa pesquisa se enquadram nos estudos da Psicologia Cognitiva e áreas correlatas, as questões 3 e 4 (já apresentadas) e a questão 12 nos ajudam a inferir informações.

Identificamos que enquanto conhecimento declarativo, ou explícito, nenhuma professora afirmou ter tido acesso em sua formação sobre conhecimentos envolvendo habilidades metalinguísticas, o que pode indicar desconhecimento dos conceitos e referenciais de tal campo. Contudo, ao analisarmos as respostas que as professoras deram sobre as habilidades importantes para a criança se alfabetizar, tais conhecimentos aparecem de forma implícita, ao reconhecerem, por exemplo, o papel da oralidade, da percepção de sons e rimas, do conhecimento do nome e sons das letras, entre outros, conforme já comentados anteriormente.

Quanto à questão 12, na qual foi proposta a pergunta “Quais as maiores dúvidas ou questões que você tem em relação as práticas de alfabetização?”, temos:

#### **Quadro 14** - Dúvidas das professoras sobre as práticas de alfabetização

<b>Participantes</b>	<b>Respostas</b>
Professor 1	As dúvidas são diárias em relação aos métodos utilizados naquele momento ou situação, mas sempre tentando aprimorar os conhecimentos como educadora para que assim eu consiga realizar o trabalho desejado. Penso que preciso a todo momento aprender para ensinar.
Professor 2	Ter a certeza de que a criança aprendeu e não apenas decorou algum processo.
Professor 3	Se estou indo pelo caminho certo.
Professor 4	Como exercitar decodificação com os alunos sem que isto se torne algo maçante ou descontextualizado.
Professor 5	Quando devemos tentar outro método de alfabetização, com aquele [que] não aprende e não apresenta dificuldades de aprendizagem.
Professor 6	Referente a metalinguística.

Professor 7	Não tenho dúvidas no momento.
Professor 8	Me questiono diariamente se estou auxiliando e contribuindo com o aprendizado dos meus alunos. Procuo pesquisar métodos de alfabetização para aprimorar os meus conhecimentos.
Professor 9	Se estou fazendo o certo para criança.

Fonte: Elaborado pela autora.

Identificamos que há uma variedade das respostas, englobando tantos aspectos mais objetivos como o conhecimento sobre metalinguagem (professor 6); o uso de métodos (professores 1, 5 e 8); a identificação das aprendizagens das crianças (professor 2); as práticas de decodificação (professor 4); quanto mais subjetivos, como as professoras 3 e 9 sobre a certeza de estarem ou não no “caminho” certo em relação a sua atuação com as crianças. A partir de tais dúvidas identificamos que há demandas formativas dos professores a respeito de conhecimentos atuais em seu campo de atuação, apesar da maioria dos docentes realizarem propostas de formação continuada com regularidade, conforme já comentado.

#### 6.2.3.3 Atuação de forma ética: papel social da profissão e compromisso com a aprendizagem do aluno

As questões 9, 10, 11 e 12 nos ajudam a refletir sobre essa categoria. Na questão 9, propomos “Como você caracterizaria o público de crianças que ingressam no 1 ano ou na turma de alfabetização que você atua ou atuou?”, objetivando identificar o conhecimento do professor sobre o contexto e público que trabalha e como isso reflete na compreensão de seu papel social e na sua atuação.

#### **Quadro 15** - Características das crianças na visão das professoras participantes

<b>Participantes</b>	<b>Respostas</b>
Participante 1	A crianças gostam de leituras, jogos e são na maioria das vezes muito curiosas.
Participante 2	A maioria tem noções significativas quanto a escrita e a leitura.
Participante 3	A [na] escola em que trabalho [...] as crianças tem chegado nesses últimos 2 anos tem chegado com uma bagagem de conhecimento cultural, escrita do nome e o alfabeto.
Participante 4	Eram crianças que aprendiam a ler rapidamente porque todos os educadores estavam empenhados neste objetivo, e não somente a professora da turma.
Participante 5	Eles na maioria não têm ideia de sala de aula, são imaturas, inseguros. Com medo de errar, A criança em si não aceita errar.
Participante 6	São crianças que tem dificuldade na compreensão dos sons.
Participante 7	Crianças autônomas, muitas já chegaram neste ano sabendo ler e escrever, poucas tem dificuldades na escrita, tem 2 pré-silábicos.

Participante 8	Crianças curiosas que apreciam leitura, sabe [sabem] manusear livros e muitas vezes conseguem interpretar oralmente a leitura feita pelo professor.
Participante 9	Não.

Fonte: Elaborado pela autora.

Identificamos nas respostas das professoras um conhecimento de contexto sobre as crianças dessa escola, que pode ser organizado nos seguintes conceitos, por agrupamento de ideias:

1. Repertório de letramento/ alfabetização: crianças chegam demonstrando ter experiências ou noções de leitura e escrita, como conhecimento da escrita do nome, alfabeto, repertório cultural, interesse e curiosidade nas práticas de leitura, poucas dificuldades na escrita (observados nas respostas das professoras 1, 2, 3, 7 e 8). A resposta da participante 6 também se enquadra nesse conceito, mas no sentido da dificuldade que identifica nas crianças em compreender os sons (inferimos que ela se refere à compreensão da relação som-letra).

2. Aspectos gerais do desenvolvimento: as participantes 5 e 7 apontaram respostas relativas a aspectos do desenvolvimento das crianças, como insegurança, pouca maturidade e dificuldade em lidar com o erro (participante 5) e boa autonomia (participante 7). Notamos que as percepções são divergentes.

3. Outro: a participante 4 apontou de forma genérica o empenho dos professores e, com isso, o bom resultado na aprendizagem dos alunos, que pode ser inferido um critério mais subjetivo.

As respostas da maioria das participantes demonstram um conhecimento de contexto convergente. Identificamos que há uma ideia implícita de “preparo” revelada nas respostas, no sentido de as crianças chegarem com alguns conhecimentos que as professoras consideram importantes, para que estas crianças se alfabetizem.

As questões 10 e 11, já apresentadas no Quadro 12 anteriormente, nos ajudam também a compreender o compromisso ético do professor com a aprendizagem dos alunos, na medida em que o professor identifica desafios nesse processo e cria estratégias para enfrentá-los. Há uma preocupação pelas professoras com a busca de conhecimentos para atender as demandas de aprendizagem das crianças, como identificamos no relato: “Sempre estou em busca de conhecimentos e estratégias para ajudar meus alunos. Peço sempre conselhos a gestão da escola para ver que caminho posso tomar” (professora 7).

Outro ponto a ser destacado aqui é o respeito pelo tempo de aprendizagem do aluno, também evidenciando um aspecto ético da atuação docente, conforme observamos no relato: “De acordo com as necessidades da criança, respeitando o tempo de aprender e utilizando

todos os recursos possíveis para facilitar o aprendizado” (professora 8). Assim, evidenciamos a competência ética revelada no fazer docente, conforme nos aponta Rios (2000; 2010).

No Quadro 14, sobre dúvidas em relação as práticas de alfabetização, as respostas desdobram também para a “dimensão ética” como competência docente (RIOS, 2001; 2010) das professoras a respeito de sua própria formação e atuação, assim como compreensão de seu papel na aprendizagem dos alunos. Nesse ponto, evidenciamos um compromisso das participantes nesses aspectos, conforme identificamos a partir das respostas declaradas, como exemplificamos com um relato “Me questiono diariamente se estou auxiliando e contribuindo com o aprendizado dos meus alunos. Procuo pesquisar métodos de alfabetização para aprimorar os meus conhecimentos” (professora 7). Tal resposta revela um processo reflexivo constante da professora e a compreensão da necessária atualização formativa e prática da pesquisa de novos conhecimentos, para a atuação profissional, evidenciando um compromisso com o seu próprio aprender e dos alunos, o que corresponde, na compreensão de Rios (2001; 2010), as dimensões ética e política da competência docente.

## 7. A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: RELATO DOS ENCONTROS FORMATIVOS COM AS PROFESSORAS

Este capítulo se dedica a apresentar um relato descritivo da intervenção realizada pela pesquisadora-coordenadora na formação das professoras. Apresentamos, para cada encontro, o quadro contendo o plano de aula, seguido do relato<sup>60</sup>.

### 7.1 O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

No capítulo 5 apresentamos a proposta de formação das professoras, no Quadro 7, em que detalhamos o tema e os conteúdos de cada encontro formativo, assim como as dimensões da competência docente a ele relacionadas.

Os relatos dos encontros foram redigidos pela pesquisadora após a coleta de dados, a partir da consulta dos encontros gravados e ao instrumento Formulário Modelo para Relato do Encontro – FMRE (Apêndice G). Trata-se de uma descrição dos eventos principais de cada sessão, relacionados ao objeto da pesquisa e não de uma transcrição *ipsis litteris*<sup>61</sup>.

Os materiais (*slides* em Power Point) elaborados pela pesquisadora foram disponibilizados para as participantes. Nesse material constam esquemas ilustrativos, excertos dos textos consultados, definição dos principais conceitos e registro de sugestões práticas, *links* de materiais usados (vídeo, jogos etc.) e referências, que podem servir como apoio, consulta, estudo e até mesmo como sistematização do conhecimento proposto na formação<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> Conforme descrito no capítulo 5, foi disponibilizado às participantes um formulário denominado Registro do Encontro - RE, para avaliarem os conteúdos, conceitos, fundamentação teórica e práticas alfabetizadoras propostos, assim como a possibilidade de articulação com a prática de alfabetização do professor e seu caráter de conhecimento inédito ou não. O preenchimento do RE era livre e as participantes tinham uma semana para fazê-lo (intervalo entre os encontros). As tabelas com os dados desta avaliação encontram-se no Apêndice J.

<sup>61</sup> Os encontros 1, 2 e 3 não foram gravados, por motivos de ordem técnica, por isso não apresentam o mesmo nível de detalhamento na sua descrição que os demais. A partir do encontro 4 iniciamos a gravação, com o consentimento das participantes presentes. O encontro 5 foi gravado, porém ocorreu um problema no áudio, ficando inaudível nossa fala na apresentação, ficando parcialmente comprometida a consulta para descrição deste.

<sup>62</sup> As referências utilizadas em cada encontro estão no Apêndice I - Referências dos encontros.



### 7.1.1 Encontro 1: Apresentação

Este encontro foi realizado em dois grupos/dias, de acordo com a disponibilidade de tempo das professoras convidadas para a pesquisa. Objetivou apresentar a proposta de trabalho, em forma de conversa assistemática, contextualizando algumas informações sobre a pesquisa e a proposta de formação das professoras (sem antecipar temas que seriam tratados posteriormente ou avaliados no questionário inicial). Em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice A), os instrumentos de coleta (questionário inicial e final) e, por fim, foi dedicado um tempo para dúvidas e orientações sobre o preenchimento do primeiro questionário.

As professoras demonstraram interesse na participação e, assim, foi acordado entre os grupos qual seria o melhor dia e horário semanal para realização dos encontros que ocorreram de forma virtual, em um único grupo, sempre às sextas-feiras de manhã. Após o aceite foi encaminhada a cópia do TCLE e o *link* do questionário inicial via formulário do Google. Foi solicitado que as participantes preenchessem o questionário antes do próximo encontro do curso.

### 7.1.2 Encontro 2: “As facetas da alfabetização”

O encontro 2 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento:

**Quadro 16** – Plano de aula encontro 2 “As facetas da alfabetização”

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	<p>Que os professores possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceituar, identificar e diferenciar os processos “alfabetização” e “letramento” e perceber as implicações para a prática pedagógica;</li> <li>- Compreender a faceta linguística e o paradigma fonológico da alfabetização, bem como suas características;</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceitos: alfabetização, letramento e alfabetismo;</li> <li>- “Desinvenção da alfabetização” e “Reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004);</li> <li>- Alfabetização, métodos, metodologias de ensino;</li> <li>- As facetas da alfabetização: interativa, sociocultural e linguística (SOARES, 2016);</li> <li>- Paradigma fonológico X construtivista (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA, 2008).</li> </ul>

<b>Estratégias / Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trecho do filme “Central do Brasil”: a partir da apreciação do vídeo propor a discussão dos conceitos presentes nos conteúdos;</li> <li>- Apresentação expositiva-dialogada dos conceitos em <i>slides</i> no Power Point;</li> <li>- Leitura de excertos e citações dos textos utilizados para apoio ao processo de reflexão e construção dos conceitos;</li> <li>- Transposição da teoria para a prática: como trabalhar a apropriação do SEA (Sistema de escrita alfabética) no contexto das práticas de alfabetização e letramento; quais as especificidades para a organização de ensino explícito das relações grafofônemicas;</li> <li>- Análise e discussão de uma situação didática: identificação da faceta linguística da alfabetização;</li> <li>- Relato das professoras: situação de letramento X situação de alfabetização;</li> </ul>
-------------------------------	--

Fonte: Elaboração da autora.

Neste encontro explicitamos aos participantes o foco do estudo no processo de alfabetização, ou seja, a sua dimensão linguística e fonológica, diferenciando-a do letramento.

Priorizamos antecipar alguns temas que seriam abordados ao longo da proposta, de forma que as participantes pudessem ter uma ideia geral dos assuntos e abordagens que seriam tratados, principalmente pelo fato de delimitarmos que o curso faz uma discussão diferente das abordagens predominantes, nas políticas educacionais para a alfabetização – conforme abordado no capítulo 2, como as designadas como construtivistas, mais comumente difundidas e conhecidas. Isso não foi feito no encontro anterior, de forma a não induzir nenhum tipo de resposta no questionário inicial.

Começamos levantando os conhecimentos prévios das professoras participantes sobre “alfabetização” e “letramento”. A ideia era partir do trecho do filme *Central do Brasil* para discutir os conceitos<sup>63</sup>.

O trecho escolhido mostra adultos analfabetos ditando cartas para a personagem Dora (atriz Fernanda Montenegro) escrever. Os adultos demonstram conhecimentos sobre os usos e funções da escrita, por meio das cartas, mas não dominam o sistema de escrita para poderem escrevê-las autonomamente. Com isso, tratamos dos aspectos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, a decodificação e a codificação, pois mesmo tendo conhecimento da estrutura do gênero textual, de maneira informal e não sistemática, aqueles adultos não podiam escrevê-las, o que pode ser compreendido como uma forma de exclusão social. Procuramos diferenciar o conceito “alfabetização” do conceito “letramento”, mostrando as especificidades de cada processo e, também, as relações entre ambos.

<sup>63</sup> Os vídeos não foram utilizados no encontro por falha no aplicativo utilizado, mas foram disponibilizados os links às participantes, porém a maioria já conhecia o referido filme.

Esclarecemos que o foco do curso era de aspectos envolvidos no processo da alfabetização, conforme o objetivo da pesquisa, o que de forma alguma delimita um grau de importância superior de um processo sobre outro.

Em seguida, realizamos a leitura do excerto de um texto de Morais (2012), discutindo sobre os conceitos de alfabetização e letramento, bem como contextualizando a questão da “desinvenção da alfabetização”, termo proposto por Soares (2004) para tratar da perda da especificidade do ensino do sistema de escrita, nas escolas brasileiras. Problematizamos estas questões com as professoras, debatendo sobre as dificuldades de leitura e escrita que observamos em crianças e jovens. Retomamos a ideia de Soares (2004) sobre a necessidade de “reinventar a alfabetização” no contexto das práticas de letramento, resgatando a importância de um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética e a necessidade do domínio de conhecimentos teóricos do campo da linguística por parte dos professores.

Apresentamos também as facetas da alfabetização (linguística, interativa, sociocultural) propostas por Soares (2016), dando ênfase à faceta linguística, já que ela está relacionada a alfabetização, conforme o foco do nosso curso.

Na mesma direção conceitual, retomamos a classificação proposta por Cardoso-Martins e Corrêa (2008) sobre os dois paradigmas predominantes no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: fonológico versus construtivista. Ressaltamos que o segundo é mais comumente conhecido pelos educadores, pois costuma fazer parte das referências teórico-prática dos cursos de formação inicial (Pedagogia) e dos programas oficiais dos sistemas de ensino públicos. A nossa proposta era trazer outro paradigma, cuja importância tem sido evidenciada pelas pesquisas atuais na área. Mencionamos inclusive a PNA (BRASIL, 2019a), atual Política de alfabetização, que apresenta pontos de convergência com o nosso curso, no que se refere às habilidades metalinguísticas e os fundamentos teóricos baseados nas Ciências Cognitivas. Discutimos, inclusive, a divergência identificada na PNA em relação ao uso do termo *literacia* em substituição ao *letramento* (optamos pelo segundo).

No final do encontro realizamos uma conversa para “análise de situações didáticas”, organizando-as a partir dos aspectos predominantes que elas trabalham: alfabetização e / ou letramento e as professoras demonstraram conhecimento dos termos.

Os dados sobre a avaliação processual do encontro, coletados pelo RE, encontram-se nas tabelas do Apêndice J. Identificamos que quanto aos conteúdos e práticas apresentados, houve um equilíbrio entre as participantes sobre o ineditismo da temática. O desconhecimento dos conceitos e termos teóricos foi algo apontado pelas participantes, ao declararem usar na prática sem saber nomear e relacionar às teorias especificadas no encontro. O conceito “facetas

da alfabetização” foi algo pontuado como novo. A professora 4 declarou que, apesar de ter o conhecimento da teoria discutida, necessita de maior aprofundamento. A professora 3 escreveu “O curso está sendo proveitoso, pois é uma aprendizagem nova sobre algumas nomenclaturas que eu desconhecia”.

### 7.1.3 Encontro 3: O objeto de aprendizagem: a língua portuguesa escrita

O encontro 3 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento:

#### Quadro 17 - Plano de aula do encontro 3 “O objeto de aprendizagem: a língua portuguesa escrita”

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	<p>Que os professores possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as diferenças entre sistemas de escrita: ideográficos, logográficos, silábicos e alfabéticos;</li> <li>- Apropriar-se das características e especificidades da língua portuguesa e de suas relações e implicações para o ensino-aprendizagem na alfabetização;</li> <li>- Diferenciar os aspectos da língua oral e da língua escrita;</li> <li>- Identificar as características da estrutura silábica da língua portuguesa e perceber as implicações para seu ensino;</li> <li>- Identificar e compreender a necessidade do ensino explícito das relações grafofonêmicas na leitura e escrita, considerando a natureza do sistema de escrita alfabética;</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistemas de escrita: logográfico, silábico e alfabético;</li> <li>- Características do SEA: o funcionamento deste sistema;</li> <li>- Características da Língua Portuguesa: A língua portuguesa como objeto de conhecimento explícito do professor: níveis de transparência e opacidade; estrutura silábica; características ortográficas; implicações para o ensino;</li> <li>- Níveis linguísticos: fonético-fonológico; morfossintático; semântico-lexical; semântico-pragmático;</li> <li>- Etapas da alfabetização: Lemle (2007): domínio das correspondências mais regulares entre letras e sons; domínio das regras ortográficas contextuais; domínio das regularidades ortográficas;</li> </ul>
<b>Estratégias / Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos conceitos que caracterizam a língua portuguesa e influem sobre o processo de ensino-aprendizagem (exposição dialogada), por meio de <i>slides</i> em PowerPoint;</li> <li>- Problematização: perguntas para reflexão;</li> <li>- Identificação das implicações dos conceitos propostos para as situações didáticas em alfabetização (reflexões para a transposição da teoria para a prática);</li> <li>- Leitura de excertos e citações dos textos utilizados para apoio ao processo de reflexão e construção dos conceitos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Este encontro teve como foco discutir as características ortográficas da língua portuguesa e suas implicações para o ensino. Os objetivos propostos foram alcançados, contudo o tempo foi excedido (com consentimento das participantes), o que possibilitou dar continuidade aos conteúdos da aula, esclarecer dúvidas e realizar o aprofundamento necessário.

Iniciamos explicitando a importância de o professor conhecer as características do objeto a ser ensinado para que, com isso, possa pensar nas formas de ensinar aos alunos e alunas. Buscamos, desse modo, frisar que o conhecimento do objeto de ensino se torna fundamental para que ele seja proposto da maneira adequada à aprendizagem dos alunos. Para essa apresentação foi fundamental tratar das características dos diferentes sistemas de escrita, comparando o logográfico com o alfabético, por exemplo. Conceituamos a língua portuguesa como uma escrita fonográfica e alfabética. Com isso, procuramos enfatizar que as crianças necessitam compreender que as letras notam e representam sons. Mesmo entendendo que é pouco consensual a ideia de “sistema de representação” em comparação à ideia de “código” (pois há divergências entre os autores<sup>64</sup>), não há como negar que é necessário compreender o funcionamento da relação entre letras e sons (grafemas e fonemas) para compreender o princípio alfabético. Destacamos os aspectos apontados por Moraes (1998) sobre o que a criança precisa aprender em relação às propriedades do sistema de escrita (como características topológicas das letras, a direção da escrita, os valores sonoros que as letras assumem, entre outros).

Apresentamos o conceito de fonema e mostramos diferentes estruturas silábicas para tratar dos diferentes graus de complexidade silábica. A professora 1, que trabalha com turmas de alfabetização e reforço, além de dar aulas de inglês na escola, contribuiu bastante, justamente por ter um conhecimento linguístico mais amplo. Ela compartilhou exemplos da estrutura silábica do inglês que é mais opaca, comparando com a estrutura do português. Mencionou também a questão dos fonemas no inglês, que tem uma relação com as letras diferente do português, o que cria mais desafios para o aprendiz.

Comentamos a respeito da escolha das palavras para início do processo de alfabetização, que na perspectiva construtivista geralmente é considerado o campo semântico como foco e o uso de palavras com diferentes tamanhos (quantidade de sílabas), sem uma preocupação com as características linguísticas. Já a abordagem fonológica, outros fatores são fundamentais como a complexidade silábica, a regularidade e irregularidade na relação fonema-grafema, a

---

<sup>64</sup> Moraes (2012) e Soares (2016) defendem que o sistema de escrita alfabético é um sistema notacional, de representação e não um código. Contudo, outros autores que embasaram nossa proposta, entendem como um código.

lexicalidade, os tipos de fonemas presentes, a frequência das palavras. Tratamos das correspondências fonográficas regulares e irregulares, exemplificando as regras das primeiras e mostrando exemplo de palavras com fonemas que fazem parte dos segundos casos. Buscamos mostrar que esse ponto se relaciona ao que Lemle (2007) propõe sobre as etapas da alfabetização, que parte primeiro do domínio das correspondências mais regulares entre letras e fonemas, para depois os casos de irregularidade ortográfica. Tratamos as contribuições de Morais (1998) sobre esses pontos (regularidade / irregularidade ortográfica).

Retomamos a diferença entre alfabetização e letramento, mostrando que nos contextos de letramento seriam trabalhadas diferentes palavras a partir dos gêneros textuais, mas na escolha delas para reflexão sobre o sistema de escrita (por exemplo, identificação de sons / fonemas, sílabas, letras) seriam escolhidas palavras com estrutura silábica mais canônica, já que consideramos a complexidade silábica como um critério inerente à aprendizagem inicial da língua. Mencionamos o ditado de palavras na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro, muito usado nas escolas como avaliação da escrita, que não considera a estrutura silábica e seu grau de complexidade.

As professoras, no geral, fizeram poucas colocações e perguntas, e no final do encontro, pontuaram a importância de retomar esses conhecimentos linguísticos na formação do professor.

Os dados coletados pelo RE, avaliação processual se encontram no Apêndice J. Obtivemos a participação de sete participantes. Mais uma vez os termos teóricos aparecem como conhecimentos novos, relativos principalmente às dimensões linguísticas que foram tema do encontro. Porém, é importante destacar que uma das participantes declarou ter conhecimento da fundamentação teórica e como ela possui formação em Letras-Português, o que para nossa pesquisa é bastante elucidativo, na medida em que esse encontro tratou desses termos e conceitos relacionados as dimensões da linguagem e que temos como hipótese a lacuna de tais conhecimentos na formação dos pedagogos. A participante 8 declarou “*Acredito que todo o conteúdo vai ser fundamental para a alfabetização dos meus alunos*”.

Observamos que nenhuma participante se opôs a qualquer abordagem ou sugestão teórico-metodológica tratada no encontro, o que parece bastante positivo, demonstrando uma abertura em conhecer novas teorias e concepções, na medida em que trouxemos comparações com as propostas mais comumente realizadas (como no caso dos critérios para a escolha das palavras para ditado).

### 7.1.4 Encontro 4: Os recursos do aprendiz

O encontro 4 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento:

**Quadro 18** - Plano de aula do encontro 4 “Os recursos do aprendiz”

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	Que os professores possam: - Identificar os fatores relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, como a percepção auditiva e visual e à ideia de símbolo; - Conhecer os estudos atuais acerca das funções executivas e reconhecer o papel das mesmas no desenvolvimento; - Estabelecer relações entre psicomotricidade e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita; - Conhecer estratégias para trabalhar as funções executivas, por meio de jogos e mediações em sala de aula;
<b>Conteúdos</b>	A percepção visual; a percepção auditiva; psicomotora; a conceito de símbolo; Funções executivas: habilidades cognitivas relacionadas a organização e regulação de comportamentos: memória de trabalho; controle inibitório; flexibilidade cognitiva;
<b>Estratégias / Recursos</b>	-Apresentação dos conceitos (exposição dialogada); - Transposição da teoria para a prática; - Análise de atividades; - Leitura compartilhada e discussão de trechos do texto “Psicomotricidade” do livro de Mousinho <i>et al.</i> (2018); - Relações com a prática a partir dos aspectos discutidos; - Apreciação de vídeos; - Exemplos de atividades para incentivo às funções executivas Material do PIAFEX (DIAS; SEABRA, 2013); - Apreciação de vídeos; - Sugestões de jogos;

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos o encontro retomando as discussões anteriores sobre as características do objeto de aprendizagem que é o português brasileiro, “língua portuguesa”. Assim como tais características e especificidades da língua influenciam no modo de ensinar, conhecer os recursos cognitivos utilizados pelo aprendiz no processo de aprendizagem, ajudam o professor a pensar nas melhores estratégias de ensino.

Perguntamos às participantes acerca do acesso aos conhecimentos sobre neurociência, socializando que na formação no curso de Pedagogia geralmente não há conteúdos desta área do conhecimento. Duas participantes comentaram que só tiveram acesso a alguns conhecimentos sobre o tema na especialização. Refletimos o quanto estes conhecimentos são necessários, já que o professor está lidando com a aprendizagem de sujeitos, pois além da

influência dos fatores culturais e sociais dessa aprendizagem, temos os fatores biológicos, todos estes em interação dinâmica durante o desenvolvimento e o processo de escolarização. Conhecer o funcionamento básico do cérebro e suas relações com as funções psicológicas, como no caso das funções executivas, pode ajudar a compreender o aprendiz em interação com seu objeto de aprendizagem e seu contexto de ensino.

Em um segundo momento do encontro assistimos aos vídeos<sup>65</sup>, seguido de uma conversa sobre os conteúdos apresentados neles. O primeiro focado nas regiões do cérebro e a área que cada um atua; os outros sobre o papel do meio para o estímulo ao desenvolvimento da criança, sendo que um deles inclusive aborda como as políticas públicas poderiam evitar problemas sociais posteriores, como evasão escolar, desemprego, entre outros, estimulando o desenvolvimento. Falamos sobre a plasticidade cerebral e como os educadores podem fazer mediações e propor estímulos para o desenvolvimento do sujeito.

A professora 4 comentou que nas aulas de música desenvolvia algumas propostas próximas das que estavam nos vídeos, mas que não tinha tanta clareza de que aquelas atividades desenvolviam habilidades relacionadas às funções executivas. Na música, ela comentou que se usa muito a questão da memória, do esperar (relação com o controle inibitório).

A professora 8 comentou que gostava muito de utilizar a música instrumental ou mais suave para “acalmar” e conseguir maior atenção nas crianças. Mencionou que percebia como esta estratégia funcionava com seus alunos, quando eles voltavam do recreio e iriam realizar uma atividade que exigia maior concentração.

A professora 7 comentou sobre um caso que ela atendeu, como psicopedagoga, de uma criança com dificuldades para escrever e falar, e que conhecendo a história da criança pôde descobrir o quanto ela tinha influências do contexto familiar. A partir da contribuição desta educadora, falamos, então sobre as habilidades emocionais e que as funções executivas também têm relação com a autorregulação das emoções e impactos na aprendizagem.

Continuamos a proposta apresentando os aspectos relativos aos recursos demandados pelo aprendiz no processo de aprendizagem da leitura e escrita como: percepção visual, percepção auditiva, psicomotricidade e as funções executivas. A acuidade visual e auditiva são questões que os professores devem estar atentos observando se a criança, por exemplo, enxerga a lousa, distingue as cores, consegue ouvir e compreender uma história lida, ou seja, se nessas propostas a criança demonstra essa integridade sensorial importante para a aprendizagem. Falamos sobre os processos de percepção que captam as informações a serem processadas e

---

<sup>65</sup> Os vídeos encontram-se nas referências da aula, no Apêndice I.



aprendidas, por isso que as percepções visuais e auditivas são tão importantes, no sentido de serem caminhos para a chegada das mesmas ao cérebro. No caso de comprometimentos na visão e / ou audição existem processos próprios para viabilizar a aprendizagem da linguagem, como o BRAILLE ou a língua de SINAIS, por exemplo. Lembramos do filme da Hellen Keller, baseado numa história real, e sugerimos para as professoras (uma professora mencionou que conhecia).

Apresentamos o material de Mousinho *et al.* (2018) e explicitamos os sentidos do desenvolvimento (céfalo-caudal e próximo distal). Falamos a respeito da importância do desenvolvimento psicomotor, da criança sustentar a cabeça, o tronco, rolar, engatinhar etc., e o quanto o ambiente adequado da Educação Infantil é fundamental, exemplificando a questão do berço. Se os bebês ficam presos nos berços, não têm o ambiente propício para favorecer o desenvolvimento psicomotor, ou seja, o cérebro tem a potencialidade, mas necessita do meio para se desenvolver. Daí que não adianta exigir uma coordenação motora fina da criança, sem que ela tenha tido oportunidades de explorar a coordenação ampla, os movimentos de saltar, pular, girar.

Comentamos também sobre a organização do sujeito no espaço, o esquema corporal e a grafomotricidade. Lemos alguns trechos do material de Mousinho *et al.* (2018) e discutimos os conceitos: coordenação motora ampla e fina; tônus e equilíbrio; preensão; grafomotricidade; dominância lateral; orientação espacial. Retomamos a questão do desenho e a sua importância para a aprendizagem da leitura e da escrita, tanto pelos aspectos simbólicos (a ideia de representação, a qual a escrita também cumpre) quanto gráficos.

Refletimos que se a criança tiver uma Educação Infantil de qualidade, rica em estímulos e possibilidades de brincar, terá mais chances de ter estas habilidades desenvolvidas para auxiliá-la na aprendizagem da leitura e da escrita.

Discutimos e problematizamos o uso de apostilas e folhas em excesso para crianças de Educação Infantil, exigindo que fiquem muito tempo sentadas e o quanto isso não possibilita o desenvolvimento dos aspectos psicomotores. Propomos reflexões a partir disso e do papel das características e reais necessidades de cada etapa, pois nas séries de alfabetização tais habilidades também precisam continuar a ser estimuladas.

Iniciamos a discussão sobre as funções executivas a partir dos vídeos indicados para as professoras assistirem. Explicitamos, então, o conceito das funções executivas, fazendo alusão aos vídeos e relacionando à adaptação dos sujeitos e ao processo de aprendizagem<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Usamos como referência o material da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2016).

Conceituamos as funções executivas básicas, como a memória de trabalho, a flexibilidade cognitiva e o controle inibitório e as outras, chamadas de alto funcionamento, que envolvem o planejamento e a resolução de problemas, atenção seletiva. Destacamos o papel do controle do comportamento, a autorregulação, ou seja, o sujeito desenvolver uma consciência de suas emoções e, também, formas de aprender, bem como seu papel na aprendizagem, na regulação do comportamento, na atenção e trazendo exemplos na sala de aula envolvendo estas funções. Comentamos sobre a metacognição que envolve o pensar sobre o pensamento e que, quando pedimos para as crianças explicarem como chegaram a uma resposta, o que pensaram para resolver um determinado problema, estamos solicitando um exercício que envolve essa função executiva.

Propomos uma atividade prática, visando dinamizar e contextualizar os conceitos sobre funções executivas, por meio de perguntas aos professores, que se relacionavam a algumas funções executivas, e a ideia era que pudessem responder as perguntas e identificar qual função a situação retratava. As professoras foram comentando sobre, por exemplo, o modo como estudam, se necessitam ou não de silêncio e como lidam com aspectos distratores do ambiente. Com essa participação das professoras, relacionamos suas experiências com as funções: memória de trabalho, atenção seletiva, controle inibitório.

Levamos um exemplo hipotético (para análise e discussão) de uma criança, em situação de leitura, citado por Medina e Guimarães (2019, p. 252) que se tratava de uma criança que sabia ler, decodificar letra-som, mas apresentava dificuldade em ler frases, pulava palavras, apresentando uma leitura impulsiva (tentando ler por adivinhação palavras, a partir da primeira letra, por exemplo) e relacionamos às funções executivas envolvidas: atenção seletiva, controle inibitório, autorregulação.

Apresentamos alguns jogos que estimulam as funções executivas. Destacamos que muitas atividades e jogos que as professoras já fazem e desenvolvem em sala de aula trabalham e incentivam as funções executivas e muitas vezes não temos a clareza de todas as habilidades envolvidas ou não damos o devido valor e importância para essas práticas.

Ao final do encontro apresentamos e comentamos algumas indicações presentes no material de Dias e Seabra (2013) e Medina e Guimarães (2019) sobre estratégias para incentivar as funções executivas em situações de mediação em sala de aula, que estimulam autorregulação da criança. Exemplificamos com situações de mediação feitas pelo professor que estimulam a formulação de perguntas e respostas pelas crianças, de modo que elas possam explicitar como pensaram para dar uma resposta, verbalizar o que o caminho que fizeram para resolver um problema, justificar um raciocínio, propostas que envolvem a autorregulação e a metacognição.

Comentamos sobre intervenções do professor que envolvem o ensino explícito, como dar uma instrução direta, passo a passo, para a criança realizar uma determinada atividade, apresentar um modelo e propor situações deliberadas em que o professor informa, orienta, apresenta e instrui o aluno. Destacamos como tais propostas ajudam no planejamento da atividade.

Retomamos a questão do manejo do tempo também como forma de ajudar no planejamento e o professor pode ajudar as crianças na organização do tempo ao fazer a rotina e distribuir as atividades. Mencionamos sobre atividades de categorização que ajudam no desenvolvimento da atenção seletiva e flexibilidade cognitiva (um objeto por ter diferentes funções a depender do critério que está sendo considerado). Exemplificamos que para saber as diferentes letras, cursiva e imprensa por exemplo, é necessário a flexibilidade cognitiva. Um jogo em que uma palavra tem diferentes sentidos (manga de blusa e a fruta manga), também envolve a flexibilidade cognitiva. Por fim, falamos de atividades de monitoramento em que a criança possa explicitar como pensou e, com isso, tome consciência do seu processo de aprender.

Os dados coletados do RE do encontro estão no Apêndice J. Descrevemos a seguir algumas colocações das participantes, que nos ajudam a identificar que os conteúdos tratados foram significativos. A professora 5 pontuou que “Conhecia a funções cognitivas [executivas], mas não como trabalhar para desenvolver as funções”. A professora 4 fez duas colocações que contribuem para nossa análise. Na primeira ela diz:

Sempre trabalhei com meus alunos jogos envolvendo acréscimo de palavras, repetição de ritmos, espera da vez para utilizar instrumentos, movimentos corporais em sequência e outros, sabendo que de alguma forma eram importantes para aprendizados posteriores e desenvolvimento da atenção, mas sem a devida compreensão da importância das funções executivas.

Na segunda, pontua “Valorizar a memória de trabalho no processo de alfabetização”.

As respostas evidenciam que há uma valorização pelas participantes da possibilidade de trabalho prático sobre os conteúdos estudados, no sentido de como desenvolver as funções executivas nos alunos e, também, de conhecer o papel destas no processo de alfabetização. A utilização dos jogos como estratégia para o desenvolvimento das funções executivas foi apontada como algo significativo aprendido neste encontro.

### 7.1.5 Encontro 5: O processo de aprender

O encontro 5 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento:

**Quadro 19** - Plano de aula do encontro 5 “O processo de aprender”

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	<p>Que os professores possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir o conceito de aprendizagem atrelado ao objeto de estudo do curso (aprendizagem do SEA);</li> <li>- Identificar e diferenciar os processos de aprendizagem implícita e explícita no contexto escolar;</li> <li>- Conhecer o modelo explicativo da aprendizagem da leitura e da escrita de Ehri (2005; 2013a; 2013b), compará-lo com o modelo de Ferreiro (1991) (mais dominante no meio educativo) e discutir as implicações de cada modelo para o ensinar e o aprender na alfabetização;</li> <li>- Analisar escritas infantis sob a perspectiva dos modelos abordados;</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceito de aprendizagem, aprendizagem implícita e explícita (POZO, 2002);</li> <li>- Modelo de aprendizagem de leitura: Ferreiro (1991) e Ehri (2005; 2013a e 2013b);</li> <li>- Análise de escritas de crianças;</li> </ul>
<b>Estratégias / Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos conceitos (exposição dialogada): aprendizagem implícita e explícita; abordando cada modelo (FERREIRO, 1991 e EHRI, 2005; 2013a e 2013b) e, depois, traçando um quadro comparativo; discussão das implicações de cada modelo para o ensinar e o aprender, a escolha dos métodos etc.</li> <li>- Transposição da teoria para a prática: proposta de atividades de escrita e análise das produções das crianças sob os dois enfoques;</li> <li>- Encaminhamento para a prática do professor: realizar uma sondagem de leitura e escrita; classificar as hipóteses das crianças segundo os modelos teóricos abordados (Ferreiro x Ehri) (trazer para discussão no próximo encontro);</li> <li>- Implicações dos conceitos propostos para as situações didáticas em alfabetização: sondagem diagnóstica e possíveis intervenções;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos o encontro retomando as discussões do encontro anterior e perguntando a respeito de possíveis dúvidas. Esse encontro tinha como foco discutir os processos de aprender, as diferenças entre aprendizagem implícita e explícita e, o quanto estes processos impactam o processo de alfabetização, relacionando-os depois ao objeto de aprendizagem da língua escrita. Por isso, tratamos inicialmente de conceituar aprendizagem e ensino, além de trazer ao debate as diferenças entre aprendizagem implícita versus explícita, termos que pareceram novos às participantes. Problematizamos as ideias sobre aprendizagem, a partir das perguntas: “O que é aprender?” e “Como definir uma boa situação de aprendizagem?”. Realizamos um levantamento prévio dos conhecimentos das participantes sobre as duas questões. As respostas

propostas por elas, sobre o conceito de aprendizagem, se relacionaram a ideia de “apropriação”, “transmissão” e “construção” de saberes, conteúdos e atitudes e o uso disso na vida cotidiana.

A partir dessas contribuições, definimos uma boa situação de aprendizagem com o que Pozo (2002) indica: mudança duradoura, ou seja, um conhecimento ou atitude que é incorporado ao sujeito; transferência desta aprendizagem para novas situações, no sentido de que os sujeitos podem aplicar o aprendido em novos momentos e contextos da vida; e estabelecimento de relação com a prática.

Exemplificamos diferentes situações que envolvem aprendizagem implícita e explícita a fim de marcar as diferenças nos processos e algumas participantes deram exemplos a partir de suas experiências, como aprender a cozinhar sendo uma aprendizagem mais implícita e aprender uma nova teoria sobre educação, como uma aprendizagem mais explícita.

Continuamos as discussões tratando sobre os modelos de processamento da informação, a abordagem *top down*, *bottom up* e interativa, que são muito inspiradores de métodos de ensino e até de alfabetização, porém nem sempre temos clareza disso. Situamos nossa abordagem na terceira, interativa, enfocando tanto o papel do reconhecimento de grafemas e suas relações com fonemas, assim como a leitura dos contextos. Porém, destacamos o quanto é importante compreender que o ato de ler não deve se pautar em adivinhações, já que a decodificação é um processo importante e necessário.

A partir desse entendimento conceituamos “ler” e “escrever”, de acordo com a perspectiva da Ciência Cognitiva, demonstrando o papel da identificação dos sinais gráficos (letras) ou sua produção. Procuramos com isso diferenciar a especificidade do processo de “ler” em relação ao de “compreender”, já que muitas vezes tais processos têm sido entendidos como equivalentes, porém não o são. Nesse momento a professora 7 contribuiu bastante compartilhando o estudo que fez em seu TCC do curso de Pedagogia a respeito da leitura, da importância da compreensão nesse processo. Destacamos, a partir do comentário da professora, que os processos de decodificação precisam ser entendidos em sua importância para formarmos leitores autônomos, afinal não basta decodificar, pois a compreensão é o fim maior da leitura, mas, somente a última sem a primeira não é possível. Sabemos que muitas vezes o ensino explícito da decodificação grafema-fonema é visto de forma pejorativa na escola e isso precisa ser repensado.

