

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**Consciência Fonológica e ciberpoemas: uma proposta didática  
para alunos ainda não alfabetizados em turmas de 5º anos**

**Marcília Rolim Souza de Paula**

**Seropédica - RJ  
2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS**

**Consciência Fonológica e ciberpoemas: uma proposta didática  
para alunos ainda não alfabetizados em turmas de 5º anos**

**MARCÍLIA ROLIM SOUZA DE PAULA**

*Sob a Orientação da Professora Doutora*  
**Marli Hermenegilda Pereira**

Dissertação submetida como  
requisito parcial para obtenção do  
grau de **Mestra em Letras**, no  
curso de Mestrado Profissional em  
Letras, na área de concentração em  
Linguagens e Letramentos, linha de  
pesquisa Estudos da Linguagem e  
Práticas Sociais.

**Seropédica - RJ  
2024**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P328c Paula, Marcília Rolim Souza de , 1985-  
Consciência Fonológica e ciberpoemas: uma proposta  
didática para alunos ainda não alfabetizados em  
turmas de 5º anos / Marcília Rolim Souza de Paula. -  
Seropédica - RJ, 2024.  
114 f.

Orientadora: Marli Hermenegilda Pereira.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras -  
Profletras, 2024.

1. Alfabetização. 2. Consciência Fonológica. 3.  
Ensino de ortografia. 4. Poema. 5. Ciberpoema.. I.  
Pereira, Marli Hermenegilda, 1974-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Mestrado Profissional em Letras - Profletras III.  
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL  
(PROFLETRAS)

**MARCÍLIA ROLIM SOUZA DE PAULA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos


Aprovada em: 01/07/2024

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **MARLI HERMENEGILDA PEREIRA**  
Data: 09/09/2024 12:22:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Professora Doutora Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)  
(orientadora)

Documento assinado digitalmente  
 **DANIELA MARA LIMA OLIVEIRA GUIMARAES**  
Data: 21/09/2024 08:44:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professora Doutora Daniela Mara Lima Oliveira (UFMG)  
(examinadora externa)

Documento assinado digitalmente  
 **LUIZA ALVES DE OLIVEIRA**  
Data: 11/09/2024 19:30:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Professora Doutora Luiza Alves de Oliveira  
(examinadora interna)

**Seropédica - RJ**  
**2024**

Dedico este trabalho aos meus pais, aos meus irmãos, às minhas sobrinhas, ao meu marido e, em especial, aos meus alunos.

*Quando criança, o mundo é nosso. Tanto espaço  
para brincar...  
Como adultos, quanta falta de lugar...*

*(Felícia Leirner, 2014)*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu pai e à minha mãe, responsáveis pela direção da minha construção enquanto ser humano. Com suas histórias de vida ensinaram-me o valor do trabalho e dos estudos para a promoção de uma vida digna.

Aos meus irmãos Márjori, Ingrid e Edinaldo, ao lado de quem pude amadurecer e construir memórias. Ingrid que também é professora, militante por uma educação de qualidade para todos e que comigo compartilha jornadas e aventuras acadêmicas.

As minhas amadas sobrinhas, Lígia, Júlia e Sofia, que apesar da distância, são presenças coloridas nesse mundo às vezes tão cinzento.

A minha amiga Hilma Motta, com quem muito aprendi sobre equilíbrio frente ao caos. Em muitos momentos, generosamente, acolheu-me em sua casa, estimulando os estudos e me prestigiando com conversas inteligentes e sensatas, junto também dos amigos Beto e Henry.

Ao Corpo Docente do Programa de pós-graduação em Letras – Profletras.

À minha orientadora, professora Marli Hermenegilda Pereira, com quem aprendi muito sobre a vida acadêmica, e aos demais membros da Banca de Qualificação e Defesa.

Aos colegas da Turma 8 do Profletras da UFRRJ, verdadeiros apoiadores no processo de construção do conhecimento.

Aos meus colegas de curso, Camila, Marcelo, Regina e Viviane, aos quais reservo profunda admiração e carinho. São verdadeiros professores para a vida, amigos e companheiros.

A amiga Deuzineia Dalmázio Cardoso Mozer, amiga e apoiadora incondicional nesse período de ausência, demonstrou absoluta fé no desenvolvimento profissional a partir dos estudos. É também professora e fiel defensora da escola pública. Agradeço também a sua família: Marcos, Mariana e Luiza, que estão afetuosamente presentes em minha vida.

Aos meus alunos, que me ensinam enquanto aprendem, me desafiam a acreditar na educação pública e me conduzem a um caminho de amor pela docência e busca constante por saber um pouco mais.

A todos aqueles que se fizeram presentes em minha vida, ajudando a construir meu projeto de vida.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.



## RESUMO

PAULA, Marcília Rolim Souza de. **Consciência Fonológica e ciberpoemas: uma proposta didática para alunos ainda não alfabetizados em turmas de 5º anos.** 2024. 114p Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2024.

Este trabalho propõe a reflexão sobre práticas de alfabetização de crianças fora do ciclo de alfabetização, especificamente no quinto ano do ensino fundamental. Partimos do reconhecimento da relevância da alfabetização e do letramento para o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme texto constitucional que versa sobre a Educação, e identificamos, a partir de levantamentos de dados educacionais, que um considerável quantitativo de crianças chega ao quinto ano do ensino fundamental sem desenvolver competências básicas de alfabetização, leitura e escrita. A partir de pesquisa de caráter exploratório, utilizamos da pesquisa bibliográfica e documental para compreender a relevância da Consciência Fonológica, do ensino de ortografia e da abordagem dos gêneros textuais poema e ciberpoema para a consolidação da alfabetização de estudantes em defasagem. Para tanto, nos apoiamos, principalmente, nos estudos produzidos por Soares (2004; 2020; 2023), Moraes (2010), Roberto (2016) e Rojo (2012). Diante disso, buscamos identificar o papel do desenvolvimento da Consciência Fonológica para a efetivação da alfabetização desses estudantes, valendo-nos do léxico da nossa língua, ou seja, de palavras e sentenças exemplares para alfabetização presentes em poemas e ciberpoemas. Acreditamos que o ensino da ortografia (como objeto de ensino e não de verificação, de avaliação) com base na Consciência Fonológica, pode ser favorecido pelo gênero poema/ciberpoema, visto que esse gênero mobiliza conhecimentos sonoros da língua, uma vez que as percepções sonoras da fala são o passo inicial para que o aluno avance no desenvolvimento da Consciência Fonológica. Apresentamos como forma de proposição, atividades exemplares para que professores possam praticar em salas de aula com este perfil de estudante, contribuindo para a consolidação dessas competências. Atividades que tratam do Sistema de Escrita Alfabética, da composição das sílabas e das palavras, da percepção sonora pela aliteração e pela rima, da estrutura, da apresentação e da produção de ciberpoemas.

Palavras-chave: alfabetização; Consciência Fonológica; ensino de ortografia; poema e ciberpoema.

## ABSTRACT

PAULA, Marcília Rolim Souza de. **Phonological Awareness and Cyber Poems: a Didactic Proposal for Non-Literate Students in 5th Grade Classes**. 2024. 114 p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2024.

This research proposes a reflection on literacy practices for children outside the standard literacy cycle, specifically in the fifth-grade of elementary school. We start from the recognition of the importance of literacy skills for the full development of the person, the practice of citizenship and qualification for work, according to the Brazilian constitutional text that deals with Education, and we identify, from surveys of educational data, that a considerable number of children reach the fifth year of elementary school without developing basic literacy, reading and writing skills. Conducting exploratory research, we used bibliographic and documentary research to understand the relevance of phonological awareness, spelling instruction and approaching the textual genres poem and cyberpoem to consolidate the literacy of students who are lagging behind. To this end, we relied mainly on studies by Soares (2004; 2020; 2023), Morais (2010), Roberto (2016) and Rojo (2012). Therefore, we sought to identify the role of developing phonological awareness in the literacy of these students, using the lexicon of our language, in other words, exemplary words and sentences for literacy present in poems and cyberpoems. We believe that the teaching of spelling (as a teaching object and not a verification or assessment object) based on phonological awareness can be helped by the poem/cyberpoem genre, since this genre mobilizes sound knowledge of the language, given that speech sound perceptions are the initial step for students to develop phonological awareness. As a proposal, we present exemplary activities for teachers to practice in the classroom with this student profile, helping to consolidate these skills. These activities deal with the alphabetic writing system, the composition of syllables and words, sound perception through alteration and rhyme, and the structure, presentation and production of cyber poems.