Partimos para os estudos de Ehri (2005; 2013a e 2013b) a respeito do reconhecimento imediato de palavras, ação essencial para uma leitura fluída e para a compreensão em leitura. Tratamos das formas de ler palavras investigadas pela autora, que envolvem não só processos de decodificação, mas também de analogia por palavras já reconhecidas ou por pistas visuais.

Propusemos a dinâmica, baseada no *teste stroop* (2009), primeiramente pedindo que as participantes lessem os nomes das cores escritos e depois que falassem a cor das letras. Realizamos a contagem do tempo e a segunda leitura foi mais lenta, justamente pela questão do reconhecimento imediato de palavras (reconhecer o nome escrito é mais rápido do que identificar a cor da letra, para pessoas alfabetizadas).

Apresentamos as fases propostas no modelo Ehri (2005; 2013a e 2013b) para explicar o desenvolvimento da leitura e quais aspectos são predominantes em cada uma: fase pré-alfabética; alfabética parcial; alfabética plena e alfabética consolidada. Tal referencial teórico e modelo eram desconhecidos pelas participantes. Abordamos o que a literatura vem evidenciando a respeito do papel do conhecimento dos nomes das letras para a fonetização da escrita, principalmente quando os nomes inteiros das letras são ouvidos nas palavras, pois se tornam pistas fonéticas. Citamos o artigo de Cardoso-Martins e Corrêa (2008) sobre tal ponto. Essa percepção que o nome contém o som da letra, contribuí para a criança avançar da fase alfabética parcial para a fase alfabética plena, na medida em que ela vai identificando os diferentes fonemas que são representados pelas letras. Daí a ideia muito comumente difundida de que saber os nomes das letras não tem uma relação ou contribuição direta com a aprendizagem da leitura (decodificação) ser amplamente questionável. Inclusive alguns participantes pontuaram que aprenderam durante a faculdade que não era imprescindível ensinar os nomes das letras.

Ressaltamos que a chegada à compreensão do princípio alfabético não é o ponto final para Ehri (2005; 2013a e 2013b). A autora propõe a existência de uma fase posterior na qual o conhecimento ortográfico se consolida, denominada como fase alfabética consolidada, muito influenciada também pelo conhecimento morfológico que a criança vai agregando.

Partimos para a exploração do modelo de Ferreiro (1991) que já é conhecido pelas participantes, mostrando a diferença do modelo de Ehri (2005; 2013a e 2013b), já que para a primeira o sistema de escrita é um sistema de representação e os significantes (letras e fonemas) não são descolados dos significados. Discutimos as escritas espontâneas como a representação das hipóteses das crianças nas diferentes fases propostas por Ferreiro (1991), desde o momento no qual essas escritas não estão reguladas pelos sons (na hipótese pré-silábica), até as representações posteriores, como nas hipóteses silábicas, com e sem valor sonoro, e na hipótese silábica-alfabética. Ressaltamos que a autora Ferreiro (1991) tem como ponto de chegada a hipótese alfabética na qual a criança compreendeu o princípio alfabético, sem discutir as questões de ordem ortográfica nesse momento.

Propusemos um quadro comparativo entre as teorias de Ehri (2005; 2013a e 2013b) e Ferreiro (1991) e discutimos a partir das experiências das participantes como cada modelo pode ser elucidativo para a interpretação das produções escritas das crianças. Nesse momento discutimos as reflexões de Soares (2016) sobre a incorporação do construtivismo de Ferreiro nas escolas brasileiras não ter previsto um ensino sistemático e explícito da faceta linguística para a alfabetização, como fazem outras abordagens de cunho fonológico. Se para Ferreiro (1991) a palavra é a unidade e não há explicitação no ensino do princípio alfabético, nem nas relações entre letras e fonemas, para Ehri (2005; 2013a e 2013b) e autores que se baseiam em sua pesquisa, o foco está justamente nesses dois últimos pontos.

Pontuamos que há uma indicação de instrução fônica na proposta de Ehri (2005; 2013a e 2013b) e uma omissão da discussão sobre consciência fonológica na pesquisa de Ferreiro, tendo em vista que ela teve outro escopo de estudo. Nossa intenção foi fazer delimitações conceituais e compreender as diferenças de abordagens no sentido de contribuições e não dicotomias. Há, uma preocupação nossa de esclarecer que a instrução fônica não está atrelada, necessariamente, ao uso do método fônico e esse ponto é importante (nossa proposta inclusive é trabalhar com a essa instrução nos contextos de letramento).

Sugerimos que cada professora pudesse escolher uma criança para realizar as tarefas, testes e atividades práticas que serão propostas durante o curso<sup>67</sup>. A primeira proposta foi de realizarem a sondagem de ditado de palavras da Ferreiro. Depois, trabalharemos com a Tarefa de Reconhecimento Letras e Sons (TRLS) e Teste de Leitura e Escrita (TLE) (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017).

No RE obtivemos o retorno de seis participantes. De acordo com a avaliação das professoras após o encontro, a fundamentação teórica e a classificação no modelo de aprendizagem da leitura de Ehri foram apontados como conhecimentos novos e significativos pelas participantes. A participante 4 pontuou também “A abordagem explícita no ensino-aprendizagem da leitura” como um conhecimento novo.

#### **7.1.6 Encontro 6: O ensino para favorecer o aprender: o conhecimento sobre a consciência metalinguística**

O encontro 6 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento:

---

<sup>67</sup> Foi uma proposta optativa, mas importante para uma dimensão prática da atividade formativa por elas vivenciada.

**Quadro 20** - Plano de aula do encontro 6 “O ensino para favorecer o aprender: o conhecimento sobre a consciência metalinguística”

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	<p>Que os professores possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a abordagem da dupla rota de leitura;</li> <li>- Conhecer os critérios psicolinguísticos das palavras: lexicalidade; frequência; regularidade; comprimento/extensão;</li> <li>- Compreender as relações biunívocas e não biunívocas entre letras e sons;</li> <li>- Conceituar “consciência metalinguística” e identificar algumas de suas dimensões;</li> <li>- Relacionar a “consciência metalinguística” com a aprendizagem da leitura e da escrita;</li> <li>- Pensar em situações didáticas que privilegiem o trabalho com as dimensões da “consciência metalinguística” que interagem com a alfabetização;</li> <li>- Explicitar o uso de propostas que envolvem o conhecimento sobre a consciência metalinguística;</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dupla rota de leitura: fonológica e lexical;</li> <li>- Critérios psicolinguísticos: lexicalidade; frequência; regularidade; comprimento / extensão;</li> <li>- Consciência metalinguística;</li> <li>- Pesquisas atuais que se relacionam a alfabetização: consciência sintática, morfológica e semântica;</li> </ul>
<b>Estratégias / Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação expositiva-dialogada de conceitos em Power Point;</li> <li>- Leitura compartilhada de excerto de texto da bibliografia;</li> <li>- Análise de propostas didáticas;</li> <li>- Problematização;</li> <li>- Transposição para a prática pedagógica;</li> <li>- Exemplos de atividades;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos retomando o encaminhamento dado no final do encontro anterior sobre a atividade prática com as crianças participantes. Perguntamos para as professoras como foi a aplicação da sondagem e se conseguiram analisar segundo a perspectiva de cada autora estudada, Ferreiro (1991) e Ehri (2005; 2013a e 2013b). A professora 5 se ofereceu para socializar com o grupo a aplicação da sondagem que fez com a criança.

A professora 5 ressaltou que tem feito sondagem on-line com as crianças da turma, já que o ensino estava sendo remoto, e que sentia muita dificuldade por conta da leitura, pois nem sempre conseguia a devolutiva de leitura de todas as crianças, após a produção escrita. Ela comentou que nessa sondagem pediu que a criança lesse após escrever e que pensasse no som de cada parte. A mãe da criança segurou o celular de forma que a professora conseguia ver a boca e o dedo da criança, conseguindo ver como a criança foi lendo e apontando as partes das



palavras, o que a ajudou a ter uma devolutiva melhor da leitura. A professora classificou a escrita da criança como “silábica com valor” pensando na abordagem de Ferreiro (1991) e “alfabética parcial” na classificação de Ehri (2005; 2013a e 2013b).

A professora 3 também participou comentando sobre a escrita produzida pela criança que ela fez a intervenção. Essa criança já apresenta uma compreensão maior da relação entre letras e fonemas, pois já consegue registrar muitas sílabas de forma convencional. A professora classificou como “silábica-alfabética” pensando na abordagem de Ferreiro (1991) e como “alfabética parcial”, na abordagem de Ehri (2005; 2013a e 2013b), porém disse que teve dúvidas para incluir a produção segundo esta última autora. Pontuamos que na proposta de Ehri (2005; 2013a e 2013b), se comparada à de Ferreiro (1991), as hipóteses silábicas e silábicas-alfabéticas se enquadram na fase “alfabética parcial”, que essa acaba sendo mais ampla. Mostramos o quadro proposto por Soares (2016) que compara as duas abordagens das autoras.

A professora 1 socializou a produção da outra criança. As professoras que conhecem essa criança comentaram que esta evoluiu bastante, pois agora já consegue utilizar o valor sonoro de alguns fonemas, como GRF (para GIRAFÁ), o que a criança não conseguia fazer anteriormente (pois usava apenas as letras do nome e as vogais para escrever).

Continuamos a discussão proposta no encontro, retomando a “teoria da dupla rota” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000). Com apoio dos *slides*, explicamos os dois processos: a rota fonológica, apoiada na decodificação grafema-fonema, que se dá geralmente no início da alfabetização e a rota lexical, apoiada no reconhecimento imediato da palavra e acesso ao léxico mental. A leitura no início da alfabetização é mais lenta, por conta do tempo que a criança dispense para a decodificação fonema-grafema. Falamos sobre o processo de leitura logográfica antes da alfabetização, no qual a criança faz um reconhecimento visual das mesmas, sem uma análise (identifica como se fosse uma figura) e depois da escrita logográfica, quando ela escreve de memória (por exemplo, o nome próprio). Comentamos que leitura sem compreensão acontece primeiro porque a criança está muito focada na transcrição das letras em sons e muitas vezes ao final de decodificar a palavra ou frase ela não consegue recuperar o significado do que leu. Somente quando a leitura ganha maior fluência é que a compreensão avança.

Explicamos que o léxico mental vai sendo composto pela representação das palavras a partir dos processos de decodificação inicialmente e do reconhecimento imediato das mesmas. A partir desse ponto, discutimos os critérios psicolinguísticos relacionados a escolha das palavras como lexicalidade; frequência; regularidade; comprimento / extensão. Apontamos que ler uma palavra é mais fácil do que ler uma não palavra, pois na leitura da palavra é possível acionar o léxico mental. Explicamos que por isso algumas tarefas e testes que avaliam leitura e

escrita propõem pseudopalavras e palavras, justamente porque as primeiras podem impactar o tipo de rota de leitura que a criança vai utilizar para ler.

Outro ponto desenvolvido foi a frequência das palavras, isso porque as palavras que vemos bastante são mais facilmente reconhecidas, pois estão mais acessíveis em nosso léxico mental em virtude do uso. Os testes e tarefas que avaliam incluem palavras de baixa e alta frequência.

Apontamos a regularidade como um critério “divisor de águas” entre a abordagem que adotamos, dentro do paradigma fonológico e das contribuições da Psicologia Cognitiva, e outras, porque pensamos que as palavras com sílabas mais canônicas (como consoante e vogal) têm uma complexidade menor e isso facilita a aprendizagem. Então consideramos a estrutura silábica para os processos de ensino. Por exemplo, consoantes que só tem uma possibilidade de som, como B, V, D, T devem ser consideradas na escolha das palavras para início da alfabetização (por exemplo, PATA, BOLA, DADO). Seria um critério facilitador para a criança compreender a relação fonema-grafema.

Continuamos apresentando as correspondências não biunívocas nas diversas possibilidades, ou seja, as regidas por regras como a posição da letra na palavra e as arbitrarias, em que cabe a memorização da ortografia.

Mostramos, então, que na tarefa de avaliação que iremos sugerir de Pazeto (2012), os critérios psicolinguísticos que mencionamos anteriormente são utilizados para a escolha das palavras, diferente da proposta de Ferreiro.

Apresentamos então as duas propostas de avaliação de Pazeto (2012). A primeira é a Tarefa de conhecimento de letras e sons (TRLS) (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017), com objetivo de verificar se a criança sabe o nome e o som da letra e o som, lembrando que no caso das consoantes o nome das letras se distingue dos sons. Explicamos os procedimentos para aplicação e avaliação das tarefas. A segunda é o Teste de leitura e escrita (TLE) (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017) que objetiva avaliar habilidades preliminares de leitura e escrita de crianças.

Continuamos a proposta de conceituação, propondo uma reflexão sobre o que é metalinguagem a partir do campo da Psicologia Cognitiva e diferenciando do conceito dado pela linguística. A metalinguagem a partir da psicolinguística é entendida como o pensar sobre a linguagem a partir de processos cognitivos como monitoramento, reflexão, autocontrole, por exemplo. Mencionamos exemplos de quando a criança compreende que LOBO e BOLO são as mesmas sílabas invertidas ou quando a criança cria rimas JOÃO e PÃO, e nesses exemplos ela

não está presa ao significado das palavras, mas sim à percepção deliberada dos seus aspectos linguísticos componentes<sup>68</sup>.

Utilizamos como base para a discussão as contribuições de Gombert (2003) para falar do conhecimento metalinguístico e levar a conceituação para as professoras participantes. Comentamos sobre a ideia de uma sensibilidade fonológica, entendida pelo autor como epilinguística, relacionada a aprendizagens implícitas e pouco intencionais e conscientes; diferente das atividades metalinguísticas, que são explícitas e conscientes.

Explicamos então as principais dimensões da consciência metalinguística, que é um grande guarda-chuva, contendo as outras subdivisões de acordo com os aspectos linguísticos envolvidos: fonológico, sintático, semântico, morfológico.

Ressaltamos que a consciência fonológica é a dimensão que nos deteremos mais tempo de estudo durante o curso, devido ao nosso foco ser a compreensão do princípio alfabético pela criança. A consciência sintática, por ter um papel na construção das frases também será esmiuçada e as demais serão estudadas, mas não com o mesmo aprofundamento. Lembramos que as pesquisas atuais tem apontado as relações entre consciência fonológica e desenvolvimento da leitura e da escrita, ou seja, os dados e conceitos propostos durante o curso são baseados em evidências científicas.

Apresentamos o conceito de consciência fonológica, a partir da leitura e discussão de um excerto de artigo de Barrera e Maluf (2003). Explicamos que a proposta agora é apresentar as diferentes dimensões da consciência metalinguística e depois durante os encontros aprofundar no estudo de cada uma delas e em possibilidades de aplicação na prática pedagógica.

Ao final propomos que as professoras pensassem em quais situações didáticas elas realizam e muitas vezes contemplam tais habilidades (como no exemplo das atividades propostas pelas professoras do segundo ano, que englobam a consciência sintática) sem ter clareza dos conceitos que estão por trás (ou seja, quais habilidades aquela proposta incentiva e desenvolve).

Sobre a avaliação processual deste encontro, a respeito de realizar uma prática sem ter o domínio da fundamentação teórica, houve apontamento de três participantes. Nesse ponto, a professora 4 colocou: “Sempre procurei trabalhar os léxicos das palavras no entendimento de textos e derivação dos substantivos, mas não compreendia a relação disto com a alfabetização”. A rota lexical apareceu como conteúdo novo do encontro.

---

<sup>68</sup> Alguns exemplos podem ser encontrados na produção de Magda Soares, como vídeos transmitidos pelo Youtube e em seus livros (SOARES, 2016; 2020).

Outro ponto declarado pela professora 5, como uma aprendizagem significativa, foi o Teste de reconhecimento de letras e sons e a escrita das palavras pensando no tamanho das palavras.

### 7.1.7 Encontro 7: O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonológica e seus diferentes níveis- a consciência silábica

O encontro 7 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento:

**Quadro 21** - Plano de aula do encontro 7 “O ensino para favorecer o aprender: ao papel da consciência fonológica e seus diferentes níveis- a consciência silábica”

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	<p>Que os professores possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceituar consciência fonológica como uma das dimensões da consciência metalinguística;</li> <li>- Compreender a relação interativa da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita;</li> <li>- Identificar os diferentes níveis da consciência fonológica e refletir sobre possibilidades de intervenção pedagógica destes na alfabetização;</li> <li>- Planejar, desenvolver e analisar situações didáticas que envolvam a consciência fonológica, na dimensão consciência silábica, no trabalho com alfabetização;</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciência fonológica: definição, conceitos e relações com a alfabetização;</li> <li>- Apresentação dos diferentes níveis que abrangem a consciência fonológica (silábica, fonêmica, rimas e aliterações) com foco na consciência silábica;</li> <li>- Situações didáticas;</li> </ul>
<b>Estratégias / Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de conceitos em Power Point;</li> <li>- Retomada das tarefas-testes sugeridos no encontro anterior- socialização das professoras que aplicaram com as crianças;</li> <li>- Problematização e debate de conceitos;</li> <li>- Levantamento de ideias e conhecimentos dos professores;</li> <li>- Transposição de conceitos para a prática;</li> <li>- Exemplos de propostas de atividades envolvendo consciência fonológica em suas diferentes dimensões;</li> <li>- Jogos;</li> <li>- Apreciação e análise de materiais didáticos que contemplam os conceitos trabalhados;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos o encontro retomando as sugestões de tarefas práticas que demos para as professoras realizarem. Isso foi necessário pois percebemos que algumas estavam conseguindo acompanhar e seguir a sequência de propostas, que inclusive foram registradas no *classroom* do curso, porém outras participantes pareciam ter dúvidas.

Compartilhamos com todas as participantes o material enviado pela professora 5, com autorização prévia, que foi a produção da criança, a partir da aplicação do Teste de Leitura e Escrita (TLE) (PAZETTO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017) e da Tarefa de Reconhecimento de letras e sons (TRLS) (PAZETTO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017). Utilizando esse material, conseguimos apreciar coletivamente e refletir sobre o desempenho da criança. Explicamos os critérios de correção da tarefa para podermos fazer a análise, sendo 1 ponto para o acerto e 0 para o erro. A criança apresentou um bom conhecimento do nome das letras e mais facilidade para saber os sons das vogais.

Destacamos também que a princípio seria mais interessante fazer primeiro a avaliação do conhecimento das letras e dos sons, para depois solicitar à criança a escrita e leitura de palavras, pois dependendo dos conhecimentos que essa criança tem, essa produção escrita ou leitura pode estar muito distante. Esse entendimento se distancia da proposta construtivista, que não avalia o conhecimento dos sons e nomes das letras.

Apresentamos também a produção da criança aplicada pela professora 3 e pela professora 5. No teste de leitura e escrita, a criança da professora 5 conseguiu ler a palavra “oi”, “dia” e “bala”. Questionamos por que a criança conseguiu ler essas palavras e a professora 5 disse que poderiam ser palavras que a criança já tinha memorizado em seu léxico. Problematicamos que além dessa hipótese, poderia ser porque a complexidade silábica é menor, além da relação entre letras e fonemas dessas palavras serem mais regulares. A professora 5 comentou que a palavra “tame” a criança conseguiu decodificar. Comentamos que não existe memória lexical para pseudopalavras, então no caso da palavra “tame” não seria possível a criança ter memorizado, o que nos faz interpretar que essa criança já realiza a decodificação de sílabas simples e correspondência biunívocas. Aproveitamos e relacionamos as rotas de leitura, fonológica e lexical, que discutimos no encontro anterior.

Apresentamos a produção escrita das duas crianças e identificamos que elas conseguem escrever boa parte das palavras solicitadas e já estão quase alfabéticas. Perguntamos às professoras sobre o que pensaram e como avaliaram essas tarefas e testes, se foram válidas e ambas as professoras, 3 e 5, disseram que acharam bem válidas as propostas e pretendem aplicar com as demais crianças da sala.

A professora 4 comentou que aplicou com a criança participante e que avaliou um bom desempenho dela. Contudo ressaltamos que essa criança, por estar no terceiro ano, demonstra dificuldade (se compararmos com o desempenho das duas crianças anteriores que estão no primeiro ano). Na leitura das palavras, a criança conseguiu ler apenas a palavra “oi”, cuja formação é composta por duas vogais. Comentamos que a criança já consegue “juntar” as duas

vogais. A professora 4 comentou que nas demais palavras, a criança soletra as letras ao ler, por exemplo na palavra “dia” leu o nome de cada letra.

Explicamos o conceito de consciência fonológica, distinguindo da consciência fonêmica, pois muitas vezes acontece essa confusão. Explicitamos que a consciência fonológica é um constructo maior, englobando a consciência dos fonemas, mas tem outras dimensões como a silábica, por exemplo. Lemos a definição de Barrera (2003) presente nos *slides* e comentamos. Tratamos a consciência fonológica como habilidade de análise da língua oral a partir de suas partes constituintes, como sílabas, fonemas, rimas. Discutimos as linhas teóricas que divergem quanto ao seu papel na alfabetização, algumas tratando como consequência e outras como preditora. Atualmente o maior entendimento é de uma relação tanto de causa como de consequência, no sentido de que a consciência fonológica tanto contribui para a aquisição da leitura e da escrita, quanto é aprimorada com esta aquisição. Isso porque é necessário um nível de consciência fonológica para a compreensão do princípio alfabético.

Retomamos um vídeo da pesquisadora Magda Soares<sup>69</sup> na qual a autora falou muitos pontos próximos aos que tratamos nesse curso, entre as quais a necessidade de desenvolver a sensibilidade das crianças para a cadeira sonora da fala. Lembramos das evidências científicas das pesquisas atuais sobre o papel do processamento fonológico.

Problematizamos para as participantes o que significa trabalhar com a consciência fonológica e o que elas acreditam que já realizam a esse respeito em seu trabalho. Definimos então, a partir das colocações dos professores e do esquema presente nos *slides*, os diferentes níveis da consciência fonológica: silábica, rimas e aliterações e fonêmica.

Apresentamos as especificidades da consciência fonêmica em comparação com a silábica e explicamos o porquê optamos no curso em trabalhar com a silábica primeiro. Comentamos que as evidências têm mostrado que para chegar à análise fonêmica é preciso passar pela silábica, já que os fonemas não são unidades pronunciáveis isolada e naturalmente, daí o papel do trabalho com as sílabas e os fonemas no contexto das mesmas. Nesse momento diferenciamos nossas propostas do uso do método fônico, que orienta o uso da consciência do fonema isolando os fonemas desde o início do processo de ensino. Ressaltamos que propomos o trabalho com os diferentes níveis da consciência fonológica de forma concomitante, mas entendemos que a consciência silábica é facilitadora para a criança segmentar a fala em partes perceptíveis.

---

<sup>69</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=UnkEuHpxJPs&feature=emb\\_logo&form=MY01SV&OCID=MY01SV](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=UnkEuHpxJPs&feature=emb_logo&form=MY01SV&OCID=MY01SV) Acesso em: 23 maio 2021.

Apontamos que esse trabalho de percepção de partes das palavras é possível ser feito de forma lúdica e não sistemática, desde a Educação Infantil e que é fundamental não limitar o constructo “consciência fonológica” em consciência fonêmica. Lembramos que o fato de estarmos trabalhando com a percepção da sílaba, não quer dizer que usaremos essa denominação com a criança em início de alfabetização e que podemos abordar como a ideia de “partes” ou “sons” que a criança está identificando.

Ressaltamos a importância do ensino explícito das correspondências fonemas e grafemas (sons e letras), que é um ponto de divergência entre as abordagens que estudam a consciência fonológica e os construtivistas. Mencionamos autores como Artur de Moraes (2019) e Soares (2016) que apesar de adeptos do construtivismo e das propostas de Emília Ferreiro, fazem uma defesa do trabalho intencional e sistemático com a consciência fonológica.

Refletimos sobre importância desse trabalho com consciência fonológica, mostrando que a criança precisa superar o realismo nominal para compreender o que a escrita representa, ou seja, que a escrita não representa os objetos em si, mas com os sons das palavras que os denominam.

Trabalhamos exemplificando os diferentes padrões silábicos, com exemplos de CV (consoante-vogal) mais simples e CCVC (consoante-consoante-vogal-consoante, como em FRAS), e justificando a importância de o professor escolher palavras para trabalhar com a criança que tem padrões silábicos com desafios possíveis, lembrando que a complexidade silábica é um critério a ser considerado, conforme já falamos em outros momentos. Relembramos os conceitos de hiato, dígrafo, encontro consonantal.

Fomos, então, para a análise do quadro sobre o que, como e quando propor atividades de consciência fonológica, utilizando como referência a proposta de Moraes (2019) e explicamos que o autor, mesmo se declarando construtivista e utilizando o modelo de Ferreiro, faz todo um trabalho de incentivo ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Lembramos as professoras da *live* realizada pela autora Magda Soares, na qual a mesma compartilhou a experiência do município de Lagoa Santa, do projeto *Alfalettrar*<sup>70</sup>, na qual é estimulada a consciência fonológica desde a Educação Infantil, o que pode ser observado nos vídeos produzidos sobre essa experiência, inclusive mostrando situações práticas e reais em que essa habilidade é trabalhada de forma lúdica.

---

<sup>70</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UC1XdQdOr\\_XKEffvRL9hcPCg?app=desktop&form=MY01SV&OCID=MY01SV](https://www.youtube.com/channel/UC1XdQdOr_XKEffvRL9hcPCg?app=desktop&form=MY01SV&OCID=MY01SV). Acesso em: 23 maio 2021.

Retomamos a proposta de Morais (2019) cujo trabalho deve ser feito na Educação Infantil conciliando as situações de leitura de textos, ou seja, de letramento, com a reflexão metafonológica sobre as palavras, a partir da oralidade, da récita de textos orais, incentivando a percepção das rimas, a semelhança das palavras. Nos anos seguintes, no primeiro e segundo ano, esse trabalho deve continuar, contudo além do incentivo à percepção oral, deve-se focar no apoio escrito.

Observamos que no curso de formação de professores da PNA “Tempo de Aprender”, há pouco uso desses apoios escritos, nos exemplos expostos nos vídeos dos primeiros módulos do curso, o que ao nosso ver é falho. Estes apoios que indicamos podem ser as palavras escritas e, também, imagens, que ajudem as crianças a recuperarem a informação na memória de trabalho. Além disso, destacamos que este tipo de proposta beneficia tanto a criança que está começando a estabelecer relação som-letra, quanto aquela que precisa automatizar essa relação para avançar na leitura.

Destacamos a importância de conciliar a prática de leitura e produção de texto com proporcionada a reflexão sobre as palavras, exemplificando que não podemos ficar na “ditadura do texto”, como Morais (2019) aponta, já que não adianta abandonarmos da “ditadura da cartilha e entrarmos na do texto”, em que esse trabalho de análise das partes das palavras é esquecido. Exemplificamos que levar os textos e palavras escritas para apoio nas reflexões orais podem ajudar as crianças a estabelecer estas relações entre som e escrita.

Levamos sugestões para o trabalho com consciência silábica, discutindo possibilidades para as professoras planejarem situações didáticas envolvendo jogos e outras atividades. Tais sugestões foram exploradas por meio da apresentação de exemplos nos *slides*, com figuras ilustrativas, explorando as habilidades envolvidas em cada proposta e os referenciais que tais sugestões foram retiradas. No exemplo de jogos com sílabas para montagem de palavras, explicamos que para crianças de primeiro ano, podemos usar sílabas mais canônicas e para crianças de terceiro incluir sílabas cuja complexidade silábica seja maior e com desafios de irregularidades ortográficas, podendo explorar no caso do terceiro ano a separação das sílabas também.

A professora 5 compartilhou um jogo que utiliza com seus alunos, que envolve a identificação do mesmo som inicial (sílabas), com o apoio de imagens. Falou também de um jogo com cartaz, tipo uma batalha, envolvendo as rimas.

Ao final do encontro tratamos das atividades que envolvem a consciência silábica e precisam ser frequentes em salas de alfabetização, como separação e contagem oral de sílabas, identificar palavras maiores e menores (com mais e menos sílabas) comparando-as; identificar



e produzir palavras com determinadas sílabas (mostrando habilidades de identificação e produção). Essas propostas podem ser feitas a partir de textos, como trava-línguas (exemplificamos com o trava-língua do “Tatu ta ai”).

No final propusemos, também, que as professoras pensassem e refletissem sobre a própria prática tentando identificar o que fazem em seu trabalho que envolve a consciência silábica. Analisamos algumas das propostas mencionadas que trabalham as habilidades fonológicas, mas que as vezes não tinham a clareza de conceitos, por exemplo. Para a semana seguinte sugerimos que as professoras escolhessem uma das propostas sugeridas para realizar com a criança participante ou que elaborassem uma a partir do que foi discutido para desenvolver em sala<sup>71</sup>.

Obtivemos o retorno de 4 participantes por meio do RE, mostrando desta vez uma participação inferior a cinquenta por cento das participantes do curso. O conceito de “consciência metalinguística” foi apontado como novo. Notamos que três das quatro participantes apontaram realizar em sua prática alguns princípios vistos no encontro, porém sem a fundamentação teórica que lhe dá base.

### **7.1.8 Encontro 8: O ensino para favorecer o aprender: ao papel da consciência fonológica e seus diferentes níveis- fonema, rimas e aliterações; o conhecimento dos nomes das letras e a explicitação do princípio alfabético**

O encontro 8 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento:

**Quadro 22** - Plano de aula encontro 8 “O ensino para favorecer o aprender: ao papel da consciência fonológica e seus diferentes níveis- fonema, rimas e aliterações; o conhecimento dos nomes das letras e a explicitação do princípio alfabético”

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	Que os professores possam: - Conceituar consciência fonológica como uma das dimensões da consciência metalinguística; - Compreender o conceito de consciência fonêmica, grafofonêmica e fonografêmica; - Compreender o conceito de fonema;

<sup>71</sup> As professoras não estavam todas nas mesmas etapas de aplicação da parte prática, já que algumas famílias demoraram mais para autorizar o termo ou as professoras não conseguiram agendar o encontro virtual com a criança.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os diferentes níveis da consciência fonológica, como consciência fonêmica, de rimas e aliterações, e refletir sobre possibilidades de intervenção pedagógica destes na alfabetização;</li> <li>- Discutir e analisar situações didáticas que envolvam a consciência fonológica no trabalho com alfabetização;</li> <li>- Perceber a importância da explicitação do princípio alfabético no trabalho pedagógico e do conhecimento do nome e do som das letras pela criança.</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciência fonológica: definição, conceitos e relações com a alfabetização;</li> <li>- Apresentação dos diferentes níveis que abrangem a consciência fonológica: rimas, aliterações e fonêmica;</li> <li>- Conhecimento iniciais de fonética: fonemas surdos e vozeados; nasais e orais;</li> <li>- Transposição para situações didáticas;</li> <li>- Propostas para compreensão do princípio alfabético: o conhecimento do nome das letras.</li> </ul>
<b>Estratégias / Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de conceitos em Power Point;</li> <li>- Problematização e debate de conceitos;</li> <li>- Levantamento de ideias e conhecimentos dos professores;</li> <li>- Transposição de conceitos para a prática;</li> <li>- Leitura compartilhada de excertos dos textos que embasam o encontro;</li> <li>- Apreciação e análise de materiais didáticos que contemplam s conceitos trabalhados;</li> <li>- Exemplos de propostas de atividades envolvendo consciência fonológica em suas diferentes dimensões: rimas e aliterações e fonemas;</li> <li>- Vídeos (links nas referências);</li> <li>- Jogos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos este encontro retomando as atividades práticas sugeridas para as professoras desenvolverem com a criança participante que cada uma escolheu. A professora 1 conseguiu fazer Tarefa de Conhecimento de letras e sons (PAZETTO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017) e no seu relato mencionou que a criança leu e nomeou as letras muito rápido, trocou apenas o V pelo U e o Y falou V, mas para os sons das letras apresentou mais dificuldade. A criança apresenta uma hipótese de escrita “silábica com valor” para Ferreiro ou “parcialmente alfabética” para Ehri, utilizando mais consoantes do que vogais (Exemplo para GIRAFA, escreveu GRF). No Teste de Leitura e Escrita (PAZETTO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017) a criança não leu a palavra “OI”; soletrou a palavra “DIA” e nas palavras “BALA” falou “BOLO” e “TALO” falou “TATU”, o que analisamos ser uma tentativa de leitura por memorização da palavra.

A professora 3 compartilhou a experiência da aplicação do jogo presente no material “Fichas de atividades para ouvir e falar melhor” (Instituto ABCD). O jogo original era “descobrir a letra inicial”, mas ela adaptou e propôs que a criança analisasse o começo das palavras, as sílabas iguais, e se apoiasse nas figuras para encontrar a que tivesse o mesmo som, por exemplo “MELÃO” e “MELANCIA”, “APITO” e “ABACAXI”. Pontuamos que essa proposta envolve a sílaba inicial e, também, a aliteração, que é a semelhança sonora no início da palavra.

A professora 4 também compartilhou o Teste de leitura e escrita (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017). Na atividade, a criança apresentou dificuldade na leitura das palavras. A professora 9 também comentou como foi a aplicação Tarefa de Conhecimento de letras e sons (PAZETTO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017), na qual a criança conheceu os nomes das letras e conseguiu estabelecer algumas relações como “J” de “João”. Comentou que a criança as vezes confunde “D” e “T”.

Continuamos a proposta do encontro que teve por objetivo aprofundar o conceito de consciência fonológica enfatizando o trabalho com as rimas e aliterações. Conceituamos a consciência de rima e aliterações e diferenciamos da consciência silábica, por meio de alguns exemplos.

Levantamos as principais contribuições do trabalho com rimas e aliterações, destacando que para a necessidade das crianças se atentarem aos aspectos sonoros da língua, e não ao significado das palavras. Com isso, elas podem superar o realismo nominal e iniciar a identificação das letras e de seus respectivos sons. Lembramos também que a semelhança fonológica contribui para a compreensão do princípio alfabético, pois induz a uma semelhança na escrita. Destacamos ainda a importância de proporcionar brincadeiras em que as crianças possam identificar os sons iguais e paralelamente mostrar a palavra escrita, ajudando a criança a construir uma relação entre som e escrita. Na Educação Infantil podemos usar somente a brincadeira oral, mas no Ensino Fundamental o apoio com as palavras escritas, assim a criança pode perceber uma semelhança de letras que registram o mesmo som.

Apresentamos a proposta de trabalhar com textos de tradição oral, como trava-línguas e cantigas e parlendas, que apresentam muitas repetições em termos de rimas e aliterações, o que pode ajudar nesse trabalho de identificação e comparação de sons iguais.

Discutimos a diferença entre a habilidade de “identificar” e “produzir” rimas e aliterações, pois a segunda exige maior conhecimento e possui maior complexidade que a primeira. Nesse sentido, devemos começar com tarefas de identificação e depois de produção. Retomamos a proposta realizada pela professora 3, na qual ela apresentou imagens e pediu que a criança identificasse as que tinham o mesmo som inicial. A criança sugeriu para ela que continuassem brincando e ambas criaram vários pares de palavras com som igual, e assim, mostramos com esse relato que essa criança conseguiu além da proposta inicial de identificar, produzir as aliterações.

Continuamos com a apreciação de um vídeo da história rimada do livro “Não confunda” da autora Eva Furnari, disponível no Youtube<sup>72</sup>. As professoras apreciaram o vídeo e trabalhamos a questão das rimas. A professora 5 disse ter tido a ideia de propor que as crianças de sua turma criassem rimas a partir dos seus nomes e vai realizar essa atividade, utilizando como base o livro “Não confunda”.

Exemplificamos um jogo de rimas, de nomes de animais, nos quais a ideia é que as crianças pensem nas rimas. Para crianças maiores, de terceiro ano, sugerimos propostas de aliteração com sílabas mais complexas, como “chuveiro” e “chuva”, por exemplo, fazendo adaptações de acordo com o ano. A professora 9 que atua com terceiro ano concordou e comentou que as crianças confundem palavras com “LH” usando “LIA”.

Introduzimos o conceito de consciência fonêmica. Ressaltamos que esta é a mais difícil para a criança, pois envolve perceber o fonema, o som de cada letra, de forma isolada. Os fonemas são representações abstratas com pronúncia mais difícil, daí que para a criança é mais fácil pronunciar e perceber a sílaba primeiro e depois o fonema. Quando pedimos para a criança pronunciar o fonema, na verdade estamos pedindo que ela reproduza seu ato articulatório, pois nem sempre os fonemas são vozeados de forma isolada. Solicitamos que as professoras tentassem pronunciar o som da letra “T” e da “D”, como exemplo. A consciência fonêmica necessita de um ensino explícito e sistematizado, por isso conforme a criança percebe e compreende o princípio alfabético, ela avança em consciência fonêmica e ao mesmo tempo, pontuamos que há atividades de isolamento de fonemas que somente crianças ou pessoas alfabéticas conseguem realizar.

Assistimos ao vídeo “Você sabe fazer o som de cada letra?”<sup>73</sup>. As professoras 1, 6 e 7 comentaram que gostaram do vídeo e a professora 7 já conhecia esse canal do Youtube, que produz esse tipo de conteúdo.

Discutimos aspectos da fonética e da fonoaudiologia de forma bem acessível e simples, ou seja, sem aprofundamento, apresentando os pontos de articulação e mostrando que a posição do dente, da língua, do lábio vai produzir diferentes sons de acordo com o modo como se colocam, por exemplo, bilabial e labiodental. Falamos também sobre os sons surdos e os vozeados. Pedimos que as professoras colocassem os dedos da mão nas cordas vocais e produzissem o som da letra “F” e depois da letra “V”, verificando que no segundo há uma

---

<sup>72</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=\\_7MTm1SyJHI&form=MY01SV&OCID=MY01SV](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=_7MTm1SyJHI&form=MY01SV&OCID=MY01SV). Acesso em: 23 maio 2021.

<sup>73</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=ndBArgj2uM4&form=MY01SV&OCID=MY01SV>. Acesso em: 23 maio 2021.

vibração, é um som vozeado e já o primeiro não, é surdo. Fizemos o mesmo exercício para identificar as diferenças entre sons orais e nasais, pedindo que as professoras pronunciassem o som da letra “I” com o nariz fechado e depois da letra “N”, sendo que o som da primeira não é alterado, já da segunda é, justamente por ser nasal e depender da saída de ar pelas narinas.

Pontuamos as diferenças entre vogais e consoantes, sendo que as primeiras são produzidas com a vibração das cordas vocais, o som não tem impedimento algum, já as consoantes têm, ou total (surda) ou parcial (vozeada) e por isso as consoantes são mais difíceis de serem pronunciadas isoladamente.

Partimos então para a reflexão sobre propostas que podem ajudar a percepção dos fonemas. A primeira delas foram as atividades envolvendo a oposição entre pares de palavras com apenas uma letra diferente, como MATO e PATO ou JANELA e PANELA. Destacamos a importância de pronunciar as palavras para percepção da diferença entre a unidade mínima. Outras propostas que podem ser importantes para a percepção dos fonemas são as que destacam o som inicial de várias palavras iniciadas com os mesmos fonemas.

Apresentamos também propostas de isolamento, síntese, segmentação e substituição de fonemas, esclarecendo que elas têm um nível de desafio maior para a criança que ainda não compreendeu o princípio alfabético. Tais atividades podem ser propostas com o uso do alfabeto móvel, inclusive destacamos que o mesmo é muito utilizado nas escolas, mas muitas vezes de forma livre e pouco sistemática, sem mediação. Opinamos que somente manipular o alfabeto móvel é um contato com as letras, mas insuficiente para a compreensão do princípio alfabético.

Fomos, então, para a discussão sobre o conhecimento do nome das letras, destacando que esse trabalho deve ser tanto da apresentação dos símbolos e nomes que representam. Comentamos que muitas vezes as crianças sabem nomear as letras, mas não sabem que elas representam sons da fala e esse trabalho que precisa ser feito explicitamente. Lembramos de letras que tem um traçado semelhante e que pode gerar troca ou confusão, como M e N ou B e D. Explicamos o conceito de princípio alfabético e que muitas vezes as crianças vão percebendo as relações som-escrita e realizando generalizações (percebem que a junção de uma consoante com uma vogal forma uma sílaba e tentam fazer o mesmo processo com outras composições mantendo a mesma vogal ou consoante, por exemplo, se P com A forma PA, então D com A, forma DA).

Apresentamos o jogo “Onde moram os fonemas?”, proposto pela Magda Soares<sup>74</sup>. Explicamos a forma de trabalhar com esse jogo. Conforme as palavras vão sendo trabalhadas

---

<sup>74</sup> Essa proposta também é apresentada em Soares (2020).

nos diferentes contextos de letramento, as professoras vão segmentando-as em sílabas e compondo a tabela. Na vertical a criança pode perceber o mesmo fonema inicial (igual) e na horizontal o fonema inicial (desigual). A tabela ajuda tanto a organizar e perceber a relação som-letra, como para as crianças usarem como consulta para a escrita de outras palavras. Para crianças de terceiro ano, sugerimos o uso de sílabas mais complexas, como LHA, por exemplo.

A professora 5 comentou que viu ao vídeo (mencionado anteriormente) e no início achou que a proposta era “tradicional” das famílias silábicas, mas depois ela ouviu a explicação da Magda Soares e compreendeu a proposta. Aproveitamos a fala da professora para distinguir essa proposta do trabalho com memorização de sílabas das antigas cartilhas, que privilegiam uma determinada ordem de apresentação, o que não condiz com nossa proposta. Deixamos como sugestão no *classroom* um vídeo da proposta do projeto *Alfaletrar*<sup>75</sup> para trabalhar o conhecimento das letras e algumas sugestões de jogos também de rimas, aliteração, fonemas.

Apresentamos a proposta da semana para as professoras levarem às crianças, que seria escolher ou criar um jogo ou atividade envolvendo a consciência de rimas, aliterações ou fonema e depois socializar no próximo encontro com as colegas.

A professora 5 mostrou uma proposta de jogo “Batalha de palavras” na qual cada jogador escolhe uma carta e bate palma para cada parte do nome do objeto que aparece (uma proposta para trabalhar consciência silábica). A outra proposta é um jogo chamado “trinca mágica” que o jogador deve pegar 3 cartas com as mesmas rimas. A professora 5 disse que iria socializar as sugestões de jogos com as colegas.

As participantes que responderam ao RE apontam realizar propostas na prática em sala de aula, mas desconhecem a nomenclatura, os conceitos ou termos teóricos relacionados, como “consciência fonológica”, “rota lexical”, o uso de rimas e aliterações para trabalhar a percepção de fonemas.

### **7.1.9 Encontro 9: O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonêmica e de palavras; propostas para compreensão do princípio alfabético**

O encontro 9 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento:

---

<sup>75</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=WpGBz0ndMA&feature=emb\\_logo&form=MY01SV&OCID=MY01SV](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=WpGBz0ndMA&feature=emb_logo&form=MY01SV&OCID=MY01SV). Acesso em: 23 maio 2021.

**Quadro 23** - Plano de aula do encontro 9 “O ensino para favorecer o aprender: o papel da consciência fonêmica e de palavras; propostas para compreensão do princípio alfabético”

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	<p>Que os professores possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e consolidar o conceito de consciência fonológica em suas diferentes dimensões;</li> <li>- Conhecer e analisar situações didáticas para o trabalho com o princípio alfabético na alfabetização;</li> <li>- Identificar o papel das escritas inventadas na alfabetização;</li> <li>- Socializar e analisar propostas e intervenções realizadas a partir do curso;</li> <li>- Compreender o conceito de consciência de palavras e suas relações com a alfabetização;</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didáticas para a compreensão do princípio alfabético: o conhecimento do nome das letras; o trabalho com o nome próprio e as palavras estáveis; as escritas inventadas;</li> <li>- Consciência fonológica: nível fonêmico;</li> <li>- Consciência de palavras;</li> </ul>
<b>Estratégias/ Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialização de propostas realizadas pelas participantes do curso com as crianças que estão recebendo as intervenções;</li> <li>- Apreciação e análise das propostas e do desempenho das crianças;</li> <li>- Discussão de estratégias de trabalho para auxiliar essas crianças na compreensão do princípio alfabético;</li> <li>- Apresentação de conceitos em Data Show;</li> <li>- Apresentação de sugestões de situações didáticas envolvendo a consciência fonológica, o princípio alfabético, as escritas inventadas e as possíveis mediações do professor nessas propostas;</li> <li>- Apreciação de vídeo;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos o encontro propondo uma revisão de conceitos sobre consciência fonológica, discutidos nos encontros 7 e 8 para que depois pudéssemos apresentar uma tarefa padronizada (teste) que avalia esta habilidade, em diferentes níveis - Prova de Consciência Fonológica por escolha de Figuras (PCFF) (CAPOVILLA; SEABRA, 2012), lembrando que escolhemos sempre provas disponíveis à aplicação de pedagogos. Falamos também da proposta de discutir um trabalho voltado ao ensino do princípio alfabético e do papel das escritas inventadas, comparando diferentes abordagens nessa última.

Revisamos as tarefas propostas até o momento para a aplicação prática de alguns conceitos. Apresentamos o ditado de palavras (baseado na proposta de Ferreiro) aplicado pela professora 3, que foi a primeira atividade prática sugerida. Compartilhamos a produção da criança para analisarmos coletivamente. A partir das discussões, identificamos que a criança se encontra quase alfabética. Lembramos que a proposta de ditado de Ferreiro utiliza como critérios o tamanho das palavras (monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba) e o campo semântico, sendo que os demais critérios (como frequência, complexidade silábica,

lexicalidade) não são considerados, por não fazerem parte do arcabouço epistemológico da autora.

Retomamos orientações sobre aplicação da TRLS (PAZETTO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017), já trabalhado em encontros anteriores. A professora 6 relatou a aplicação desta tarefa com a criança da turma dela, que está no segundo ano, e não está alfabetizada. Segundo o relato da professora 6, a criança via as letras e não conseguia assimilar nem nomear. Ao falar o som das letras, a criança sempre falava incluindo o som da vogal “A”, por exemplo, para a letra “C” falava “CA”, para a letra “B”, falava “BA”.

Retomamos o TLE (PAZETTO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017), teste que analisa a escrita utilizando os critérios psicolinguísticos estudados, como frequência, tamanho, complexidade silábica, lexicalidade. Justificamos o uso deste teste pelas possibilidades de avaliar a decodificação e codificação das palavras, assim como o uso de uma das rotas de leitura.

Apresentamos a proposta realizada pela professora 5, chamada de “bingo dos sons iniciais” e depois a própria professora compartilhou com as colegas a aplicação da atividade, mostrando um exemplo de cartela do bingo, que consiste numa proposta de consciência silábica e aliteração, identificação de aliteração na sílaba das palavras, com apoio de imagem. Para as professoras que trabalham com o terceiro ano, sugerimos adaptar o jogo colocando sílabas mais complexas como TRA, LHA, CHU, QUE, já que têm um desafio maior.

A professora 3 comentou também a proposta de atividade com consciência fonêmica que realizou com a criança participante. Trata-se de uma cartela com cada letra escrita em bastão e diferentes imagens. A ideia é trabalhar o nome e o som de cada letra com o apoio nas figuras, analisando se para cada figura o respectivo fonema aparece no começo, meio ou final da palavra. A professora 3 relatou que a criança escolheu primeiro a letra “X”. Discutimos coletivamente possíveis adaptações nessa proposta de atividade.

A professora 4 relatou que começou a trabalhar uma música com a criança e identificou que ela não tem noção do que é rima. Ela está trabalhando estes aspectos de discriminação auditiva fonológica. Relatou também que trabalhou o trava-língua do “Rato roeu a roupa do rei de Roma”, mostrando a separação de palavras, pois percebeu que a criança tem dificuldade na consciência de palavra.

Retomamos as questões conceituais sobre o ensino do sistema de escrita alfabética, lendo e discutindo um excerto do texto de Morais (2019) para tratar do papel na escola nessa intervenção, direcionando a reflexão das crianças sobre o princípio alfabético, sobre como o sistema de escrita se organiza, apresentando as palavras, os nomes das letras, seus respectivos



valores sonoros. Apresentamos mais sugestões de atividades para o trabalho com o princípio alfabético e a consciência fonológica, a partir da obra de Morais (2019).

Retomamos as diferenças entre as habilidades de identificar unidades iguais (sílabas, fonemas e rimas) e de produzir, pois o segundo apresenta maior complexidade. Ambas as propostas envolvendo principalmente a oralidade, podendo ser acompanhadas do apoio da palavra escrita, mas com foco na produção oral. A professora 5 comentou que fez uma atividade com sua turma na qual a criança deveria escolher uma sílaba, falar oralmente e o colega deveria pensar em uma palavra que tivesse aquela sílaba.

Discutimos o papel do professor numa abordagem que considera a importância do ensino explícito, sendo aquele que pode demonstrar e instruir, orientar a criança. Abordamos esse ponto a partir da sugestão de atividade para a criança pensar no tamanho das palavras, por exemplo, batendo palmas para cada parte dela (consciência silábica), numa atividade de identificação de palavras maiores e menores.

Continuamos a apresentação de sugestões como: segmentar palavras em unidades (sílabas ou fonemas); sintetizar unidades para formar uma palavra (sílabas ou fonemas); adicionar, substituir ou subtrair unidades (sílabas ou fonemas); inverter unidades (sílabas ou fonemas) nas palavras; descobrir palavras dentro de outras. Comentamos que as professoras podem criar as atividades a partir da sugestão dessas habilidades.

Discutimos o papel das palavras estáveis e do nome próprio para o trabalho com o princípio alfabético. As palavras estáveis são reconhecidas imediatamente pela criança, primeiramente por meio de leitura logográfica, na qual a palavra é vista como imagem, para depois fazer um trabalho de segmentação e análise, no qual a criança vai chegar à decodificação da palavra. Exemplificamos com sugestões para o trabalho com palavras estáveis, como por exemplo, usando as próprias palavras da rotina para leitura e identificação ou mesmo montando essas palavras com letras móveis ou sílabas, propondo um estudo das palavras mesmo.

Comentamos sobre o papel das escritas inventadas para trabalhar a consciência grafonêmica, conforme propõe Soares (2016) em sua obra. A autora demonstra que quando a criança produz as escritas inventadas e o professor faz mediações para ela refletir sobre as suas produções e sobre as escritas convencionais, há avanços nas aprendizagens, o que se difere de apenas propor essas escritas para diagnosticar o que a criança pensa sobre o registro. Tais propostas podem partir da escrita de palavras ditadas ou de textos curtos, como bilhetes, listas, já que o foco não está na narrativa, mas no princípio alfabético. Após a produção das escritas, pontuamos ser importante o confronto da produção da criança com a escrita convencional, que seria um trabalho de explicitação da correspondência entre letras e fonemas.

Discutimos o conceito de palavra e a consciência de palavras. Apresentamos a palavra como unidade linguística e como as crianças percebem a noção de palavra. Para isso a criança precisa entender que as palavras denominam objetos, ações, qualidades, ou seja, que tem uma representação concreta, chamadas palavras de conteúdos, do que palavras que são artigos ou preposições, que são mais abstratos. Trabalhar com listas de nomes de objetos diretos pode ajudar bastante nesse sentido. Outro ponto foi discutir que a compreensão pela criança da ordem das palavras nas frases é importante.

Assistimos ao vídeo “O que é a noção de palavra na consciência fonológica” no Youtube<sup>76</sup>. Comentamos o vídeo e continuamos apresentando algumas propostas para o trabalho com consciência de palavras, por meio de brincadeiras orais que envolvem: continuar uma frase incluindo uma palavra; contar a quantidade de palavras de uma frase.

Sugerimos que além de um acervo de textos orais e imagens, as professoras podem ter um acervo de fichas de palavras para incentivar a organização e criação e frases. A professora 8 comentou sobre um trabalho realizado com letras de músicas, oferecendo as estrofes para as crianças montarem e organizarem as frases. Esclarecemos que a consciência de palavras abrange tanto o aspecto fonológico quanto lexical e sintático, dizendo respeito a parte sonora no primeiro e no significado e papel na frase nos outros dois.

Por conta do tempo, não conseguimos apresentar a Prova de Consciência Fonológica por escolha de figuras (CAPOVILLA; SEABRA, 2012) que estava planejada, então remanejamos para o próximo encontro, mas realizamos um breve comentário dos aspectos que a prova avalia em relação a consciência fonológica.

Foi muito interessante a participação das professoras nesse encontro relatando a participação das crianças e os avanços de algumas delas, que estão participando das intervenções.

No final do encontro a professora 7 comentou que está fazendo algumas intervenções com uma criança de sua turma, na qual ela faz reforço, envolvendo o conhecimento das letras e seus valores sonoros, enfocando nas vogais. Ela compartilhou essa experiência com as colegas, comentou que aplicou TRLS e está trabalhando com jogos de palavras e imagens, e com as letras e sons que a criança ainda não conhece, e tem identificado melhoras.

---

<sup>76</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jnpRdwIVV\\_w&t=29s](https://www.youtube.com/watch?v=jnpRdwIVV_w&t=29s). Acesso em: 23 maio 2021.

Deixamos posteriormente ao encontro, uma sugestão de vídeo no Google *Classroom* sobre a relação fonema-grafema, do ALETRA<sup>77</sup>.

Os jogos para o trabalho com consciência fonológica, a consciência das palavras para a alfabetização, os termos específicos e nomenclaturas foram apontados como conhecimentos significativos pelas participantes na avaliação do encontro. A professora 4 pontuou também como significativo “A sugestão de produção de escritas inventadas pelos alunos. Já usava esta metodologia, mas com outros propósitos”.

#### **7.1.10 Encontro 10: “O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência sintática, a construção de frases e a alfabetização”**

O encontro 10 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento, conforme abaixo:

#### **Quadro 24 - Plano de aula do encontro 10 “O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência sintática, a construção de frases e a alfabetização”**

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	Que os professores possam: - Compreender o conceito de consciência sintática dentro do espectro da consciência metalinguística; - Estabelecer relações entre a consciência sintática e seu papel na alfabetização; - Conhecer um instrumento para avaliação da consciência fonológica em seus diversos aspectos;
<b>Conteúdos</b>	- Avaliação da Consciência fonológica em seus vários aspectos: rimas, aliterações, fonemas, sílabas; - A consciência sintática e seu papel na leitura e escrita de frases;
<b>Estratégias / Recursos</b>	- Apresentação da Prova de Consciência Fonológica por escolha de figuras (PCFF) (CAPOVILLA; SEABRA, 2012), - Apresentação de conceitos em Data Show; - Discussão sobre exemplos de propostas de atividades envolvendo consciência sintática; - Apreciação de vídeo;

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos o encontro retomando o cronograma proposto para as formações, os temas e conteúdos trabalhados até o momento do curso, lembrando por exemplo, da discussão sobre

<sup>77</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=63kNR83gDos&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=63kNR83gDos&feature=emb_logo). Acesso em: 23 maio 2021.

ensino explícito e implícito e as características do objeto a ser ensinado; o conceito de metalinguagem e depois o de consciência fonológica.

Ressaltamos que em nossa avaliação foi significativo ver as professoras adaptando as propostas sugeridas sobre a consciência fonológica o que demonstra uma compreensão dos conceitos trabalhados e a capacidade de escolher, criar e elaborar propostas para trabalhá-los, não simplesmente aplicar algo pronto, sem compreender o que está lhe sustentando teoricamente. Ao nosso ver essa é a diferença entre uma formação com os professores de um treinamento.

Apresentamos a Prova de Consciência Fonológica por escolha de figuras (PCFF) (CAPOVILLA; SEABRA, 2012), reiterando que se trata de um instrumento validado e normatizado, que avalia os diferentes aspectos da consciência fonológica, considerando os efeitos de idade e escolaridade, por exemplo, para analisar o desempenho da criança. Explicamos sobre as evidências científicas que esses instrumentos têm e pontuamos as diferenças entre instrumentos de avaliação, por meio de testes e tarefas validadas, de propostas de mediação didática, com foco na estimulação das habilidades. Pontuamos que existem diferentes provas que avaliam a habilidade de consciência fonológica, algumas por discriminação auditiva por exemplo, mas nós escolhemos uma que propõem o uso das figuras como apoio, acreditando que o uso desse recurso pode ajudar a criança para resgatar a informação em sua memória de trabalho.

Destacamos que a PCFF (CAPOVILLA; SEABRA, 2012) apresenta as figuras e, de acordo com a consigna dada para a criança, esta vai escolher dentre as figuras que represente a resposta. Lemos a PCFF (CAPOVILLA; SEABRA, 2012) e explicamos cada nível de consciência fonológica avaliada, como rimas, aliterações, adição silábica e fonêmica, subtração silábica e fonêmica, transposição silábica; etc. Ressaltamos a importância dos itens de teste, para garantir que a criança compreendeu a comanda. Realizamos uma “simulação” de aplicação de algumas partes da PCFF (CAPOVILLA; SEABRA, 2012) com as próprias professoras, para garantir que as mesmas compreenderam as orientações para aplicação.

A professora 5 perguntou sobre os itens de teste e explicamos o papel do mesmo para a criança compreender o que precisa ser feito. Reiteramos também a necessidade de garantir que as figuras sejam reconhecidas e nomeadas corretamente, pois caso não, isso pode induzir ao erro, não porque a criança não tenha a habilidade avaliada, mas porque fez a leitura da imagem e a nomeou de forma diferente (por exemplo no caso de uma imagem de lata de lixo, a criança pode dizer LATA ou LIXO, então é importante pontuar como a prova está nomeando a referida imagem).

No momento da exploração sobre composição da prova, sobre a habilidade de subtração silábica, a professora 5 perguntou se poderia usar as palavras escritas como apoio para a criança, e explicamos que não, pois a ideia da prova é justamente identificar a percepção das habilidades fonológicas de forma oral, por isso somente são apresentadas as figuras. Em um momento posterior, a mesma professora perguntou se durante a parte da prova que avalia habilidades de transposição silábica, a criança pode se apoiar no silabário. Explicamos que no caso da aplicação da prova, como instrumento de avaliação, não é possível fazer o uso do silabário, pois existe uma normatização para a sua aplicação. Sugerimos que se a professora quiser, pode recriar a proposta, visando a mediação pedagógica (e não a avaliação), por exemplo, trabalhando as habilidades de consciência fonológica escolhidas, usando o apoio do silabário, e nesse caso ela faria intervenção pedagógica, com foco didático e não mais um teste com foco avaliativo. A professora 7 disse que também pensou nessa possibilidade de recriação da proposta para a turma do reforço escolar, usando as letras móveis para a criança tentar formar as palavras.

No momento da prova, que avalia transposição fonêmica, no exemplo que tínhamos a combinação “IRIS” e a resposta era a figura “SIRI”, comentamos que o nível de dificuldade é um pouco maior, e as professoras 5, 1 e 8 pontuaram que na visão delas, somente uma criança já alfabética e com raciocínio rápido conseguiria realizar essa tarefa. A professora 5 falou que se preocupa com o cuidado em propor desafios que não desestimulem a criança. Ressaltamos que essas tarefas podem ser feitas no contexto possível, passando pelo crivo do professor, e que o importante era que as professoras pudessem identificar quais habilidades o teste está avaliando como conteúdo formativo para elas.

No momento da prova sobre “trocadilhos”, a professora 5 comentou que as crianças vão gostar bastante por conta de ser “engraçado”. Ressaltamos que a troca de um fonema, muda todo o sentido das palavras. Terminamos a apresentação explicando a forma de correção e que precisamos consultar a tabela de normatização para verificar o desempenho da criança.

Encerrando esse momento de apresentação da PCFF (CAPOVILLA; SEABRA, 2012) demos continuidade retomando as sugestões de atividades práticas propostas nos encontros anteriores, e lembrando do material que disponibilizamos no Google *Classroom*. Mostramos os materiais disponíveis na plataforma, os jogos sugeridos, os *slides*, as indicações de atividades práticas.

Iniciamos a discussão sobre consciência sintática, explicitando o conceito e relacionando a sintaxe da língua. Destacamos que a consciência fonológica auxilia no nível da palavra, da relação fonema-grafema, mas sabemos que a alfabetização é mais do que isso, na

medida em que a criança vai se deparar com frases e textos, e precisa compreender a organização das palavras nas frases.

Comentamos que muitas vezes os professores saem do nível da palavra e partem direto para a leitura de textos, sem considerar a necessidade da compreensão destas palavras nas frases. Destacamos que é importante o trabalho com textos pela demanda do letramento, da compreensão pelas crianças dos diferentes portadores de discursos, mas em relação ao aspecto da decodificação, é necessário pensar na estrutura e nível da frase, como as palavras se organizam na mesma.

Apresentamos alguns estudos que investigaram o julgamento de crianças sobre frases possíveis ou não. Mostramos alguns exemplos e comentamos que as crianças conseguem fazer julgamentos de aceitabilidade de frases, com as palavras desordenadas, demonstrando não ser possível por exemplo “O menina foram na casa”.

Apreciamos ao vídeo do ALETRA<sup>78</sup> sobre “Consciência sintática”. A professora 1 comentou que a consciência sintática é importante até para a fala da pessoa. Comentamos a pesquisa de Rigatti-Scherer (2019) sobre o tema, na qual aponta que a consciência fonológica tem um papel importante na decodificação, mas a sintática vai levar o sujeito a reflexão sobre o papel delas na frase. Comentamos as evidências científicas que tem demonstrado relações entre consciência sintática e compreensão da leitura. Ressaltamos que necessitamos trabalhar o papel das palavras na frase, mas não usando nomenclatura de forma explícita (artigo, substantivo etc.), mas que existe uma organização das mesmas, para a compreensão da mensagem.

Apresentamos algumas sugestões de propostas para o trabalho com consciência sintática, como o julgamento de frases possíveis ou corretas, por exemplo. Mostramos que é possível fazer esse trabalho oralmente, propondo que as crianças façam julgamentos das palavras nas frases. Sugerimos que as professoras possam desenvolver atividades como: propor que as crianças produzam frases oralmente a partir de uma sequência de imagens, e depois pedir que escrevam as frases produzidas; propor frases lacunadas a serem completadas; propor palavras a serem organizadas em uma frase, sempre trabalhando primeiro a oralidade e depois a escrita. Apresentamos também as sugestões didáticas de Rigatti-Scherer (2019) sobre o tema.

Neste encontro conseguimos cumprir o previsto dentro do tempo disponível e senti que isso não deixou cansativo também. Eu deixei a semana passada sem uma tarefa a mais no

---

<sup>78</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=e\\_k35V3GX10](https://www.youtube.com/watch?v=e_k35V3GX10). Acesso em: 23 maio 2021.

cronograma para que elas pudessem colocar em dia as atividades, porém a maioria não teve tempo hábil para isso ou teve dificuldade de acesso à internet pela criança.

O RE relativo aos encontros 10 e 11 foram respondidos no mesmo formulário, devido a questões de disponibilização destes para as participantes.

A prova de consciência fonológica apresentada – PCFF – e a importância da consciência sintática na construção de frases foram dois pontos colocados como significativos nos conhecimentos abordados neste encontro pelas professoras na avaliação do encontro.

### **7.1.11 Encontro 11: “O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência morfológica e a alfabetização”**

O encontro 11 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento, conforme abaixo:

#### **Quadro 25 - Plano de aula do encontro 11 “O ensino para favorecer o aprender: avaliação em consciência fonológica; a consciência morfológica e a alfabetização”**

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	<p>Que os professores possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer relações entre a consciência fonológica e seu papel na alfabetização;</li> <li>- Identificar as diferentes dimensões da consciência metalinguística estudadas;</li> <li>- Conhecer uma prova para avaliação da consciência fonológica em seus diversos aspectos;</li> <li>- Compreender o conceito de consciência morfológica dentro do espectro da consciência metalinguística;</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação da Consciência fonológica em seus vários aspectos: rimas, aliterações, fonemas, sílabas;</li> <li>- A sensibilidade morfológica versus a consciência morfológica;</li> <li>- Conhecimento implícito e conhecimento explícito;</li> <li>- Consciência morfológica: introdução ao conceito e apresentação de pesquisas sobre a relação desta com vocabulário e compreensão em leitura;</li> </ul>
<b>Estratégias / Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de um vídeo exemplificando a aplicação da Prova de Consciência fonológica por escolha de figuras (PCFF) (CAPOVILLA; SEABRA, 2012);</li> <li>- Apresentação de conceitos;</li> <li>- Vídeo;</li> <li>- Exemplos de propostas de atividades envolvendo consciência sintática;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos esse encontro com a socialização de práticas, na qual a professora 3 comentou como foi a aplicação da PCFF (CAPOVILLA; SEABRA, 2012) e o desempenho da criança

participante. Perguntamos para a professora 3 como ela avalia a contribuição da PCFF (CAPOVILLA; SEABRA, 2012), enquanto instrumento de identificação dos níveis de consciência fonológica da criança. A professora 3 respondeu que contribui bastante para ela, que inclusive adaptou as propostas da avaliação para realizar atividades com as crianças da turma dela. Comentou a diferença de desempenho entre as crianças já alfabetizadas e as que estão em processo, alfabéticas parciais. Explicamos que na normatização do teste há diferenças de pontuação para cada idade e ano escolar, pois espera-se que crianças maiores tenham um desempenho melhor e por isso o teste considera a progressão escolar e a idade para medir o desempenho.

A professora 4 também aplicou uma parte da PCFF (CAPOVILLA; SEABRA, 2012) com a criança participante. Fez as duas primeiras tarefas, de rimas e aliterações e comentou que a crianças foi bem e só errou um item de cada.

Como não foram todas as professoras participantes que conseguiram aplicar a PCFF (CAPOVILLA; SEABRA, 2012), realizamos a aplicação com uma criança de 7 anos que frequenta o 2º ano de outra escola pública (com o consentimento do responsável), gravamos e apresentamos o vídeo durante o encontro, a título formativo, como exemplo, para que todas as professoras pudessem compreender o instrumento, sua aplicação e discutir o desempenho da criança. Ela corresponde às expectativas de aprendizagem para o ano em que está matriculada (já sabe ler e escrever sem nenhuma dificuldade), por isso apresentou bom desempenho nos itens avaliados em consciência fonológica (não conseguimos aplicar o último item de transposição fonêmica). Algumas professoras comentaram que o vídeo foi bem ilustrativo para compreender a aplicação e o que o instrumento avalia. Reiteramos a questão da normatização e a tabela que precisa ser consultada após a correção do teste, para termos o resultado do desempenho da criança. A professora 7 comentou que já conhecia essa prova, por conta do curso de Psicopedagogia.

Retomamos o esquema explicativo no *slide*, de encontro anterior, sobre a consciência metalinguística e seus desdobramentos, revisando o conceito de consciência fonológica e seus níveis; a consciência sintática e introduzimos o conceito de consciência morfológica. Pontuamos que a consciência metalinguística é um “guarda-chuva” que engloba as diferentes habilidades e que influem na aquisição da leitura e da escrita.

Revisamos o conceito de leitura, enquanto compreensão e leitura de mundo, mas destacamos a importância dos aspectos da decodificação das palavras, para a autonomia da leitura, e que a consciência fonológica contribui nesse processo de transcrição de fonemas-grafemas. Discutimos que esses aspectos são voltados para a alfabetização, mas há os demais



aspectos que englobam outros níveis linguísticos, voltados à compreensão e ao vocabulário, como é o caso da consciência morfológica. Apresentamos a ideia de que consciência fonológica está relacionada ao princípio fonográfico, já a morfológica ao semiográfico, o que engloba os significados. Conceituamos a morfologia, destacando que os morfemas são unidades mínimas de sentido, ou seja, que têm um significado. Exemplificamos diferentes palavras com o mesmo radical compostas por morfemas que vão mudando seu sentido, para designar local, gênero, profissão. Apresentamos um esquema elucidativo sobre a formação das palavras, mostrando palavras primitivas e derivadas, e retomamos os conceitos de prefixos e sufixos.

Definimos o objeto de estudo da morfologia, conceituamos a consciência morfológica e discutimos as relações da mesma com a aprendizagem da leitura e da escrita, com atenção especial a compreensão em leitura. Comparamos os fonemas como unidades mínimas da língua em termos de som, e os morfemas como unidades mínimas de sentido. A consciência morfológica contribui na fase alfabética consolidada, pois muitas questões ortográficas podem ser resolvidas com o conhecimento morfológico e reflexão sobre as unidades de sentido da língua.

Diferenciamos “sensibilidade morfológica” da “consciência morfológica”, sendo que a primeira não supõe uma reflexão consciente e sim um conhecimento mais implícito sobre alguns aspectos da língua. Exemplificamos quando a criança utiliza um sufixo ou prefixo em uma palavra, para designar um determinado significado, que apesar de formar uma palavra que não existe na língua, há um determinado sentido ou lógica no seu uso, como uma regra implícita de uso de palavra, como usar “JANELEIRO” para designar a pessoa que conserta janela. Mencionamos pesquisas sobre o tema, mostrando algumas evidências científicas sobre sensibilidade e consciência morfológica.

Resgatamos o conceito de conhecimento implícito e explícito por meio da leitura e reflexão de excertos de um artigo científico de Paula e Leme (2017), relacionando a questão da “sensibilidade” e da “consciência” morfológica.

Apresentamos de forma sintetizada, a discussão de Soares (2016) sobre consciência morfológica e alfabetização. Explicamos que tanto Soares (2016) como Hagen *et al.* (2010) evidenciam em suas pesquisas, que há maior número de trabalhos sobre consciência fonológica e alfabetização em comparação com a consciência morfológica e alfabetização, no caso da língua portuguesa. Já na língua inglesa há mais pesquisas e evidências das relações entre consciência morfológica e alfabetização, o que Soares (2016) demonstra até mesmo pelas características ortográficas da língua.

Comentamos que no inglês o conhecimento da derivação das palavras ajuda a pensar a escrita das mesmas por sua característica mais opaca, já que só a transcrição entre letras-sons não dá conta e por isso as pesquisas nessa língua tem evidenciado o papel da consciência morfológica na aquisição da leitura e da escrita. Já no português não há um consenso nesse sentido, pois alguns autores defendem que a consciência morfológica ajuda na alfabetização e outros defendem que contribui no momento posterior, mais em relação à aquisição de vocabulário, ortografia e compreensão em leitura. Ressaltamos que, apesar de não haver um consenso, ambas as vertentes destacam que há uma importância da consciência morfológica em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, seja no início do processo de aquisição, seja depois.

Neste encontro não conseguimos cumprir o previsto pois faltou abordar todos os aspectos planejados sobre a consciência morfológica e foram retomados no encontro posterior.

Na avaliação do encontro, a professora 4 pontuou que o uso dos conhecimentos morfológicos na formação de novas palavras é um conhecimento que ela tinha domínio, porém acrescentou que “A ideia de investir no trabalho com morfemas desde o início da alfabetização” era algo significativo que tinha aprendido no encontro.

A consciência morfológica e a fundamentação teórica para a prática apareceram como conhecimentos importantes para as professoras que responderam ao RE. Mesmo professoras que declararam não ter um conhecimento novo sobre o encontro, pontuaram que o modo de propor os exercícios, jogo e atividades que foram sugeridos foi significativo. A participante 5 pontuou também “Pesquisas sobre a dimensão da consciência metalinguística, relacionado a aquisição da leitura e escrita” como um conhecimento significativo do encontro.

#### **7.1.12 Encontro 12: “A consciência morfológica, a consciência sintática e seu papel na alfabetização; introdução ao vocabulário”**

O encontro 12 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento:

**Quadro 26** - Plano de aula do encontro 12 “A consciência morfológica, a consciência sintática e seu papel na alfabetização; introdução ao vocabulário”

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	Que os professores possam: - Retomar e consolidar o conceito de consciência metalinguística;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os conceitos de consciência sintática e morfológica dentro do espectro da consciência metalinguística;</li> <li>- Estabelecer relações entre a consciência sintática e morfológica nas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita;</li> <li>- Compreender o papel da consciência morfológica na relação com o vocabulário, reconhecimento de palavras e compreensão leitora;</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciência morfológica;</li> <li>- Consciência sintática;</li> <li>- Consciência morfossintática;</li> <li>- Vocabulário;</li> </ul>
<b>Estratégias / Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de conceitos a partir de excertos de artigos científicos;</li> <li>- Apresentação da avaliação de Produção de Neologismo (PAULA, 2007; PAULA e LEME, 2017) que avalia aspectos da consciência morfológica;</li> <li>- Apresentação de conclusões de pesquisas sobre o papel da consciência morfológica na aprendizagem da leitura e da escrita;</li> <li>- Leitura e discussão de excertos de textos científicos;</li> <li>- Apreciação de <i>slides</i> e vídeos;</li> <li>- Debate;</li> <li>- Sugestões de propostas envolvendo os conceitos apresentados;</li> <li>- Apreciação de vídeo;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos retomando as discussões do encontro anterior sobre a consciência morfológica e as características da língua portuguesa. Apresentamos a proposta de discussão para o dia, que era continuar o estudo da consciência morfológica, aprofundando o conceito e sua transposição didática, assim como mencionar os autores que definem a consciência morfossintática (agrupando os aspectos sintáticos e morfológicos) e iniciar a discussão sobre o papel do vocabulário na compreensão em leitura.

Lembramos o foco do curso no constructo “alfabetização” e por isso um maior tempo dedicado ao estudo da consciência fonológica, e de pontos como a compreensão do princípio alfabético, que estão relacionados a ela, se comparado ao tempo dedicado ao estudo da consciência morfológico, por exemplo. Por isso, tratamos e discutimos possibilidades para a criança ser auxiliada e instruída, por meio de propostas de ensino sistemático e de aprendizagem explícita, para compreender o sistema de escrita alfabética.

Destacamos que esse objetivo principal da alfabetização não pode ser dissociado do letramento, das práticas de leitura e escrita, de seus usos sociais, do conhecimento dos gêneros textuais, conforme discutimos no início do curso, pois corremos o risco de cair naquele ensino “cartilhesco” antigo, desprovido do uso da linguagem em seu contexto. Essas pontuações são importantes na medida em que nossa proposta de formação faz uma escolha, dos aspectos linguísticos e fonológicos, mas não desconsidera ou se sobrepõe aos demais. Adiantamos que trataremos de outros temas relacionados a alfabetização, além das dimensões da consciência

metalinguística, compreendendo os aspectos relacionados à leitura, como compreensão, automatização, velocidade, precisão e o papel do vocabulário.

Retomamos o conceito de consciência metalinguística, como habilidade de refletir deliberada e explicitamente sobre a língua, lembrando da discussão que já fizemos sobre ensino e aprendizagem explícitos. Abordamos também as dimensões morfológica e sintática, habilidades que constituem a consciência metalinguística, assim como a fonológica, mas que têm foco na estrutura da linguagem, nos aspectos gramaticais e da formação e papel das palavras. As palavras não estão organizadas aleatoriamente, mas dentro de estruturas possíveis e com funções na frase, e ter esse conhecimento contribui para a compreensão da leitura da criança, daí o papel da consciência sintática na leitura das frases.

Comparamos os fonemas como unidades mínimas de sons e os morfemas como unidades mínimas de sentido, para tratar da formação das palavras e o papel da consciência morfológica. Destacamos então que o papel da consciência sintática e morfológica é principalmente no reconhecimento das palavras, indispensável para a automatização da leitura e na compreensão leitora. A consciência morfológica tem uma contribuição também para a aprendizagem dos aspectos ortográficos.

Continuamos a discussão realizando a leitura de excertos de artigos presentes nos *slides* para ajudar na reflexão sobre o papel do conhecimento morfológico na relação com o vocabulário e o conhecimento ortográfico. Comentamos sobre os neologismos, quando as crianças criam palavras que não existem, mas que fazem sentido numa língua, ao usarem sufixos ou prefixos, respeitando o significado do morfema, mesmo essa palavra não fazendo parte do léxico. Apresentamos a Prova de Produção de Neologismo de Paula (2007) e Paula e Leme (2017) para ilustrar esses pontos, realizando a leitura desta prova com finalidade formativa, já que não foi sugerido que as professoras aplicassem a prova com as crianças participantes.

Comentamos algumas hipóteses evidenciadas na pesquisa de Paula (2007) sobre a sensibilidade aos aspectos da morfologia de crianças no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, que as mesmas apresentam algum conhecimento implícito sobre.

Lemos um excerto de texto do CEALE (citado na referência bibliográfica da aula, Anexo 9) sobre o papel da consciência morfológica na alfabetização, pois havíamos indicado a leitura do material disponibilizado no Google *Classroom*, antes do encontro.

Pontuamos que há autores que não separam consciência sintática e morfológica, usando o termo consciência morfossintática, para abranger tanto o papel das palavras na frase quanto a

estrutura e formação delas, ao entenderem que tais aspectos são relacionados e difíceis de serem separados.

Apresentamos alguns estudos que investigaram as correlações entre vocabulário, leitura e consciência morfológica, evidenciando as relações entre esses aspectos nas pesquisas mencionadas.

Levamos como sugestão prática, para o conceito de consciência morfológica, duas propostas de jogos: um “jogo de memória” para formação das palavras (com palavras derivadas) e imagens (Ex. jardim e jardineiro) e um jogo com fichas de palavras (radicais e afixos), na qual a criança tenha que combinar radicais com sufixos e prefixos, formando novas palavras. Retomamos as sugestões práticas do encontro 10 para o trabalho com consciência sintática, apresentando o material desse encontro. Nesse momento houve a participação de algumas professoras comentando as sugestões de jogos, como as professoras 1 e 7.

Abrimos para perguntas e contribuições das professoras. A professora 5 comentou como ela tem trabalhado a construção escrita de frases com as crianças, por meio de apreciação de imagens, cenas, figuras e depois propondo que criassem oralmente as frases e depois escrito. Sugerimos que ela pode, a partir da criação da frase de uma criança, propor omissões de palavras, para as demais crianças completarem, como no exemplo “Minha casa é muito linda” e “Minha .... é muito linda”, e as crianças teriam que encontrar outras palavras que assumissem a mesma função na frase, dando-lhe sentido.

A professora 5 perguntou sobre palavras dentro de outras e mostramos aquele jogo “palavras dentro de palavras”, por meio de um exemplo de jogo de memória (Ex. GALINHA-LINHA), que não tem uma relação morfológica (palavras derivadas), mas a relação entre a sonoridade dos fonemas e grafemas, no campo da consciência de palavras.

Ao final do encontro, iniciamos a discussão sobre o “vocabulário”, por meio da apreciação e discussão do vídeo da Aletra dá a letra “Vocabulário”<sup>79</sup>.

Indicamos que as professoras que quiserem podem escolher alguma sugestão dada no encontro 10 (sobre Consciência Sintática) ou no encontro 12 (sobre Consciência Morfológica) e desenvolver com a criança participante como atividade prática.

Apenas duas participantes responderam ao RE deste encontro. A professora 4 apontou como conhecimento que tinha domínio “A relação entre um vocabulário pobre e menor facilidade de compreensão” e que foi significativo para ela do encontro “Entender que um

---

<sup>79</sup> Disponível em: <https://youtu.be/5y4oDdsdAvw>. Acesso em: 23 maio 2021.

vocabulário reduzido não apenas dificulta a compreensão, mas compromete também a capacidade de decodificar da criança”.

### 7.1.13 Encontro 13: Vocabulário e alfabetização

O encontro 13 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento:

**Quadro 27** - Plano de aula do encontro 13 “Vocabulário e alfabetização”

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	<p>Que os professores possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as relações entre o desenvolvimento do vocabulário e as habilidades de leitura e escrita;</li> <li>- Compreender o papel do vocabulário para a aprendizagem da leitura e para as habilidades de compreensão de textos;</li> <li>- Refletir sobre práticas que estimulam o vocabulário;</li> <li>- Identificar sobre os aspectos que compõem o vocabulário: amplitude, profundidade e acesso lexical;</li> <li>- Relacionar os aspectos do vocabulário com práticas que estimulem o seu desenvolvimento;</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulário: relações com aprendizagem da leitura e escrita;</li> <li>- Aspectos do vocabulário: amplitude, profundidade e acesso lexical;</li> <li>- Práticas de ensino envolvendo o vocabulário;</li> <li>- Avaliação de vocabulário;</li> </ul>
<b>Estratégias / Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de conceitos teóricos e sugestões práticas em Data Show;</li> <li>- Apreciação e discussão de vídeos;</li> <li>- Leitura de excerto de texto de Mousinho <i>et al.</i> (2019);</li> <li>- Levantamento de possibilidades de trabalho- articulação do tema com a prática;</li> <li>- Teste Infantil de Nomeação - versão reduzida (SEABRA; TREVISAN; CAPOVILLA, 2012).</li> <li>- Apresentação de um teste normatizado para avaliação de vocabulário;</li> <li>- Jogos do material “Trilhas”.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos o encontro delimitando os temas de estudo do dia: o papel do vocabulário na aprendizagem da leitura e da escrita. No final do encontro anterior deixamos um vídeo para apreciação sobre vocabulário e no Google *Classroom* indicamos a leitura de um excerto do material de Mousinho *et al.* (2019, pp. 22-25) também sobre vocabulário.

Mencionamos o curso “Tempo de aprender”, parte da PNA, que muitas professoras estão realizando, pois ele traz a discussão sobre o papel do vocabulário na alfabetização. Contudo, pontuamos alguns aspectos que divergimos do referido curso, como nossa defesa pelo uso do conceito de “letramento” e a omissão do termo na PNA.

Perguntamos se alguma professora gostaria de falar algum ponto do encontro anterior ou compartilhar alguma experiência sobre consciência sintática, caso tenha conseguido propor alguma atividade com a criança participante. A professora 5 mencionou que trabalhou com propostas de formação de frases oralmente, com a turma dela, a partir da indicação de duas palavras e do uso de ponto final ou interrogação (por exemplo, “avião” e “helicóptero”). Aproveitamos o exemplo dado pela professora, para indicar outras sugestões nestas propostas de formação de frases, como uso de imagens indicando um lugar, uma ação que apareçam nas mesmas, além dos substantivos e qualidades, e desta forma a estrutura das frases criadas pode ir ficando mais rica e complexa. Essas imagens podem ser organizadas em caixas ou sacos, classificadas pela sua natureza (lugares, qualidades, objetos) e isso já é um trabalho que também se relaciona com a ampliação do vocabulário.