**Keywords:** literacy; phonological awareness; spelling instruction; poem and cyberpoem.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esquema conceitual das facetas da língua escrita	25
Figura 2 - Esquema conceitual de formação integral	27
Figura 3- Esquema sobre dimensões dos multiletramentos	28
Figura 4 - Níveis de Consciência Fonológica	35
Figura 6 - Capa da 1ª edição do livro Felícia Leirner: textos poéticos e aforismos	72
Figura 7 - Lâmina de apresentação de ciberpoema sobre Felícia Leirner	75
Figura 8 - Atividade para sondagem dos níveis lexical e silábico da Consciência Fonológica e para sondagem da escrita	77
Figura 9 - Atividade para sondagem dos níveis lexical e silábico da Consciência Fonológica e para sondagem da escrita	77
Figura 10 - Atividade de sondagem de escrita livre	80
Figura 11 - Ciclo de alfabetização e letramento	81
Figura 12 - Ciclo de alfabetização e letramento	83
Figura 13 - Material concreto para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras	89
Figura 14 - Material concreto para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras	89
Figura 15 - Material concreto para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras	90
Figura 16 - Material concreto para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras	90
Figura 17 - Exemplo de atividade para desenvolver Consciência Fonológica: sílaba inicial e palavra dentro de palavra	92
Figura 18 - Cartela de bingo com imagens dos animais	94
Figura 19 - Cartela de bingo com os nomes dos animais	95
Figura 20 - Quebra-cabeça embaralhado: números de sílabas e número de partes das figuras	96
Figura 21 - Quebra-cabeça montado: números de sílabas e número de partes das figuras	96

Figura 22 - Folheto turístico do Museu Felícia Leirner	98
Figura 23 - jogo de completar palavra com figura oculta	99
Figura 24 - jogo de completar palavra com figura oculta	100
Figura 25 - jogo de completar palavra com figura oculta	100
Figura 26 - jogo de completar palavra com figura oculta	100
Figura 27 - Sequência de lâminas de ciberpoema	102
Figura 28- Sequência de lâminas de ciberpoema	102
Figura 29- Sequência de lâminas de ciberpoema	103
Figura 30- Sequência de lâminas de ciberpoema	103
Figura 31- Sequência de lâminas de ciberpoema	104
Figura 32- Sequência de lâminas de ciberpoema	104

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Distorção idade-série da escola - 2012-2022 - Bianual (%)	53
Tabela 2 - Percentual de estudantes por nível e faixa da escala do INSE do SAEB 2021 – Brasil	55
Tabela 3 - Distribuição percentual em níveis de desempenho. 5º ano do EF. Língua Portuguesa. Unidade escolar analisada, escolas similares e município	63

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Regularidades diretas do Português brasileiro	37
Quadro 2 - Regularidades contextuais do Português brasileiro	37
Quadro 3 - Exemplos de regularidades morfológicas do Português brasileiro	38
Quadro 4 - escala de proficiência para interpretação dos resultados do 5º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa no Saeb	57
Quadro 5 - Proposta de circuito didático	68
Quadro 6 - Estruturas silábicas do Português brasileiro	88

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de Fluxo da escola - 2011-2022 - Anual (%)	52
Gráfico 2 - Distribuição nacional de proficiência em percentuais nos níveis de desempenho. Língua Portuguesa. 5º ano do EF.	62
Gráfico 3 - Distribuição de proficiência na escola analisada em percentuais nos níveis de desempenho. Língua Portuguesa. 5º ano do EF.	63
Gráfico 4 - Medidas de proficiência. Língua Portuguesa. 5º ano do EF. Comparação da unidade escolar e outros contextos.	64
Gráfico 5 - Desempenho da escola nas edições do Saeb. Língua Portuguesa. 5ª ano do EF.	66
Gráfico 6 - Desempenho das escolas brasileiras nas edições do Saeb. Língua Portuguesa. 5ª ano do EF.	66

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALETRA – Grupo de Estudos em Alfabetização e Linguagens  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEALE – Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica  
DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica  
EF – Ensino Fundamental  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo  
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INSE – Indicador de Nível Socioeconômico  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PNAIC – Pacto pela Alfabetização na Idade Certa  
PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SEA – Sistema de Escrita Alfabética  
TRI – Teoria de Resposta ao Item



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE ORTOGRAFIA</b>	<b>23</b>
2.1 Alfabetização, letramento e multiletramentos	23
2.2 O desenvolvimento da Consciência Fonológica no processo de alfabetização	29
2.3 O processo de aquisição e de aprendizagem do indivíduo	40
2.4 A Base Nacional Comum Curricular e a Alfabetização	41
2.5 Gêneros poema e ciberpoema	44
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>46</b>
3.1 Tipo de pesquisa	46
3.2 Contextualização do local de pesquisa	48
3.2.1 Aprendizado e desempenho acadêmico da escola: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB	49
3.2.2 Indicadores educacionais produzidos pelo Censo Escolar	50
3.2.2.1 Formação docente	51
3.2.2.2 Taxa de rendimento	51
3.2.2.3 Distorção idade-série	53
3.2.2.4 Indicador de aprendizagem	54
<b>4 PROPOSTA DE CIRCUITO DIDÁTICO E APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	<b>68</b>
4.1 Proposta do circuito didático	68
4.2 Um pouco sobre o Museu Felícia Leirner	72
4.3 Circuito didático	76
4.3.1 O primeiro passo: avaliação diagnóstica	76
4.3.2 Proposta inicial	81
4.3.3 Proposta 1 - As possibilidades de formação das sílabas	87
4.3.4 Proposta 2 - Repetindo o som da sílaba inicial	91
4.3.5 Proposta 3 - A sequência sonora da palavra	93
4.3.6 Proposta 4 - Um pouco mais sobre as sílabas e a formação de palavras	95
4.3.7 Proposta 5 - A multimodalidade presente nos textos	97
4.3.8 Proposta 6 - O poema	98
4.3.9 Proposta 7 - O ciberpoema	101

4.3.10 Proposta 8 - Produção textual	105
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Antes de adentrar na questão objeto desta dissertação, peço licença para alongar um pouco esta introdução, pois julgo necessário explicitar o contexto no qual foi construído o percurso de formação que me movimentou até aqui e que permanece me movendo a continuar minha formação docente. A necessidade se dá, pois meu percurso em muito dialoga com os percursos vivenciados por muitos outros colegas professores.

Os caminhos da prática docente à formação. Esse é o percurso da minha formação docente. Espera-se que o profissional receba formação adequada para então iniciar suas atividades laborais, mas minha trajetória formativa não foi assim e ela coincide com a realidade de uma parte significativa dos profissionais da educação: primeiro, iniciei atividades profissionais sem capacitação suficiente e só em seguida, essas atividades me motivaram à busca de qualificação necessária a este ofício.

Minha trajetória acadêmica teve início em 2009, quando ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, por meio de uma bolsa integral obtida através do Programa Universidade para Todos – PROUNI. Naquela época, possuía pouco amadurecimento acadêmico. A oportunidade de cursar uma graduação parecia promissora, abrindo portas para o mercado de trabalho. Admito que a principal motivação para minha escolha foi a perspectiva de empregabilidade, embora já nutrisse um sincero desejo de lecionar na educação básica pública, aspirando proporcionar aos futuros alunos um ambiente ideal para o aprendizado, apesar de não ter clareza sobre como alcançar isso.

Ao longo do curso de licenciatura, tive algumas experiências substituindo professores em escolas públicas locais, principalmente na única escola estadual da pequena cidade onde morava. Essas substituições não eram formalizadas por contratos ou processos seletivos, mas sim delegadas pelos próprios professores, o que, na época, eu via como uma oportunidade de trabalho e renda, sem compreender a gravidade desse cenário.