Mencionamos a expressão oral e o vocabulário como pontos a serem observados no desenvolvimento da linguagem nas crianças, pois diz respeito ao repertório, comunicação e organização de ideias. Quando falamos de vocabulário estamos falando de palavras que representam conceitos, ideias, fatos, unidades de sentido que organizam a experiência humana, que nos possibilitam abstrair.

As professoras 8 e 9 estão trabalhando com as crianças da recuperação paralela a leitura de imagens para a formação de frases. Comentaram que algumas crianças apresentam dificuldade, mas conseguiram organizar as palavras dentro de uma estrutura sintática possível. Indicamos que esse trabalho pode ser feito em conjunto com a ampliação do vocabulário, propondo palavras novas, por exemplo.

Apresentamos e discutimos os aspectos do vocabulário a partir do texto de Mousinho *et al.* (2019) indicado para a leitura. O primeiro aspecto foi a amplitude, que diz respeito as palavras que fazem parte do repertório de uma pessoa. Retomamos a questão das palavras e pseudopalavras e o reconhecimento delas, no caso das primeiras, acionando o léxico mental. Propomos uma dinâmica com palavras (bem incomuns) e a proposta era que as professoras descobrissem o significado das palavras, primeiro por dedução, depois verificando o significado fidedigno.

O outro aspecto trabalhado foi a profundidade do vocabulário que envolve o conhecimento dos diferentes contextos nos quais as palavras podem ser usadas, contribuindo para a compreensão e expressão da mensagem. Para este aspecto propomos uma dinâmica de análise de frases, nas quais os sentidos delas exigem uma compreensão de contexto.

Comentamos sobre pessoas que apresentam dificuldade de expressar suas ideias por pouco vocabulário e daí a importância dos contextos de letramento e estímulo a linguagem oral,

para aprendizagem e ampliação desse vocabulário. Citamos o vídeo que deixamos como indicação no Google *Classroom* “O papel da Educação Infantil na alfabetização” por Alessandra Seabra<sup>80</sup>, no qual a autora fala sobre os equívocos da antecipação da alfabetização de crianças na Educação Infantil e qual seria então o seu papel em relação ao desenvolvimento da linguagem, como contato com diferentes gêneros textuais e ampliação de vocabulário, propondo experiências com palavras novas e estruturas gramaticais diferenciadas, que darão suporte a compreensão na linguagem. O último aspecto do vocabulário tratado foi o acesso ao léxico, que envolve a busca da palavra no dicionário mental. Lembramos da rota lexical de leitura, que envolve o reconhecimento imediato da palavra e acessar sua pronúncia e significado.

Realizamos a leitura e reflexão sobre o excerto de um texto sobre os componentes da linguagem oral e seu papel para a boa comunicação, envolvendo a fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e prosódia.

Lemos, explicamos e discutimos os conceitos de vocabulário receptivo e expressivo. O vocabulário receptivo se forma primeiro do que o expressivo, ou seja, a compreensão das palavras faladas, de um comando ou ideia acontece primeiro do que sua expressão oral. O vocabulário expressivo envolve as palavras que são emitidas pelos sujeitos, com significados. Pontuamos que existem muitos estudos abordando médias de palavras que as crianças devem ter consolidadas em relação a idade, que seriam parâmetros. Comentamos sobre alguns estudos que avaliam vocabulário expressivo com relação a predição de leitura e escrita e identificaram uma correlação, indicando que as crianças com maior vocabulário expressivo e desempenho em leitura e escrita.

Propomos a discussão de ambos os vídeos (do final encontro anterior e o sugerido no encontro de hoje). A professora 7 comentou sobre o vídeo, a respeito da antecipação da alfabetização, deixando de focar nas habilidades que realmente são importantes em cada momento do desenvolvimento. Aproveitamos e exploramos todo o material que está sendo disponibilizado no Google *Classroom*, com *slides* dos encontros, vídeos, jogos, textos, entre outros.

Apresentamos o conceito de vocabulário atrelado as práticas sociais de leitura e escrita, ponto que se aproxima muito as práticas de letramento, comunicação e oralidade oferecidas na escola.

---

<sup>80</sup> Disponível em: <https://youtu.be/KbsrsFbiRfg>. Acesso em: 23 maio 2021.



Comentamos um outro vídeo<sup>81</sup> que foi indicado no Google *Classroom* sobre o léxico mental e exploramos sugestões didáticas para a o trabalho com vocabulário, presentes nos *slides* do encontro, assim como jogos disponíveis no material do TRILHAS<sup>82</sup>. As professoras 4 e 8 comentaram que já realizaram cursos no portal TRILHAS e que gostaram bastante. Apresentamos e exploramos alguns jogos desse material que trabalham o vocabulário.

Apresentamos um vídeo, com exemplo de aplicação do Teste Infantil de Nomeação (SEABRA; TREVISAN; CAPOVILLA, 2012), que avalia vocabulário e realizamos comentários sobre o que o mesmo avalia.

Encerramos o encontro conseguindo cumprir o que havia sido previsto e com boa participação das professoras presentes.

No RE deste encontro obtivemos o retorno de 4 participantes. Atividades para ampliar o vocabulário, vídeos sobre o assunto, jogos e o teste para avaliação do vocabulário foram apontados como conhecimentos novos. A professora 5 declarou “Algumas atitudes como um jogo oral podem ajudar a conhecer a dificuldade, ter a percepção de como ajudar um aluno”.

#### 7.1.14 Encontro 14: O ensino para favorecer o aprender: fluência e compreensão leitora.

O encontro 14 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento:

#### Quadro 28 - Plano de aula do encontro 14 “O ensino para favorecer o aprender: fluência e compreensão leitora”

Tópico da aula	Descrição
<b>Objetivos</b>	<p>Que os professores possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceituar fluência e compreensão leitora;</li> <li>- Diferenciar decodificação e compreensão enquanto momentos da leitura e compreender o papel de cada um;</li> <li>- Compreender os aspectos que englobam a fluência leitora: precisão, prosódia e velocidade;</li> <li>- Conhecer aspectos da neurociência sobre o funcionamento cerebral e a leitura;</li> <li>- Rever e consolidar o conceito da “dupla rota de leitura” e relacionar com as práticas de alfabetização;</li> <li>- Identificar a leitura com e sem fluência e refletir sobre propostas para o desenvolvimento da primeira;</li> <li>- Compreender e refletir sobre o papel do letramento para o desenvolvimento da leitura;</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dupla rota de leitura;</li> <li>- Fluência leitora: precisão, velocidade e prosódia;</li> </ul>

<sup>81</sup> Disponível em: <https://youtu.be/mg0zWqSV3J4>. Acesso em: 23 maio 2021.

<sup>82</sup> Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/inicio/>. Acesso em: 29 maio 2021.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura com e sem fluência;</li> <li>- Letramento e práticas de leitura;</li> <li>- Compreensão leitora;</li> <li>- Decodificação X compreensão: papel de cada uma;</li> </ul>
<b>Estratégias / Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação expositiva-dialogada de conceitos em Data Show;</li> <li>- Apreciação e discussão de vídeos;</li> <li>- Socialização de práticas;</li> <li>- Relações dos conceitos com as práticas em sala de aula;</li> <li>- Leitura de excertos do site da Plataforma do Letramento.</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora.

Iniciamos o encontro com a socialização de práticas da professora 4 que aplicou uma atividade de avaliação de vocabulário com a criança participante. A professora fez a adaptação de um dos jogos do material “Trilhas”, chamado “Que brinquedo é esse” e realizou com a criança. A professora 4 comentou um pouco sobre as dificuldades dessa criança, que parecem relacionadas ao processamento auditivo e memória. Comentamos que parecem ser dificuldades de discriminação fonológica e retenção de informação, pois pelo que conhecemos sobre criança, ela apresenta boa compreensão de contexto. A professora 9, que também leciona para essa criança, comentou que em propostas de compreensão de texto oral, a criança consegue realizar, quando alguém por exemplo lê o texto para a ela e ela precisa interpretar.

Começamos a esmiuçar os conceitos propostos para o encontro sobre fluência e compreensão em leitura. Destacamos o percurso que realizamos durante o curso, que partiu do papel da decodificação das palavras, o qual dedicamos o estudo teórico e prático em vários momentos, ao tratarmos da consciência fonológica, e agora chegamos ao estudo da compreensão em leitura, que é na verdade o fim maior.

Destacamos que o conceito de fluência envolve três elementos principais: velocidade, precisão e prosódia. Explicamos cada um dos elementos. A velocidade envolvendo o reconhecimento automático das palavras, pois a criança não dispende tanto tempo no processo de decodificação. A precisão envolvendo fazer a leitura de forma correta, evitando erros de interpretação, pois uma letra pode mudar todo o sentido da palavra (por exemplo BELO e BOLO). A prosódia envolvendo a entonação e expressão da mensagem. Frisamos que a automatização da leitura ajuda a criança a focar a atenção no conteúdo da mensagem e não no processo de transcrição entre letras e sons em si, por isso é tão importante para a compreensão.

Apresentamos um esquema em que a fluência e a compreensão estão relacionadas ao reconhecimento das palavras e por isso retomamos as rotas de leitura, fonológica e lexical, já comentadas em encontros anteriores. Apresentamos o modelo da dupla rota de leitura de Nobre e Salles (2014) adaptados de Coltheart *et al.* (2001 *apud* NOBRE; SALLES, 2014) explicando

a rota fonológica e a lexical, e destacando que o processo de transcrição letra-som é mais dispendioso do que o acesso ao léxico ortográfico acionando o sistema semântico e com isso o reconhecimento imediato da palavra e de seu significado.

Conversamos sobre os aspectos envolvidos no ato da leitura. Retomamos que há divergências entre autores, a respeito do conceito de leitura, enquanto decodificação ou enquanto compreensão, mas que ao nosso ver ambas as definições se complementam. Exemplificamos com o próprio Paulo Freire, que destacava a leitura de mundo enquanto necessária e a da palavra passaporte para esta, e ao mesmo tempo, utilizou em suas práticas com adultos o método silábico, a partir de palavras geradoras. As palavras geradoras eram palavras do contexto social dos adultos, e a partir delas, era proposta a segmentação silábica, para explicar a relação entre consoante e vogal. Destacamos que o uso deste método não representou uma prática descontextualizada, mas muito pelo contrário, era extremamente crítica e com compromisso social, trabalhando a compreensão da leitura, mas também os aspectos de decodificação. Com isso buscamos deixar claro que sem decodificação e reconhecimento imediato de palavras, não há leitura autônoma, pois o sujeito vai depender da leitura feita por outro, mesmo que tenha boa compreensão de contextos.

Continuamos discutindo os aspectos envolvidos na leitura como a linguagem oral, a memória e a atenção (pois a informação precisa estar disponível para ser resgatada); vocabulário (pois o fato de ter um repertório de palavras ajuda na decodificação e compreensão). Destacamos que todos os demais processos de aprendizagem escolar envolvem o ler para aprender, daí a importância da leitura autônoma na trajetória escolar para acesso aos demais conteúdos.

Assistimos ao vídeo “Como o cérebro aprender a ler” com o professor Stanislas Dehaene<sup>83</sup>. Realizamos comentários sobre o vídeo, que se relacionam a conteúdos estudados durante os encontros sobre as rotas de leitura, o papel da decodificação. Comentamos sobre os pontos: a plasticidade cerebral, o que biologicamente é possível e o que as experiências podem moldar; as partes que são ativadas no cérebro quando é a linguagem oral e a escrita; a dupla rota de leitura e a passagem pelo processo de decodificação letra-som; o autoensino, a partir da decodificação, possibilita a leitura de outras palavras; o reconhecimento imediato de palavras passar pelo processo de decodificação na medida em que seria impossível aprendermos todas as palavras por memorização direta.

---

<sup>83</sup> Disponível em: <https://youtu.be/3PooUrq7VdA>. Acesso em: 23 maio 2021.

Acessamos o site da Plataforma do letramento<sup>84</sup> e realizamos a leitura e discussão do material, abordando os conceitos de fluência e automatização de leitura. Discutimos os conceitos de aprender a ler versus o ler para aprender, o primeiro muito atrelado ao objetivo do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, e o segundo aos demais anos, quando a leitura já está automatizada. Propomos a apreciação do vídeo<sup>85</sup> da Plataforma do Letramento com exemplo de uma leitura sem fluência. Comentamos o vídeo sobre o que podemos observar numa leitura sem fluência.

A professora 7 comentou que a criança que aparece no vídeo não consegue lembrar das informações lidas. Comentamos acerca da falta de pontuação, da própria questão da consciência sintática, que seria necessária para a criança compreender as palavras na frase e ter uma compreensão em leitura maior. A professora 1 comentou que a leitura não tem contexto e aparece sem significado. Comentamos que a criança não tem automatização na leitura, que consegue transcrever letras e fonemas, mas não faz um reconhecimento imediato. A professora 7 comentou que para ela, que estudou o tema da leitura no TCC da faculdade, o vídeo mostra um exemplo que a criança nem lê, já que a leitura para ela engloba ler e compreender, e a criança não conseguiu compreender. Pontuamos que na verdade o vídeo mostra o primeiro processo da leitura, de transcrição, mas sem automatização e sem fluência, não acionando o significado das palavras para chegar à compreensão.

Retomamos os exemplos dos adultos analfabetos do filme Central do Brasil, que apesar de ter o conhecimento de mundo, da expressão oral, sabendo até recitar as cartas para a Dora (conheciam até a forma das cartas, demonstrando conhecimento do gênero textual), mas não tinham domínio do código e por isso não podiam escrever autonomamente. Contudo, o contrário também é um problema, ou seja, ter um domínio do código, mas não conseguir organizar as ideias ou compreender uma leitura realizada.

Assistimos ao vídeo<sup>86</sup> com exemplo de uma leitura fluente e expressiva, com objetivo de comparar com a leitura não fluente, e como isso influencia na compreensão do texto.

Comentamos que em ambos os vídeos aparecem a proposta de leitura dos mesmos textos, literários, e que as crianças apresentaram duas leituras muito diferentes, a primeira criança conseguindo apenas identificar uma informação muito básica e explícita no texto, já a segunda criança conseguindo fazer mais relações e inferências. Lembramos que os tipos de

---

<sup>84</sup> Disponível em: [info.plataformadoletramento.org.br/info1-praticas-de-leitura-3/fluencia.html](http://info.plataformadoletramento.org.br/info1-praticas-de-leitura-3/fluencia.html). Acesso em: 23 maio 2021.

<sup>85</sup> Disponível em: <https://youtu.be/Wxxc16NGuFs>. Acesso em: 23 maio 2021.

<sup>86</sup> Disponível em: <https://youtu.be/nEKizaD5-XY>. Acesso em: 23 maio 2021.

gêneros influem também para a compreensão em leitura, na medida em que certos textos, como de cunhos científico e informativo, tem uma complexidade maior. Falamos a respeito da identificação das informações e textos, que pode ser mais explícita ou implícita, sendo a segunda com maior nível de complexidade, pois exige do leitor estabelecer relações e inferências e não somente decodificar as palavras.

No RE deste momento, apenas duas participantes responderam, havendo pouca participação. As participantes que responderam não apresentaram comentários que pudessem ser incluídos para análise dos dados.

### 7.1.15 Encontro 15: Fluência e compreensão de leitura; alfabetização e letramento

O encontro 15 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento:

**Quadro 29** - Plano de aula do encontro 15 “Fluência e compreensão de leitura; alfabetização e letramento”

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	<p>Que os professores possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os elementos que compõem a fluência de leitura e as situações didática que podem ser propostas para promovê-los;</li> <li>- Conceituar a compreensão de leitura e compreender os fatores e habilidades envolvidas na consolidação da mesma;</li> <li>- Diferenciar os tipos de textos;</li> <li>- Diferenciar e compreender as características dos gêneros textuais quanto a sua finalidade;</li> <li>- Conhecer possibilidades de trabalho da alfabetização a partir do texto (letramento);</li> </ul>
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fluência de leitura;</li> <li>- Avaliação de fluência de leitura;</li> <li>- Compreensão de leitura;</li> <li>- Alfabetização e letramento;</li> <li>- Tipos de textos;</li> <li>- Gêneros textuais;</li> </ul>
<b>Estratégias / Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de conceitos nos <i>slides</i>;</li> <li>- Apreciação de vídeos e debates;</li> <li>- Leitura e exposição dialogada de conceitos;</li> <li>- Exploração de possibilidades de trabalho com a fluência e a compreensão de leitura;</li> <li>- Exemplos de propostas de atividades envolvendo os conceitos propostos.</li> <li>- Teste de Leitura em Um Minuto em Português – LUMP (Paula, 2007 e PAULA; LEME; 2017);</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos o encontro conversando sobre a experiência das professoras participantes no curso Tempo de Aprender, oferecido pelo MEC, no presente ano. Algumas já haviam concluído o curso e outras estavam em fase de conclusão. O assunto surgiu por conta da PNA e dos referenciais teóricos que a embasam terem pontos em comum aos que temos usado durante nossa proposta. Perguntamos para as participantes se elas fizeram alguma relação dos conteúdos formativos e conceitos trabalhados em nosso curso com o que viram no Tempo de Aprender.

A professora 1 comentou a diferença entre nosso curso e o Tempo de Aprender. Na percepção dela, nós explicamos o porquê de determinada prática e que no Tempo de Aprender não há essa fundamentação. Em seguida, a professora que está assistindo ao vídeo do curso fica sem esse entendimento do porquê daquela prática a ser aplicada. Comentamos que muitos conceitos que estão presentes no Tempo de Aprender, como vocabulário e consciência fonológica, se aproximam da nossa proposta, mas os encaminhamentos didáticos dados para a prática do professor são bem diferentes, na medida que parecem pautados num modelo mais tradicional de ensino, pautado na repetição, bem diferente das propostas sugeridas por nós durante os encontros. Outro ponto é a questão da pouca fundamentação teórica e da não exigência de um processo reflexivo por parte do professor. Em nosso curso priorizamos ambos os aspectos.

Comentamos sobre o tema do encontro que versava sobre fluência e compreensão de leitura e que em nossa acepção é impossível dissociar esses conceitos do conceito de letramento. Perguntamos as participantes que se elas perceberam que no curso Tempo de Aprender não há menção do termo letramento e se elas conseguem pensar reflexiva e criticamente o porquê dessa omissão. A professora 7 comentou que acredita que o curso não possibilita ao professor processos reflexivos.

Retomamos e explicamos os elementos que compõem a fluência, discutidos no encontro anterior: velocidade, precisão e prosódia. Explicamos que a fluência tem uma relação estreita com a compreensão. Apresentamos estratégias para desenvolver fluência, propostas nas referências bibliográficas da aula, como: leitura em voz alta e leitura compartilhada (que ajudam a estabelecer a relação entre a palavra falada e texto escrito, além da modelagem da leitura). Discutimos que os gêneros textuais contribuem para pensarmos na entonação da leitura, pois cada um tem características comunicativas próprias.

Apresentamos uma proposta de avaliação de fluência em leitura de palavras – Teste de Leitura em Um Minuto em Português – LUMP (Paula, 2007 e PAULA; LEME; 2017), que tem o propósito de mensurar o nível de precisão e de automatização na leitura de palavras isoladas. Lemos o material com a descrição do teste e apresentamos um vídeo exemplo de aplicação do

mesmo com uma criança de sete anos. Após a apreciação do vídeo, comentamos sobre o desempenho em leitura da criança e os critérios de avaliação do teste, envolvendo a leitura de palavras com diferentes critérios psicolinguísticos e com isso, com diferentes graus de dificuldade, tendo o foco a decodificação das palavras, a velocidade, a automatização e acurácia na leitura e não a compreensão da mesma. Explicamos que o tempo de um minuto é para verificarmos quantas palavras são lidas e processadas nesse tempo e claro que a idade e grau de escolaridade influem. Comentamos que seria interessante nós mesmas fazermos o teste e verificarmos quantas palavras conseguimos ler.

Acessamos o site da Plataforma de Letramento<sup>87</sup> “Práticas de leitura na escola” e realizamos a leitura do material a respeito de como desenvolver a fluência de leitura, a automatismo e a expressividade da leitura. Destacamos que para esse trabalho com a expressividade, a criança precisa ter contato com o texto e familiaridade com ele. Conversamos sobre a importância de considerar o nível de complexidade do texto adequado para a avaliação e o trabalho com fluência em leitura.

Lemos o conceito de compreensão em leitura definido por Salles e Parente (2002) e posteriormente do dicionário do CEALE<sup>88</sup>, discutindo o que está envolvido no conceito, desde os processos básicos de decodificação, acesso ao vocabulário, extração do significado das palavras, até processos mais complexos envolvendo a memória, as inferências e relações que o leitor estabelece e como ele se coloca em relação ao texto.

Discutimos sobre os tipos de textos e suas características, que dependem das finalidades e situações comunicativas. Lemos e comentamos o quadro feito a partir do livro de Soares (2020), que trata dos tipos de textos e seus respectivos gêneros. A autora fala também sobre os critérios para a escolha dos textos, a partir dos objetivos de aprendizagem. O tamanho, a finalidade, a estrutura e o vocabulário são critério dos textos que devem ser considerados pelo professor.

Propusemos a apreciação do vídeo Alfalettrar - Alfabetização e Letramento: O Texto como Eixo Principal<sup>89</sup> que aborda experiências do projeto no município de Lagoa Santa, retratando o trabalho partir das situações de letramento (que envolvem o uso social da leitura) as propostas de alfabetização (que envolvem os processos de decodificação e automatização da leitura). Após apreciarmos, abrimos para o debate e reflexão. Discutimos que no vídeo, a

---

<sup>87</sup> Disponível em: <http://info.plataformadoletramento.org.br/info1-praticas-de-leitura-3/fluencia.html>. Acesso em: 23 maio 2021.

<sup>88</sup> Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>. Acesso em: 23 maio 2021.

<sup>89</sup> Disponível em: <https://youtu.be/2Gc0kb0ehcU>. Acesso em: 23 maio 2021.

professora que aparece na sala de aula, busca não dar respostas e faz as crianças pensarem, a partir de situações de ensino explícito, sistematizando e orientando os alunos sobre os aspectos da linguagem que devem pensar e estar atentos de forma deliberada.

Conversamos sobre estratégias para o trabalho com compreensão de textos e abordamos as ideias ou informações implícitas e explícitas nos mesmos, entendendo que as primeiras têm um nível de maior de complexidade, já que exigem do leitor realizar inferências e ter uma compreensão de leitura maior. Comentamos que as provas oficiais que avaliam a leitura, como o SAEB, costumam propor questões envolvendo tanto que a criança tenha a habilidade de identificar as informações explícitas no texto, quando as implícitas.

Mostramos o material de Mousinho *et al.* (2019) que sugere várias atividades e propostas para o trabalho com fluência e compreensão em leitura e deixamos como sugestão de leitura e consulta para as professoras, lembrando que muitas vezes há propostas que fazemos, mas não temos a clareza conceitual de quais habilidades estão sendo desenvolvidas.

O RE foi respondido por quatro participantes. A professora 5 pontuou que “Velocidade, prosódia e precisão na leitura, não compreendia quando se falava no assunto”. Pontuou também como conhecimento novo o conceito de “fluência leitora” e os critérios para a escolha dos gêneros textuais. A professora 4 declarou que tem o conhecimento em sua prática sobre “Entender que há necessidade precisão e fluência na leitura para a total compreensão dos textos”.

#### **7.1.16 Encontro 16: “O papel das práticas de letramento; socialização de práticas, avaliação final”**

O encontro 16 foi realizado tendo como proposta o seguinte planejamento:

#### **Quadro 30 - Plano de aula do encontro 16 “O papel das práticas de letramento; socialização de práticas, avaliação final”**

<b>Tópico da aula</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivos</b>	<p>Que os professores possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar a discussão sobre alfabetização e letramento, identificar a interdependência entre os processos e consolidar o conceito de cada um;</li> <li>- Identificar nas habilidades BNCC (BRASIL, [2018]) os conceitos de letramento e alfabetização;</li> <li>- Identificar possibilidades do planejamento de atividades de alfabetização, a partir de situações de letramento;</li> </ul>



	- Socializar as experiências, impressões e práticas a partir das vivências da formação;
<b>Conteúdos</b>	- Habilidades e conteúdos de alfabetização e letramento presentes na BNCC (BRASIL, [2018]); - Planejamento do trabalho com alfabetização; - Sequência de atividades: a partir de uma situação de letramento, desenvolver atividades de consciência fonológica, sintática, vocabulário e fluência em leitura; - Socialização de práticas e ideias;
<b>Estratégias / Recursos</b>	- Apresentação de conceitos em slides; - Leitura e discussão das habilidades e objetos de conhecimento presentes na BNCC (BRASIL, [2018]) que exemplificam os conceitos de alfabetização e de letramento; - Apreciação de vídeos e debates; - Exploração de uma sequência didática: alfabetização, desenvolvendo atividades de consciência fonológica e sintática, a partir do letramento; - Exemplos de propostas de atividades envolvendo os conceitos propostos; - Vídeos do Projeto Alfabetrar da Magda Soares; - Debate, troca de experiências, socialização de práticas;

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos o encontro com as professoras 3, 5 e 9 socializando a experiência de aplicação do Teste Infantil de Nomeação - versão reduzida (SEABRA; TREVISAN; CAPOVILLA, 2012) com algumas crianças e comentamos o desempenho delas de acordo com a normatização do teste.

A professora 5 aplicou o referido teste com outra criança da turma dela, que apresenta algumas dificuldades na alfabetização, utilizando o teste como estratégia de avaliação com finalidade pedagógica e como esta criança não faz parte do escopo da pesquisa, não comentaremos sobre o desempenho da mesma. Pontuamos aqui o uso da professora do teste, pois na medida em que ela utilizou os conhecimentos advindos da formação para seu trabalho como professora alfabetizadora, demonstra que estabeleceu relações entre teoria e prática, já que conseguiu utilizar um recurso estudado na formação vivenciada para atender uma demanda de seu trabalho (avaliar uma criança que apresenta dificuldades). As professoras 3 e 9 aplicaram com crianças participantes da pesquisa e ambas obtiveram bom desempenho no teste, demonstrando bom vocabulário.

Iniciamos com a leitura de uma tabela, com algumas habilidades e objetos de conhecimento retirados da BNCC (BRASIL, [2018]), dizem respeito ao letramento e a alfabetização. Conteúdos e habilidades voltadas à formação do leitor literário, a apreciação estética do texto, contação de histórias, dizem respeito à aspectos do letramento, porque estão relacionados as funções e usos da leitura. Um exemplo lido e comentado, aborda apreciação de poemas e textos versificados. Pontuamos, contudo, que tais textos podem ser explorados nas

habilidades de alfabetização, se forem trabalhados aspectos da consciência fonológica, como rimas e aliterações.

Identificamos que habilidades voltadas ao letramento perpassam todos os anos do Ensino Fundamental 1 na organização curricular proposta na BNCC (BRASIL, [2018]), já em relação à alfabetização identificamos que as habilidades e conteúdos são descritos principalmente para o currículo do primeiro e segundo ano e isso se justifica porque são nesses dois anos que o foco deve ser a consolidação da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, a aprendizagem do sistema alfabético (a criança deve terminar o segundo ano alfabetizada). Neste sentido, comentamos que se pensarmos no foco do nosso curso, observamos mais habilidades e conteúdos descritos na BNCC (BRASIL, [2018]) que envolvem construção do sistema de escrita alfabético e ortográfico, nos primeiros e segundos anos, justamente porque nos debruçamos mais sobre os aspectos fonológicos e linguísticos relacionados à aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Lemos e discutimos as habilidades e conteúdos descritos na BNCC (BRASIL, [2018]) e relacionando ao que vimos durante o curso. A professora 5 comentou que na Prova de Consciência fonológica por escolha de figuras (PCFF) (CAPOVILLA; SEABRA, 2012) que aplicou com a criança participante, é possível ver várias dessas habilidades de segmentar palavras em sílabas, remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais. Comentamos que esse teste avalia exatamente essas habilidades de manipulação de sílabas e fonemas, além de percepção de rimas e aliterações.

Falamos também a respeito da habilidade presente na BNCC (BRASIL, [2018]) envolvendo a leitura e escrita de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (F, V, T, D, P, B) e correspondências regulares contextuais (C e Q; E e O, em posição átona em final de palavra), algo que discutimos bastante durante o curso. Outro ponto foi sobre a leitura de informações explícitas nos textos, que exigem habilidades de decodificação e por isso uma leitura mais básica, sem exigir inferências e relações do leitor, tipo de questão que sempre é exigida em avaliações em larga escala, como o SAEB, PROVA BRASIL, ANA, pois envolvem identificar se os sujeitos são ou não alfabetizados, ou seja, se dominam o sistema de escrita e por isso conseguem decodificar.

Propusemos a contextualização de situações de alfabetização a partir de propostas que envolvem o letramento. Levamos um exemplo de sequência didática, a partir da récita e leitura do texto de tradição oral “Hoje é domingo”, com propostas que envolvem a consciência fonológica.

Mencionamos o trabalho com a pasta de textos, que é feito na escola desde a Educação Infantil, no qual trabalhamos com situações de letramento, vocabulário, percepção de sons e rimas, por meio de diferentes tipos de textos de tradição oral. Quando as crianças chegam ao primeiro ano, já possuem esse repertório e podemos trabalhar uma sistematização maior em relação aos aspectos da consciência fonológica

Retomamos a proposta de atividades para trabalhar a relação fonema-grafema, sugerida por Soares em seu novo livro (2020, pp. 133-134) “Onde moram os fonemas?” e no vídeo “O procedimento das casinhas”<sup>90</sup>. Destacamos que os contrastes entre as consoantes em sílabas onde a vogal se mantém e a consoante é alterada como “FA-LA-MA-DA”, e a criança pode perceber a diferença de som de cada fonema.

Apreciamos também o outro vídeo<sup>91</sup> “Alfabetização e letramento” proposto para o encontro e tecemos comentários. Utilizamos o mesmo como último recurso para encerramento, resgatando que o domínio da leitura modifica os sujeitos e é emancipatório, a leitura como um ato crítico e o fato de ter o seu domínio muda a forma de relação dos sujeitos com o mundo. Novamente lembramos do Paulo Freire, que tendo toda a sua concepção de uma educação emancipatória, não deixou de pensar na importância da escrita das palavras. Destacamos que fizemos uma escolha de focar nos aspectos metalinguísticos para a alfabetização, o que não desconsidera a importância dos demais.

Abrimos para as contribuições das impressões das participantes. A professora 1 comentou que tem expectativa de colocar em prática os conteúdos aprendidos no próximo ano com as crianças do reforço, pois devido a pandemia isso não foi possível.

A professora 5 comentou que gostou muito do curso e viu muitas contribuições em conhecer a outra abordagem da Linnea Ehri e comparar com a Ferreiro. Percebeu que isso contribuiu para avaliar melhor as crianças e fazer mediações para a compreensão da criança pelo sistema de escrita. Outro ponto foi saber a fundamentação teórica. Pontuamos que ter clareza dos conceitos possibilita um processo reflexivo do professor sobre sua prática.

A professora 3 agradeceu, disse que gostou muito e que aprendeu muito. Destacou que houve muita contribuição da fundamentação teórica sobre a prática, que em sua formação inicial foi muito diferente e que ela tem utilizado muitas ideias com a turma dela do primeiro ano. Comentou que gostaria de continuar o curso.

---

<sup>90</sup> Disponível em: <https://youtu.be/YYmXG6Hcpa8>. Acesso em: 23 maio 2021.

<sup>91</sup> Disponível em: <https://youtu.be/k5NFXwghLQ8>. Acesso em: 23 maio 2021

A professora 9 comentou a contribuição da fundamentação teórica e de compreender o como aplicar e desenvolver certas atividades. Ela e a professora 8 utilizaram algumas ideias sugeridas no curso com as crianças da recuperação paralela do terceiro ano e percebeu a evolução das mesmas em relação ao conhecimento de rimas, montagem de palavras.

Comentamos que o material disponível no *Classroom* do curso, como os *slides* dos encontros, objetiva também ser um material formativo e de consulta para as professoras, com conceitos, referências, excertos de artigos, sugestões práticas, que podem ajudá-las no trabalho e na continuação do estudo.

A professora 8 comentou que gostou muito, agradeceu as aprendizagens realizadas. Comentou que gostaria que continuasse, pois a assessoria foi muito bacana. Comentou que ficou contente com o desempenho de uma criança que apresenta dificuldade, mas que compreendeu as rimas e avançou. As professoras 9 e 8 usaram os conhecimentos do curso com o grupo de recuperação paralela do terceiro ano. A professora 8 comentou sobre a coordenação pedagógica da escola, que inclui nosso trabalho, que sempre apoiava as ideias e propostas das professoras, dando o apoio necessário.

Explicamos a respeito do preenchimento do questionário final para a coleta de dados da pesquisa, a importância do mesmo para a conclusão da pesquisa.

A professora 4 falou que fazia muito tempo que não fazia um curso que conseguia aliar teoria e prática, o que para ela foi rico e significativo, além da participação das professoras trazendo os relatos de prática e as experiências. Para ela as aprendizagens têm dado efeito para o trabalho com as crianças, que ela observa isso na criança que tem realizado as intervenções, pois ela tem conseguido pensar mais no som das letras, o que antes não conseguia.

Encerramos agradecendo a participação de todas e nos colocando à disposição.

Para este momento não disponibilizamos o RE, pois as professoras já teriam o questionário final como instrumento a ser preenchido.

## 8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS EFEITOS DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo objetivamos analisar e discutir os efeitos da intervenção proposta com os professores, à luz das referências teóricas, vislumbrando os objetivos da pesquisa e possíveis encaminhamentos que possam contribuir com propostas de políticas e programas de formação de professores alfabetizadores e com o campo de estudo.

### 8.1 A AVALIAÇÃO PROCESSUAL DA FORMAÇÃO VIVENCIADA

Dos 16 encontros realizados, o questionário- Q2 foi disponibilizado em 14 destes, sendo que pouco mais da metade das participantes respondeu aos mesmos. Outro ponto a ser observado é que os encontros 3 e 4 obtiveram sete e oito participantes que preencheram ao questionário respectivamente. Já os encontros 12 e 14 somente duas participantes.

Sobre a indicação de conteúdos novos trabalhados nos encontros, 42,7% das participantes indicaram que “sim”; 29,3% apontaram “parcialmente” e 28% apontaram “não”. Se somarmos as respostas “sim” e “parcialmente” identificamos que a maioria, 72%, teve contato com algum conteúdo novo durante os encontros formativos, o que corrobora com as pesquisas já apresentadas na revisão bibliográfica sobre a ausência de tais conteúdos na formação dos professores (BRASIL, 2007; RIGATTI-SCHERER, 2019). A respeito da necessidade dessa inclusão concordamos que: “A formação de professores não deveria jamais abrir mão do objetivo de instrumentalizá-los com conhecimento atual que possa ser utilizado para promover e facilitar a aprendizagem de seus alunos” (MALUF, 2021, p. 33).

Sobre a indicação de estratégias ou encaminhamentos para a prática, também de caráter novo, 34,1% responderam “sim”; 28% responderam “parcialmente” e 37,8% responderam “não”. Novamente, se somarmos as respostas “sim” e “parcialmente”, temos 62,1%, que corresponde a mais da metade das participantes nesse quesito.

Outro dado importante foi que 97,6% indicaram algo significativo no encontro que ajudaria em sua tarefa de alfabetização e 100% declarou não discordar de nenhuma proposta apresentada. Tais dados convergem para a necessidade de diversificar metodologias, de acordo com o aspecto da alfabetização e do letramento a ser trabalhado, conforme Soares (2016) tão bem discutiu em sua obra, ao tratar das diferentes facetas da alfabetização e da necessidade de considerá-las na organização do trabalho pedagógico.

## 8.2 AVALIAÇÃO FINAL

### 8.2.1 Conhecimento profissional do professor

No que se refere à apropriação dos conteúdos formativos, solicitamos às participantes que apontassem quais conteúdos formativos elas já conheciam, objetivando identificar desta forma, quais destes eram novos para elas. A tabela a seguir apresenta os dados coletados.

**Tabela 4** - Conteúdos formativos já conhecidos pelas participantes abordados nos encontros

<b>Conteúdos trabalhados nos encontros</b>	<b>Total</b>	
Consciência fonológica: rimas / aliterações	9	100%
Gêneros textuais	8	88,9%
Alfabetização X letramento	8	88,9%
Consciência fonológica: sílaba	7	77,8%
Compreensão de leitura	6	66,7%
Consciência morfológica	6	66,7%
Características da Língua Portuguesa: estrutura silábica; transparência / opacidade; regularidade / irregularidade	6	66,7%
Consciência sintática	5	55,6%
Vocabulário receptivo e vocabulário expressivo	5	55,6%
Fluência de leitura	5	55,6%
Consciência fonológica: fonêmica	5	55,6%
Facetas da alfabetização: linguística, sociocultural, interativa	5	55,6%
Aprendizagem implícita e aprendizagem explícita	4	44,4%
Conhecimentos sobre fonética e fonologia	4	44,4%
Consciência metalinguística	4	44,4%
Rotas de leitura (fonológica e/ou lexical)	3	33,3%
Funções executivas: atenção seletiva; controle inibitório; flexibilidade cognitiva; memória de trabalho	2	22,2%
Paradigma Fonológico x paradigma construtivista no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita	2	22,2%
Critérios psicolinguísticos: efeito de regularidade; frequência; lexicalidade	1	11,1%
Modelo de aprendizagem da leitura de Linnea Ehri fases: pré-alfabética; alfabética parcial; alfabética consolidada; alfabética plena	0	0%

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos como conteúdos novos, os apontados como familiares por até quatro participantes, pois indicavam que mais da metade do total de participantes, ou seja, cinco delas, não tinham familiaridade com tais conteúdos. Estes conteúdos foram: Paradigma Fonológico x paradigma construtivista no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (com sete participantes que não conheciam); Modelo de aprendizagem da leitura de Linnea Ehri fases: pré-alfabética; alfabética parcial; alfabética consolidada; alfabética plena (nenhuma participante conhecia);

Aprendizagem implícita e aprendizagem explícita (com cinco participantes que não conheciam); Funções executivas: atenção seletiva; controle inibitório; flexibilidade cognitiva; memória de trabalho (com sete participantes que não conheciam); Consciência metalinguística (com cinco participantes que não conheciam); Critérios psicolinguísticos: efeito de regularidade; frequência; lexicalidade (com oito participantes que não conheciam); Conhecimentos sobre fonética e fonologia (com cinco participantes que não conheciam); Rotas de leitura (fonológica e / ou lexical) (com seis participantes que não conheciam).

Esses resultados revelaram desconhecimento por parte das professoras do modelo de Ehri (2005; 2013a; 2013b), entendendo que nenhuma indicou apropriação. Contudo, as pesquisas de Cardoso-Martins e Batista (2005) Cardoso-Martins e Corrêa (2008) identificaram que o modelo de fases proposto por Ehri, para explicar o desenvolvimento inicial da escrita em português, traz uma fundamentação mais adequada do que o modelo de estágios de Ferreiro, mais comumente difundido nas escolas. Na pesquisa de Cardoso-Martins e Batista (2005), as autoras questionam a universalidade período silábico, proposto por Ferreiro, na medida em que, para as autoras, a criança estaria grafando os sons das letras cujos nomes ela é capaz de identificar. Em outro estudo, apontam:

[...] nossos resultados sugerem que o desenvolvimento da escrita em português é mais adequadamente descrito em termos da habilidade crescente da criança de detectar segmentos fonológicos na pronúncia das palavras e de conectar esses segmentos a segmentos ortográficos apropriados. Os resultados do nosso estudo sugerem que o modelo de fases de Ehri (1992, 1998), formulado com base em observações do desenvolvimento da leitura e da escrita em inglês, pode ser proveitosamente estendido para o desenvolvimento da escrita em sistemas de escrita mais transparentes, isto é, sistemas em que as correspondências letra-som são mais consistentes ou regulares, do que o inglês. (CARDOSO-MARTINS; CÔRREA, 2008, p. 285).

Os conteúdos sobre “as rotas de leitura” e os “critérios psicolinguísticos”, também foram indicados por poucas participantes. Esses conteúdos estão relacionados ao paradigma fonológico e ao modelo de Ehri. Segundo Ellis e Young (1998 *apud* CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000), as características das palavras vão influenciar a rota de leitura que será usada pelo leitor. O efeito da regularidade letra-som sugere o uso da rota fonológica, já o efeito da lexicalidade, a rota lexical (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000). A frequência das palavras também influencia o tipo de leitura, pois palavras mais frequentes tendem a ser lidas pela rota lexical, e as pouco frequentes pela fonológica. O fato da maioria das participantes declararem desconhecer tais conceitos, corrobora com as pesquisas que tem evidenciado uma

predominância do paradigma construtivista na formação dos professores (BRASIL, 2007), que não considera tais variáveis na compreensão dos processos de leitura e escrita.

O estudo das rotas de leitura e dos critérios psicolinguísticos para a escolha de palavras estão relacionados a abordagem fonológica: “No estágio inicial da leitura, o processo de decodificação fonológica é fundamental para a aquisição das representações ortográficas das palavras, o que posteriormente permitirá a leitura via rota lexical” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 25).