O contato com a sala de aula, mesmo nessas circunstâncias precárias, despertou em mim uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, a organização do sistema educacional, a condução das aulas, as estratégias de

ensino e avaliação, além de outros aspectos relacionados ao ambiente escolar. No entanto, o curso de Pedagogia, focado em um método de ensino tecnicista e reprodutivista, não contribuiu significativamente para meu desenvolvimento profissional e acadêmico, limitando-se a uma lista de conteúdos a serem assimilados e testados, sem interação significativa com colegas ou tutores.

Paralelamente à graduação, fui aprovada em um concurso público para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental em Piúma-ES, onde atuei por seis anos. Nessa escola, enfrentei desafios complexos, lidando com alunos em situação de vulnerabilidade social, violência, infraestrutura precária e defasagem educacional. Foi nesse contexto que percebi a necessidade de aprofundar meus conhecimentos em Língua Portuguesa para melhor atender às demandas dos alunos em processo de alfabetização.

Em 2014 ingressei no curso de licenciatura em Letras/Português promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES com a intenção de ampliar a formação profissional e ter contato mais detidamente com os conteúdos relacionados à estrutura e ao ensino da nossa língua. Ao concluir o curso pude constatar que as lacunas correspondentes aos conhecimentos relacionados à aquisição da linguagem e ao processo de alfabetização (saber ler e saber escrever) não foram preenchidas nem pela formação em Pedagogia, nem pela formação em Letras/Português, pois o curso de Pedagogia faz uma abordagem mais geral e ampla de várias disciplinas e o curso de Letras/Português trata do ensino da língua para os discentes que já se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética – SEA. Ou seja, não tive com essas duas formações, de forma explícita, contato com a sistematização do que é o processo de ensinar e de aprender o SEA.

Minha mudança para Volta Redonda-RJ em 2020 marcou o início de um novo desafio: lecionar para uma turma de alfabetização durante a pandemia da Covid-19. Diante da urgência em suprir as lacunas que foram deixadas em minhas formações, encontrei a oportunidade de ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, um mestrado focado no ensino da língua para todo o ensino fundamental. Minha participação no programa trouxe uma nova perspectiva para minha prática docente e a esperança de superar minhas limitações na alfabetização, principalmente, na alfabetização daqueles que não conseguiram se alfabetizar no tempo desejado.

Após o ingresso no mestrado, mais uma mudança aconteceu e hoje, desde 2022, moro e trabalho no município de Campos do Jordão-SP. Passei por municípios diferentes desde minha primeira formação, mas pude notar que os problemas referentes à aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças das séries iniciais são os mesmos: alunos avançando nos anos de escolaridade sem serem alfabetizados, sem saberem ler e escrever com desenvoltura e com autonomia.

A alfabetização é um pré-requisito indiscutível para o avanço na escolaridade e no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas mais complexas, tais como: produção textual oral e escrita, leitura crítica, pesquisas, pensamento lógico dedutivo, dentre outras. O não desenvolvimento da leitura e da escrita é um dos fatores responsáveis pelo fracasso e, conseqüentemente, pelo abandono escolar por parte dos estudantes. Sem ser alfabetizado, muito dificilmente um indivíduo conseguirá inserir-se nas muitas práticas de letramentos de que dispomos.

Há décadas, o processo de alfabetização vem sendo pauta de discussões educacionais, desde a escola, passando pelos cursos de formação de professores nas universidades, alcançando políticas públicas que discutem formas, métodos, estratégias, formulando e reformulando os currículos e as formações continuadas docentes. Esses movimentos pouco produziram efeito para que, de fato, as crianças aprendessem a ler e a escrever. Acresce, ainda, o fato de a pandemia da Covid-19 ter acentuado mais as dificuldades de aprendizagem escolar de modo geral e, em especial, nas classes de alfabetização. Hoje, há um expressivo número de alunos não alfabetizados em turmas de 5º ano do ensino fundamental.

Com o intuito de abraçar essa demanda, a da consolidação da alfabetização em alunos matriculados em turmas de 5º ano, pretendemos, como objetivo geral, compreender a importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, beneficiando o processo de alfabetização de alunos que estão fora do ciclo de alfabetização previsto, ou seja, em séries posteriores ao 2º ano do ensino fundamental. Para isso, propomos elaborar, a partir de estratégias de consolidação do processo de alfabetização, atividades que envolvam os níveis da Consciência Fonológica (consciência lexical, consciência silábica, consciência fonêmica), em especial o nível de consciência silábica, e as correspondências fonográficas regulares diretas: P, B, T, D, F e V, conforme define Morais (2010), valendo-nos do léxico da nossa língua, ou seja, de palavras e

sentenças exemplares para alfabetização presentes em poemas e ciberpoemas, em turmas de 5º anos.

Nesse sentido, entendemos que é importante instrumentalizar os alunos para que, a partir da ampliação do conhecimento do léxico, de forma oral e escrita, da nossa língua, possam dar conta, de forma mais efetiva, de decodificar a realidade da qual são parte. Para tanto, temos como objetivos específicos: i) conceituar os elementos fundantes relacionados ao desenvolvimento da Consciência Fonológica, ii) descrever os níveis do desenvolvimento da Consciência Fonológica, iii) refletir sobre os possíveis efeitos do desenvolvimento da Consciência Fonológica na aquisição da linguagem e na aprendizagem da língua escrita.

Quando projetamos para o aluno possibilidades subjetivas de leituras do mundo para a leitura da palavra e da leitura e escrita da palavra para as leituras do mundo, como bem refletia Paulo Freire (1989), destacando as perspectivas multissemióticas nas quais as palavras e a realidade (mundo) estão inseridas, estamos promovendo novas práticas de letramentos, como o trabalho com os ciberpoemas, por exemplo, que está inserido em suportes que demandam o uso das tecnologias digitais.

Isso posto, buscamos responder às seguintes questões: qual o papel da Consciência Fonológica na alfabetização de estudantes para além do ciclo de alfabetização? Que ações pedagógicas contribuem para que o aluno passe da fase do não saber ler e escrever (escrita inicial espontânea) ao domínio da leitura e da escrita (escrita ortográfica)?

Acreditamos que o ensino da ortografia (como objeto de ensino e não de verificação, de avaliação) com base na Consciência Fonológica, pode ser favorecido pelo gênero poema/ciberpoema, visto que esse gênero mobiliza conhecimentos sonoros da língua, uma vez que as percepções sonoras da fala são o passo inicial para que o aluno evolua no desenvolvimento da Consciência Fonológica.

O 5º ano é o último ano do Ensino Fundamental I. É a etapa em que se espera que os alunos estejam plenamente alfabetizados para exercerem com autonomia as práticas de leitura e de escrita para o prosseguimento nos estudos. Entretanto, a realidade demonstrada nos resultados verificados nas avaliações da aprendizagem mostra que essa autonomia não tem sido desenvolvida de forma

plena. O que vemos são alunos em turmas de 5º ano que ainda não se apropriaram do Sistema de Escrita Alfabética. Alunos com dificuldades de registrar o próprio nome, interferindo sobremaneira em sua autoestima e na percepção de si em relação a seus colegas.

Mesmo a criação de projetos de turmas de reforço e de aulas extras no contraturno não tem se mostrado eficaz no combate ao analfabetismo entre crianças de 10 anos ou mais. Tal fenômeno nos provoca investigar os entraves no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, o que Magda Soares (2004) chamou de perda da especificidade do processo de alfabetização. Sobre isso, precisamos chamar atenção para o fato de que, na alfabetização, por ser um processo não uniforme, faz-se necessário considerar o seu público-alvo e cada situação concreta e contextual. Dessa forma, o processo de alfabetização de crianças no ciclo de alfabetização, no 1º ano e no 2º ano, não pode ser o mesmo de crianças fora desse ciclo, do 3º ano, do 4º ano e do 5º ano, no que se refere à metodologia de ensino e à didática.

É preciso considerar que as crianças não alfabetizadas que já estão fora do ciclo previsto para alfabetização já possuem um grande contato com os elementos de leitura e de escrita, como, por exemplo, conhecimento visual das letras, organização linear da escrita, estrutura silábica da língua e algum conhecimento de segmentação das palavras em sílabas e das palavras no texto por meio da percepção oral. Então, o professor deve considerar todos esses conhecimentos ainda muito fragmentados pelo aluno e desenvolver atividades que propiciem sua constituição em unidades de sentidos.