As funções executivas também apareceram como conteúdo novo para as participantes. Segundo Mousinho *et al.* (2019, p. 39), as “funções executivas são um conjunto de habilidades relacionadas ao gerenciamento da mente, do corpo e das emoções”. Estas funções estão relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, por englobarem a atenção, a memória, a autorregulação do comportamento. Para realizar a leitura de um texto, por exemplo, o sujeito necessita dispender uma atenção na atividade, controlar possíveis distrações de estímulos externos, reter informações na memória para compreender as informações trazidas pelo texto, ter flexibilidade para pensar em diferentes pontos de vista sobre as ideias nele trazidas. Neste sentido, no ato de leitura estão subjacentes várias funções executivas. Assim, o conhecimento do papel dessas funções na aprendizagem e de estratégias que possam ajudar os alunos em desenvolvê-las e / ou aprimorá-las é um conteúdo formativo necessário ao professor alfabetizador.

Os demais conteúdos consideramos como familiares, a partir de cinco participantes declarantes, ou seja, mais da metade.

Destacamos os que foram apontados pela maioria das participantes: Alfabetização X letramento (apontado como familiar por oito participantes); Consciência fonológica: sílaba (apontado como familiar por sete participantes); Consciência fonológica: rimas / aliterações (apontado como familiar por nove participantes); Gêneros textuais (apontado como familiar por oito participantes).

Temas como gêneros textuais e consciência fonológica são mais comumente encontrados em materiais didáticos e documentos oficiais, como o PNAIC (2012c), por exemplo, que tem base nas discussões sobre alfabetização e letramento. Os livros didáticos, adotados nas escolas, que fazem parte das coleções sugeridas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>92</sup>, seguem geralmente estas concepções presentes nos documentos oficiais,

---

<sup>92</sup> PNLD é o Programa Nacional do Livro Didático, no qual são disponibilizadas coleções de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de todo país. A equipe da escola pode selecionar a coleção



pois são aprovados segundo estes critérios. Santos (2015) em pesquisa em que fez uma análise da formação proposta no PNAIC considerou que esta política manteve de programas anteriores a perspectiva de alfabetizar letrando. Contudo, buscou ampliar o aporte teórico e metodológico, ao incluir alguns conceitos advindos da Linguística e da Psicologia Cognitiva. O conhecimento de termos como consciência fonológica e gêneros textuais pela maioria das participantes, pode ser explicado pela presença recorrente deles nos materiais didáticos, principalmente a partir do PNAIC.

Ficaram demonstradas algumas inconsistências nas respostas das participantes, comparando os instrumentos Q1 e Q2 em relação aos conteúdos e conhecimentos sobre o desenvolvimento metalinguístico. No Q1 nenhuma professora declarou ter tido acesso aos conhecimentos sobre desenvolvimento metalinguístico (33% declararam não saber e 67% declararam não ter tido acesso), contudo ao cruzarmos os dados com as respostas do Q2 há conteúdos relacionados aos mesmos que foram declarados como familiares pelas participantes, como Características da língua portuguesa: estrutura silábica; transparência / opacidade; regularidade / irregularidade e Consciência morfológica (ambos apontados por seis participantes); Consciência fonológica: fonêmica e Consciência sintática (ambos apontados por cinco participantes).

Ao mesmo tempo, no próprio Q2, o conteúdo Consciência metalinguística foi apontado como familiar por apenas quatro participantes (menos de 50%), sendo que ele é um conceito central que abriga os anteriores, alegados como familiares. Entendemos com isso que a formação docente deve incorporar os conhecimentos sobre habilidades metalinguísticas, através de referenciais teórico-metodológicos relacionados à consciência fonológica, às demais habilidades, como consciência sintática e morfológica e à consciência metalinguística como um conceito central de todas.

As inconsistências sugeridas, podem ser interpretadas pelo fato de as professoras demonstrarem um conhecimento mais do campo implícito sobre tais conteúdos, e por isso no Q1 terem declarado não terem tido acesso a estes conceitos. Após a formação e a sistematização explícita de tais conceitos no percurso formativo e a relação com a prática, identificaram que alguns deles lhe eram familiares de alguma maneira, passando o seu conhecimento de implícito para explícito. Essa hipótese que levantamos converge com o fato de as professoras declararem saber alguns conteúdos na “prática” durante os encontros, porém não conhecerem “os termos

---

que pretende adotar, a partir de algumas opções previamente analisadas e aprovadas pela equipe do Programa.

teóricos”, como identificamos nos Registros dos Encontros (RE), nos quais foram sendo apontadas avaliações processuais da formação.

Referente aos conhecimentos sobre habilidades metalinguísticas e preditores de leitura e escrita (conhecimentos implícitos e explícitos), duas questões propostas no questionário inicial foram reaplicadas no questionário final, objetivando identificar se houve alguma mudança na compreensão das participantes sobre o papel das mesmas, a saber: as habilidades que julgam serem imprescindíveis que as crianças dominem para que sejam alfabetizadas e a frequência de algumas atividades alfabetizadoras na rotina.

**Tabela 5** - Principais habilidades para a alfabetização das crianças – Q2 (questionário final)

Habilidade	Valor atribuído / número de participantes					
	1	2	3	4	5	Sem resposta
Segmentar a fala em partes	0	0	1	2	5	1
Identificar, reconhecer e nomear as letras do alfabeto	0	0	0	0	9	0
Pronunciar o som de cada letra	0	0	0	2	7	0
Apresentar bom desenvolvimento da linguagem oral	0	0	0	2	7	0
Memorizar as famílias silábicas	3	1	2	1	2	0
Memorizar e recitar a sequência de letras do alfabeto	2	1	2	0	4	0
Memorizar uma lista de palavras estáveis	1	3	1	2	2	0
Escrever o nome próprio	0	0	2	0	6	1
Identificar rimas e sons parecidos em palavras	0	0	0	1	8	0
Recontar histórias lidas pela professora	0	0	0	5	4	0
Ter boa destreza viso-motora	0	0	3	3	3	0
Ter boa caligrafia	3	1	1	3	1	0
Pronunciar as palavras adequadamente de acordo com as normas ortográficas	0	0	2	3	4	0
Compreender que as letras representam sons	0	0	0	1	8	0
Outros:						

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme observamos, habilidades que se relacionam à compreensão do princípio alfabético, ao conhecimento do nome e sons das letras, à segmentação oral, à percepção de rimas, obtiveram valor atribuído 4 e 5 pelas participantes, o que representa que elas compreenderam o papel de tais habilidades para a alfabetização. Esses aspectos foram enfocados durante os encontros do curso, como conteúdos formativos para os professores, pois como apontou o estudo de Rigatti-Scherer (2008a; 2008b) os alunos que receberem explicitação do princípio alfabético e realizaram atividades de consciência fonológica, desde o início do ano

letivo, demonstraram mais rapidamente o domínio da relação grafema-fonema, do que alunos que não tiveram acesso aos mesmos estímulos.

A seguir apresentamos a comparação entre as respostas da mesma questão no questionário inicial (Q1) e final (Q2):

**Tabela 6** - Principais habilidades para a alfabetização das crianças: comparação entre respostas do Q1 (questionário inicial) e Q2 (questionário final)

Habilidade	Instrumento	Valor atribuído / número de participantes					Sem resposta
		1	2	3	4	5	
Segmentar a fala em partes	Q1	1	1	1	1	5	0
	Q2	0	0	1	2	5	1
Identificar, reconhecer e nomear as letras do alfabeto	Q1	0	0	0	2	7	0
	Q2	0	0	0	0	9	0
Pronunciar o som de cada letra	Q1	0	0	0	2	7	0
	Q2	0	0	0	2	7	0
Apresentar bom desenvolvimento da linguagem oral	Q1	0	0	1	4	4	0
	Q2	0	0	0	2	7	0
Memorizar as famílias silábicas	Q1	1	3	1	2	2	0
	Q2	3	1	2	1	2	0
Memorizar e recitar a sequência de letras do alfabeto	Q1	2	3	1	2	1	0
	Q2	2	1	2	0	4	0
Memorizar uma lista de palavras estáveis	Q1	2	1	3	0	3	0
	Q2	1	3	1	2	2	0
Escrever o nome próprio	Q1	0	0	2	1	6	0
	Q2	0	0	2	0	6	1
Identificar rimas e sons parecidos em palavras	Q1	0	0	2	1	6	0
	Q2	0	0	0	1	8	0
Recontar histórias lidas pela professora	Q1	0	0	1	3	5	0
	Q2	0	0	0	5	4	0
Ter boa destreza viso-motora	Q1	1	2	2	2	2	0
	Q2	0	0	3	3	3	0
Ter boa caligrafia	Q1	4	1	1	3	0	0
	Q2	3	1	1	3	1	0
Pronunciar as palavras adequadamente de acordo com as normas ortográficas	Q1	1	0	1	7	0	0
	Q2	0	0	2	3	4	0
Compreender que as letras representam sons	Q1	0	1	0	3	5	0
	Q2	0	0	0	1	8	0
Outros:							

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que no primeiro item “segmentar a fala em partes”, no Q1 duas professoras atribuíram pouco valor para tal habilidade, marcando 1 e 2 respectivamente, o que não ocorreu no Q2, onde apenas uma participante atribuiu valor 3, uma 4 e as demais valor 5, evidenciando

a compreensão das mesmas sobre a importância de tal habilidade para a aprendizagem do alfabetizando, conforme nos aponta Seabra (2021b, p. 65): “São necessários, portanto, que o leitor desenvolva a consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas, que compreenda que as unidades sonoras reaparecem em diferentes palavras faladas, e que conheça as regras de correspondência grafofonêmicas”.

No item “identificar rimas e sons parecidos em palavras”, observamos que no Q1, duas participantes haviam atribuído valor 3 que seria uma importância média, já no Q2 nenhuma apontou esse valor, tendo as repostas concentradas no valor 5 e apenas uma no 4, o que representa que todas compreenderam o papel de tal habilidade na alfabetização. O mesmo podemos ver no último item “compreender que as letras representam sons”, em que no Q1 uma participante apontou valor 2, e no Q2 oito apontaram valor 5 e uma valor 4. Identificamos, então, a compreensão pelos professores da importância dessa habilidade. Conforme Seabra (2021b, pp. 75-76) “[...] para escrever uma palavra, após o aluno conseguir identificar as unidades da fala e compreender que essas unidades correspondem a um conjunto limitado de sons que se repetem nas diferentes palavras, ele precisa saber quais letras correspondem a essas unidades [...]”.

Outro item importante de ser analisado é o que se refere aos aspectos da psicomotricidade, conteúdo discutido no curso. Sobre o item “ter boa destreza viso-motora”, no Q1 observamos que as respostas ficaram bem distribuídas entre todos os valores, desde as que atribuem um valor menor a esta habilidade - uma participante apontou valor 1 e duas participantes valor 2 - até as que atribuem um valor de médio para alto (2 participantes para cada valor, 3, 4 e 5). Já no Q2 não obtivemos respostas nos valores 1 e 2, sendo que elas se concentraram nos valores 3, 4 e 5, representando um valor para tal habilidade do médio para alto (três participantes para cada valor). Isso pode ser explicado pelo fato de termos discutido estes aspectos do desenvolvimento motor, desatrelando as concepções mais tradicionais que vinculam essa habilidade a treino motor ou cópia, o que tem sido pouco aceito no meio educacional, por parecer descontextualizado para o sujeito que aprende.

No trabalho de Mousinho *et al.* (2018) fica claro o papel da psicomotricidade e das várias conquistas nesse desenvolvimento como aspectos que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que não se limitam a processos puramente motores, mas também intelectuais, psíquicos e sociais, como equilíbrio, dominância lateral, coordenação motora fina e ampla. Inclusive as autoras descrevem diferentes possibilidades de atividades de caráter lúdico que podem estimular tais habilidades.

## 8.2.2 Prática profissional do professor

Neste momento apresentaremos a segunda questão, reaplicada do questionário inicial – (Q1), no questionário final (Q2), sobre as atividades alfabetizadoras oferecidas, com objetivo de comparar as respostas (de antes e de depois da formação vivenciada).

**Tabela 7 - Atividades alfabetizadoras oferecidas - Q2**

Atividades oferecidas	Sempre	Com frequência	Às vezes	Nunca	Sem resp
Leitura diária feita pela professora	6	1	2	0	0
Manuseio livre de materiais de leitura (jornais, revistas, livros, gibis)	6	1	2	0	0
Manuseio livre de letras móveis	6	0	2	1	0
Manuseio, com intervenção do professor, de letras móveis	5	0	3	1	0
Récita de parlendas, músicas, poemas	3	4	2	0	0
Cópia de textos da lousa	3	0	4	2	0
Identificação da letra inicial em lista de palavras	5	3	1	0	0
Identificação da letra final em lista de palavras	5	3	1	0	0
Identificação de sílabas em lista de palavras	3	3	2	1	0
Atividades com palavras que rimam	5	0	4	0	0
Cruzadinhas	2	4	2	1	0
Ditado de palavras	2	3	2	2	0
Ditado de letras	2	3	3	1	0
Escrita espontânea	5	3	0	1	0
Escrita coletiva (professor como escriba)	5	0	4	0	0
Montagem de palavras com letras móveis	5	1	2	1	0
Montagem de palavras com sílabas	5	0	4	0	0
Treino de caligrafia	2	3	1	3	0
Identificação de palavras em textos	3	3	2	1	0
Identificação de sílabas em textos	4	2	2	1	0
Identificação de rimas oralmente	5	1	3	0	0
Leitura de lista de nomes das crianças da sala	3	4	2	0	0
Récita da sequência de letras do alfabeto	4	4	0	1	0
Atividades para nomear e reconhecer as letras e seus respectivos valores sonoros	6	1	2	0	0
Leitura das letras do alfabeto (não necessariamente na ordem)	4	1	3	0	1
Jogos como: caça-palavras; bingo de letras; bingo de palavras; forca; memória de letra inicial e objeto com nome correspondente; loto-leitura.	3	2	3	1	0
Outro:					

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as atividades, com exceção da “Cópia de textos da lousa”, aparecerem como oferecidas sempre e com frequência, se considerarmos que tivemos mais de 50% das participantes declarando essas respostas juntas.

Se compararmos ao Q1, conforme Tabela 8, identificamos que a atividade “Cópia de textos da lousa” se mantém não frequente (apontada por nenhuma participante no Q1 e por 3 no Q2). As atividades como: Récita da sequência de letras do alfabeto; Cruzadinhas; Ditado de palavras; Ditado de letras; Treino de caligrafia, foram apontadas como não frequentes no Q1, ao serem indicadas por menos da metade das participantes. Com isso, identificamos que no Q2 houve uma mudança de percepção da importância de tais propostas na alfabetização, ao serem indicadas como frequentes nesse instrumento. Isso pode ser explicado por que tais atividades foram discutidas durante os encontros de formação. Apresentamos possibilidades de jogos de memória e bingos que trabalham consciência fonológica, conhecimento dos nomes e sons das letras e vocabulário. Identificamos as contribuições de atividades como cruzadinha e ditados para a compreensão do princípio alfabético. Morais (2012) aponta algumas sugestões nesse sentido, propondo situações de escrita de palavras em cruzadinhas, *stop*, jogo de forca, entre outros.

**Tabela 8** - Comparação das respostas do Q1 e Q2 sobre as atividades alfabetizadoras oferecidas

Atividades oferecidas	Inst	Sempre	Com frequência	Às vezes	Nunca	Sem resp
Leitura diária feita pela professora	Q1	7	1	1	0	0
	Q2	6	1	2	0	0
Manuseio livre de materiais de leitura (jornais, revistas, livros, gibis)	Q1	8	0	1	0	0
	Q2	6	1	2	0	0
Manuseio livre de letras móveis	Q1	4	4	1	0	0
	Q2	6	0	2	1	0
Manuseio, com intervenção do professor, de letras móveis	Q1	2	3	4	0	0
	Q2	5	0	3	1	0
Récita de parlendas, músicas, poemas	Q1	5	3	1	0	0
	Q2	3	4	2	0	0
Cópia de textos da lousa	Q1	0	0	6	3	0
	Q2	3	0	4	2	0
Identificação da letra inicial em lista de palavras	Q1	5	3	1	0	0
	Q2	5	3	1	0	0
Identificação da letra final em lista de palavras	Q1	5	3	0	1	0
	Q2	5	3	1	0	0
Identificação de sílabas em lista de palavras	Q1	5	2	0	2	0
	Q2	3	3	2	1	0

## Conclusão

Atividades oferecidas	Inst	Sempre	Com frequência	Às vezes	Nunca	Sem resp
Atividades com palavras que rimam	Q1	1	5	3	0	0
	Q2	5	0	4	0	0
Cruzadinhas	Q1	0	2	7	0	0
	Q2	2	4	2	1	0
Ditado de palavras	Q1	1	2	6	0	0
	Q2	2	3	2	2	0
Ditado de letras	Q1	1	0	6	2	0
	Q2	2	3	3	1	0
Escrita espontânea	Q1	5	2	2	0	0
	Q2	5	3	0	1	0
Escrita coletiva (professor como escriba)	Q1	2	5	2	0	0
	Q2	5	0	4	0	0
Montagem de palavras com letras móveis	Q1	5	2	2	0	0
	Q2	5	1	2	1	0
Montagem de palavras com sílabas	Q1	2	4	2	1	0
	Q2	5	0	4	0	0
Treino de caligrafia	Q1	0	1	5	3	0
	Q2	2	3	1	3	0
Identificação de palavras em textos	Q1	2	4	3	0	0
	Q2	3	3	2	1	0
Identificação de sílabas em textos	Q1	2	4	2	2	0
	Q2	4	2	2	1	0
Identificação de rimas oralmente	Q1	2	4	3	0	0
	Q2	5	1	3	0	0
Leitura de lista de nomes das crianças da sala	Q1	6	2	1	0	0
	Q2	3	4	2	0	0
Récita da sequência de letras do alfabeto	Q1	1	1	5	2	0
	Q2	4	4	0	1	0
Atividades para nomear e reconhecer as letras e seus respectivos valores sonoros	Q1	3	4	1	1	0
	Q2	6	1	2	0	0
Leitura das letras do alfabeto (não necessariamente na ordem)	Q1	1	5	3	0	0
	Q2	4	1	3	0	1
Jogos como: caça-palavras; bingo de letras; bingo de palavras; forca; memória de letra inicial e objeto com nome correspondente; loto-leitura	Q1	0	5	4	0	0
	Q2	3	2	3	1	0
Outro:	Q1	0	0	0	0	0
	Q2	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme nos propõe Seabra (2021b), as correspondências grafofonêmicas podem ser propostas pelo professor de diferentes maneiras, contudo “[...] pesquisas sugerem que as instruções fônicas explícitas e sistemáticas são mais eficazes para a alfabetização do que as instruções não sistemáticas, em que grafemas e fonemas são ensinadas incidentalmente [...]” (SEABRA, 2021b, p. 76). A autora sugere que o professor promova a instrução dessas correspondências seguindo uma sequência que considere o grau de dificuldade crescente. Tal

aspecto é apontado também por Lemle (1990; 2007) e corrobora com a abordagem do ensino explícito (GAUTHIER, 2014).

Ainda englobando a prática do professor, obtivemos dados relativos à aplicação e desenvolvimento das propostas práticas com os alunos pelas professoras participantes. Durante os encontros, a pesquisadora sugeriu tais práticas, relacionadas aos conteúdos e conceitos trabalhados, englobando desde testes e tarefas padronizadas de avaliação, até mesmo jogos e outras sugestões de mediação pedagógica. Apresentaremos as produções das crianças e relatos das professoras sobre as propostas desenvolvidas.

Na Tabela 9 apontamos todas as atividades sugeridas e a participação das professoras (o número de participantes que aplicou ou desenvolveu as atividades).

**Tabela 9** - Realização pelas professoras das atividades práticas sugeridas no curso

<b>Sugestões de tarefas e atividades práticas</b>	<b>Professores que realizaram</b>	
Ditado de palavras (FERREIRO, 1991)	7	77,8%
Teste de Leitura e Escrita (PAZETO, 2012; PAZETO <i>et al.</i> , 2017)	6	66,7%
Tarefa de reconhecimento de letras e sons (PAZETO, 2012; PAZETO <i>et al.</i> , 2017)	6	66,7%
Atividades e / ou jogo de consciência fonológica - consciência de sílabas	4	44,4%
Atividades e / ou de consciência fonológica- consciência de rimas e aliterações; fonêmica	5	55,6%
Prova de Consciência fonológica por escolha de figuras (CAPOVILLA; SEABRA, 2012)	5	55,6%
Atividade e / ou jogo sobre consciência sintática e/ou morfológica	3	33,3%
Atividade e / ou jogo sobre vocabulário / ou Teste Infantil de Nomeação (SEABRA <i>et al.</i> , 2012)	5	55,6%
Atividade de leitura e /ou Avaliação em leitura LUMP (PAULA, 2007)	3	33,3%
Nenhuma	1	11,1%
Outra (especificar)	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que houve uma boa participação das professoras nas atividades práticas propostas. Somente a professora 2 não realizou nenhuma proposta prática e a professora 8 realizou apenas o Ditado de palavras (FERREIRO, 1991), mas não disponibilizou a produção da criança para nós. Das participantes que não conseguiram realizar as propostas práticas (total ou parcialmente), três indicaram que foi por indisponibilidade de tempo e quatro por indisponibilidade da criança participante (algumas apontaram ambas as razões).

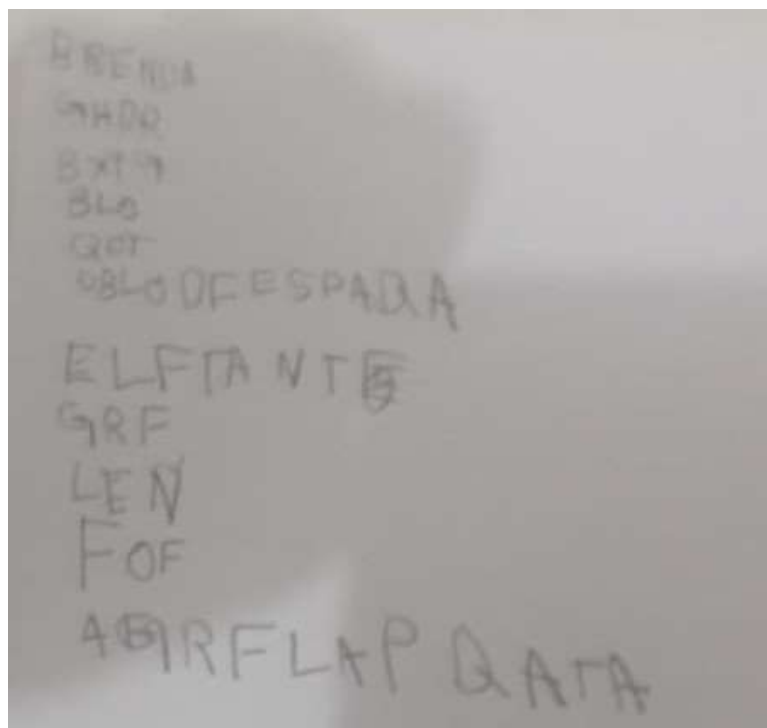
As professoras utilizaram também as propostas práticas com adaptações para sua sala de aula ou atendimento de outras crianças não participantes da pesquisa, como citaremos posteriormente. Nesse caso, mencionaremos a proposta realizada pela professora, a título de



exemplificar como utilizou o conhecimento advindo da formação para seu fazer docente, mas não incluiremos as produções de crianças não participantes (por não terem o TCLE).

A participante 1 realizou: o Ditado de palavras (FERREIRO, 1991), Tarefa de reconhecimento de letras e sons (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017); o Teste de Leitura e Escrita (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017), não realizando as demais propostas por indisponibilidade da criança participante<sup>93</sup>. Segundo o próprio relato da professora participante não foi possível avaliar o desempenho da criança em termos de avanços nas aprendizagens, por conta da não realização de todas as propostas. Abaixo apresentamos duas produções escritas da criança 1:

**Figura 7** - Produção escrita da criança 1 na proposta Ditado de Palavras (Ferreiro, 1991)

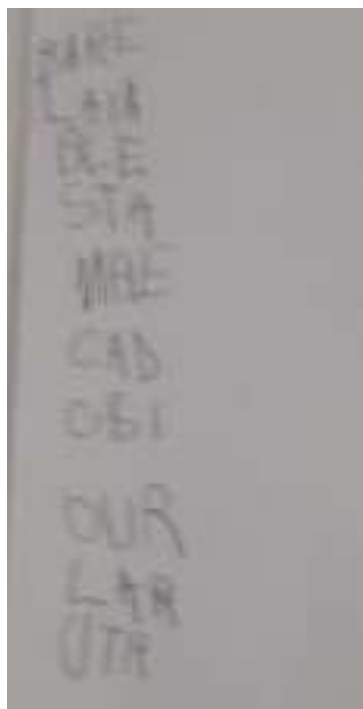


Fonte: Acervo da professora, 2020. Palavras ditadas: elefante, girafa, leão, formiga. Frase: A girafa amarela é muito alta.

---

<sup>93</sup> A responsável assinou o TCLE, porém nem sempre a criança teve acesso a internet para realização da proposta, já que estávamos realizando de forma remota devido a pandemia da COVID-19.

**Figura 8** - Produção escrita da criança 1 na proposta Teste de Leitura e escrita (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017)



Fonte: Acervo da professora, 2020. Palavras ditadas: ui, lua, bola, sapato, nabo, cabide, casa, chuveiro. Pseudopalavras: pila, butove.

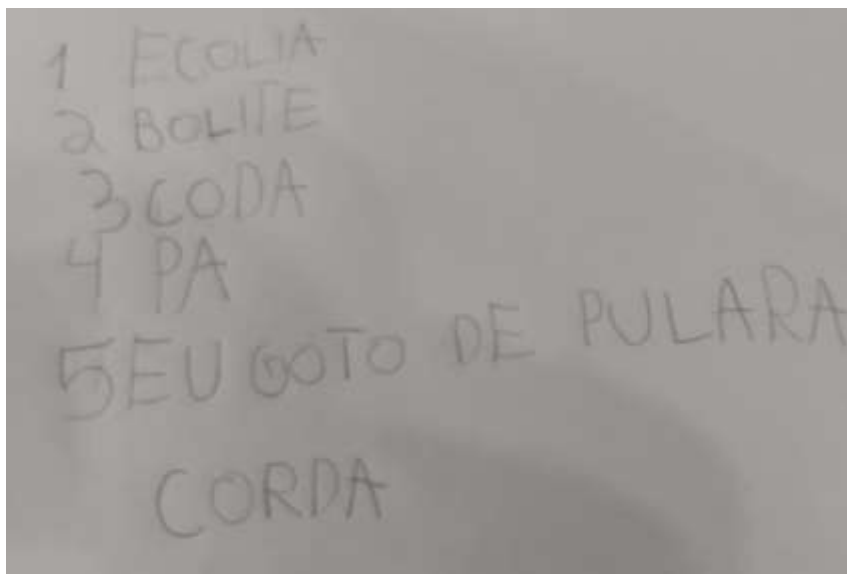
No teste de leitura (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017) a criança 1 soletrou a palavra “dia”, leu “bolo” para a palavra “bala”, “tatu” para a palavra “talo” e não leu as demais palavras e pseudopalavras (oi, macaco, netuno, táxi, enxame, tami, dofule). Deduzimos que as palavras que tentou ler, o fez de memória já que “bala e bolo” e “tatu e talo” são parecidas e, além do mais, bala e bola são palavras familiares da criança, geralmente de vocabulário frequente.

Na Tarefa de Reconhecimento de letras e sons (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017) a criança 1 demonstrou saber os nomes das letras (com exceção das letras V e Y), mas os sons não. Isso vai ao encontro de suas produções escrita que ainda não se mostram alfabéticas.

As participantes 3, 4 e 5 realizaram a maioria das propostas. Apresentaremos a seguir algumas produções das crianças participantes, 3, 4 e 5 respectivamente das professoras citadas. Objetivamos apresentar algumas propostas postas em prática, a título ilustrativo. Pela abrangência do trabalho não conseguiremos apresentar todas as propostas feitas, por isso escolhemos algumas.

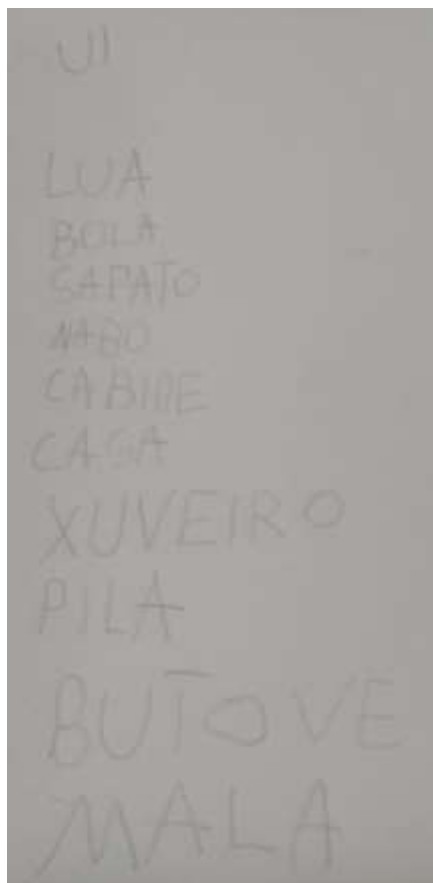
A criança 3 iniciou a pesquisa apresentando uma escrita alfabética parcial, segundo a classificação de Ehri, conforme observamos abaixo.

**Figura 9** - Produção escrita da criança 3 na proposta Ditado de Palavras (Ferreiro, 1991)



Fonte: Acervo da professora 3, 2020. Palavras ditadas: escola, boliche, corda, pá. Frase: Eu gosto de pular corda.

**Figura 10** - Produção escrita da criança 3 na proposta Teste de Leitura e escrita (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017)



Fonte: Acervo da professora 3, 2020. Palavras ditadas: ui, lua, bola, sapato, nabo, cabide, casa, chuveiro. Pseudopalavras: pila, butove.

Na tarefa de leitura, parte do Teste de Leitura e escrita (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017), a criança leu todas as palavras (oi, dia, bala, macaco, talo, netuno) e pseudopalavras (tami e dofule), mas sentiu dificuldade nas palavras “táxi”, (pronunciando “tachi”) e “enxame” (pronunciando “enzame”), o que pode ser esperado devido as irregularidades ortográficas.

No Teste Infantil de Nomeação (SEABRA *et al.*, 2012) a criança 3 apresentou 18 erros e 42 acertos, sendo que destes 18 itens, alguns a criança falou palavras dentro do contexto: “prego” para “parafuso”, “esquilo” para “castor”, “violão” para “violino” e “serpente” para “cobra”. Consultando a tabela de normatização do teste, a criança 3 apresentou uma pontuação alta. A professora 3 relatou no Q2 que identificou um avanço na aprendizagem da criança 3, principalmente em relação à leitura.

A professora 4 iniciou com a Tarefa de Reconhecimento de Letras e Sons (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017) com a criança 4. A mesma errou o nome das letras e os sons de: N, H, D, L, W, C, K, R, M, Y. A letra F acertou o som, mas errou o nome da letra.

No Teste de Leitura e Escrita (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017) a criança 4 leu apenas a palavra “oi” e soletrou as letras das demais palavras. No teste de escrita conseguiu escrever de forma convencional apenas a palavra “ui”.

Na atividade de consciência fonológica elaborada e proposta pela participante 4 para a criança 4, esta deveria identificar pares de palavras, com rimas, aliterações ou sílabas iguais, como GATO-RATO; BOLA-BOTA; CAMELO-CABELO. A professora relatou:

Pedi para a criança fazer a leitura das palavras de duas em duas conforme a semelhança, dando depois ênfase à diferença fonológica. Ela leu várias vezes (com ajuda) e depois sozinha. Em seguida, eu li e ela tinha que apontar a palavra que eu estava lendo. No final, conseguiu fazer a identificação com 100% de acerto. (professora 4).

No Q2, a professora 4 relatou que percebeu avanços na aprendizagem da criança 4: “A percepção dos sons iniciais e finais nas palavras. Observei que agora, ao escrever palavras, ela usa mais o recurso de reconhecimento do som do que a consulta ao silabário, como fazia antes” (professora 4).

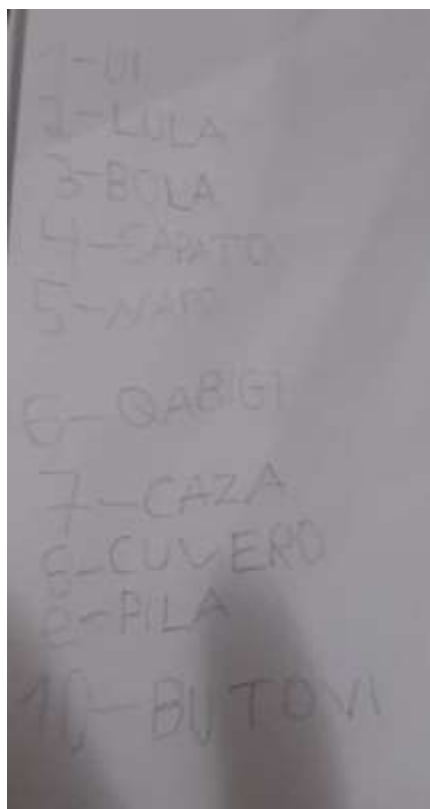
A criança 5 apresentou as produções escritas que seguem nas Figuras 11 e 12:

**Figura 11** – Produção escrita da criança 5 na proposta Ditado de Palavras (Ferreiro, 1991)



Fonte: Acervo da professora 5, 2020.

**Figura 12** - Produção escrita da criança 3 na proposta Teste de Leitura e escrita (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017)



Fonte: Acervo da professora 5, 2020. Palavras ditadas: ui, lua, bola, sapato, nabo, cabide, casa, chuveiro. Pseudopalavras: pila, butove.

A professora 5 relatou que na proposta de escrita do Teste de Leitura e escrita (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017) a criança 5 estranhou as pseudopalavras “PILA” e “BUTOVE”, perguntando para ela o que eram, quais os significados das mesmas.

Na leitura, do mesmo teste, a criança conseguiu ler “OI”, “DIA”, “BALA”. Na palavra “TALO” leu “T com A - TA e L com O - LO, TA LO” e na pseudopalavra “TAMI” fez a mesma coisa “T com A- TA e M com I - MI, TA MI”. Na palavra “MACACO” leu o “MA” e na palavra “TÁXI” leu “TA”. A palavra “ENXAME” não leu.

Na Tarefa de Reconhecimento de Letras e Sons (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017), a criança 5 nomeou todas as letras, com exceção do W. Já na identificação dos sons conseguiu apenas das vogais e de algumas consoantes (Z, R, H, S, Y, C).

A professora 5 propôs um “bingo de sons iniciais” como proposta para desenvolver a consciência fonológica, com foco em consciência silábica. Nesse jogo, cada criança recebe uma cartela de bingo com várias imagens e as respectivas palavras escritas. O professor sorteia uma palavra e lê em voz alta e as crianças devem verificar se tem em suas cartelas uma imagem que comece com a mesma sílaba da palavra sorteada. Quem preencher a cartela, ganha o bingo.

Na Prova de Consciência Fonológica por Escolha de Figuras (CAPOVILLA; SEABRA, 2012) a criança 5 acertou todos os itens relativos as habilidades: rima, aliteração, subtração silábica, adição fonêmica, subtração fonêmica e transposição silábica. As habilidades de transposição fonêmica e trocadilhos não foram realizadas.

Relato da professora 5 sobre a aplicação da prova:

Por estarmos em quarentena por conta da Pandemia do Coronavírus, enviei as atividades para [...] mãe da [...], por e-mail e apliquei através do *meet*, não foi possível gravar por não ter o aplicativo.

Fiz um combinado, eu explicaria primeiro, depois que ela entendesse começaria a atividade.

[...] ficou ansiosa no início, mas depois que entendeu como seriam as atividades ficou mais tranquila, todas atividades que realizamos eram brincadeiras com jogos e todas oralmente, sem registro, acredito que ter a folha e lápis deixou ela um pouco tensa, mas realizou atividade sem dificuldades [...]

Percebi que a mãe ficou surpresa com o desempenho da [...]

Acredito que a [...] melhorou muito em sua autonomia, antes dependia mais da mãe, agora consegue se arriscar. (professora 5).

No Teste de Nomeação Infantil (SEABRA *et al.*, 2012) a criança 5 fez uma pontuação alta, segundo a normatização do teste. Algumas das imagens que a criança não acertou, porém, falou palavras dentro do contexto como “barco” para “navio”, “telescópio” para “binóculo”,

“medidor” para “balança”, “loja” para “açougue”, “capivara” para “castor”, “chaminé na parte de baixo” para “lareira”. Conforme nos aponta o estudo de Mousinho *et al.* (2019) a amplitude e a profundidade do vocabulário desempenham um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita. Isso porque as palavras estão relacionadas a conceitos, nos permitindo pensar. E, também, porque se uma palavra faz parte do repertório da criança, é mais fácil ela refletir sobre a parte sonora que a compõe, necessária para a decodificação. Além disso, a leitura de palavras familiares é feita com uma velocidade maior, contribuindo para a automatização e para a compreensão da leitura (MOUSINHO *et al.*, 2019).

A respeito do desempenho da criança 5 na realização das atividades e testes, a professora 5 colocou:

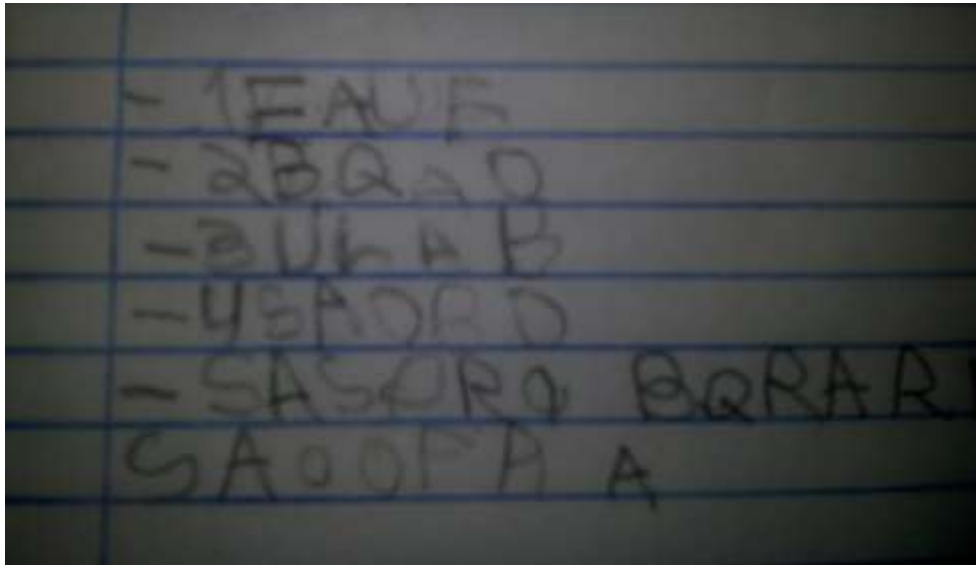
A criança que escolhi foi para ajudar na alfabetização, estava com dificuldades, por conta da ansiedade e medo de errar e tinha um pouco de timidez. Fiquei muito feliz porque ela participou sem dificuldades com interesse, conseguiu entender o sistema de escrita alfabética em quinze dias, após os jogos de consciência fonológica. (professora 5).

Assim, conforme apontamos na revisão de literatura, o trabalho com consciência fonológica, contribui para o avanço da criança na aprendizagem da leitura e da escrita: “Quando as crianças estão aprendendo a ler, a consciência fonológica as auxilia no processo de decodificar palavras, facilitando assim sua compreensão de leitura” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 32). Desta forma, a importância da consciência fonológica e da compreensão do princípio alfabético deve ser apontada como uma abordagem metodológica do ensino da língua escrita, como propôs Rigatti-Scherer (2008a; 2008b).

A professora 5 conseguiu também aplicar o LUMP (PAULA, 2007). Ela fez um relato oral para a pesquisadora a respeito dos procedimentos utilizados na aplicação, primeiramente fazendo um trabalho anterior de leitura de palavras e textos curtos (em aulas anteriores) com a criança, pois queria evitar que ela ficasse insegura durante o teste. Depois, enviou a lista de palavras para a mãe da criança e a aplicação do teste foi gravada em forma de vídeo. A criança conseguiu realizar a leitura de 14 palavras em um minuto.