Para isso, o professor deverá mobilizar conhecimentos linguísticos importantes como os que tratam da base silábica em que figura nossa língua, conforme defendeu Rojo (Debate, 2019) em um debate sobre letramentos e método fônico.

Acreditamos que a aprendizagem se realiza mais efetivamente pelas crianças se for proposta por meio da ludicidade, da brincadeira. Pensando nisso, propomos a aprendizagem da leitura e da escrita por meio do brincar com as palavras dispostas nos ciberpoemas, com o uso de rimas e de aliterações. Proporemos também atividades com jogos que possibilitem o avanço no desenvolvimento dos níveis de Consciência Fonológica.

Para alfabetizar-se, a criança precisa estabelecer uma relação intencional com a linguagem, com a sua língua, como sendo um objeto de aprendizagem, como algo que pode ser aprendido. Cabe ao professor promover essa percepção em seus alunos quando no processo de alfabetização e nos anos seguintes, destacando que a língua possui vários níveis, desde o mais simples, o som, até os mais complexos, o sintático, o semântico, o pragmático, dentre outros.

Quando criança, um indivíduo adquire a linguagem a partir da observação atenta dos falantes ao seu redor. À medida que vai crescendo, falar passa a ser algo natural e deixa de chamar atenção. Na escola, o que precisamos fazer é resgatar esse espírito observador e naturalmente investigativo do aluno para que ele volte a prestar atenção na produção da linguagem do outro e de si mesmo para perceber todos os elementos sonoros que serão necessários para o registro escrito da língua. Investigar a presença de aliterações, de rimas e suas combinações em poemas e ciberpoemas será uma boa oportunidade para trazer a atenção dos alunos para a sonoridade da nossa língua.

Esta proposta está em consonância com o Programa de Mestrado Profissional em Letras, especialmente com a linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, já que promove uma reflexão sobre o ensino da língua e suas relações com os sujeitos educandos e o contexto social a que estão submetidos, inclusive a escola. Nesse sentido, podemos perceber que o PROFLETRAS é um programa de pós-graduação que conversa efetivamente com a realidade vivenciada na sala de aula, além de contribuir para uma produção reflexiva sobre as linguagens. Vale destacar que, devido a pandemia da Covid-19, as pesquisas desenvolvidas pela turma 8, com ingresso em 2022, poderão ser apresentadas na forma de uma proposta de ensino, a exemplo deste trabalho, e não uma pesquisa aplicada.

Com a intenção de atendermos a essa questão, as atividades pedagógicas elaboradas em torno dos gêneros poema e ciberpoemas serão apresentadas com a proposta de um circuito didático, uma ideia de percurso ideal a ser feito pelo docente que trabalhará com turmas ou grupos de alunos que estão fora do ciclo de alfabetização e que ainda não estão alfabetizados. Dessa forma, as atividades propostas não serão apresentadas em um formato de plano de aula e sim como sugestão pedagógica para possibilitar a superação das dificuldades de aprender a ler e a escrever.



Utilizando uma abordagem qualitativa e exploratória, a pesquisa se baseia em levantamento bibliográfico e documental para compreender a relação entre o domínio da Consciência Fonológica e o processo de alfabetização. A análise dos documentos normativos complementa a investigação, permitindo verificar a coerência das políticas educacionais com os fundamentos teóricos discutidos. O objetivo é identificar a relevância da Consciência Fonológica na alfabetização, especialmente em turmas em que as competências básicas já deveriam estar desenvolvidas.

Esta proposta de pesquisa terá como aporte teórico os estudos sobre a Consciência Fonológica, o ensino de ortografia e a abordagem de gêneros textuais, alfabetização e letramento, multiletramentos, conforme Soares (2004; 2016; 2020), Morais (2010), Roberto (2016) e Rojo (2012), dentre outros teóricos, a fim de que os estudantes percebam a correspondência grafofonêmica e fonografêmica, buscando ampliar o léxico ativo a partir do léxico passivo, tendo como ancoragem os gêneros textuais poema e ciberpoema.

Este trabalho será estruturado em cinco capítulos distintos. O primeiro capítulo traz a introdução com as motivações que culminaram neste trabalho. O segundo capítulo abordará a Consciência Fonológica, a alfabetização e o ensino de ortografia, que servirão como base para a argumentação sobre os elementos que influenciam ou não o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Em seguida, passamos à exposição da metodologia a ser adotada na pesquisa. Após, trataremos da contextualização do local de pesquisa. Na sequência, abordaremos a proposição de atividades, circuito didático, que visa contribuir para a alfabetização de crianças que estão fora da faixa etária convencional. Por fim, o quinto e último capítulo apresentará as considerações finais do estudo.

## 2 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE ORTOGRAFIA

Neste capítulo, apresentamos o embasamento teórico que sustenta este trabalho. Estabelecemos uma base conceitual sólida e abrangente para compreender a importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica na aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, assim como a distinção e a indissociabilidade dos conhecimentos ortográficos para consolidação do processo de alfabetização. A fim de obtermos uma fundamentação teórica crítica e consistente, explorando e discutindo as principais teorias e estudos relevantes de Magda Becker Soares em relação à alfabetização e à Consciência Fonológica, de Artur Gomes de Morais sobre o Sistema de Escrita alfabética e os aspectos da ortografia e seu ensino, de Tania Mikaela Garcia Roberto no que se refere aos conhecimentos de fonologia e fonética da Língua Portuguesa. Olharemos também para as pesquisas produzidas pelo Grupo de Estudos em Alfabetização e Linguagens – ALETRA, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS sobre consciência linguística. Para tratar da questão dos gêneros textuais, poema e ciberpoema, buscaremos em Roxane Rojo e nos estudos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos suporte para ancorar nossa proposta de circuito didático com atividades pedagógicas.

### 2.1 Alfabetização, letramento e multiletramentos

Para iniciarmos a discussão, é importante entendermos alguns conceitos fundamentais para a compreensão da apropriação da linguagem e seus usos pelos falantes, quais sejam: alfabetização, letramento e multiletramentos para depois tratarmos da Consciência Fonológica e de como ela está relacionada ao processo de alfabetização.

Alfabetização é o processo no qual o indivíduo se apropria do código linguístico escrito de uma determinada língua, ou seja, é o ato de aprender a ler e a escrever. No nosso caso, é o momento das nossas vidas em que aprendemos a ler e a escrever nossa língua materna, a Língua Portuguesa. Vejamos abaixo a definição segundo o glossário do Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita – CEALE:

[...] designar com a palavra *alfabetização* especificamente a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação

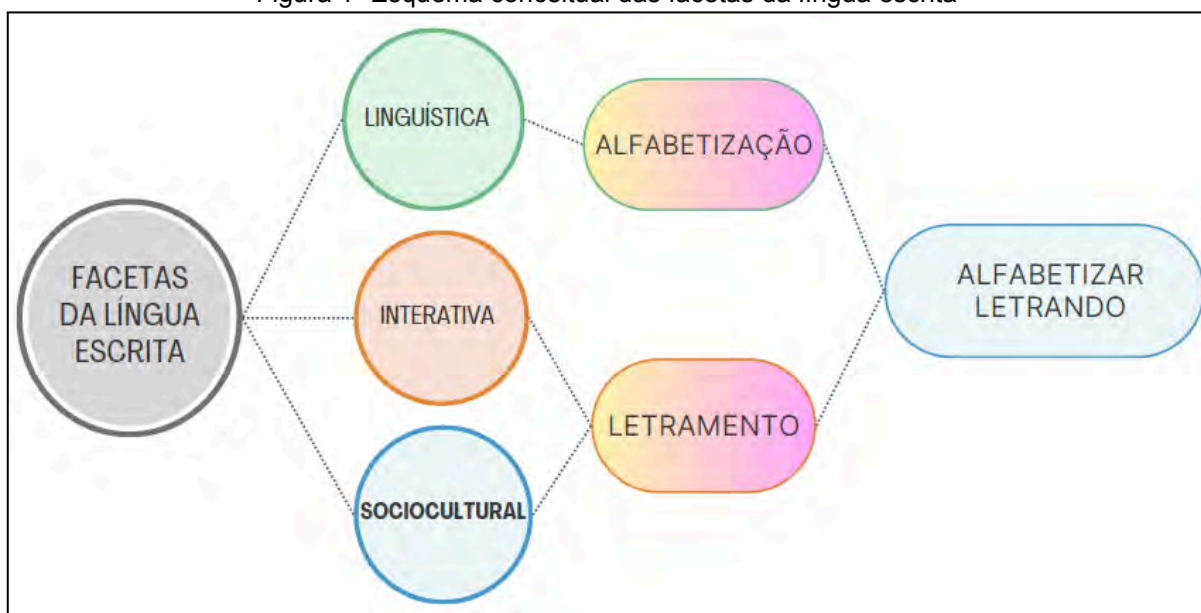
gráfica, transformando a *língua sonora* – do falar e do ouvir – em *língua visível* – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a *alfabetização*, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o *sistema alfabético* – e das normas que regem seu emprego. (Alfabetização, s.d., grifo do autor)