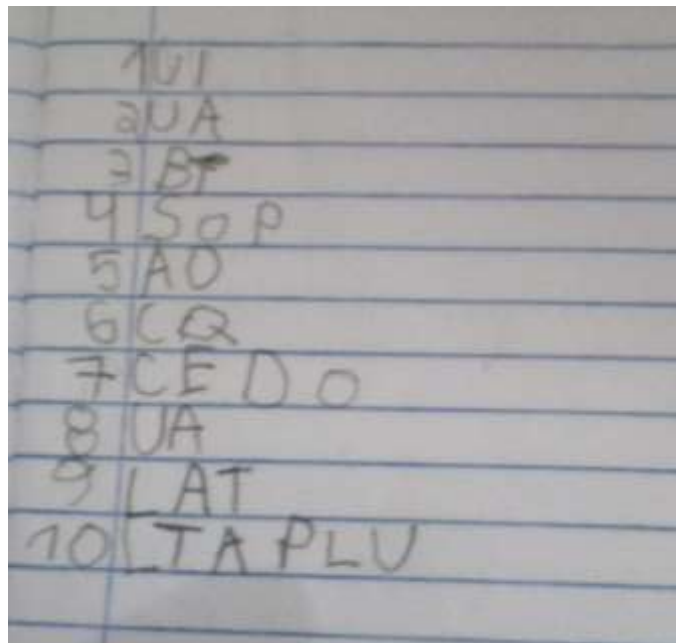
A participante 6 realizou as propostas iniciais com a criança 6. Abaixo apresentamos produções escritas da criança:

**Figura 13** - Produção escrita da criança 5 na proposta Ditado de Palavras (Ferreiro, 1991)



Fonte: Acervo da professora 5, 2020. Palavras ditadas: Estômago, Cabeça, Perna e Pé. Frase: Na minha cabeça não tem piolho.

**Figura 14** - Produção escrita da criança 6 na proposta Teste de Leitura e escrita (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017)



Fonte: Acervo da professora 6, 2020. Palavras ditadas: ui, lua, bola, sapato, nabo, cabide, casa, chuveiro. Pseudopalavras: pila, butove.

Na parte de leitura do Teste de Leitura e escrita (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017), a criança 6 leu as palavras: OI e DIA. As palavras BALA, MACACO, TALO, TÁXI e a



pseudopalavra TAMI leu a primeira sílaba (BA, MA, TA, TA e TA). As palavras NETUNO, ENXAME e DOFULE a criança se recusou a ler, dizendo ser muito difícil.

Na Tarefa de Reconhecimento de Letras e Sons (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017), a criança 6 fez 15 pontos na proposta de nomear as letras. Não reconheceu as letras: Q, J, H, K, N, M, G, I, L, Y, W. Segundo o relato da professora, a criança fala a palavra que começa a letra, mas não consegue identificá-la, por exemplo, para a letra G a criança diz “é a letra do gato”. Na proposta dos sons das letras a criança fez 11 pontos e não conseguiu identificar o som das letras: P, Q, E, J, H, K, N, V, D, M, G, T, L, Y, W. A professora relatou que a criança confundia o som com o nome da letra, dizendo por exemplo “T de tatu”, como na proposta anterior.

A respeito do desempenho da criança 6, em como a professora 6 observou avanços nas suas aprendizagens, temos: “A criança já conhece a maioria dos sons das letras do alfabeto e já consegue reconhecer nas palavras os sons de algumas sílabas” (professora 6).

Das propostas realizadas pela criança participante 9 traremos na Tarefa de Reconhecimento de Letras e Sons (PAZETO, 2012; PAZETO *et al.*, 2017). Nesta tarefa a criança errou a letra “D” falou “T” e as letras “W” e “Y” não lembrou. Já no reconhecimento dos sons, a professora relata que o aluno, conseguiu realizar os sons fazendo algumas relações, como “J” de João, “C” de Caio, ou seja, relacionando a letra a um som de um nome conhecido. Não ficou claro no relato da professora sobre a atividade aplicada se a criança conseguiu pronunciar os fonemas relativos a cada letra.

No Teste de Nomeação Infantil (SEABRA *et al.*, 2012) a criança apresentou 16 erros do total de 60 itens, o que representa um desempenho alto, demonstrando bom vocabulário. Destes erros, algumas figuras foram nomeadas pela criança com palavras dentro do contexto, como: para piano, falou teclado; para zíper, falou roupa; para cérebro, falou cabeça, para batedeira, falou máquina, para lareira, falou fogo.

Outra proposta pedagógica realizada com as crianças, foi relatada pelas professoras participantes 3 e 5, a partir de ideias suscitadas pela formação. Elas realizaram uma proposta coletiva com todas as crianças da turma a partir do livro de rimas “Não confunda” da autora Eva Furnari, inspiradas no vídeo assistido no encontro 8 do curso e no trabalho discutido sobre consciência fonológica. As professoras propuseram a leitura para as crianças da história rimada, para desenvolver a consciência de rimas. Depois propuseram a produção de rimas a partir do nome próprio (cada criança criando rimas a partir do seu nome, por exemplo “Não confunda

Paula com Aula”). Ao final elas montaram um livro de rimas da turma. Abaixo seguem duas imagens que compõem o livro<sup>94</sup>:

**Figura 15** – Imagem do livro elaborado pelas turmas das professoras 3 e 5



Fonte: Acervo das professoras 3 e 5, 2020.

### 8.2.3 Engajamento profissional do professor

#### 8.2.3.1 A realização da formação no contexto de pandemia

A pesquisa foi realizada em um contexto social e sanitário muito peculiar, devido à pandemia da COVID-19. As escolas de todo país encontravam-se em trabalho remoto, com atividades síncronas e / ou assíncronas, devido a necessidade de isolamento social<sup>95</sup>. A intervenção realizada com as professoras, por meio do curso de formação, também se deu nesse formato remoto e on-line. Entendendo que tais fatores podem acarretar impactos para a prática e percepção das professoras sobre seu trabalho, sobre a aprendizagem das crianças e a formação vivenciada, incluímos no início do questionário final três questões acerca destes fatores.

Na primeira questão “Comente os desafios que você tem percebido e que tem impactado o seu trabalho como professora” surgiram algumas indicações comuns que

<sup>94</sup> O conteúdo do livro traz fotos e os nomes dos alunos e por isso não foi utilizado.

<sup>95</sup> Conforme Parecer CNE/CP nº 5/2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 jan. 2021.

organizamos por temas: pouca participação e envolvimento das famílias, citado por 3 professoras participantes; o ensino por meio da internet, com aulas on-line e a distância física, citado por 4 participantes; a alfabetização das crianças, com e sem dificuldades, por meio de ensino on-line, citado por 5 participantes; falta de recursos citado por 1 participante; tornar as aulas interessantes, citado por 1 participante; pouca atenção e envolvimento das crianças, citado por 1 participante; falta de feedback das crianças, como não participação em avaliações diagnósticas, que possibilitariam redimensionar as ações pedagógicas, citado por 1 participante. A resposta da professora abaixo é bastante elucidativa, englobando algumas das questões mencionadas, conforme observamos:

São muitos desafios que vejo diante de mim no aspecto da alfabetização, principalmente em relação essa pandemia, as crianças estão praticamente 80% do dia em frente a uma tela, o que diminui sua vontade por fazer tarefas e ler livros, consequentemente aumentando sua ansiedade e preocupação por casa [causa] do vírus, as crianças ficam conversando com seus amiguinhos, em jogos, vivendo online. Vejo que estão bem desanimados e que o sentido da escola está se perdendo... porém, nós como professores temos que de alguma forma reavivar através, infelizmente de uma tela, buscando para transformar a educação por meio da internet. Porém, vi muitos casos em que as crianças já têm aquele gosto por aprender pois são incentivadas frequentemente pelos pais, a melhora no desempenho da leitura e da escrita. (professora 7).

Na segunda questão “Quais desdobramentos você percebe especificamente sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita?” temos diferentes compreensões sobre o fenômeno. Duas professoras participantes responderam de forma bem precisa, que perceberam a leitura ser mais fácil para o professor acompanhar a aprendizagem da criança, comparando com a escrita. Deduzimos por esse apontamento e pelo conhecimento que temos do contexto institucional e da forma como o ensino remoto ocorreu nesta instituição, que durante os encontros on-line foi possível solicitar a leitura das crianças nas diferentes propostas e atividades (por exemplo, leitura em voz alta ou leitura compartilhada; interpretação oral de um texto lido, entre outros) e identificar seu desempenho, propondo mediações.

Já a questão da escrita dependia de a professora portar ou consultar a produção da criança, ter acesso aos materiais escritos da mesma, como cadernos, livros, produções de textos, entre outros, e esses aspectos dependiam de uma devolutiva da família (encaminhando ao professor, por exemplo, a produção escrita da criança) o que nem sempre acontecia.

Ainda sobre a mesma questão, temos duas respostas que evidenciam os seguintes pontos: as dificuldades de intervenção do professor, que no contexto da alfabetização tem especificidades; a adaptação das aulas para o formato online, realmente um grande desafio se pensarmos em ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; dificuldades das crianças em relação as ferramentas da aprendizagem, já que apresentam pouca autonomia nesse sentido, algo esperado, pois as mesmas estão em processo de aprendizagem da leitura e da escrita (que daria acesso ao “ler para aprender”, por exemplo); a dificuldade do professor identificar o que a criança realmente está absorvendo (a professora cita a devolutiva de atividades avaliativas nas quais há preocupação em deixar a resposta certa e não necessariamente a resposta elaborada pela criança), e até mesmo da criança manter uma atenção no que está sendo proposto:

A intervenção do professor precisa ser constante no ensino-aprendizagem de maneira geral. Mas, no caso do aprendizado da leitura e escrita perde-se muito da dinâmica do processo, pois as crianças ainda não dominam as ferramentas da própria aprendizagem, e no ensino remoto, têm tempos e espaços educativo prejudicados. Além disto, muitas delas não têm acesso a livros no ambiente doméstico, nem têm oportunidade de praticar a leitura. (professora 4).

A dificuldade do professor adaptar uma aula, da criança prestar atenção enquanto está com um celular na mão ou na frente de um computador, não sabemos ao certo se a criança está realmente conosco ou navegando em outras páginas. Não conseguimos avaliar a evolução da criança realmente, recebemos sondagens que percebemos que foram apagadas e refeitas para ficar certo, então muito difícil fechar uma avaliação. Não temos certezas de nada. E isso é frustrante, porém por enquanto é isso que temos que ir fazendo, remando, remando, até conseguirmos chegar em terra. (professora 7).

A questão da participação efetiva dos alunos com dificuldades foi pontuada também por outra participante e sabemos, pelo nosso conhecimento do contexto institucional, o quanto tal fator foi desafiante e de difícil controle por parte da equipe da escola, na medida em que as mediações a serem feitas pelas professoras sofriam inúmeras interferências, como: atenção e participação da criança ao proposto; disponibilidade de acesso da criança às ferramentas tecnológicas e materiais necessários (internet); incentivo e acompanhamento da família, entre outros.

A terceira questão proposta as professoras foi relacionada as suas impressões em realizar a proposta formativa de maneira remota, conforme temos: “Como foi fazer essa formação oferecida remotamente neste período de pandemia?”. Das nove participantes, oito pontuaram

positivamente a experiência com a formação online, utilizando termos como: “gratificante”; “proveitoso”; “muito importante”; “excelente”; “maravilhosa”. A professora 1 comentou que mesmo à distância, o contato foi bom. A professora 2 pontuou que apesar de proveitoso, o formato presencial seria melhor para ela (mais adiante na avaliação final, algumas participantes sugerem a continuidade do curso no modelo presencial, conforme descreveremos).

Para a professora 7:

[...] talvez não conseguiríamos fazer dessa forma se não fosse pela pandemia, então, ao meu olhar a pandemia não trouxe apenas coisas ruins, tem esse lado de que nós conseguimos estudar e aprender mais para melhorar nossas práticas pedagógicas quando voltarmos.

Identificamos também o apontamento em relação ao conhecimento teórico apresentado, que segundo os relatos, se mostrou numa linguagem acessível, com aprofundamento dos conceitos, fundamentação teórica e nomenclatura, bem como abordando a relação teoria e prática.

Uma das respostas mostra uma descrição bem diversa das demais, conforme segue:

No meu caso, eu atendi uma única aluna. A maior dificuldade que eu senti foi em ajudá-la a seguir o que eu estava pedindo naquele momento, porque ela ainda não lê e eu não podia apontar onde eu estava, como faria presencialmente. Consegui contornar esta situação pedindo para que a mãe acompanhasse as aulas, ajudando ela a se encontrar, enviando as folhas a serem impressas com antecedência, e enviando para a casa dela, via correio, alguns recursos pedagógicos como letras móveis, silabário e quadro para formação de sílabas. (professora 4).

Esta participante avaliou as dificuldades postas na aplicação das atividades práticas sugeridas pela proposta formativa e como ela encontrou soluções para enfrentá-las, disponibilizando materiais para a criança participante, realizando combinados com a família, de forma a viabilizar uma melhor participação da criança ao proposto. Se pensarmos no modelo presencial, tais fatores que dificultaram o desenvolvimento da proposta não existiriam ou seriam minimizados.

### 8.2.3.2 Apropriação de novos conhecimentos no campo da alfabetização e reflexão sobre os mesmos

Duas questões foram propostas às participantes sobre essa categoria, a saber: Houve mudanças na maneira de pensar a alfabetização? Quais reflexões o curso possibilitou para seu fazer docente?

**Quadro 31** - Mudanças e reflexões das professoras a partir da participação na formação

	<b>Houve mudanças na maneira de pensar a alfabetização?</b>	<b>Quais reflexões o curso possibilitou para seu fazer docente?</b>
<b>Participante 1</b>	Sim. Utilizar mais jogos.	O alfabetizar de maneiras diferentes utilizando o melhor para criança.
<b>Participante 2</b>	Sim. Mais do que saber as letras a importância do som que cada uma tem, intervir quando necessário para um aprendizado significativo	Repensar nossas práticas em relação as fases iniciais
<b>Participante 3</b>	Sim. Em vários aspectos. Eu já tinha mudado , porém esse curso me abriu mais para outros tipos de atividades e segmentação	Superar dificuldades e reflexões, o qual eu conseguir pensar e repensar o que foi feito.
<b>Participante 4</b>	Sim. Uma maior valorização da percepção auditiva no início da alfabetização, e uma maior valorização das rimas e aliterações.	Sobre a importância do professor dar instruções explícitas sobre o princípio alfabético
<b>Participante 5</b>	Sim. Aprendi outros recursos para avaliar como está o processo individual do aluno.	Já sabia da importância da criança conhecer as letras, nomear, mas não havia pensado em avaliar o conhecimento dela sobre os sons. Conhecer e compreender o modelo de leitura da Ehri foi muito bom.
<b>Participante 6</b>	Sim. A criança pode aprender de forma lúdica.	Que é mais importante a qualidade de uma atividade do que a quantidade.
<b>Participante 7</b>	Sim. Aprender mais sobre alfabetização é sempre uma forma de repensar nas nossas práticas, gostei bastante de aprender sobre a consciência metalinguística	Me fez pensar ainda mais no quanto é bom estar sempre estudando e se atualizando, percebendo que o conhecimento é algo interminável, sempre surge nossas concepções, outras teorias.
<b>Participante 8</b>	Sim. Utilizar mais jogos, cartazes etc.	Conhecer outras maneiras de alfabetização.
<b>Participante 9</b>	Sim. Aplicou meus conhecimentos.	Possibilita trabalhar de uma maneira mais lúdica!

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das professoras participantes da formação.

Observamos que todas as participantes apontaram que houve mudanças na forma de pensar a alfabetização. Há respostas mais abrangentes e outras mais pontuais quanto ao tipo de mudança ou reflexão que a formação vivenciada possibilitou.

As respostas sobre essas mudanças indicaram desde aspectos envolvendo a compreensão pela professora de outras formas de aprender das crianças (participante 6) como o uso de recursos diferenciados, como jogos (nas respostas das participantes 1 e 8), o conhecimento de outras formas de avaliar de acordo com esse referencial teórico apresentado (participante 5), quanto aspectos mais específicos relacionados aos conhecimentos metalinguísticos. Esses últimos aparecem de forma explícita nas respostas das participantes 4 e 7, e de forma implícita nas respostas das 2 e 3.

Em relação ao processo reflexivo suscitado pela vivência no processo formativo, temos os seguintes apontamentos: a ampliação das formas de compreender a alfabetização, nos aspectos dos recursos (incluindo mais aspectos da ludicidade), de novas teorias e concepções, e da importância de a professora conhecer os aspectos da aprendizagem da criança.

As respostas das participantes 4 e 5 elucidam a compreensão, respectivamente: da importância do ensino explícito do princípio alfabético; do papel do conhecimento do nome e sons das letras e a validade do conhecimento do modelo de L. Ehri. Ambas convergem com as propostas oferecidas durante a formação, que procuraram demonstrar que no campo da pesquisa está bem estabelecido que a criança deve ter instrução explícita sobre o sistema de escrita alfabético, como as relações entre fonemas e grafemas (SEABRA, 2021b) assim como, sobre as práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2016).

As participantes 1, 2, 3, 7 e 8 pontuaram aspectos mais gerais do processo formativo, no sentido do papel da reflexão contínua sobre a prática, da importância da abertura à novos conhecimentos, concepções, teorias e estudos. Como nos propõe Rios (2010, pp. 64-65, *italico da autora*):

Ao lado do saber que se identifica com o domínio dos conteúdos e das técnicas para a transmissão dos conteúdos, temos de encontrar um “saber que sabe”, aquilo que vamos chamar de *consciência*, não em um primeiro nível de percepção da realidade, mas de *percepção da percepção*, percepção crítica. O “saber que sabe” de forma reflexiva, sabe o alcance do saber, as suas implicações, o seu ritmo. E não poderá recursar-se a uma tomada de posição diante do saber que constata possuir.

Desta forma entendemos, que mesmo considerando uma maior ou menor profundidade ou especificação nas respostas das professoras, as mesmas declararam que a formação

vivenciada suscitou reflexões e novas formas de compreender a alfabetização, o que pode possibilitar uma consciência maior das escolhas pedagógicas que fazem em suas ações de ensino relacionadas às práticas alfabetizadoras.

#### **8.2.4 Avaliação geral do curso, impactos e reflexões sobre o fazer docente**

Conforme identificamos no quadro anterior, no qual apresentamos as respostas das participantes sobre a reflexões que o curso possibilitou para seu fazer docente, percebemos que há um reconhecimento geral das participantes da importância do processo formativo, da reflexão sobre a prática, da abertura para novas formas de trabalhar e compreender a alfabetização.

Sobre como as professoras avaliaram a formação vivenciada, 2 participantes responderam “muito bom” e 7 participantes responderam “ótimo”, numa escala com: insuficiente, regular, bom muito e ótimo. Solicitamos que comentassem sobre sua resposta e obtivemos:

1. A identificação de um curso que possibilitou reflexões e articulações da teoria com a prática, como vemos na resposta: “Esta formação contemplou os aspectos teóricos e práticos da alfabetização de forma entrelaçada e equilibrada” (participante 4);
2. O conhecimento de nomenclaturas e fundamentação teórica, como exemplificamos nas respostas: “Aprendi além do que eu já sabia as nomenclaturas específicas” (participante 3) e “[...] conhecer outras estratégias e compreender a fundamentação teórica me tornou mais confiante” (participante 5);
3. O reconhecimento da necessidade de pluralidade teórica e conceitual no debate sobre a alfabetização, como percebemos na resposta: “Possibilitou pensar na alfabetização e nas linhas de pensamento de forma equilibrada, adequando para a realidade e necessidade dessa faixa etária, nem tradicional demais para os engessar, nem construtivista de menos para que não se faça as intervenções cabíveis” (participante 2);
4. A indicação da continuidade do curso num segundo módulo para aprofundamento e um formato presencial do mesmo (participantes 1, 5, 7 e 8).



### 8.3 O LUGAR DA COORDENADORA-FORMADORA-PESQUISADORA

Realizar a pesquisa no lugar de pesquisadora-formadora-coordenadora possibilitou desenvolver uma investigação sobre a prática com a finalidade de melhorá-la, identificando e discutindo os impactos na realidade e as possíveis contribuições para os sujeitos nela envolvidos, alunos e professores, assim como para o campo de estudo. Essa abordagem só foi possível na medida em que o trabalho como coordenadora engloba a atuação nos processos formativos dos professores. E foi desse lugar, como coordenadora, pesquisadora e formadora que as propostas de intervenção implementadas foram realizadas. E é desse lugar também que já existiam relações estabelecidas entre os sujeitos participantes que os colocavam numa relação colaborativa.

Observamos que os primeiros encontros dispenderam um maior tempo de realização e, na nossa leitura, tal fato se deve à natureza dos conteúdos propostos e a menor familiaridade das participantes com eles, na medida em que trabalhamos desde aspectos da estrutura da língua portuguesa, conhecimentos de linguística e fonologia, até aspectos da psicologia cognitiva e do desenvolvimento e, posteriormente, da neurociência, englobando as funções executivas. Esses assuntos introdutórios foram fundamentais, pois serviram de base para a discussão sobre o desenvolvimento metalinguístico e as diferentes habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao nosso olhar, tais aspectos pareciam inéditos para as professoras, o que foi confirmado posteriormente.

Os encontros que trataram de aspectos de consciência metalinguística pareceram mobilizar as professoras e seus conhecimentos práticos sobre o tema. A consciência fonológica, nos aspectos das rimas e fonemas, pareceu ser a habilidade mais familiar às docentes, que declararam a realização de atividades voltadas ao estímulo de tal habilidade.

As discussões sobre gêneros textuais e aspectos do letramento também são familiares às participantes, contudo, os aspectos conceituais sobre fluência e compreensão de leitura relacionados aos aspectos da aprendizagem da leitura, pareceram novos para uma boa parte dos professores, principalmente em relação as estratégias para desenvolver e aprimorar a automatização da leitura nos alunos. Acreditamos que tais aspectos dizem respeito à carência de conhecimentos teórico-práticos sobre como desenvolver ambos os aspectos.

Houve uma participação efetiva e colaborativa das professoras durante a realização dos encontros, com socialização de ideias, contribuição de falas advindas de suas vivências e práticas, dúvidas e reflexões. Isso foi possível também porque a relação entre professoras e pesquisadora-formadora-coordenadora é consolidada e já estabelecidas no contexto

institucional, o que permite as participantes maior confiança e liberdade em compartilhar seus posicionamentos.

A interação no Google *Classroom*, sala de aula criada para sediar os materiais e recursos de suporte a esta formação, foi baixa, provavelmente em função da alta demanda de trabalho delas. Porém, as interações mais intensas ocorreram durante os encontros formativos, nos quais as professoras tinham a liberdade para se posicionarem e discutirem os diferentes aspectos discutidos.

Tendo em vista o contexto de pandemia, o modo de oferecimento deste curso de formação continuada às professoras foi adequado ao alcance de seus objetivos. Mesmo assim, acreditamos que uma formação em caráter presencial, com mais encontros e com a possibilidade de desenvolvimento de intervenções práticas com as crianças (também de forma presencial), avaliando as crianças nas habilidades de leitura e escrita pré e pós a formação das professoras, poderia ter ampliado e contribuído ainda mais ao nosso estudo, sobre os impactos dos conhecimentos das docentes sobre as aprendizagens e desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

#### 8.4 SÍNTESE DA DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo desta pesquisa foi conceber e implementar um programa de formação teórico-prático para professoras alfabetizadoras, tendo como base os conhecimentos sobre o desenvolvimento metalinguístico e as habilidades cognitivas e linguísticas, advindos principalmente dos estudos da Psicologia Cognitiva e das Ciências Cognitivas, que agrega diferentes estudos correlatos. A partir do desenvolvimento da formação, avaliamos e discutimos seus efeitos, no que tange a participação das professoras no referido programa e desdobramentos para seus conhecimentos e práticas alfabetizadoras, assim como para as aprendizagens na leitura e escrita dos seus alunos.

Por fim, pretendemos discutir e levantar as possíveis contribuições da pesquisa para o campo da Psicologia Escolar e da Aprendizagem e, especificamente, para a Educação. Isso se justifica porque foi identificado no levantamento do estado da arte, que há poucas pesquisas que se debruçam sobre aspectos da formação e aprendizagem do professor, com as mesmas bases epistemológicas e referencial teórico que a nossa. As pesquisas identificadas na revisão bibliográfica, trazem evidências das contribuições do conhecimento metalinguístico na aprendizagem da leitura e da escrita, com intervenções em grupos de crianças e apontam, em boa parte delas, a necessidade de tais conhecimentos estarem acessíveis aos educadores que

alfabetizam. Isso também porque a maioria de tais pesquisas provêm de campos como a Psicologia e a Fonoaudiologia e não da Pedagogia, conforme aponta Barreira e Santos (2014).

Por se tratar de uma pesquisa-ação cuja intervenção ocorreu na formação das professoras, identificamos um papel importante do conhecimento institucional, das falas das participantes e suas impressões, das produções advindas de suas práticas pedagógicas, das suas reflexões, nas intersecções com o conhecimento acadêmico presente na literatura da área, sistematizado e discutido nos capítulos introdutórios.

A respeito do “Conhecimento profissional do professor”, evidenciamos no Q1 (antes da realização da proposta de formação) que apesar de 100% das professoras possuírem formação inicial em Pedagogia, nenhuma delas declarou ter tido acesso aos conteúdos e conhecimentos envolvendo habilidades metalinguísticas e alfabetização, o que pode indicar desconhecimento dos conceitos e referenciais de tal campo.

Sobre o “Conhecimento profissional do professor” e a “Prática profissional do professor”, ao analisarmos as respostas dadas pelas participantes, sobre as habilidades importantes para a criança se alfabetizar, tais conhecimentos apareceram de forma tácita e pouco sistematizada. Isso vai ao encontro dos relatos parciais das próprias participantes, nos quais os termos teóricos e nomenclaturas aparecem como conhecimentos novos e que, muitas vezes, fornecem um “nome” ou designação teórica a um fazer já incorporado ou incorporado parcialmente na prática, mas com pouca clareza conceitual. De forma geral, identificamos uma frágil fundamentação teórica para o embasamento das práticas pedagógicas declaradas, o que foi reiterado pelos relatos das próprias participantes durante toda a avaliação processual.

A necessidade e importância do domínio, pelo professor, de conhecimentos que fundamentam seu trabalho se faz necessário para uma docência autônoma, na qual possa refletir e realizar as escolhas necessárias para sua ação pedagógica, de forma consciente e deliberada.

Reconhecemos a relevância e o papel dos saberes advindos das práticas, a importância tanto do conhecimento teórico como do prático e da reflexão crítica sobre ambos, mas não podemos deixar de ponderar o papel do conhecimento teórico e científico para fundamentar a ação pedagógica do professor, na organização e escolha dos conteúdos e metodologias de ensino, na medida que pode implicar em interferências na qualidade dessa prática. É o caso do ensino explícito, discutido por Gauthier (2014) que tem se revelado eficaz nas aprendizagens dos alunos:

A meu ver, um profissional não faz aquilo que quer, um profissional é responsável por utilizar os melhores meios para cumprir com sua função. No

que concerne ao ensino, o profissional deve utilizar os melhores meios para fazer com que os alunos aprendam. Ele não pode utilizar qualquer meio, deve utilizar somente os melhores meios para que os alunos aprendam, é a sua responsabilidade como profissional. Da mesma maneira, um médico não pode tratar da fratura de um braço de qualquer forma, ele deve seguir um protocolo com as melhores práticas para reparar o braço; o médico, mesmo tendo sua autonomia profissional, possui uma autonomia limitada por um saber coletivo compartilhado da sua profissão. Eu vejo da mesma forma o ensino. (IVO; DENCUFF, 2014, p. 279).

Durante os encontros apontamos para a necessidade da língua portuguesa, objeto de ensino-aprendizagem na alfabetização, ser ensinada explícita e sistematicamente, retomando os estudos das Ciências Cognitivas, entendendo que sua aprendizagem na modalidade escrita não se dá de forma incidental. Foram disponibilizados materiais e discutidas estratégias de ensino compatíveis com tal compreensão. Esta foi, sem dúvida, uma contribuição efetiva da proposta formativa implementada.

Conforme nos apontou Soares (2004), durante muito tempo identificamos uma perda da especificidade da alfabetização, nos processos de ensino-aprendizagem, como se esta ocorresse de forma assistemática e em decorrência das práticas de letramento. Morais (2012), nessa mesma tendência, apesar de defender uma metodologia de orientação construtivista, ressaltou sua crítica às abordagens que acreditam que a criança deve “descobrir tudo sozinha”, sem as devidas intervenções do professor: “Não me alinhando com esse tipo de pensamento, defendo que é preciso ajudar as crianças a cedo descobrirem as regras ou propriedades do sistema alfabético e que a consciência fonológica tem um grande papel nessa empreitada” (MORAIS, 2012, p. 15). Defendemos que a escrita é um sistema convencional, que exige lógica, mas não só, para ser aprendido, compreendido e utilizado adequadamente. Decorre daí a importância que destacamos ao ensino explícito e de sua apropriação pelo professor alfabetizador, contemplada na proposta de formação docente desta pesquisa.

Ressaltamos, conforme apontado durante todo o estudo bibliográfico, a importância do conhecimento do objeto de ensino pelo professor, favorecendo a reflexão docente sobre a melhor forma de ensiná-la. No caso da alfabetização, refere-se à compreensão da estrutura da língua portuguesa, suas características ortográficas, considerando o nível de complexidade de sílabas, as regras de correspondência som-letra, as irregularidades ortográficas (conforme identificamos nos trabalhos de Lemle, 2007 e Soares, 2016, por exemplo). Daí a necessária inclusão de conhecimentos de cunho linguístico e metalinguístico nos currículos e programas dos cursos de formação inicial dos professores alfabetizadores e de programas de formação continuada, que colaboram com o desenvolvimento profissional docente, dos professores que

já atuam na alfabetização. Tal aspecto corrobora as pesquisas sobre formação de professores e desenvolvimento profissional docente, que foram apresentadas e discutidas no Capítulo 3 desta pesquisa. Conforme Marcelo (2009), para ensinar algo é preciso ter domínio desse objeto de ensino, com a profundidade necessária. Para Silva *et al.* (2016) envolve o tratamento dos conteúdos da aula com o rigor conceitual e a adequação necessária à compreensão dos alunos.

Para Maluf (2021) alguns conhecimentos devem ser dominados pelos professores alfabetizadores: “[...] quem alfabetiza precisa ter clareza sobre o fato de estar ensinando um sistema alfabético de escrita, isto é, um sistema de representação dos sons da fala por meio de sinais gráficos, que são letras” (MALUF, 2021, pp. 35-36). A autora ressalta ainda a necessidade de o professor alfabetizador conhecer o que a neurociência cognitiva descobriu sobre o processamento visual da leitura: “Para ler precisamos conhecer as letras, seu nome e seu som. Mas para isso precisamos antes de mais nada reconhecê-las, diferenciando-as uma das outras [...]” (MALUF, 2021, p. 36). Aponta, também sobre a formação dos docentes alfabetizadores:

Entre outros conhecimentos necessários, mencionamos aqui a importância de que os cursos de formação de professores estejam se atualizando constantemente a respeito de: a) como funciona o cérebro humano quando aprende; b) o que a psicologia atual sabe a respeito de aprendizagem, linguagem e escrita; c) o que a linguística cognitiva conhece a respeito da leitura em sistemas alfabéticos. (MALUF, 2021, p. 33).

A formação docente que concebemos e implementamos contemplou os principais aspectos mencionados por Maluf (2021) ao levar como conteúdos formativos conhecimentos advindos das Ciências Cognitivas e suas relações com o ensino e a aprendizagem da leitura para as participantes.

Rigatti-Scherer (2008b) aponta três aspectos fundamentais nos resultados encontrados de sua pesquisa, que podem indicar uma abordagem metodológica para o ensino da leitura e da escrita: explicitação do princípio alfabético; uso de atividades de consciência fonológica; uso de diferentes portadores de texto. Além desses três principais, há outro fundamental pontuado pela autora: o conhecimento linguístico do professor.

Tais aspectos recomendados pela autora (Rigatti-Scherer, 2008b) foram privilegiados em nossa proposta de formação implementada, entendendo-os como conteúdos a serem apropriados pelas professoras. Nossa hipótese inicial foi de haver uma fragilidade na apropriação desses conhecimentos, o que foi confirmado nos dados coletados pelo Q1 e pelos relatos das professoras ao final dos encontros. Decorreu desta constatação a identificação da

necessidade de tais temas comporem seus processos formativos. Isso foi feito considerando o professor enquanto profissional reflexivo, agente de seu desenvolvimento profissional, o que implicou a oferta de uma formação cujo protagonismo era também do docente, e seus conhecimentos relacionados a prática tinham especial papel. Daí a indicação das propostas práticas nos encontros (algumas tarefas testes padronizados por sua natureza avaliativa; outras que implicavam a criação e elaboração pelo professor), da socialização e reflexão sobre estas pelos professores. A indicação da realização dos testes e tarefas padronizadas avaliativas, aplicadas pelos professores com as crianças, foram tratadas como parte do processo formativo.

É entendido, conforme propõe Rigatti- Scherer (2008b, p. 199) que:

[...] para desenvolver um trabalho de alfabetização que leve o aluno a refletir sobre sua fala e a compreender como funciona o sistema alfabético de escrita, é preciso que o professor conheça um pouco, ou pelo menos o suficiente, sobre a língua oral e escrita e a relação entre elas.

É necessário conhecimento linguístico, sobre habilidades metalinguísticas e seu papel na alfabetização. Esse foi o principal foco do presente estudo, entendendo que o domínio de tais conhecimentos englobaria um conjunto de saberes pelo professor, que comporia as dimensões da competência docente, propostas por RIOS (2000; 2010), a saber: técnica, política, ética e estética. Técnica, por estar relacionada aos conhecimentos do objeto que se ensina; política, por compreender os desdobramentos e implicações desse saber para a aprendizagem dos alunos e para a sociedade como um todo (contribuindo para uma sociedade que lê e escreve de forma proficiente); estética, por favorecer processos de escolha e criação pelo professor de como trabalhar tais conteúdos com os alunos; ética, por favorecer de forma mais abrangente que a alfabetização seja garantida, reiterando o compromisso do ato educativo com uma sociedade justa e equânime.

Quantos aos métodos e autores declarados pelas participantes como inspiradores ou base para o trabalho no Q1, observamos variedade na composição, com aproximação aos pensadores de paradigma construtivista, conforme a definição de Cardoso-Martins e Corrêa (2008), e consistente com o evidenciado em levantamento anterior (Brasil, 2007). Contudo, identificamos a não objeção do uso de métodos e estratégias diversificadas em prol das necessidades de aprendizagem do aluno, o que foi observado também pela pesquisadora na disponibilidade e abertura evidenciada pelas participantes para realização das propostas sugeridas nas formações.

Ainda sobre o “Conhecimento profissional do professor” e a “Prática profissional do professor”, no Q2 identificamos um ganho qualitativo evidenciado pelas participantes após a

formação vivenciada. Isso pode ser observado nos dados coletados da reaplicação da questão sobre “as habilidades que as mesmas julgavam ser imprescindíveis para a criança se alfabetizar”. Nessas, as habilidades atreladas ao conhecimento do nome e som das letras, identificação de rimas, sistematização do princípio alfabético e das correspondências grafofonêmicas foram reveladas como muito importantes, para as participantes. Sabemos que tais habilidades se relacionam aos conteúdos formativos trabalhados na formação, conforme explorado no capítulo 7.

Além disso, de forma unânime, as professoras declararam que a formação possibilitou mudanças em sua forma de pensar a alfabetização. Nesse aspecto, algumas respostas se revelaram abrangentes, nos impedindo de realizar inferências com a intervenção proposta. É o caso de respostas que englobaram pontos como: o trabalho com jogos e uso de estratégias mais lúdicas e o pensar sobre a qualidade do mesmo. As respostas pontuais como: o papel das rimas e dos sons das letras, o conhecimento da teoria de Linnea Ehri, a importância da instrução explícita do princípio alfabético e o conhecimento da consciência metalinguística, nos possibilitaram fazer inferências sobre sua relação com a formação proposta e a intervenção realizada, identificando que houve avanços nesses conhecimentos por parte dos professores participantes. Assim, entendemos que ao alfabetizador é imprescindível aprender e desenvolver um conhecimento mais aprofundado da estrutura da língua, do sistema de escrita, dos conhecimentos linguísticos e até ortográficos relacionados a esse sistema; especialmente em uma proposta de aperfeiçoamento e formação que o ajude a transpor para a prática pedagógica situações de ensino e aprendizagem que visem oferecer aos seus alunos a compreensão do princípio alfabético. Criando, dessa forma, condições para que avancem nos domínios da leitura e da escrita, ganhando automatização e compreensão na leitura.

A respeito da “Prática profissional do professor”, identificamos que as atividades propostas pelas professoras revelaram um trabalho com os aspectos do letramento e da alfabetização, sem predominância de um sobre o outro. Há uma compreensão geral acerca da alfabetização e do letramento, sendo tais termos conhecidos pelas docentes, porém não ficou explícito se as participantes compreendem as especificidades na forma de trabalhar cada processo. Contudo, ao declararem a frequência de atividades na rotina, foi possível identificar que não havia uma sobreposição de atividades de letramento em relação as de alfabetização, ou vice-versa.

A respeito do “Engajamento profissional do professor”, identificamos que há demandas formativas das professoras a respeito de conhecimentos atuais em seu campo de atuação, apesar da maioria das docentes realizarem propostas de formação continuada com regularidade,

confirmando um compromisso com o seu próprio aprender e dos alunos – o que evidencia a competência ética e política (Rios, 2001; 2010).

A pouca clareza da fundamentação que embasa a prática alfabetizadora, demonstrada anteriormente, pode indicar que há uma incorporação instrumental do fazer, relacionado a dimensão técnica do trabalho, demandando o aprimoramento nas demais dimensões da competência docente, que justificam e embasam o conhecimento do professor acerca deste saber-fazer e que o possibilitam refletir sobre o mesmo e recriá-lo. A formação docente proposta priorizou a necessária e devida articulação dos conceitos com as práticas alfabetizadoras, em consonância com o que Roldão indica: “[...] a formação de profissionais já atuantes terá de apelar crescentemente à incorporação da vivência prática, para questioná-la, bem como para articular teoricamente e reinvestir em práticas melhoradas e produtoras de novos saberes” (2017, p. 196).

O conhecimento profissional do professor agrega um conjunto de saberes de cunho teórico, prático, advindos de suas experiências docentes, da participação em processos formativos, reflexivos e de desenvolvimento profissional, que não se constituem apenas como uma soma de técnicas e conteúdos. Compõe-se de saberes que permitem adequar os conhecimentos disponíveis às situações que se colocam a cada momento, ou seja, de acordo com as necessidades de cada contexto. Contudo, nosso objetivo foi de repertoriar as professoras de conteúdos compreendidos como necessários e fundamentais para a ação alfabetizadora, dentro da dimensão técnica, além de oferecer experiências formativas que compreenderam também as demais dimensões da competência docente, como a ética, a estética e a política.

Nossa pesquisa ilustrou como o coordenador pode atuar de modo a favorecer o desenvolvimento profissional docente, contribuindo na aprendizagem contínua de professores alfabetizadores, no contexto de trabalho escolar. Desse modo, ressalta-se a importância da formação continuada do coordenador, por exemplo, em pós-graduações nas quais possa acessar, refletir e compartilhar conhecimentos derivados das pesquisas e literaturas mais contemporâneas a respeito dos desafios enfrentados no chão da escola.

O domínio pelo professor de saberes teórico-metodológicos pertinentes ao desenvolvimento metalinguístico, como as habilidades de consciência fonológica, pode viabilizar intervenções didáticas mais efetivas nas aprendizagens dos alunos, de modo que estes possam identificar o funcionamento da língua, a correlação entre os distintos sons nela presentes com a representação gráfica nas palavras. Portanto, quando se apropriam desses conhecimentos, de forma explícita, as professoras podem incorporar de maneira mais intencional e consciente, atividades que contemplam a consciência fonológica, assim como de ensino explícito de como



o sistema de escrita funciona, em atenção a outros aspectos do desenvolvimento cognitivo e afetivo de seus alunos, como aqueles que compõem as funções executivas.

Quando se discute a formação docente é necessário pensar numa visão articulada, entre o momento inicial dessa formação, que necessita garantir saberes de referência que permitam ao indivíduo compreender os conceitos fundamentais daquele campo de conhecimento, refletir e questionar, assim como os percursos, elementos, competências em contexto de trabalho, entendendo a formação enquanto processo de construção e desenvolvimento profissional (ROLDÃO, 2017). Assim, esperamos que as conclusões apresentadas por esta pesquisa possam contribuir na discussão dos currículos presentes formação inicial dos professores alfabetizadores, assim como na oferta de percursos formativos, no desenvolvimento profissional docente, com conhecimentos indispensáveis à atuação nas classes de alfabetização.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa-ação forneceu elementos para a abordagem de nosso problema de pesquisa, viabilizando a implementação de um programa de desenvolvimento profissional docente na realidade investigada, considerando o referencial teórico das Ciências Cognitivas pertinentes ao contexto de trabalho em alfabetização, das professoras participantes do estudo.

Conforme os objetivos propostos, foram avaliados os conhecimentos das professoras alfabetizadoras antes e após a vivência na formação realizada. Esta última, foi concebida e delineada originalmente para este trabalho de tese, levando em conta o projeto pedagógico da escola, desde uma relação entre coordenadora pedagógica / pesquisadora com um grupo de nove professores das séries que compõem o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental).