Associado à ação de ler e escrever, temos o letramento. Letramentos são os usos sociais da leitura e da escrita, ou seja, é o que as pessoas fazem a partir do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Sobre letramento, temos também descrito o seguinte conceito apresentado pelo glossário CEALE:

Entre os profissionais do ensino e da Educação, porém, esse conceito foi posto em discussão a partir de meados dos anos 1980, quando as crescentes demandas sociais de leitura e de escrita em sociedades grafocêntricas, como são quase todas as sociedades modernas, evidenciaram a insuficiência de apenas “saber ler e escrever” e, em decorrência, a necessidade de que se ampliasse o conceito de *alfabetização*, para incluir nele o saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente. Entretanto, logo se reconheceu que essas duas competências – de um lado, saber ler e escrever, de outro lado, saber responder adequadamente às demandas sociais de uso da leitura e da escrita – envolviam processos linguísticos e cognitivos bastante diferentes; como consequência, passou-se a designar por uma outra palavra, *letramento*, o desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita. (Alfabetização, s.d., grifo do autor)

Sobre a distinção e a inter-relação entre alfabetização e letramento, Magda Soares compreende como resultantes das muitas facetas que envolvem a língua escrita, conforme reproduzido no esquema abaixo:

Figura 1- Esquema conceitual das facetas da língua escrita



Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Soares (2020).

Nesse mesmo sentido, o professor Artur Gomes de Moraes endossa o entendimento trazido pela professora Magda Soares sobre a importância de se alfabetizar letrando, devendo o processo de alfabetização ser sistematizado, pois não é algo espontâneo ou natural:

Quando pensamos na conjugação de práticas do âmbito do letramento com aquelas do âmbito do ensino da escrita alfabética, devemos estar alertas para não negligenciarmos o cuidado com essas últimas. Como já dito, interpretamos, como Soares (2003), que um dos grandes problemas no processo brasileiro de “desinvenção” da alfabetização, a que nos referimos previamente, foi acreditar que o investimento exclusivo em ler e produzir textos nas salas de aula de alfabetização, sem um ensino do SEA, faria os alunos se alfabetizarem, espontânea ou naturalmente. Ante esse tipo de deformação, temos insistido que o processo de letramento não se inicia na escola nem no primeiro ano do ensino fundamental, e que ele durará toda a vida. Nós, adultos educadores, já tão “superletrados”, continuaremos, ano após ano, aprendendo sobre a linguagem própria dos gêneros escritos, sobre como lê-los e escrevê-los. (Moraes, 2012, p. 120)

A compreensão da relevância do desenvolvimento do letramento durante o processo de alfabetização é ratificado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que reforça a reciprocidade existente entre esses dois processos:

Em síntese: o letramento é condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas a

alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafofonêmicas são também condição para o letramento. Do mesmo modo, o conhecimento das hipóteses feitas pelas crianças no aprendizado da língua escrita é condição fundamental para o seu aprendizado, mas a análise e a exploração gradual e sistemática das características formais da língua escrita são também condição fundamental da alfabetização. (Brasil, 2018, p. 69)

Os multiletramentos, é um termo trazido em um manifesto produzido em 1996 pelo grupo intitulado Grupo de Nova Londres. Trata-se de uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagem e a multiplicidade de culturas. Perspectivas essas que interferem em muitas dimensões da formação humana, conforme descreve Barbosa (s.d):

[...] essa multiplicidade de culturas afeta três principais domínios: a vida profissional, a vida pública e a vida privada. A primeira se refere às relações trabalhistas e transformações do dito capitalismo acelerado. O segundo faz menção às formas de atuação e participação sociopolíticas e as identidades públicas que construímos e compartilhamos. O terceiro se trata de nossas relações interindividuais e como compreendemos a nós mesmos tendo em vista a diversidade de subculturas. Nesse sentido, os multiletramentos seriam mais adequados para o mundo contemporâneo ao reconhecerem essa variedade de sentidos e identidades, atravessada por diferenças e fragmentações sociais, interacionais e identitárias. (Barbosa, s.d)

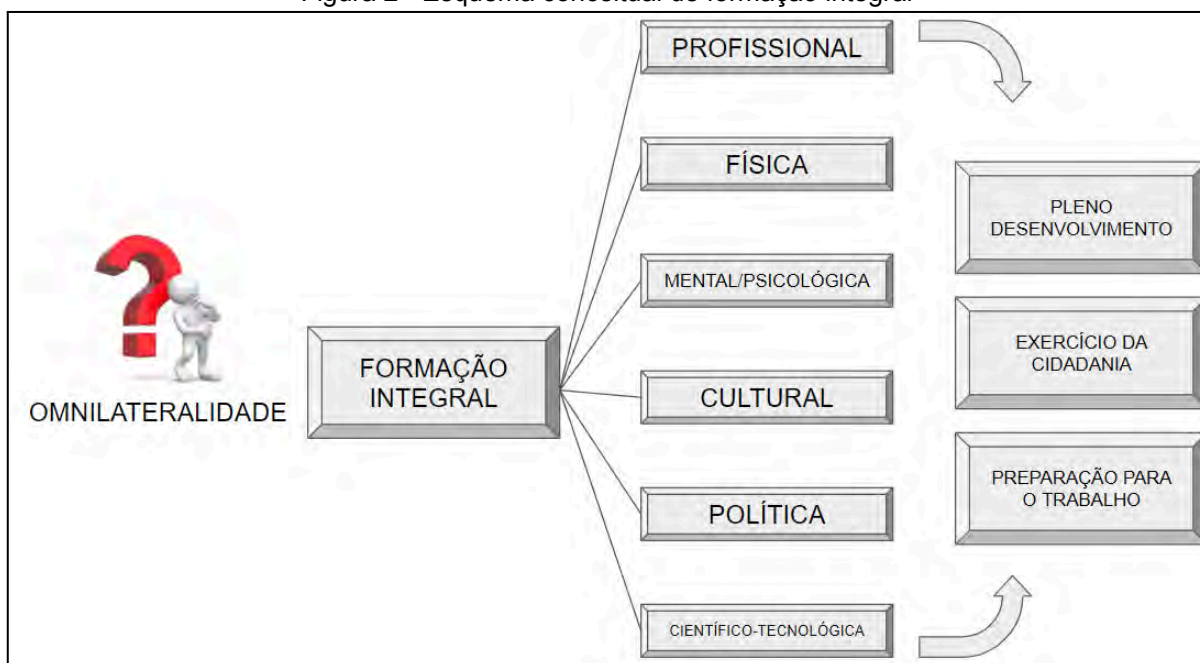
Nesse sentido, acreditamos que os multiletramentos têm muito a ver com a compreensão de formação humana omnilateral, proposta por Marx e muito discutida nos estudos da educação profissional. A omnilateralidade trata da formação integral dos sujeitos, em suas dimensões física, mental, cultural, política, científico-tecnológica (Ciavatta, 2014). Ainda poderíamos acrescentar dimensões que se relacionam com as propostas por Ciavatta, como a psíquica, a profissional etc. Esse conceito foi apresentado por autores marxistas que tratam do que o sociólogo apresentou como escola politécnica. O termo aqui pretende ir além do domínio de múltiplas técnicas laborais, mas contemplar a formação plena dos sujeitos para a compreensão da realidade que os cerca.