A proposta foi implementada tendo como estratégia o diálogo com conhecimentos prévios relatados antes e durante a formação, focada nas contribuições das pesquisas em Ciências Cognitivas pertinentes à aprendizagem da leitura e da escrita, em termos conceituais e aplicados à sala de aula, estruturada conforme as “Dimensões da competência docente” (RIOS, 2001; 2010) e os “Parâmetros categoriais da ação docente” (SILVA *et al.*, 2016). O alcance dos objetivos pretendidos foi avaliado em processo e por meio da análise de possíveis mudanças no conhecimento declarado pelas docentes após a formação concluída. A relevância da proposta formativa foi declaradamente reconhecida durante e após a conclusão dos encontros pelas professoras participantes.

Tendo em vistas a análise e discussão dos resultados nos capítulos precedentes, indicamos aspectos fundamentais tratados nessa pesquisa que podem embasar propostas para a formação inicial e o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

O primeiro aspecto é a necessidade de incluir como conteúdo formativo referenciais teóricos e evidências científicas que contemplem os conhecimentos de cunho linguístico e metalinguístico pertinentes ao processo de alfabetização. A atualização dos programas de formação inicial de professores se faz necessária, trazendo pluralidade teórica e conceitual, aceitando as contribuições de pesquisas advindas de outras áreas, além da Pedagogia, que muito tem produzido evidências que podem auxiliar o saber docente.

O segundo aspecto é garantir ao professor alfabetizador a compreensão sobre o papel da consciência fonológica, a necessidade de explicitação do princípio alfabético e o papel do

conhecimento do nome das letras pela criança, na alfabetização, dadas as demandas da língua que é objeto de aprendizagem na sua modalidade escrita.

Sendo assim, esses três pontos se colocam como essenciais no trabalho pedagógico a ser realizado pelo professor alfabetizador: promover o desenvolvimento da consciência fonológica em seus diferentes níveis, promover a aprendizagem do nome e do som das letras, ensinar de forma explícita as correspondências grafofonêmicas, além de uma compreensão das outras habilidades metalinguísticas que ganham importância maior em momentos posteriores do processo de aperfeiçoamento da leitura e da escrita. Para isso, fica a indicação aqui de uma pesquisa que possa aprofundar a reflexão sobre uma didática mais adequada para tornar efetiva o ensino-aprendizagem de tais pontos, ou seja, como transpor no campo didático tais evidências. Além disto, em continuidade a esta pesquisa, ressaltamos a importância de replicar o programa desenvolvido no contexto desta tese para um público mais amplo de equipes de professores alfabetizadores, em diferentes redes de ensino.

Em virtude do conjunto de práticas e conteúdos trabalhados nas sessões de formação propostas às professoras participantes, evidenciamos que um caminho que merece ser melhor explorado é o da formação dialogada e concomitante com o contexto de trabalho das professoras em suas salas de aulas e seus alunos. Ou seja, que as formações tomem em conta e se comuniquem com as condições e desafios reais de trabalho das professoras.

Concluimos que a participação de professores alfabetizadores, em um programa de formação em contexto, vivenciado de forma colaborativa, cujo foco são os conhecimentos teórico-práticos advindos das Ciências Cognitivas pertinentes à alfabetização, trouxe contribuições ao desenvolvimento profissional docente, favorecendo e esses profissionais a aprendizagem de novas teorias e práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**, 2016 [documento eletrônico]. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 14 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **INAF BRASIL 2011** Principais resultados, 2011 [documento eletrônico]. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 14 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **INAF BRASIL 2018** Resultados preliminares, 2018 [documento eletrônico]. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/relatorios> Acesso em: 14 nov. 2018.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 16-23.

ALVES, R. A.; LEITE, I. **Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)** Introdução ao manual pelos editores. [2020 ou 2021] Disponível em: [introducaomanualruialveseisabelleite \(1\).pdf](#). Acesso em: 17 abr. 2021.

ARAÚJO, A. P. de (coordenador). **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. Disponível em: <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6821.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

AVALIAÇÃO Nacional Da Alfabetização (ANA): documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf) Acesso em: 16 jul. 2019.

BARBOSA, V. do R. GUIMARÃES, S. R. K. Aspectos linguísticos e implicações para o desenvolvimento da linguagem escrita (leitura e escrita). In: PINHEIRO DE OLIVEIRA, Jáima; BRAGA, Tania Moton Saes; VIANA, Fernanda Leopoldina Parente; SANTOS, Ana Sucena (organizadores). **Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção**. Curitiba: CRV, 2014. p. 55-65.

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003. p. 65-90.

BARRERA, S. D.; SANTOS, M. J. Influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita: o que dizem as pesquisas brasileiras. In: PINHEIRO DE OLIVEIRA, J.; BRAGA, T. M. S.; VIANA, F. L. P.; SANTOS, A. S.(organizadores). **Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção**. Curitiba: CRV, 2014. p. 27-41

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), p.

491-502, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a08.pdf> Acesso em: 16 jul. 2019.

BLAIR, C. As funções executivas na sala de aula In: **Funções executivas**. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da primeira infância. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, CEECD, 2013, p. 37-41. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas/segundo-especialistas> Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em: 17 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 16 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores- Documentação de apresentação**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/CONSELHO_NACIONAL_DE_EDUCAÇÃO) Acesso em 18 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. -- 2. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética ano 1: unidade 3/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 2012c. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf) Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base.** Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, [2018]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 16 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. **LDB- Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) Acesso em: 06 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 826 de 7 de julho de 2017b.** Página 20 do Diário Oficial da União - Seção 1, número 130, de 10/07/2017 - Imprensa Nacional. Acesso em: 15 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/**Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm) Acesso em: 19 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final.** -- 3. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2019c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 17 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 280 de 19 de fevereiro de 2020.** Institui o Programa Tempo de Aprender. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539?fbclid=IwAR2O2oi8tGLg4U-ywxFxUqWVrSOo7CIXM0Qq5BDuTrRoXpiphFTy3TUMaDyw>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6112275.pdf> Acesso em: 16 jul. 2019.

CAGLIARI, L. C. O que é preciso saber para ler. In: CAGLIARI, G. M; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Mercado de Letras-ALB, Campinas-SP, 1999. p. 131-159.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol.13, n.1, Porto Alegre, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-79722000000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-79722000000100003&script=sci_arttext) Acesso em: 27 out. 2015.

CAPOVILLA, F. C.; VARANDA, C.; CAPOVILLA, A. G. S.. Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras: normatização e validação. **Psic**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 47-59, dez. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-73142006000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 ago. 2019.

CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C.; GÜTSCHOW, C. R. D. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. In: **Psicologia: Teoria e Prática**. v. 6, n. 2, p. 13-26, São Paulo, dez-2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n2/v6n2a02.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F.C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, F. C.; VIGGIANO, K. Q.; BIDÁ, M. C. P. R.; CAPOVILA, A. G. S; RAPHAEL, W. D.; NEVES, M. V.; MAURICIO, A.C. Como acompanhar o desenvolvimento da competência de leitura em surdos do Ensino Fundamental ao Médio, e analisar processos quirêmicos, semânticos e ortográficos. In: CAPOVILLA, F. C; RAPAHEL, W. D. (org) **Enciclopédia da língua de sinais brasileira**: o mundo do surdo em libras. Volume 8. São Paulo, EDUSP, 2012.

CAPOVILLA, F. C.; CASADO, K. **Quebrando o código do Português brasileiro**: como calcular a cifrabilidade de qualquer palavra falada e a decifrabilidade de qualquer palavra escrita. São Paulo, Memnom, 2014.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. O Desenvolvimento da Escrita nos Anos Pré-Escolares: Questões Acerca do Estágio Silábico. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 279-286, Setembro de 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000300003&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 23 jul. 2019.

CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, online, v. 18, n. 3, p. 330-336, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a06v18n3.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CARNEIRO, L. A. R. Reflexões Linguísticas do Programa de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, 2015. Disponível em: <https://www.usc.br/custom/2008/uploads/wp-content/uploads/2015/05/Reflexões-Linguísticas.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CARVALHO, D. K. S. S. de. Aprendizagem da leitura e da escrita sob o enfoque da psicologia cognitiva da leitura. In: **Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/58.pdf> Acesso em: 23 out. 2015.

CARVALHO, L. M. de M. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15966> Acesso em: 16 jul. 2019.

CENPEC, Cadernos. “O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método” – Entrevista com Magda Soares. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 1, dez. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355/367>. Acesso em: 24 nov. 2019.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORRÊA, M. F.; CARDOSO-MARTINS, C.; RODRIGUES, L. A. O Conhecimento do Nome das Letras e a sua Relação com o Desenvolvimento da Escrita: Evidência de Adultos Illetrados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n.1, p. 161-165, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n1/a19v23n1.pdf> Acesso em 16 jul. 2019.

CORREA, J. A Avaliação da Consciência Morfosintática na Criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 1, p. 91-97, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24821.pdf> Acesso em: 16 jul. 2019.

COSTA, J. S. M.; *et al.* **Funções executivas e desenvolvimento infantil**: habilidades necessárias para a autonomia: estudo III / organização Comitê Científico do Núcleo Ciência pela infância. 1. ed. - São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/funcoes-executivas-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia-habilidades-necessarias/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Trad. Paula Inez Cunha Gomide e Emma Otta; revisão técnica José de Oliveira Siqueira. São Paulo: Atlas, 2003.

DEL NERO, H. S. Ciências Cognitivas. **Folha de São Paulo, caderno Mais - edição especial - Entenda a sua Época**, [1997] Disponível em: <http://www.lsi.usp.br/~hdelnero/JORN2.html> Acesso em: 04 jun. 2021.

DIAS, N. M. *et al.* Avaliação da leitura no Brasil: revisão da literatura no recorte 2009-2013. **Psicologia: teoria e prática**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 113-128, abr. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/09.pdf> Acesso em: 02 set. 2018.



DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. **Programa de intervenção em autorregulação e funções executivas - PIAFEx**. São Paulo: Memnon, 2013.

EHRI, L. C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013a.

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

\_\_\_\_\_. Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. In: **Scientific Studies of Reading**, 9 (2), p. 167–188, 2005. Disponível em: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532799xssr0902\\_4](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532799xssr0902_4) Acesso em: 10 jun. 2021.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Manual de psicologia cognitiva** [recurso eletrônico]. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Antônio Jaeger. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

FELIPPE, A. do PRADO. **A importância da formação (psico)linguística do Professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Linguística). 2016. UFSC, Florianópolis, 2015.

FERRACINI, F; CAPOVILL, A. G. S; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F. C. Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na Educação Infantil. In: Revista Psicopedagogia. **Ano 2006 - Volume 23 - Edição 71** Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/395/avaliacao-de-vocabulario-expressivo-e-receptivo-na-educacao-infantil> Acesso em: 08 abr. 2021.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 7.ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

FIGUEREDO, A. M. da S. **Formação continuada de professores alfabetizadores: como aprende o professor?** (2011). Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Humanidade e de Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/965> Acesso em: 17 jul. 2019.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 10 jun. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 7.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.

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

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, T. **Ações da fonoaudiologia na escola: programa de estimulação da consciência fonológica em escolares do 1º ano do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Ciências). Universidade de São Paulo, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S (coordenadoras). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: [http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil\\_pesquisa-unesco-2009.pdf](http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisa-unesco-2009.pdf) Acesso em: 16 jul. 2019.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. (orgs). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: [http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf) Acesso em: 16 jul. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em: 16 jul. 2019.

GATTI, B.; *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C. O ensino explícito, aspectos teóricos e práticos. IN: XVII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. EdUECE - Livro 4, 2014, p. 447-461. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/12.%20PROCESSOS%20DID%20C3%81TICAS%20NA%20FORMA%20C3%87%20C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20NA%20RELA%20C3%87%20C3%83O%20TEORIA%20E%20PR%20C3%81TICA.pdf> Acesso em: 22 abr. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, D. M. A.; VIANA, F. L. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n245/2176-6681-rbeped-97-245-00082.pdf> Acesso em: 16 jul. 2019.

GOMBERT, J. Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.** São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

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

\_\_\_\_\_. **Metalinguistic development.** Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O Papel das Habilidades Metalingüísticas. **Psicologia Teoria e Pesquisa.** Brasília, v. 19, n. 1, p. 33-45, Abril 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722003000100006&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722003000100006&lng=en) Acesso em: 18 jul. 2019.

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

GUIMARAES, S. R. K. *et al.* Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura?. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 201-212, Aug. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642014000200201](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642014000200201) Acesso em: 21 maio 2021.

HAGEN, V.; MIRANDA, L. C.; MOTA, M. M. P. E. da. Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 135-148, mar. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872010000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000300011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 abr. 2021.

HODGES, L. D.; NOBRE, A. P. Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 07-21, setembro/dezembro 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25490> Acesso em: 16 jul. 2019.

INACIO, Debora Pinto. **Consciência fonológica e prática pedagógica nas classes de alfabetização**. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Psicologia. Universidade Salgado de Oliveira, 2017.

IVO, A. A.; DENCUFF, M. P. O ENSINO EXPLÍCITO: UM MEIO PARA TORNAR EFICAZ NOSSO SABER PEDAGÓGICO – ENTREVISTA COM CLERMONT GAUTHIER. **Revista Teias**, [S.l.], v. 15, n. 39, p. 268-280, dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24491>. Acesso em: 24 abr. 2021.

KNAPP; MORTON; Desenvolvimento do Cérebro e Funcionamento Executivo. In: Funções executivas. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da primeira infância**. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, CEECD, 2013, p. 7-12. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas/segundo-especialistas> Acesso em: 18 abr. 2021.

KULNIG, R. de C. M.; FELDBERG, S. C. de F.; VASCONCELOS, E. C.; OLIVEIRA, L. R. de; SICCHERINO, L. A. P.; PALUDETO, S.; MALUF, M. R. Habilidades metalinguísticas e práticas docentes: um estudo com professoras alfabetizadoras. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 74-9, ago/dez, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14060> Acesso em: 16 jul. 2019.

LEITE, T. M. S. B. R.; MORAIS, A. G. de. O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética ano 1: unidade 3/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 19-26.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Guia teórico do alfabetizador**. 4. ed. Ática, 1990.

LEÓN, C. B. R. *Funções executivas em crianças de 3 a 6 anos: desenvolvimento e relações com linguagem e comportamento*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. Autorregulação e funções exectivas na alfabetização. IN: SEABRA, A. G.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. **Alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar**. 1. ed. Londrina, Neurosaber, 2021, p. 137-154.

MACARELLO, L. J. e PEREIRA, M. M. de Araújo. Aspectos cognitivos da aprendizagem da leitura. **Memento**, volume 4, n.2, jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/725> Acesso em: 16 jul. 2019.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 56, n. 124, p. 67-92, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf> Acesso em 16 jul. 2019.

MALUF, M. R; SILVA, C. C. da; MADZA, E. Ciências Cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização. In: **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020, pp. 48-68.

MALUF, M. R. Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: Um enfoque metalingüístico. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, vol. XXV, n. 2, p. 55- 62, maio- agosto, 2005. Academia Paulista de Psicologia São Paulo. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/946/94625210.pdf> Acesso em 27 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar. IN: SEABRA, A. G.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. **Alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar**. 1. ed. Londrina, Neurosaber, 2021, p. 25-42.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo- Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa**, n. 8, jan-abril de 2009, p. 7 a 22. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130> Acesso em: 15 fev. 2021.

MARCÍLIO, M. L. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MARTINS, R. M.F. “Estrutura silábica” (verbetes do Glossário do CEALE). In: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/estrutura-silábica> Acesso em: 05 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. “**Fonema**” (verbetes do Glossário do CEALE). In: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fonema> Acesso em: 09 jul. 2020.

MARTINS, M. A.; SILVA, A. C. Os nomes das letras e a fonetização da escrita. **Análise Psicológica** [online], vol. 17, n. 1, p. 49-63, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a07.pdf> Acesso em: 17 jul. 2019.

MEDINA, G. B.; GUIMARÃES, S. R. K. A importância das funções executivas para a aprendizagem da linguagem escrita. IN: SANTOS, M. J.; BARRERA, S. D. (orgs). **Aprender a ler e escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas**. Vol. 1. São Paulo, Vetor, 2019.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

MIGOT, J. M. **Conhecimentos e habilidades morfológicas e de vocabulário na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da USP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento da consciência morfológica e o seu papel no vocabulário, na leitura e na escrita**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da USP, 2018.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, Dec. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 abr. 2021.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/aop1210.pdf> Acesso em: 17 jul. 2019.

MONTEIRO, S. M. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/ MEC/2019. In: **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43, jul./dez. 2019.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo, Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo, Editora Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs) **Alfabetização no século XXI- como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Conferência proferida no Seminário Alfabetização e letramento em debate**. Brasília: 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf) Acesso em 16 mar. 2019.

MOTA, M. M. P. E. da. Metodologia de Pesquisa em Desenvolvimento Humano: Velhas Questões Revisitadas. **Psicologia em Pesquisa**. Juiz de Fora. v. 4, n. 2, p. 144-149, julho-

dezembro de 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v4n2/v4n2a07.pdf>  
Acesso em: 17 jul. 2019.

MOTA, M. et al. Consciência morfossintática, alfabetização e contextos do desenvolvimento. **Psico-USF** [online]. v. 14, n. 1, p. 11-18, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v14n1/a03v14n1.pdf> Acesso em: 17 jul. 2019.

MOURA, E. M. B. de; PAULA, F. V. de. A pós-graduação e o estudo das relações entre habilidades metalingüísticas e linguagem escrita. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8421/6254> Acesso em: 08 mar. 2019.

MOURA, E. M. B. de; SCHERMACK, L. V.; QUINTAL, T. M. M.; PAULA, F. V. Tempo de aprender: uma análise reflexiva da formação docente. IN: GABRIEL, Rosângela; GUIMARÃES, Rafael E.; TOWNSEND, Sabine A. M. **Alfabetização: Interculturalidade, cognição e diversidade linguística**. Campinas: Pontes, 2021. (no prelo)

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; SANTOS, G. **Brincando com a Linguagem: da língua oral à língua escrita**. Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2018. v. 1. 98p

MOUSINHO, R.; CORREA, J.; OLIVEIRA, R. **Brincando com a Linguagem: fluência e compreensão de leitura**. Linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2019. v. 1. 98 p.

MUNAKATA, Y.; MICHAELSON, L.; BARKER, J.; CHEVALIER, N. As Funções Executivas na Infância. In: **Funções executivas**. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da primeira infância. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, CEECD, 2013, p. 13-18. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas/segundo-especialistas> Acesso em: 18 abr. 2021.

NALOM, A. F. de O.; SOARES, A. J. C.; CÁRNIO, M. S. A relevância do vocabulário receptivo na compreensão leitora. **CoDAS**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 333-338, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/codas/v27n4/pt\\_2317-1782-codas-27-04-00333.pdf](http://www.scielo.br/pdf/codas/v27n4/pt_2317-1782-codas-27-04-00333.pdf) Acesso em: 15 jul. 2019.

NAVAS, A. L. Fluência de leitura. IN: IN: SEABRA, A. G.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. **Alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar**. 1. ed. Londrina, Neurosaber, 2021a, p. 87-101.

\_\_\_\_\_. Compreensão de leitura. IN: IN: SEABRA, A. G.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. **Alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar**. 1. ed. Londrina, Neurosaber, 2021b, p. 105-117.

NEUFELD, C. B.; BRUST, P. G.; MILNITSKY, L. Bases Epistemológicas da Psicologia Cognitiva Experimental. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Mar 2011, Vol. 27, n. 1, pp. 103-112 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/DJVCxtgRTDRG6y45VJHbgzS/?lang=pt> Acesso em: 03 jun. 2021.

NOBRE, Alexandre de Pontes; SALLES, Jerusa Fumagalli de. **O papel do processamento léxico-semântico em modelos de leitura**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p. 128-142, 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672014000200010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 set. 2020.

OLIVEIRA, M. A. de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador / Marco Antônio de Oliveira**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

OLIVEIRA, M. N. **A importância do conhecimento docente sobre a consciência fonológica na prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Psicologia. Universidade Salgado de Oliveira, 2015.

PAIM, F. R. L. **Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2016.

PALMA FILHO, J. C. A Política Educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**. v. 13. n. 21, p. 153-174. Janeiro-junho de 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2015/2051>  
Acesso em: 15 ago. 2019.

PAULA, F. V. de; CORREA, J.; SPINILLO, A. G. O conhecimento metalinguístico de crianças: o papel das aprendizagens implícitas e explícitas. IN: DIAS, M. A. de L.; FUKUMITSU, K. O.; MELO, A. F. T. de (org). **Temas contemporâneos em psicologia do desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2012.

PAULA, F. V. de; LEME, M. I. da S. Aprendizagem Implícita e Explícita: Uma Visão Integradora. **Psicologia em Pesquisa**. Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 15-23, janeiro-junho de 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472010000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472010000100003) Acesso em: 17 jul. 2019.

PAULA, F. V. de; LEME, M. I. da S. A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades na aquisição da leitura. In: MALUF, M. R. (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2003. p. 91-118.

PAULA, F. V. de; LEME, M. I. da S.. Produção de neologismos para avaliação da consciência morfológica no ensino fundamental. **Bol. psicol**, São Paulo, v. 67, n. 146, p. 51-66, jan. 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0006-59432017000100006&lng=pt&nrm=isso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432017000100006&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 08 abr. 2021.

PAULA, F. V. de. Resenha do livro: Difusão do conhecimento científico sobre aprendizagem da linguagem escrita no Brasil. **Boletim de Psicologia**, v. LXI, n. 132, p. 129-133, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v60n132/v60n132a11.pdf> Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita** (2007). Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Brasil) e Université de Rennes 2 Haute Bretagne (França), 2007. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18012010-084053/pt-br.php> Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento metacognitivo de crianças de 3ª série que apresentam dificuldades na aquisição da leitura** (2001). Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08092016-154603/publico/FRAULEIN\\_ME.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08092016-154603/publico/FRAULEIN_ME.pdf) Acesso em 17 de julho de 2019.

PAZETO, TCB. **Avaliação de funções executivas, linguagem oral e escrita em pré-escolares**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo; 2012.

PAZETO, T. de C. B.; LEON, C. B. R.; SEABRA, A. G. Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 104, p. 137-147, 2017.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100015&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 06 abr. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G.(org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999, p. 15-34.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. 2.ed. Campinas: Livro Pleno, 2006.

POZO, J. I. **Aquisição do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed; 2002

QUINTAL, T. M. M.; PAULA, F. V. A formação inicial dos professores alfabetizadores e o conhecimento das habilidades metalinguísticas. In: **Caderno de resumos do evento: XVIII Seminário de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**, São Paulo, FE-USP, 2019.

**RELATÓRIO Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. Disponível em: [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/renabe\\_web.pdf](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/renabe_web.pdf) Acesso em: 19 abr. 2021.

**RELATÓRIO SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELATORIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0> Acesso em: 19 abr. 2021.



RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade [online]**, v. 18, nº 60, dezembro/97. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301997000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301997000300009&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 17 jul. 2019.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008a. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/issue/view/381> Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. 2008b. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008b. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1881> Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. E a frase, cadê? **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_3024.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_3024.pdf) Acesso em: 14 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Consciência fonológica e sintática: uma proposta metodológica para alfabetização no nível da palavra e da frase. RIGATTI-SCHERER, A. P.; PEREIRA, V. W. (org). **Alfabetização: estudo e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2019. p. 197-212.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A dimensão ética da aula - ou o que nós fazemos com eles**. [2010?]. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04\\_Dimensao\\_%C3%89tica%20da%20Aula.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04_Dimensao_%C3%89tica%20da%20Aula.pdf) Acesso em: 08 nov. 2020.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão [online]**. v. 23, n. 4, p. 64-73. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932003000400010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932003000400010&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 2, pp. 169-174, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1431> Acesso em: 20 mar. 2020.

RODRIGUES, M. C.; RIBEIRO, N. N. **Leitura mediada e prática docente: uma perspectiva sociocognitiva**. IN: D'AUREA-TARDELI, D.; PAULA, F. V. de. (orgs). In: **Formadores da criança e do jovem**-interfaces da comunidade escolar. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 1-30.

ROLDÃO, M. do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível

em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017, Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638> Acesso em: 23 maio 2021.

RUEDA; PAZ-ALONSO. Função Executiva e Desenvolvimento Emocional. In: **Funções executivas**. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da primeira infância. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, CEECD, 2013, p. 13-18. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas/segundo-especialistas> Acesso em: 18 abr. 2021.

SALLES, J. F. de; PARENTE, M. A. de M. P. Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722002000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000200010&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 17 jul. 2019.

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

SANTOS, S. M. C. dos. Habilidades Metalinguísticas contempladas nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. Anais... Florianópolis: X ANPED Sul, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos\\_completos.php](http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php) Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Análise da proposta do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa para a formação do professor alfabetizador** (2015). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45109> Acesso em: 17 jul. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 01 jul. 2019.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28 n. 87, p. 306-320, 2011 Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862011000300011&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862011000300011&script=sci_arttext) Acesso em: 24 out. 2015.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. Prova de escrita sob ditado: (versão reduzida). In: **Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética** [S.l: s.n.], v. 3. 2013.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: Método fônico**. 5 ed. São Paulo: Memnon, 2010.

SEABRA, A. G. Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Ciências Cognitivas. In: SEABRA, A. G.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. **Alfabetização**: da ciência cognitiva à prática escolar. 1. ed. Londrina, Neurosaber, 2021a, p. 9-22.

SEABRA, A. G. Princípio alfabético, consciência fonológica e instrução fônica. In: SEABRA, A. G.; NAVAS, A. L.; MALUF, M. R. **Alfabetização**: da ciência cognitiva à prática escolar. 1. ed. Londrina, Neurosaber, 2021b, p. 65-84.

SEABRA, A. G.; TREVISAN, B. T.; CAPOVILLA, F. C. Teste Infantil de nomeação. IN: SEABRA, A. G.; DIAS, M. D. (orgs). **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva**. Volume 2. São Paulo, Memnan, 2012.

SEBASTIANI, M. T.; SUZUKI, S. G. Políticas públicas para a formação e o desenvolvimento profissional de professores. In: **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020, p. 316-338.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SIGWALT, C. S. B.; GUIMARÃES, S. R. K. Distintas Perspectivas do Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Escrita e a Formação do Alfabetizador. **Interação Psicologia**, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 327-337, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/29706> Acesso em: 17 jul. 2019.

SIGWALT, C. S. B. **Distintas perspectivas de aquisição da língua escrita e a formação do professor que busca alfabetizar-letrando** (2013). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2013/d2013%20Carmen%20de%20Sa%20Brito%20Sigwalt.pdf> Acesso em: 17 jul. 2019.

SILVA, A. C. Descobrir o princípio alfabético. **Análise Psicológica**, v.1, n. 22 p. 187-191, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a17.pdf> Acesso em: 17 jul. 2019.

SILVA, V. G. da; ALMEIDA, P. C. A. de; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa [online]**. v. 46, n. 160, p. 289-311, abril/junho de 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000200286&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000200286&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 17 jul. 2019.

SILVESTRE, F. G. **O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e Vida” e as lacunas conteudísticas**. Dissertação de Mestrado em Linguística. 2009. UNESP, Araraquara, 2009.

SNOWLING, M.; HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, J. F.; BERGMANN, L. **Avaliação Nacional da Alfabetização: síntese sobre os resultados das escolas associados a variáveis socioeducacionais**. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 108, p. 83-99, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4297/3814> Acesso em: 12 abr. 2021.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr n. 25, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 25 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, M. do Rosario; FRADE, I. C. A. da Silva. (org). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014a. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf) Acesso em: 01 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.146-173, dez. 2014b. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294> Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Língua escrita, sociedade e cultura- relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**., nº 0, p. 5-16, Set/Out/Nov/Dez, 1995. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0\\_03\\_MAGDA\\_BECKER\\_SOARES.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_03_MAGDA_BECKER_SOARES.pdf) Acesso em: 17 jul. 2019.

SOUZA, R. F. de. Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0936127.pdf> Acesso em: 17 jul. 2019.

Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. - Brasília: UNESCO, 2016 [documento eletrônico]. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/third\\_global\\_report\\_on\\_adult\\_learning\\_and\\_education\\_grale\\_i/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/third_global_report_on_adult_learning_and_education_grale_i/) Acesso em: 14 nov. 2018.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 2. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Dec. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 abr. 2021.

VICENTIN, I. S. **A importância do desenvolvimento da consciência fonológica no trabalho do professor alfabetizador**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

VILLALOBOS, I. **Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP**. 2014. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2014. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-094023/publico/ISABEL\\_VILLALOBOS\\_HRDLICKA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-094023/publico/ISABEL_VILLALOBOS_HRDLICKA_rev.pdf) Acesso em: 17 jul. 2019.

## APÊNDICE A – TCLE PROFESSOR

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Os conhecimentos sobre desenvolvimento metalinguístico para professores alfabetizadores: uma proposta de formação continuada

TCLE PROFESSOR BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS  
Nº466/2012, MS.

Prezado(a) Professor(a)

Gostaria de convidá-lo(la) para colaborar como participante na realização da pesquisa intitulada “Os conhecimentos sobre desenvolvimento metalinguístico para professores alfabetizadores: uma proposta de formação continuada” conduzida por mim, Tânia Maria Massaruto de Quintal, sob a orientação da Profa. Dra. Fraulein Vidigal de Paula, como parte da realização do meu doutorado pelo programa Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, na Universidade de São Paulo. Esta pesquisa tem o objetivo de oferecer e analisar as contribuições do oferecimento de uma formação sobre conhecimentos metalinguísticos para professores alfabetizadores. Pretendo com este trabalho contribuir para elucidar o papel da formação para o professor em serviço a respeito de novas abordagens teórico-práticas para o ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido solicito a sua colaboração, fundamental na produção desta pesquisa. Sua participação consistirá em: participar dos encontros de formação presenciais, nos quais serão realizadas atividades relacionadas ao tema da formação proposta e preenchimento de questionários breves ao início e ao final da formação. Também solicitamos sua autorização para que eu possa participar apenas como observadora em sua sala de aula em data e horários previamente combinados, como parte das atividades que compõem o curso de formação continuada. O conhecimento a ser gerado a partir dos resultados gerais da pesquisa deverá ser posteriormente divulgado em eventos e em revistas científicas, mantendo sigilo absoluto da identidade dos participantes e da instituição escolar parceira. Informo que eventualmente o participante possa experimentar algum desconforto no tocante ao tempo despendido para participação nas atividades. Mas a pesquisadora estará atenta em realizar ajustes necessários para minimizá-lo. Esclareço que sua participação no estudo é voluntária, não envolve pagamento ou cobrança de valores, estando livre ao longo de toda a pesquisa para fornecer ou não quaisquer das informações e/ou colaborar com as atividades propostas pela pesquisadora, podendo interromper sua colaboração a qualquer momento. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que por ventura esteja recebendo do mesmo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Além disso o participante tem direito à indenização por eventuais danos ou ressarcimento de eventuais despesas decorrentes exclusivamente da participação na pesquisa.

Considerando que li este documento e fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que posso retirar minha autorização em qualquer instante da pesquisa e que receberei uma via desse documento.

- ( ) Aceito participar da pesquisa  
( ) Não aceito participar da pesquisa

Informe o primeiro nome ou iniciais de nome e sobrenome

---

## APÊNDICE B – TCLE CRIANÇA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE CRIANÇA BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Senhor (a)

Seu (a) filho (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “Os conhecimentos sobre desenvolvimento metalinguístico para professores alfabetizadores: uma proposta de formação continuada que é desenvolvida por Tânia Maria Massaruto de Quintal da Universidade de São Paulo, aluna do curso de pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Fraulein Vidigal de Paula.

Os objetivos do estudo estão relacionados aos conhecimentos teórico-práticos dos professores alfabetizadores relacionados ao processo de alfabetização das crianças.

A pesquisa será conduzida na escola em horário normal de aula. A participação do(a) seu(a) filho(a) consistirá na realização de algumas tarefas parecidas com as que ele já realiza na escola. As informações coletadas são sigilosas e destinam-se exclusivamente para a pesquisa, não tendo nenhuma relação com a avaliação do rendimento escolar.

Informo que eventualmente o participante possa experimentar algum desconforto no tocante ao tempo despendido para participação nas atividades. Mas a pesquisadora estará atenta em realizar ajustes necessários para minimizá-lo. As atividades serão realizadas respeitando a própria rotina escolar da criança, de forma que não há nenhuma despesa envolvida nas mesmas. É garantido ao participante da pesquisa o ressarcimento de despesas decorrentes da participação no estudo.

Esclarecemos que a participação do(a) seu(a) filho (a) no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a autorizar nem a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que por ventura esteja recebendo do mesmo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Além disso o participante tem direito à indenização por eventuais danos decorrentes da participação na pesquisa.

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Declaro que li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento. Considerando, que fui informado(a) dos objetivos do estudo proposto, de como será a participação do(a) meu(a) filho (a), dos procedimentos deste estudo, declaro o meu consentimento na participação do menor, abaixo nomeado, na pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados exclusivamente para a realização da pesquisa proposta, a qual poderá ser divulgada em seus resultados gerais, sem identificar seus participantes. Compreendo que sou livre para retirar a autorização a qualquer momento. Estou ciente que receberei uma das duas vias assinadas desse documento.

Nome completo do menor: \_\_\_\_\_

Nome e assinatura do responsável legal: \_\_\_\_\_

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Tânia Maria Massaruto de Quintal (e-mail [taniammquintal@gmail.com](mailto:taniammquintal@gmail.com), telefone institucional 11-3091-4185 e/ou Endereço institucional Av. Prof. Mello Moraes, 1721 Cidade Universitária - São Paulo). Sobre dúvidas relacionadas à ética em pesquisa, contatar o Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Av. Prof. Mello Moraes, 1.721, Bloco G, 2º Andar, sala 2Cidade Universitária, São Paulo/SP, Telefone: 3091-4182 [ceph.ip@usp.br](mailto:ceph.ip@usp.br)

**APÊNDICE C – ADENDO DO TCLE CRIANÇA****ADENDO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****CRIANÇA**

A participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa intitulada “Os conhecimentos sobre desenvolvimento metalinguístico para professores alfabetizadores: uma proposta de formação continuada” se dará por meio de aplicativo de telefone ou internet, tendo em vista o isolamento social posto pela pandemia do COVID-19. A participação será em horário compatível com a rotina escolar, de acordo com a disponibilidade da criança e da família, sem acarretar nenhum tipo de prejuízo em relação a participação da criança nas demais atividades remotas propostas pela escola.

As demais declarações presentes no TCLE estão mantidas.

---

Tânia Maria M. de Quintal

Pesquisadora responsável

Nome completo do menor: \_\_\_\_\_

Nome e assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Contato com o Pesquisador(a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Tânia Maria Massaruto de Quintal (e-mail [taniammquintal@gmail.com](mailto:taniammquintal@gmail.com), telefone institucional 11-3091-4185 e/ou **Endereço institucional** Av. Prof. Mello Moraes, 1721 Cidade Universitária - São Paulo). Sobre dúvidas relacionadas à ética em pesquisa, contatar o Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Av. Prof. Mello Moraes, 1.721, Bloco G, 2º Andar, sala 2-Cidade Universitária, São Paulo/SP, Telefone: 3091-4182 [ceph.ip@usp.br](mailto:ceph.ip@usp.br)

## APÊNDICE D – Q1

Questionário inicial para professores- Q1

### 1. Formação

#### Formação acadêmica

( ) Pedagogia ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Pós-graduação *latu sensu* ( ) sim ( ) não

Em caso de sim, qual área? \_\_\_\_\_

Pós-graduação *strictu sensu* ( ) sim ( ) não

Em caso de sim, qual área? \_\_\_\_\_

#### Formação continuada

Cursos sobre alfabetização (do sindicato, de universidades, institutos livres de formação, etc)

( ) sim ( ) não

Participação em programas de Formação Continuada oficiais (do Estado, Prefeituras, MEC):

PROFA, Letra e Vida, Ler e Escrever, PNAIC, TOF, PNA, Tempo de Aprender, outro:

( ) sim ( ) não

Se outro especificar: \_\_\_\_\_

### 2. Tempo de experiência como professor

No magistério: \_\_\_\_\_ Em salas de alfabetização: \_\_\_\_\_

### 3. Dentre as alternativas abaixo, marque numa escala de 1 (para pouco) e 5 (para muito) as principais habilidades que julga serem imprescindíveis que as crianças dominem para que sejam alfabetizadas:

- ( ) segmentar a fala em partes
- ( ) identificar, reconhecer e nomear as letras do alfabeto
- ( ) pronunciar o som de cada letra
- ( ) apresentar bom desenvolvimento da linguagem oral
- ( ) memorizar as famílias silábicas
- ( ) memorizar e recitar a sequência de letras do alfabeto
- ( ) memorizar uma lista de palavras estáveis
- ( ) escrever o nome próprio



- identificar rimas e sons parecidos em palavras
- recontar histórias lidas pela professora
- ter boa destreza viso-motora
- ter boa caligrafia
- pronunciar as palavras adequadamente de acordo com as normas ortográficas
- compreender que as letras representam sons
- outros. Especificar:

**4. Em sua formação inicial ou continuada, com foco em alfabetização, você teve acesso à conhecimentos linguísticos e sobre metalinguagem?**

- Sim     Não     Pouco     Não sei

Se sim, conte um pouco do que você se lembra.

**5. Quais atividades alfabetizadoras você oferece:**

Marque **S** para sempre; **N** para nunca; **F** para com frequência e **A** para às vezes

- Leitura diária feita pela professora
- Manuseio livre de materiais de leitura (jornais, revistas, livros, gibis)
- Manuseio livre de letras móveis
- Manuseio, com intervenção do professor, de letras móveis
- Récita de parlendas, músicas, poemas
- Cópia de textos da lousa
- Identificação da letra inicial em lista de palavras
- Identificação da letra final em lista de palavras
- Identificação de sílabas em lista de palavras
- Atividades com palavras que rimam
- Cruzadinhas
- Ditado de palavras
- Ditado de letras
- Escrita espontânea
- Escrita coletiva (professor como escriba)
- Montagem da palavras com letras móveis
- Montagem de palavras com sílabas
- Treino de caligrafia

- ( ) Identificação de palavras em textos
- ( ) Identificação de sílabas em textos
- ( ) Identificação de rimas oralmente
- ( ) Leitura de lista de nomes das crianças da sala
- ( ) Récita da sequência de letras do alfabeto
- ( ) Atividades para nomear e reconhecer as letras e seus respectivos valores sonoros
- ( ) Leitura das letras do alfabeto (não necessariamente na ordem)
- ( ) Jogos como: caça-palavras; bingo de letras; bingo de palavras; forca; memória de letra inicial e objeto com nome correspondente; loto-leitura;
- ( ) Outros. Especificar:

**6. Como você organiza o trabalho diário?**

**7. O que você pensa a respeito dos métodos?**

**8. Algum (ns) autor (es) ou teoria(s) lhe inspira (m)? Comente sobre algum (a).**

**9. Como você caracterizaria o público de crianças que ingressam no 1º ano ou na turma de alfabetização que você atua ou atuou?**

**10. Quais são os desafios que você observa nas crianças em fase de alfabetização?**

**11. Como você trabalha com as crianças frente a esses desafios?**

**12. Quais as maiores dúvidas ou questões que você tem em relação as práticas de alfabetização?**

**APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE ATUALIZAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA**

Instrumento - Formulário de atualização de dados da pesquisa

Nome: \_\_\_\_\_

Formação em Pedagogia

 sim       não

Outra (s) formação (graduação). Caso sim, indique o (s) curso (s)

\_\_\_\_\_

Pós graduação em andamento. Colocar sim ou não. Caso sim, escrever o nome do curso.

\_\_\_\_\_

Possui mestrado ou doutorado. Caso sim indique o nome da área.

\_\_\_\_\_

Quanto tempo atua na área da educação como professora e/ ou auxiliar de classe.

\_\_\_\_\_

Com qual frequência você realiza cursos de atualização profissional?

\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE F – REGISTRO DE ENCONTRO - RE**

### **REGISTRO DO ENCONTRO- RE**

#### **SOBRE OS CONTEÚDOS TRABALHADOS NESSE ENCONTRO:**

Indique se foi apresentado algo NOVO para você, que não conhecia:

- ( ) sim  
 ( ) não  
 ( ) parcialmente

Se sim ou parcialmente, especificar:

#### **SOBRE AS PROPOSTAS (ESTRATÉGIAS OU ENCAMINHAMENTOS PARA A PRÁTICA) APRESENTADAS NESSE ENCONTRO:**

Indique se foi abordado algo NOVO para você, que não conhecia:

- ( ) sim  
 ( ) não  
 ( ) parcialmente

Se sim ou parcialmente, especificar:

#### **FOI APRESENTADO ALGO QUE VOCÊ JÁ FAZ EM SUA PRÁTICA:**

- ( ) sim, porém não conhecia fundamentação teórica ou nomenclatura. Especificar:  
 ( ) não  
 ( ) sim e conheço a fundamentação teórica. Especificar:

#### **DO QUE FOI PROPOSTO NESSE ENCONTRO: HOUVE ALGO SIGNIFICATIVO PARA VOCÊ, QUE TE AJUDARÁ EM SUA TAREFA DE ALFABETIZAÇÃO:**

- ( ) sim  
 ( ) não  
 ( ) parcialmente

Se sim ou parcialmente, especificar:

#### **HÁ ALGO QUE FOI PROPOSTO E VOCÊ DISCORDA, POIS PENSA A PARTIR DE OUTRA ABORDAGEM TEÓRICA OU REALIZA EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE MANEIRA DIFERENTE:**

- ( ) sim  
 ( ) não  
 ( ) parcialmente

Se sim ou parcialmente, especificar.