A omnilateralidade, calcada na formação integral, não concebe a formação de estudantes de forma dualista, ora exclusivamente para o trabalho, ora para atividades intelectuais. Antes, aponta para todas as dimensões da formação humana. É urgente, de acordo com essa concepção, impedir essa dissociação.

Assim, notamos as semelhanças entre as propostas de multiletramentos e a formação omnilateral, já que as competências formativas integrais de sujeitos emancipados são indissociáveis, sendo impossível o pleno desenvolvimento da pessoa, se restringidas as competências formativas a uma única dimensão. É preciso municiar os sujeitos para que eles possam de modo efetivo produzir sentidos fundamentados nos conhecimentos com que têm contato.

Essas ideias, de certa forma, estão presentes no texto constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 20 de dezembro de 1996, quando definem objetivamente as finalidades da educação básica no país, a saber: o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Destacamos, ainda, a forte presença dos multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o Ensino Fundamental aprovada em 2017.

Figura 2 - Esquema conceitual de formação integral



Fonte: elaborado pela autora (2023)

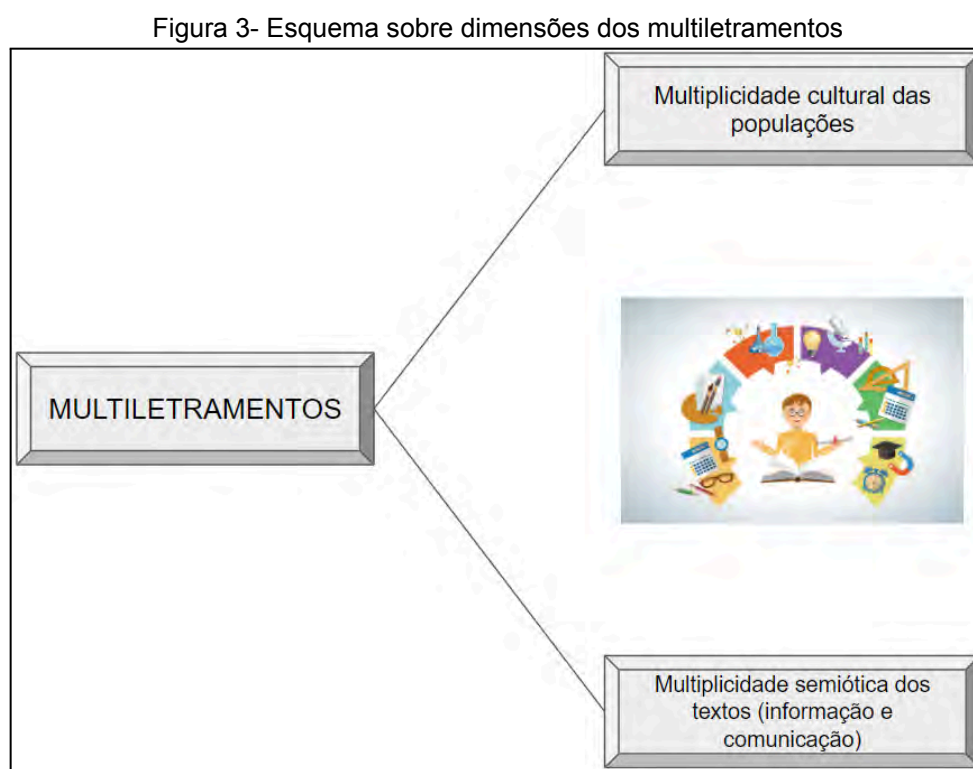
É possível, além disso, conceber que os multiletramentos constituem uma ferramenta sem a qual não é possível falar em formação integral, já que se apresenta como competência estruturante para a execução dos objetivos da educação básica. Não é possível pensar em pleno desenvolvimento dos sujeitos, se estes não conseguem se comunicar nos diferentes modais de sua própria língua. Disso depende também o exercício da cidadania, já que este estará definitivamente comprometido para os sujeitos que não desenvolvem os mais elevados níveis de

letramento, sendo-lhes frequentemente privados dos direitos mais fundamentais. Por fim, tanto mais qualificado para o trabalho serão os sujeitos mais letrados, já que não se pode falar em trabalho qualificado sem se considerar competências de multiletramentos, especialmente na contemporaneidade, em que praticamente toda comunicação no mundo do trabalho se dá a partir da língua escrita em diferentes modais, especialmente com uso de tecnologias digitais.

O desenvolvimento de competências de letramento como condição fundamental para o exercício da cidadania é também explicado na BNCC, já que:

O objetivo norteador da BNCC de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (Brasil, 2018, p. 63)

A figura abaixo ilustra as relações entre os multiletramentos e a diversidade cultural e semiótica nas diferentes formas de informação e comunicação.



Fonte: elaborado pela autora. Adaptado de Rojo (2012)

Como professores e cidadãos, é preciso estarmos atentos para que tudo que o educando construa ao longo da vida escolar e da vida em sociedade seja capaz de

despertá-lo para uma prática transformada e transformadora. Dessa forma, estaremos promovendo uma educação para um mundo multiletrado em que as práticas situadas, as instruções explicitadas, os enquadramentos críticos de fato possam gerar uma prática transformada.

Nesse sentido, considerando a escola como ambiente formal privilegiado para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, é preciso aproximar as produções textuais do ritmo dinâmico e múltiplo que demanda a sociedade contemporânea. Para que constatações como as levantadas por Lemke (2010) *apud* Rojo (2012) não continuem presentes na escola.

[...] Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, videocliques, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.). (Lemke, 2010 *apud* Rojo, 2012, p. 22)

Como já dito, o fracasso escolar é o fracasso da leitura e da escrita. Diante dessa avaliação, compreendemos o quão urgente é nos debruçarmos sobre as metodologias de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e de como a aprendizagem é construída pelos alunos. Assim, é preciso aprimorar a produção dos textos, enriquecê-los de construção de sentidos, que são múltiplos, para que produza efeitos positivos na formação escolar. Nesse sentido, nossa proposta de atividades busca integrar os conhecimentos basilares para a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos a partir de textos multimodais como os ciberpoemas.

## 2.2 O desenvolvimento da Consciência Fonológica no processo de alfabetização

O processo de alfabetização ocorre por etapas. Percorrer todas as etapas e avançar nos níveis de consciência linguística é o que nos tornará capazes de, plenamente, nos comunicarmos por meio oral e escrito. Sobre as etapas do processo de alfabetização, Bublitz (2020) sintetiza:

Em síntese, o primeiro passo para a alfabetização consiste em levar a criança a compreender o PRINCÍPIO ALFABÉTICO. Depois, ela precisa treinar a LEITURA para adquirir a FLUÊNCIA na decodificação. Só depois da LEITURA FLUENTE ela poderá ter a COMPREENSÃO daquilo que lê. Portanto, há habilidades muito mais



importantes a serem desenvolvidas do que simplesmente conhecer o nome das letras. Essa caminhada pela metalinguagem, por exemplo, estimula reflexões conscientes acerca do aspecto sonoro da língua, como as consciências silábica, intrassilábica e fonêmica, o que, certamente, facilitará a identificação do princípio alfabético, primeiro passo do processo como um todo. (Bublitz, 2020, p. 62, grifo do autor)

É preciso pensar na aprendizagem da língua com um contínuo e que a todo esse intervalo podemos dar o nome de Consciência Linguística, que se subdivide em vários níveis como, o nível da Consciência Fonológica, o nível da Consciência Morfológica, da Consciência Sintática, da Consciência Semântica e o nível da Consciência Pragmática. O nível da Consciência Fonológica inaugura o contínuo da aprendizagem da língua. É o elemento fundamental para avançar nos demais níveis da Consciência Linguística.

Antes de trazermos a conceituação de Consciência Fonológica, precisamos relembrar que a língua se manifesta de modo oral, língua falada, e de modo escrito, língua escrita. Dessa forma, devemos relacionar a Consciência Fonológica com as práticas de língua falada e a alfabetização com as práticas de língua escrita. Essa distinção é muito importante para que possamos compreender o papel da Consciência Fonológica na realização da linguagem (primeiro falada, depois escrita) pelo indivíduo.

Segundo o professor Artur Gomes de Morais:

Hoje, existe um relativo consenso de que aquilo que chamamos “Consciência Fonológica” é, na realidade, um grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A Consciência Fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente. (Morais, 2012, p.84)

A Consciência Fonológica é precursora do processo de alfabetização, embora Morais nos lembre de que ela sozinha não é o suficiente para garantir que os alunos saiam alfabetizados do ciclo de alfabetização. Somado ao desenvolvimento das habilidades fonológicas é preciso um trabalho sistematizado como o Sistema de Escrita Alfabética. O aluno tem direito de conhecer o funcionamento da língua escrita, começando pelo trabalho com os grafemas, analisando e refletindo sobre o que as letras representam (sons) e como elas representam (sons).

A seguir, apresentamos as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética descritas por Morais e que são guias para os aprendizes da escrita:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em suas identidades (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além das letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (Morais, 2012, p. 51)

A partir dessas considerações, é possível refletir sobre algumas práticas que temos em sala de aula e que são questionadas por Scliar-Cabral (2022), como a insistente repetição de focalizar o nome das letras e não chamar atenção para a representação sonora que ela traz em conjunto com outras letras; a relação da letra com um dado objeto que tem a dada letra como inicial do seu nome. É muito comum os alunos com dificuldades falarem o nome da letra ao tentarem realizar uma leitura e ou falar que aquela letra é tal de tal objeto, como “T” de tatu mesmo quando a palavra a ser lida é a própria palavra “tatu”. Nesse caso, costuma-se dizer: “T” de tatu, “A” de abacaxi, “T” de tatu e “U” de uva, sem conseguir ler a palavra,

considerando a representação sonora dos grafemas relacionados. Nesse sentido, Scliar-Cabral questiona a formação docente em contextos de alfabetização:

[...] são necessários alfabetizadores muito bem fundamentados e preparados para ensinar bem, apoiados em metodologias de ponta e que, pelo menos, saibam que letra não é a mesma coisa que grafema, nem som não é a mesma coisa que fonema: recitar o nome das letras não significa saber ler e a codificação não se reduz a conhecer as estruturas silábicas do PB! (Scliar-Cabral, 2022, p.18)

Nessa mesma direção, contamos também com o alerta de Cagliari (2009) em relação à formação docente:

Uma das causas desse fracasso, a meu ver, é a incompetência técnica. Ocorre que quem orienta a Educação (escolas de formação, secretarias de Educação, autores de livros didáticos, professores...) não sabe ensinar devidamente, porque desconhece muitos aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura. Evidentemente, não basta a formação técnica linguística para se ter automaticamente um procedimento didático. Mas é certo que, sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem. (Cagliari, 2009, p.6)

Diante disso, é possível afirmar que, para além de determinarmos o que ou quais habilidades e quais conhecimentos estão ou não implicados no processo de alfabetização, é preciso olhar para a formação do professor alfabetizador. Os cursos de pedagogia, como também os de Letras/Português, têm oportunizado aos futuros professores conhecimentos sólidos em relação ao funcionamento da nossa língua? Assumir uma sala de aula sem a segurança de dominar os conhecimentos dos quais fará a mediação, faz com que o professor se torne um mero repetidor das práticas docentes que vivenciou enquanto aluno, impossibilitando que os alunos tenham o direito de aprender. Entretanto, é certo também considerarmos as relações de poder existentes entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas sociais que envolvem esses conhecimentos, principalmente os ligados à educação. É preciso estreitar a comunicação entre conhecimentos produzidos nas universidades e as práticas das salas de aula, de modo objetivo, claro e efetivo para que a escola consiga produzir algum efeito. Acredito que os objetivos do PROFLETRAS caminham bem nessa direção.

É importante, ainda, delimitar o que diz respeito à aprendizagem do princípio alfabético e à aprendizagem da ortografia, mais especificamente das questões regulares diretas que estão mais ligadas à fase da alfabetização, considerando que o ensino mais sistemático da ortografia deve acontecer depois que o aluno já tiver assimilado o Sistema de Escrita Alfabética da língua.

É possível notar que, mesmo antes de as crianças se apropriarem do princípio alfabético da nossa língua, as questões relativas aos erros ortográficos ganham destaque nas salas de aula, levando os alunos a evitarem escrever para não demonstrarem seus erros. Essa confusão didática no ensino da língua acaba por excluir os alunos ainda não alfabetizados e ou com dificuldade de aprendizagem de se aproximarem da língua como objeto de aprendizagem por entenderem ser algo muito difícil de se aprender. Sobre isso, Morais (2010) nos chama atenção:

Todos conhecemos pessoas que, mesmo depois de muitos anos de escolaridade, se sentem constrangidas quando têm de escrever, quando precisam redigir seus próprios textos, porque têm “medo de errar”. Para evitar a propagação desse tipo de autocensura, nós, mestres, precisamos rever nossa atitude para com o erro ortográfico e nossa postura mais geral na hora de ensinar e avaliar ortografia. Para isso, precisamos entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita. (Morais, 2010, p.26)

E ainda,

Incorporar a norma ortográfica é consequentemente um longo processo para quem se apropriou da escrita alfabética. Não podemos nos assustar e, em nome da correção ortográfica, censurar ou diminuir a produção textual no dia a dia. Enfatizo que o ensino sistemático de ortografia não pode se transformar em “freio” às oportunidades de a criança apropriar-se da linguagem escrita pela leitura e composição de textos reais. (Morais, 2010, p.30)

Além disso, é importante considerarmos que na língua manifestada de forma oral não temos a uniformidade normativa que propõe a língua em sua forma escrita. A língua oral é variada, ou seja, as palavras são pronunciadas de forma diferente por seus diferentes falantes e isso precisa ser considerado nas salas de aula. É necessário que os alunos compreendam que a língua pode se manifestar nas formas oral e escrita e que cada uma delas tem suas peculiaridades de uso. Conforme orienta Roberto (2016, p.142), “uma das necessidades de estudar a escrita, e aqui

se poderiam elencar inúmeras razões, deve-se a muitos ainda a tomarem como representação ‘fiel’ da oralidade, o que é um grande equívoco”.

Como já dissemos, o fracasso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita não é recente. Os debates sobre os métodos mais apropriados e eficientes para se alfabetizar uma criança vêm e vão. Todo esse tempo, o movimento tem sido de criticar um dado método, romper abrupta e absolutamente sua prática e eleger um novo salvador da pátria, e assim, alternando entre um e outro, como a recente defesa do retorno do método fônico nos últimos quatro anos. Sobre a questão dos métodos, Magda Soares (2016) critica o fato de concentrarem nos métodos a solução para o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita. Acrescenta, ainda,

[...] como se a alfabetização fosse uma questão unicamente técnica, reduzida ao *como ensinar*, sem fundamentar-se clara e suficientemente em *como se aprende* a língua escrita. Ou seja: foco no ensino, mais que na aprendizagem, quando esta é que deve determinar aquele, que é, essencialmente, orientação da aprendizagem. (Soares, 2016, s.p. grifo do autor)

Nesse sentido, o professor alfabetizador precisa ter claro e estruturado os conhecimentos necessários a respeito dos processos de desenvolvimento cognitivo e linguístico que o permitam orientar a aprendizagem dos alfabetizandos.

Para ter essa clareza, o alfabetizador precisa ter conhecimentos básicos, de um lado, da psicogênese da língua escrita e dos processos cognitivos que a aprendizagem da língua escrita demanda, e isso se refere aos processos da criança; de outro lado, já que aprender a ler e a escrever é aprender a representação da fala por signos gráficos, o alfabetizador precisa ter conhecimentos básicos da fonologia da língua, dos processos de desenvolvimento da Consciência Fonológica na criança, precisa conhecer as relações fonema-grafema na ortografia do português brasileiro, as normas ortográficas que regem essa ortografia, as estruturas silábicas dessa ortografia. (Soares, 2016, s.p.)