## APÊNDICE G – FORMULÁRIO MODELO PARA RELATO DOS ENCONTROS (PESQUISADORA)

Formulário modelo para relato dos encontros pela pesquisadora

Encontro \_\_\_\_\_

Data de realização \_\_\_\_\_

### Sobre o planejamento do encontro:

1. Os objetivos do encontro foram alcançados?

sim  não  parcialmente

Comentário:

2. Os conteúdos/conceitos propostos foram abordados pela pesquisadora?

sim  não  parcialmente

Comentário:

3. Os recursos e estratégias planejadas foram realizadas?

sim  não  parcialmente

Comentário:

4. Algum conteúdo ou questão ficou para ser retomado, respondido ou abordado no próximo encontro? Especificar caso sim.

### Sobre a participação e interação dos sujeitos participantes:

1. Os participantes interagiram com o pesquisador fazendo perguntas ou colocações pertinentes aos temas e conteúdos abordados?

sim  não  parcialmente

Comentário:

2. Surgiram perguntas ou questões pelos participantes que não estavam previstas pelo pesquisador? Caso sim, as mesmas foram respondidas ou qual encaminhamento foi dado?

sim  não  parcialmente

Comentário:

### Observações da pesquisadora e encaminhamentos para os próximos encontros:

## APÊNDICE H – Q2

### QUESTIONÁRIO FINAL PARA PROFESSORES- Q2

Este questionário tem como objetivo identificar sua percepção sobre a formação vivenciada; os conteúdos formativos que foram significativos ou não para sua atuação em salas de alfabetização. Sabemos, contudo, que esta formação se deu em um contexto social peculiar e novo, devido a pandemia do COVI-19 e a necessidade do isolamento social, no qual os professores têm vivenciado a experiência de ensino remoto. Por isso a primeira questão é um espaço para você colocar suas impressões e pensamentos a respeito dessa experiência e como isso impacta no seu fazer pedagógico e na aprendizagem dos alunos.

#### **1) Pensando no atual contexto de pandemia. Entendendo que estamos num momento peculiar devido a pandemia do COVID-19:**

Comente os desafios que você tem percebido e que tem impactado o seu trabalho como professora.

Quais desdobramentos você percebe especificamente sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita?

Como foi fazer essa formação oferecida remotamente neste período de pandemia?

#### **2) Pensando na formação vivenciada. Os conceitos/ conhecimentos abaixo elencados foram trabalhados durante os encontros de formação. Aponte os que você já conhecia:**

- ( ) Facetas da alfabetização: linguística, sociocultural, interativa;
- ( ) Características da Língua Portuguesa: estrutura silábica; transparência/opacidade; regularidade/irregularidade;
- ( ) Paradigma Fonológico x paradigma construtivista no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita;
- ( ) Alfabetização X letramento;
- ( ) Modelo de aprendizagem da leitura de Linnea Ehri fases: pré-alfabética; alfabética parcial; alfabética consolidada; alfabética plena;
- ( ) Aprendizagem implícita e aprendizagem explícita
- ( ) Funções executivas: atenção seletiva; controle inibitório; flexibilidade cognitiva; memória de trabalho;
- ( ) Consciência metalinguística
- ( ) Critérios psicolinguísticos: efeito de regularidade; frequência; lexicalidade;
- ( ) Conhecimentos sobre fonética e fonologia;
- ( ) Consciência fonológica: sílaba
- ( ) Consciência fonológica: rimas/ aliterações

- ( ) Consciência fonológica: fonêmica
- ( ) Consciência morfológica
- ( ) Consciência sintática
- ( ) Vocabulário receptivo e vocabulário expressivo
- ( ) Fluência de leitura
- ( ) Rotas de leitura (fonológica e/ou lexical)
- ( ) Compreensão de leitura
- ( ) Gêneros textuais

**3. Dentre as alternativas abaixo, marque numa escala de 1 (para pouco) e 5 (para muito) as principais habilidades que julga serem imprescindíveis que as crianças dominem para que sejam alfabetizadas:**

- ( ) segmentar a fala em partes
- ( ) identificar, reconhecer e nomear as letras do alfabeto
- ( ) pronunciar o som de cada letra
- ( ) apresentar bom desenvolvimento da linguagem oral
- ( ) memorizar as famílias silábicas
- ( ) memorizar e recitar a sequência de letras do alfabeto
- ( ) memorizar uma lista de palavras estáveis
- ( ) escrever o nome próprio
- ( ) identificar rimas e sons parecidos em palavras
- ( ) recontar histórias lidas pela professora
- ( ) ter boa destreza viso-motora
- ( ) ter boa caligrafia
- ( ) pronunciar as palavras adequadamente de acordo com as normas ortográficas
- ( ) compreender que as letras representam sons
- ( ) outros. Especificar:

**4. A partir das aprendizagens vivenciadas no curso, elenque as atividades alfabetizadoras abaixo, pensando em como você organiza/organizará as propostas ao atuar em uma turma de alfabetização.**

Marque 1 para sempre; 2 para nunca; 3 para com frequência e 4 para às vezes

- ( ) Leitura diária feita pela professora
- ( ) Manuseio livre de materiais de leitura (jornais, revistas, livros, gibis)
- ( ) Manuseio livre de letras móveis

- ( ) Manuseio, com intervenção do professor, de letras móveis
- ( ) Récita de parlendas, músicas, poema
- ( ) Cópia de textos da lousa
- ( ) Identificação da letra inicial em lista de palavras
- ( ) Identificação da letra final em lista de palavras
- ( ) Identificação de sílabas em lista de palavras
- ( ) Atividades com palavras que rimam
- ( ) Cruzadinhas
- ( ) Ditado de palavras
- ( ) Ditado de letras
- ( ) Escrita espontânea
- ( ) Escrita coletiva (professor como escriba)
- ( ) Montagem da palavras com letras móveis
- ( ) Montagem de palavras com sílabas
- ( ) Treino de caligrafia
- ( ) Identificação de palavras em textos
- ( ) Identificação de sílabas em textos
- ( ) Identificação de rimas oralmente
- ( ) Leitura de lista de nomes das crianças da sala
- ( ) Récita da sequência de letras do alfabeto
- ( ) Atividades para nomear e reconhecer as letras e seus respectivos valores sonoros
- ( ) Leitura das letras do alfabeto (não necessariamente na ordem)
- ( ) Jogos como: caça-palavras; bingo de letras; bingo de palavras; forca; memória de letra inicial e objeto com nome correspondente; loto-leitura;
- ( ) Outros. Especificar:

**5. Houve mudanças na maneira de pensar a alfabetização?**

- ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

Se sim ou parcialmente, descreva quais:

---

**6. Quais reflexões o curso possibilitou para seu fazer docente?**

**7. Qual (s) encontro (s) você mais gostou, considerando os 16 encontros? Comente.**

**8. Marque quais propostas você conseguiu realizar com a criança participante da pesquisa.**

- ( ) Ditado de palavras Emília Ferreiro



- ( ) Teste de Leitura e Escrita
- ( ) Tarefa de reconhecimento de letras e sons
- ( ) Atividades e/ou de consciência fonológica- consciência de sílabas
- ( ) Atividades e/ou de consciência fonológica- consciência de rimas e aliterações; fonêmica;
- ( ) Prova de Consciência fonológica por escolha de figuras;
- ( ) Atividade e/ou jogo sobre consciência sintática e/ou morfológica;
- ( ) Atividade e/ou jogo sobre vocabulário;
- ( ) Atividade de leitura e /ou Avaliação em leitura;
- ( ) Nenhuma
- ( ) **Outra (especificar):** \_\_\_\_\_

**Caso não tenha conseguido realizar nenhuma proposta prática (pergunta 6), especifique o motivo.**

- ( ) sua disponibilidade de tempo
- ( ) indisponibilidade da criança participante
- ( ) dificuldades de contato com a família
- ( ) internet/recursos
- ( ) não me identifiquei com as sugestões propostas
- ( ) outro. Especificar

**Caso você tenha feito alguma das propostas da questão 8 com a criança responda as questões abaixo (8a, 8b e 8c), caso não tenha, vá para a próxima pergunta.**

**8 a- Comente como foi a realização das propostas, dificuldades, facilidades, participação da criança;**

**8 b-Comente o desempenho da criança na realização da (s) mesma (s).**

**8c-Você observou avanços nas aprendizagens da criança (habilidades que ela demonstrava no início das propostas e ao final)?**

- ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

Se sim ou parcialmente, descreva quais:

\_\_\_\_\_

**9. Caso você tenha utilizado algum conhecimento aprendido no curso para a realização de propostas com sua sala de aula e/ou outras crianças/alunos, conte um pouco sobre a proposta que realizou:**

**10. Como você avalia a formação vivenciada?**

( ) Insuficiente ( ) Regular ( ) Bom ( ) Muito Bom ( ) Ótimo

Comente sua resposta: \_\_\_\_\_

**11. Se quiser deixe sugestões, dúvidas e críticas para a pesquisadora:**

## APÊNDICE I - REFERÊNCIAS DOS ENCONTROS

<p><b>Encontro 2</b></p>	<p>BRASIL, Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. <b>Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final.</b> -- 2. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.</p> <p>CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. O Desenvolvimento da Escrita nos Anos Pré-Escolares: Questões Acerca do Estágio Silábico. <b>Psicologia Teoria e Pesquisa.</b> Brasília, v. 24, n. 3, p. 279-286, Setembro de 2008. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000300003&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000300003&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt</a> Acesso em: 23 jul. 2019.</p> <p>CENPEC, Cadernos. “O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método” – Entrevista com Magda Soares. <b>Cadernos Cenpec   Nova série,</b> [S.l.], v. 6, n. 1, dez. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <a href="http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355">http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355</a>. Acesso em: 02 jul. 2020.</p> <p>SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. <b>Revista Brasileira de Educação.</b> Jan /Fev /Mar /Abr n. 25, 2004. Disponível em <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf</a> Acesso em 25 de outubro de 2015.</p> <p>_____. <b>Alfabetização: a questão dos métodos.</b> São Paulo: Contexto, 2016.</p> <p>MORAIS, A. G. de. <b>Sistema de escrita alfabética.</b> São Paulo: Melhoramentos, 2012.</p> <p><b>Indicação de vídeos youtube:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=k5NFXwghLQ8">Alfabetização e Letramento - https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=k5NFXwghLQ8</a> Acesso em: 02 jul. 2020.</p> <p>Trecho do filme “Central do Brasil”.</p>
<p><b>Encontro 3</b></p>	<p>LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. 17. Ed. Ática, 2007.</p> <p>MARTINS, R. M.F. “Estrutura silábica” (verbetes do Glossário do CEALE). In: <a href="http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/estrutura-silábica">http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/estrutura-silábica</a> Acesso em: 05 jul. 2020.</p> <p>_____. “Fonema” (verbetes do Glossário do CEALE). In: <a href="http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fonema">http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/fonema</a> Acesso em: 09 jul. 2020.</p> <p>MORAIS, A. G. de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.</p> <p>_____. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo, Ática, 1998.</p> <p>_____. Sistema de escrita alfabética. São Paulo, Melhoramentos, 2012.</p> <p>MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; SANTOS, G. Brincando com a Linguagem: da língua oral à língua escrita. Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2018. v. 1. 98 p.</p>

	<p>OLIVEIRA, M. A. de. Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador / Marco Antônio de Oliveira. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).</p> <p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.</p>
<p><b>Encontro 4</b></p>	<p>DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Programa de intervenção em autorregulação e Funções executivas: Piafex. São Paulo: Memnon, 2013.</p> <p>Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia: estudo III / organização Comitê Científico do Núcleo Ciência pela infância; redação Joana Simões de Melo Costa et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016. -- (Série Estudos do Comitê Científico).</p> <p>JOU, G. I.; SPERB, T. M. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. IN: Psicologia: Reflexão e Crítica, 19 (2), 177-185. 2006.</p> <p>MEDINA, G. B.; GUIMARÃES, S. R. K. A importância das funções executivas para a aprendizagem da linguagem escrita. IN: SANTOS, M. J.; BARRERA, S. D. (orgs). Aprender a ler e escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas. São Paulo, Vetor, 2019 (volume 1).</p> <p>MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; SANTOS, G. Brincando com a Linguagem: da língua oral à língua escrita. Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2018. v. 1. 98p</p> <p><b>Vídeos youtube:</b> Setores do cérebro: <a href="https://youtu.be/bQvYZ0TkHjk">https://youtu.be/bQvYZ0TkHjk</a> Acesso em: 16 jul. 2020.</p> <p>Conheça o Super-Cérebro!: <a href="https://youtu.be/y6Y_tpf5LEk?list=PLvfZHqGpp_MteUiK5xfma_NuTMsB6pq82">https://youtu.be/y6Y_tpf5LEk?list=PLvfZHqGpp_MteUiK5xfma_NuTMsB6pq82</a> Acesso em: 16 jul. 2020.</p> <p>Conceitos Fundamentais: 1 - As experiências moldam a arquitetura do cérebro: <a href="https://youtu.be/eSAHbDptGh4?list=PLvfZHqGpp_MteUiK5xfma_NuTMsB6pq82">https://youtu.be/eSAHbDptGh4?list=PLvfZHqGpp_MteUiK5xfma_NuTMsB6pq82</a> Acesso em: 16 jul. 2020.</p> <p>Funções Executivas: Habilidades Para a Vida e Aprendizagem: <a href="https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=6gIY_X9IXH8&amp;list=PLvfZHqGpp_MteUiK5xfma_NuTMsB6pq82&amp;index=6">https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=6gIY_X9IXH8&amp;list=PLvfZHqGpp_MteUiK5xfma_NuTMsB6pq82&amp;index=6</a> Acesso em: 16 jul. 2020.</p> <p>Funções executivas: <a href="https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=0bIyV0gsCyg">https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=0bIyV0gsCyg</a> Acesso em: 16 jul. 2020.</p> <p>Vídeo Canal SIEESP</p> <p>Live: Atividades práticas das funções executivas: <a href="https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=cNLBurzzrqk">https://www.youtube.com/watch?app=desktop&amp;v=cNLBurzzrqk</a> Acesso em: 16 jul. 2020.</p>
	<p>BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final. -- 3. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2019.</p> <p>CAPOVILLA, F. C. CAPOVILLA, A. G. S. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo, Memnon, 2000.</p>

<p><b>Encontro</b> <b>5</b></p>	<p>CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. O Desenvolvimento da Escrita nos Anos Pré-Escolares: Questões Acerca do Estágio Silábico. <i>Psicologia Teoria e Pesquisa</i>. Brasília, v. 24, n. 3, p. 279-286, Setembro de 2008. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000300003&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000300003&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt</a> Acesso em: 23 jul. 2019</p> <p>EHRI, L. C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles. <i>A ciência da leitura</i>. Porto Alegre: Penso, 2013a.</p> <p>_____. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (orgs). <i>Alfabetização no século XXI- como se aprende a ler e a escrever</i>. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 49- 81.</p> <p>_____. Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. In: <i>Scientific Studies of Reading</i>, 9(2), 167–188, 2005. Disponível em: <a href="https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532799xssr0902_4">https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532799xssr0902_4</a> Acesso em: 10 jun. 2021.</p> <p>FERREIRO, E. <i>Reflexões sobre alfabetização</i>. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.</p> <p>POZO, J. I. <i>Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem</i>. Porto Alegre, Artmed, 2002.</p> <p>SOARES, M. <i>Alfabetização: a questão dos métodos</i>. São Paulo: Contexto, 2016. Teste Stroop Neuropsicológico em Português. <i>Série Avaliação Psicológica LFA3</i> Fevereiro 2000, revisto Março 2009, 8 pp.</p>
<p><b>Encontro</b> <b>6</b></p>	<p>BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (org). <i>Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização</i>. São Paulo, Caso do Psicólogo, 2003.</p> <p>BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. IN: <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i>, 2003, 16(3), pp. 491-502.</p> <p>CAPOVILLA, F. C. CAPOVILLA, A. G. S. <i>Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica</i>. São Paulo, Memnon, 2000.</p> <p>GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org). <i>Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização</i>. São Paulo, Caso do Psicólogo, 2003.</p> <p>_____. Metalinguistic Development in First Language Acquisition. <i>KNOWLEDGE ABOUT LANGUAGE</i>. <i>Encyclopedia of Language and Education Volume 6</i>, 1997.</p> <p>LEMLE, M. <i>Guia teórico do alfabetizador</i>. 4 ed. Ed. Ática, 1990.</p> <p>MALUF, M. R. <i>Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: Um enfoque metalinguístico</i>. <i>Boletim Academia Paulista de Psicologia</i>, vol. XXV, núm. 2, maio agosto, 2005, pp. 55- 62.</p>

	<p>MORAIS, A. G. de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.</p> <p>MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; SANTOS, G. Brincando com a Linguagem: da língua oral à língua escrita. Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2018. v. 1. 98p</p> <p>PAZETO, TCB. Avaliação de funções executivas, linguagem oral e escrita em pré-escolares [Dissertação de mestrado]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo; 2012.</p> <p>PAZETO, T. de C. B.; LEON, C. B. R.; SEABRA, A. G. Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 34, n. 104, p. 137-147, 2017.</p> <p>PICCOLI, L.; CAMINI, P. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012. SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.</p>
<p><b>Encontro</b> <b>7</b></p>	<p>BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (org). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo, Caso do Psicólogo, 2003.</p> <p>CAPOVILLA, F. C. CAPOVILLA, A. G. S. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo, Memnon, 2000. CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. <b>Jogos de Alfabetização</b>. Pernambuco, 2009.</p> <p>GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. MALUF, M. R. (org). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo, Caso do Psicólogo, 2003.</p> <p>_____. Metalinguistic Development in First Language Acquisition. KNOWLEDGE ABOUT LANGUAGE. Encyclopedia of Language and Education Volume 6, 1997.</p> <p>MALUF, M. R. Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: Um enfoque metalinguístico. Boletim Academia Paulista de Psicologia, vol. XXV, núm. 2, maio-agosto, 2005, pp. 55- 62.</p> <p>MORAIS, A. G. de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.</p> <p>_____. Sistema de escrita alfabética. São Paulo, Melhoramentos, 2012.</p> <p>MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; SANTOS, G. Brincando com a Linguagem: da língua oral à língua escrita. Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2018. v. 1. 98p</p> <p>PICCOLI, L.; CAMINI, P. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.</p> <p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.</p>

	<p>Material “Fichas de ouvir e falar” do Instituto ABCD. Disponível em: <a href="https://www.institutoabcd.org.br/fichas-de-atividade/">https://www.institutoabcd.org.br/fichas-de-atividade/</a> Acesso em 06 de agosto de 2020.</p> <p><b>Sugestão de vídeo:</b> Magda Soares <a href="https://youtu.be/UnkEuHpxJPs">https://youtu.be/UnkEuHpxJPs</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p> <p><b>Sites:</b> <a href="http://www.pscosol.com">www.pscosol.com</a> Acesso em: 06 ago. 2020.</p> <p><a href="https://www.portaltrilhas.org.br/kit/trilhas/2">https://www.portaltrilhas.org.br/kit/trilhas/2</a> Acesso em: 06 ago. 2020.</p> <p>Alfabetizar Cenpec: <a href="https://www.youtube.com/channel/UC1XdQdOr_XKEffvRL9hcPCg?app=desktop&amp;form=MY01SV&amp;OCID=MY01SV">https://www.youtube.com/channel/UC1XdQdOr_XKEffvRL9hcPCg?app=desktop&amp;form=MY01SV&amp;OCID=MY01SV</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p>
<p><b>Encontro</b> <b>8</b></p>	<p>BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (org). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo, Caso do Psicólogo, 2003.</p> <p>CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. Jogos de Alfabetização. Pernambuco, 2009.</p> <p>GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. MALUF, M. R. (org). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo, Caso do Psicólogo, 2003.</p> <p>_____. Metalinguistic Development in First Language Acquisition. KNOWLEDGE ABOUT LANGUAGE. Encyclopedia of Language and Education Volume 6, 1997.</p> <p>MALUF, M. R. Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: Um enfoque metalinguístico. Boletim Academia Paulista de Psicologia, vol. XXV, núm. 2, maio-agosto, 2005, pp. 55- 62.</p> <p>MORAIS, A. G. de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.</p> <p>_____. Sistema de escrita alfabética. São Paulo, Melhoramentos, 2012.</p> <p>MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; SANTOS, G. Brincando com a Linguagem: da língua oral à língua escrita. Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2018. v. 1. 98 p.</p> <p>PICCOLI, L.; CAMINI, P. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.</p> <p>Seara, Izabel Christine Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período / Izabel Christine Seara, Vanessa Gonzaga Nunes, Cristiane Lazzarotto-Volcão – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <a href="https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto_Fonetica_Fonologia_PB_UFSC.pdf">https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto_Fonetica_Fonologia_PB_UFSC.pdf</a> Acesso em: 10 jun. 2021.</p> <p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. Material “Fichas de ouvir e falar” do Instituto ABCD. Disponível em: <a href="https://www.institutoabcd.org.br/fichas-de-atividade/">https://www.institutoabcd.org.br/fichas-de-atividade/</a> Acesso em: 29 maio 2021.</p>

	<p><b>Vídeos disponíveis no youtube:</b>  Vídeo da História Rimada: <a href="https://youtu.be/_7MTm1SyJHI">https://youtu.be/_7MTm1SyJHI</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p> <p>Vídeo “Você sabe fazer o som de cada letra <a href="https://youtu.be/nDBArgj2uM4">https://youtu.be/nDBArgj2uM4</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p> <p><a href="https://youtu.be/Wp-GBz0ndMA">https://youtu.be/Wp-GBz0ndMA</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p>
<p><b>Encontro 9</b></p>	<p>CAPOVILLA, F. C. CAPOVILLA, A. G. S. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo, Memnon, 2000.</p> <p>MORAIS, A. G. de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.</p> <p>MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; SANTOS, G. Brincando com a Linguagem: da língua oral à língua escrita. Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2018. v. 1. 98p</p> <p>PICCOLI, L.; CAMINI, P. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.</p> <p>SEABRA, A. G.; DIAS, M. D. (orgs). Avaliação Neuropsicológica Cognitiva. Volume 2. São Paulo, Memnan, 2012.</p> <p>SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. Alfabetização: método fônico. 5. ed. São Paulo, Memnon, 2010.</p> <p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.</p> <p><b>Vídeos do Youtube:</b>  <a href="https://youtu.be/jnpRdwIVV_w">https://youtu.be/jnpRdwIVV_w</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p> <p><a href="https://youtu.be/63kNR83gDos">https://youtu.be/63kNR83gDos</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p>
<p><b>Encontro 10</b></p>	<p>CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. Psico-USF, v. 9, n. 1, p. 39-47, Jan./Jun. 2004.</p> <p>CAPOVILLA, F. C.; SEABRA, A. G. Prova de Consciência Fonológica por escolha de figuras. In: SEABRA, A. G.; DIAS, M. D. (orgs). Avaliação Neuropsicológica Cognitiva. Volume 2. São Paulo, Memnan, 2012.</p> <p>MORAIS, A. G. de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.</p> <p>MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; SANTOS, G. Brincando com a Linguagem: da língua oral à língua escrita. Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2018. v. 1. 98p</p> <p>PICCOLI, L.; CAMINI, P. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.</p> <p>SCHERER, A. P. R; PEREIRA, V. W. A escrita da frase na alfabetização: o papel da consciência sintática. IN: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 38, Especial, p. 44-60, jul. dez. 2013. <a href="http://online.unisc.br/seer/index.php/signo">http://online.unisc.br/seer/index.php/signo</a>. Acesso em: 10 jun. 2021.</p>



	<p>SCHERER, A. P. R. Consciência fonológica e sintática: uma proposta metodológica para alfabetização no nível da palavra e da frase. IN: SCHERER, A. P. R; PEREIRA, V. W. Alfabetização: estudos e metodologias de ensino em perspectiva cognitiva. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2019.</p> <p>SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. Alfabetização: método fônico. 5. ed. São Paulo, Memnon, 2010.</p> <p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.</p> <p><b>Vídeo disponível no youtube:</b>  <a href="https://youtu.be/e_k35V3GX10">https://youtu.be/e_k35V3GX10</a>. Acesso em: 23 maio 2021.</p>
<p><b>Encontro 11</b></p>	<p>GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo, Caso do Psicólogo, 2003.</p> <p>GUIMARAES, S. R. K, et al. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura?. <i>Psicol. USP, São Paulo</i> , v. 25, n. 2, p. 201-212, ago. 2014 . Disponível em <a href="https://doi.org/10.1590/0103-6564A20133713">https://doi.org/10.1590/0103-6564A20133713</a>. Acesso em: 31 ago. 2020.</p> <p>HAGEN, V.; MIRANDA, L. C.; MOTA, M. P. E. Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas. <i>Psicologia: Teoria e Prática</i> – 2010, 12(3):135-148.</p> <p>PAULA. F. V. Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP-USP, 2007.</p> <p>PAULA, F. V. de; LEME, M. I. da S. Produção de neologismos para avaliação da consciência morfológica no ensino fundamental. <i>Bol. psicol, São Paulo</i>, v.67, n. 146, p. 51-66, jan. 2017. Disponível em:  <a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0006-59432017000100006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0006-59432017000100006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>. Acesso em: 03 set. 2020</p> <p>CAPOVILLA, F. C.; SEABRA, A. G. Prova de Consciência Fonológica por escolha de figuras. In: SEABRA, A. G.; DIAS, M. D. (orgs). <i>Avaliação Neuropsicológica Cognitiva. Volume 2</i>. São Paulo, Memnan, 2012.</p> <p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. Consciência morfológica, reflexão e alfabetização- Trabalhar essa habilidade pode auxiliar os alunos na hora da alfabetização e funcionar como um efeito facilitador na hora da escrita. Artigo escrito por Teresa Cristina (2018). Disponível em:  <a href="http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/consciencia-morfologica-reflexao-e-alfabetizacao.html">http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/consciencia-morfologica-reflexao-e-alfabetizacao.html</a> Acesso em: 31 ago. 2020</p>
<p><b>Encontro 12</b></p>	<p>BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R. (org). <i>Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização</i>. São Paulo, Caso do Psicólogo, 2003.</p> <p>GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. MALUF, M. R. (org). <i>Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização</i>. São Paulo, Caso do Psicólogo, 2003.</p>

	<p>GUIMARAES, S. R. K, et al. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura?.Psicol. USP, São Paulo , v. 25, n. 2, p. 201-212, ago. 2014 . Disponível em <a href="https://doi.org/10.1590/0103-6564A20133713">https://doi.org/10.1590/0103-6564A20133713</a>. Acesso em: 31 ago. 2020.</p> <p>HAGEN, V.; MIRANDA, L. C.; MOTA, M. P. E. Consciência morfológica: um panorama da produção científica em línguas alfabéticas. Psicologia: Teoria e Prática – 2010, 12(3): 135-148.</p> <p>PAULA. F. V. Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP-USP, 2007.</p> <p>PAULA, F. V. de; LEME, M. I. da S. Produção de neologismos para avaliação da consciência morfológica no ensino fundamental. Bol. psicol, São Paulo, v.67, n. 146, p. 51-66, jan. 2017. Disponível em: <a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0006-59432017000100006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0006-59432017000100006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>. Acesso em: 03 set. 2020.</p> <p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. Consciência morfológica, reflexão e alfabetização- Trabalhar essa habilidade pode auxiliar os alunos na hora da alfabetização e funcionar como um efeito facilitador na hora da escrita. Artigo escrito por Teresa Cristina (2018). Disponível em: <a href="http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/consciencia-morfologica-reflexao-e-alfabetizacao.html">http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/consciencia-morfologica-reflexao-e-alfabetizacao.html</a> Acesso em: 31 ago. 2020</p> <p><b>Vídeo youtube:</b> <a href="https://youtu.be/5y4oDdsdAvw">https://youtu.be/5y4oDdsdAvw</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p>
<p><b>Encontro 13</b></p>	<p>FERRACINI, Fernanda et al. Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 23, n. 71, p. 124-133, 2006. Disponível em: <a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-84862006000200006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-84862006000200006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>. Acesso em: 15 set. 2020.</p> <p>MOUSINHO, R.; CORREA, J.; OLIVEIRA, R. Brincando com a Linguagem: fluência e compreensão de leitura. Linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2019. v. 1. 98p</p> <p>PICCOLI, L.; CAMINI, P. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.</p> <p>SEABRA. A. G.; TREVISAN, B. T.; CAPOVILLA, F. C. Teste Infantil de nomeação. IN: SEABRA, A. G.; DIAS, M. D. (orgs). Avaliação Neuropsicológica Cognitiva. Volume 2. São Paulo, Memnan, 2012</p> <p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.</p> <p>Portal TRILHAS: <a href="https://www.portaltrilhas.org.br/inicio/">https://www.portaltrilhas.org.br/inicio/</a> Acesso em: 10 jun. 2021.</p> <p><b>Vídeos disponíveis no Youtube:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KbsrsFbiRfg">https://www.youtube.com/watch?v=KbsrsFbiRfg</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p> <p><a href="https://youtu.be/mg0zWqSV3J4">https://youtu.be/mg0zWqSV3J4</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p>
	<p>MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; SANTOS, G. Brincando com a Linguagem: da língua oral à língua escrita. Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2018. v. 1. 98p</p>

<p><b>Encontro 14</b></p>	<p>MOUSINHO, R.; CORREA, J.; OLIVEIRA, R. Brincando com a Linguagem: fluência e compreensão de leitura. Linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2019. v. 1. 98p</p> <p>NOBRE, Alexandre de Pontes; SALLES, Jerusa Fumagalli de. O papel do processamento léxico-semântico em modelos de leitura. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p. 128-142, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1809-52672014000200010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1809-52672014000200010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. Acesso em: 24 set. 2020.</p> <p>PAULA, Fraulein Vidigal de; LEME, Maria Isabel da Silva. Produção de neologismos para avaliação da consciência morfológica no ensino fundamental. Bol. psicol, São Paulo, v. 67, n. 146, p. 51-66, jan. 2017. Disponível em: &lt;<a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0006-59432017000100006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0006-59432017000100006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. Acesso em: 23 set. 2020.</p> <p>PICCOLI, L.; CAMINI, P. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.</p> <p>SALLES, J. F. de; PARENTE, M. A. de M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-79722002000200010&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-79722002000200010&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a>. Acesso em: 22 set. 2020.</p> <p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. Site da Plataforma do Letramento: <a href="http://info.plataformadoletramento.org.br/info1-praticas-de-leitura-3/fluencia.html">http://info.plataformadoletramento.org.br/info1-praticas-de-leitura-3/fluencia.html</a></p> <p><b>Vídeo disponível no youtube:</b> <a href="https://youtu.be/3PooUrq7VdA">https://youtu.be/3PooUrq7VdA</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p> <p><a href="https://youtu.be/Wxxc16NGuFs">https://youtu.be/Wxxc16NGuFs</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=nEKizaD5-XY">https://www.youtube.com/watch?v=nEKizaD5-XY</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p>
<p><b>Encontro 15</b></p>	<p>MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; SANTOS, G. Brincando com a Linguagem: da língua oral à língua escrita. Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2018. v. 1. 98 p.</p> <p>MOUSINHO, R.; CORREA, J.; OLIVEIRA, R. Brincando com a Linguagem: fluência e compreensão de leitura. Linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2019. v. 1. 98 p.</p> <p>NOBRE, Alexandre de Pontes; SALLES, Jerusa Fumagalli de. O papel do processamento léxico-semântico em modelos de leitura. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p. 128-142, 2014. Disponível em: <a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1809-52672014000200010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1809-52672014000200010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>. Acesso em: 24 set. 2020</p> <p>PAULA, F. V. (2007). Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita. Tese (Doutorado em cotutela) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo &amp; Université de Rennes 2, Rennes, França.</p>

	<p>PAULA, Fraulein Vidigal de; LEME, Maria Isabel da Silva. Produção de neologismos para avaliação da consciência morfológica no ensino fundamental. Bol. psicol, São Paulo , v. 67, n. 146, p. 51-66, jan. 2017. Disponível em: &lt;<a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0006-59432017000100006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0006-59432017000100006&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a>&gt;. Acesso em: 23 set. 2020.</p> <p>PICCOLI, L.; CAMINI, P. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.</p> <p>SALLES, J. F. de; PARENTE, M. A. de M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-79722002000200010&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-79722002000200010&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a>. Acesso em: 22 set. 2020.</p> <p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.</p> <p>_____. Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.</p> <p>Site da Plataforma do Letramento: <a href="http://info.plataformadoletramento.org.br/info1-praticas-de-leitura-3/fluencia.html">http://info.plataformadoletramento.org.br/info1-praticas-de-leitura-3/fluencia.html</a></p> <p>Site: <a href="http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora">http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora</a> Acesso em 23 de maio de 2021.</p> <p><b>Vídeo disponível no youtube:</b> <a href="https://youtu.be/2Gc0kb0ehcU">https://youtu.be/2Gc0kb0ehcU</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p>
<p><b>Encontro 16</b></p>	<p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br">http://basenacionalcomum.mec.gov.br</a></p> <p>MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; SANTOS, G. Brincando com a Linguagem: da língua oral à língua escrita. Desenvolvimento dos 3 aos 6 anos para pais e professores. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2018. v. 1. 98p</p> <p>MOUSINHO, R.; CORREA, J.; OLIVEIRA, R. Brincando com a Linguagem: fluência e compreensão de leitura. Linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais. 1. ed. São Paulo: Instituto ABCD, 2019. v. 1. 98p</p> <p>PICCOLI, L.; CAMINI, P. Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.</p> <p>SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.</p> <p>_____. Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.</p> <p><b>Vídeos do youtube:</b> <a href="https://youtu.be/YYmXG6Hcpa8">https://youtu.be/YYmXG6Hcpa8</a> Acesso em: 23 maio 2021. <a href="https://youtu.be/k5NFXwghLQ8">https://youtu.be/k5NFXwghLQ8</a> Acesso em: 23 maio 2021.</p>

## APÊNDICE J - TABELAS DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL

### Encontro 2

#### Avaliação das participantes após encontro 2

Critério avaliado	Respostas dos participantes		
	Sim	Não	Parcialmente
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	1	3	2
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	1	3	2
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	5	0	1
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	6	0

Fonte: Elaborado pela autora.

#### Avaliação das participantes após encontro 2

Critério avaliado	Número de participantes
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	3
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	1
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	2
Total de participantes que responderam	6

Fonte: Elaborado pela autora.

### Encontro 3

#### Avaliação das participantes após encontro 3

Critério avaliado	Respostas dos participantes		
	Sim	Não	Parcialmente
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	3	3	1
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	2	4	1
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	6	1	0
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	7	0

Fonte: Elaborado pela autora.

## Avaliação das participantes após encontro 3

<b>Critério avaliado</b>	<b>Número de participantes</b>
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	5
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	1
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	1
<b>Total de participantes que responderam</b>	<b>7</b>

Elaborado pela autora.

**Encontro 4**

## Avaliação das participantes após encontro 4

<b>Critério avaliado</b>	<b>Respostas dos participantes</b>		
	Sim	Não	Parcialmente
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	4	2	2
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	3	3	2
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	8	0	0
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	8	0

Fonte: Elaborado pela autora.

## Avaliação das participantes após encontro 4

<b>Critério avaliado</b>	<b>Número de participantes</b>
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	5
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	1
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	1
<b>Total de participantes que responderam</b>	<b>8</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

## Encontro 5

### Avaliação das participantes após encontro 5

Critério avaliado	Respostas dos participantes		
	Sim	Não	Parcialmente
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	4	1	1
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	3	1	2
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	6	0	0
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	6	0

Fonte: Elaborado pela autora.

### Avaliação das participantes após encontro 5

Critério avaliado	Número de participantes
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	3
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	0
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	3
Total de participantes que responderam	6

Fonte: Elaborado pela autora.

## Encontro 6

### Avaliação das participantes após encontro 6

Critério avaliado	Respostas dos participantes		
	Sim	Não	Parcialmente
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	2	1	2
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	2	1	2
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	5	0	0
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	5	0

Fonte: Elaborado pela autora.

## Avaliação das participantes após encontro 6

<b>Critério avaliado</b>	<b>Número de participantes</b>
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	3
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	0
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	2
Total de participantes que responderam	5

Fonte: Elaborado pela autora.

**Encontro 7**

## Avaliação das participantes após encontro 7

<b>Critério avaliado</b>	<b>Respostas dos participantes</b>		
	Sim	Não	Parcialmente
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	2	1	1
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	2	2	0
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	4	0	0
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	4	0

Fonte: Elaborado pela autora.

## Avaliação das participantes após encontro 7

<b>Critério avaliado</b>	<b>Número de participantes</b>
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	3
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	0
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	1
Total de participantes que responderam	4

Fonte: Elaborado pela autora.



**Encontro 8**

## Avaliação das participantes após encontro 8

Critério avaliado	Respostas dos participantes		
	Sim	Não	Parcialmente
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	1	2	1
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	0	2	2
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	4	0	0
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	4	0

Fonte: Elaborado pela autora.

## Avaliação das participantes após encontro 8

Critério avaliado	Número de participantes
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	3
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	0
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	0
Total de participantes que responderam	4

Fonte: Elaborado pela autora.

**Encontro 9**

## Avaliação das participantes após encontro 9

Critério avaliado	Respostas dos participantes		
	Sim	Não	Parcialmente
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	3	2	0
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	1	3	1
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	5	0	0
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	5	0

Fonte: Elaborado pela autora.

## Avaliação das participantes após encontro 9

<b>Critério avaliado</b>	<b>Número de participantes</b>
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	3
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	1
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	0
<b>Total de participantes que responderam</b>	<b>5</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

**Encontro 10**

## Avaliação das participantes após encontro 10

<b>Critério avaliado</b>	<b>Respostas dos participantes</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Parcialmente</b>
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	2	3	1
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	2	3	1
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	6	0	0
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	6	0

Fonte: Elaborado pela autora.

## Avaliação das participantes após encontro 10

<b>Critério avaliado</b>	<b>Número de participantes</b>
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	3
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	1
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	2
<b>Total de participantes que responderam</b>	<b>6</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

## Encontro 11

### Avaliação das participantes após encontro 11

Critério avaliado	Respostas dos participantes		
	Sim	Não	Parcialmente
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	2	3	1
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	2	3	1
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	6	0	0
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	6	0

Fonte: Elaborado pela autora.

### Avaliação das participantes após encontro 11

Critério avaliado	Número de participantes
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	2
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	1
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	3
Total de participantes que responderam	6

Fonte: Elaborado pela autora.

## Encontro 12

### Avaliação das participantes após encontro 12

Critério avaliado	Respostas dos participantes		
	Sim	Não	Parcialmente
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	1	0	1
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	0	1	1
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	2	0	0
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	2	0

Fonte: Elaborado pela autora.

## Avaliação das participantes após encontro 12

<b>Critério avaliado</b>	<b>Número de participantes</b>
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	1
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	1
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	0
Total de participantes que responderam	2

Fonte: Elaborado pela autora.

**Encontro 13**

## Avaliação das participantes após encontro 13

<b>Critério avaliado</b>	<b>Respostas dos participantes</b>		
	Sim	Não	Parcialmente
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	2	1	1
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	2	1	1
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	4	0	0
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	4	0

Fonte: Elaborado pela autora.

## Avaliação das participantes após encontro 13

<b>Critério avaliado</b>	<b>Número de participantes</b>
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	2
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	0
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	2
Total de participantes que responderam	4

Fonte: Elaborado pela autora.

## Encontro 14

### Avaliação das participantes após encontro 14

Critério avaliado	Respostas dos participantes		
	Sim	Não	Parcialmente
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	1	1	0
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	1	1	0
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	2	0	0
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	2	0

Fonte: Elaborado pela autora.

### Avaliação das participantes após encontro 14

Critério avaliado	Número de participantes
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	1
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	0
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	0
Total de participantes que responderam	2

Fonte: Elaborado pela autora.

## Encontro 15

### Avaliação das participantes após encontro 15

Critério avaliado	Respostas dos participantes		
	Sim	Não	Parcialmente
Apresentação de algo novo em relação aos conteúdos trabalhados	0	2	2
Apresentação de algo novo em relação às propostas, estratégias ou encaminhamentos para a prática	2	2	0
Apresentação de algo significativo para o professor em relação a tarefa de alfabetização- aplicação/utilização do aprendido em sala de aula	4	0	0
Apresentação de algo que o professor discorda, pensa ou faz diferente a partir de outra abordagem	0	4	0

Fonte: Elaborado pela autora.

## Avaliação das participantes após encontro 15

<b>Critério avaliado</b>	<b>Número de participantes</b>
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, mas SEM conhecimento da fundamentação teórica	2
Apresentação de algo que o professor já faz em sua prática, COM conhecimento da fundamentação teórica	1
Apresentação de algo que o professor NÃO faz em sua prática	1
Total de participantes que responderam	4

Fonte: Elaborado pela autora.