A representação a seguir indica os níveis de Consciência Fonológica necessários para que os alunos cheguem ao princípio alfabético:

Figura 4 - Níveis de Consciência Fonológica



Fonte: Soares ( 2020, p.77 )

A Consciência Fonológica envolve a habilidade de perceber que as palavras são formadas por sons que podem ser manipulados de forma consciente. Essa habilidade permite que a criança identifique rimas, reconheça que as palavras podem começar ou terminar com o mesmo som, e entenda que são compostas por sons individuais que podem ser rearranjados para criar novas palavras.

Tomando a figura acima representada, em que Soares apresenta os três níveis de Consciência Fonológica, tentaremos ampliar a descrição desses níveis:

- a) **consciência lexical:** a consciência lexical é a capacidade de reconhecer que as palavras são unidades distintas em uma frase. Esse nível só será plenamente compreendido quando a criança avançar no processo de alfabetização, superando as questões de realismo nominal, diferenciando significado de significante e compreendendo que as frases orais são compostas de palavras funcionais (palavras que articulam ideias) e palavras de conteúdo (palavras que expressam significado), conforme descreve Soares (2020).
- b) **consciência silábica:** a consciência silábica refere-se à capacidade de segmentar as palavras em suas partes silábicas. Esse nível envolve a identificação, segmentação e manipulação das sílabas dentro das palavras. As sílabas são as unidades sonoras que compõem as palavras, e essa habilidade é um passo intermediário crucial entre a consciência lexical e a consciência fonêmica.

c) consciência fonêmica: é o nível mais avançado de Consciência Fonológica. Envolve a habilidade de perceber, identificar e manipular os fonemas. A consciência fonêmica é essencial para a alfabetização, pois a leitura e a escrita dependem da capacidade de associar sons específicos com letras ou grupos de letras.

Como já apresentado, o desenvolvimento da Consciência Fonológica por si só não é determinante para que a criança se alfabetize. É preciso desenvolver um trabalho sistematizado como o Sistema de Escrita Alfabética e avançar quando possível para as questões relacionadas à ortografia da nossa língua. Para que a criança consolide a alfabetização, ela precisa conhecer e dominar bem as relações fono-ortográficas do português brasileiro. Relações essas que apresentam pouca regularidade, trazendo complexidade para aqueles que estão aprendendo a ler e, principalmente, a escrever.

[...] O segundo tipo de relações – as relações fono-ortográficas do português do Brasil – é complexo, pois, diferente do finlandês e do alemão, por exemplo, há muito pouca regularidade de representação entre fonemas e grafemas no português do Brasil. No português do Brasil, há uma letra para um som (regularidade biunívoca) apenas em poucos casos. Há, isso sim, várias letras para um som – /s/ s, c, ç, x, ss, sc, z, xc; /j/ g, j; /z/ x, s, z e assim por diante –; vários sons para uma letra: s - /s/ e /z/; z - /s/ e /z/; x - /s/ e /z/, /ʃ/, /ks/ e assim por diante; e até nenhum som para uma letra – h, além de vogais abertas, fechadas e nasalizadas (a/ã; e/é; o/ó/õ).

Dos 26 grafemas de nosso alfabeto, apenas sete – p, b, t, d<sup>36</sup>, f, v, k – apresentam uma relação regular direta entre fonema e grafema e essas são justamente as consoantes bilabiais, linguodentais e labiodentais surdas e sonoras. Essas são as regulares diretas. (Brasil, 2018, p. 91-92, texto sobrescrito do autor)

Sobre as relações fono-ortográficas regulares (diretas, contextuais e morfológico-gramaticais) e irregulares, Morais (2022)<sup>1</sup> sintetiza e exemplifica:

---

<sup>1</sup> Esclarecendo que nesta obra o professor Artur Gomes de Morais trata correspondências ou relações entre sons e letras como sinônimos de fonemas e grafemas.

Quadro 1 - Regularidades diretas do Português brasileiro

<b>REGULARIDADES DIRETAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E EXEMPLOS DE PALAVRAS ONDE OCORREM</b>	
<b>RELAÇÕES SOM-LETRA</b>	<b>USOS DAS REGULARIDADES</b>
Só existe uma letra na língua para notar determinado som.	<p>M e N no início de palavras ou sílabas, F, V, T, D, P, B.</p> <p>Exemplos: “mata”, “nata”, “faca”, “vaca”, “toca”, “doca”, “pico”, “bico”.</p>

Fonte: Adaptado de Moraes (2022, p. 16)

Quadro 2 - Regularidades contextuais do Português brasileiro

<b>REGULARIDADES CONTEXTUAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E EXEMPLOS DE PALAVRAS ONDE OCORREM</b>	
<b>RELAÇÕES SOM-LETRA</b>	<b>USOS DAS REGULARIDADES</b>
A escolha da letra ou do dígrafo é definida segundo a posição que ocupa na sílaba ou palavra, a letra com que começa a sílaba seguinte ou a tonicidade (do som a ser notado).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I em palavras como “aqui” e “sapoti” (fonema /i/ tônico final) e em “mole” e “doce” (sons /i/ finais átonos);</li> <li>• U no final de palavras terminadas com o som /u/ tônico, tal como em “bambu”, e O para o som /u/ final átono, tal como em “bambo”;</li> <li>• R ou RR em palavras como “rede”, “carta”, “serrote”, “honra”, “pirata”, “grade”;</li> <li>• G ou GU em palavras como “gato” ou “guerreira”;</li> <li>• C ou QU, notando o som /k/ em “cabelo” e “quilombo”;</li> <li>• J combinado com A, O ou U, como em “jaca”, “joia” ou “juiz”;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Z em palavras começadas por esse som, como em “zabumba”;</li> <li>• S no início de palavras seguidas por A, O ou U. Exemplo: “sacola”, “sorriso” e “suco”;</li> <li>• M, N, NH, ~ ou nenhuma letra adicional para marcar a nasalização, como em “pombo”, “tango”, “minhoca”, “cana” e “cama”.</li> </ul>
--	---

Fonte: Adaptado de Morais (2022, p. 17-18)

Quadro 3 - Exemplos de regularidades morfológicas do Português brasileiro

EXEMPLOS DE REGULARIDADES MORFOLÓGICAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E DE PALAVRAS QUE AS CONTÊM	
RELAÇÕES SOM-LETRA	USOS DAS REGULARIDADES
A relação letra-som é definida em função da categoria gramatical da palavra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• final ÊS ou ESA para adjetivos pátrios e títulos de nobreza (“japonês”/“japonesa”, “marquês”/“marquesa” etc.); EZ ou EZA para substantivos derivados de adjetivos (“rapidez”, “beleza” etc.);</li> <li>• final L para adjetivos terminados em /aw/ (“legal”, “genial”);</li> <li>• final L para coletivos terminados em /aw/ (“cafezal”, “bananal”);</li> <li>• S em adjetivos terminados em [ozu] (“talentoso”, “famoso” etc.);</li> <li>• C em substantivos terminados em [isi] (“tolice”, “chatice” etc.).</li> </ul>

	<p><b>Flexões verbais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• U final para a 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (“comprou”, “comeu”, “dormiu”);</li> <li>• final ãO para flexões verbais da 3ª pessoa do plural no futuro (“tentarão”, “sairão” etc.); e AM em todas as outras;</li> <li>• 3ªs pessoas do plural terminadas em /ãw/ (“perceberam”, “percebam”, “percebiam” etc.);</li> <li>• SS nas flexões do imperfeito do subjuntivo (“cantasse”, “comesse”, “pedisse”);</li> <li>• D nos gerúndios, mesmo que não seja pronunciado em certos dialetos (“andando”, “comendo”, “indo”);</li> <li>• R nos infinitivos, apesar de não ser pronunciado em quase todas as regiões do país (“cantar”, “sair”, “comer”).</li> </ul>
--	---

Fonte: Adaptado de Moraes (2022, p. 19-20)

Sobre as relações irregulares, Moraes (2022) esclarece que:

As correspondências fonográficas irregulares, por sua vez, fogem a qualquer regra que nos permita fazer uma generalização, pois foram fixadas a partir da etimologia das palavras (forma como eram escritas em suas línguas de origem) ou por certa “tradição de uso”. Por que escrevemos “girassol” com G, ao passo que “jiló” é notado com J, se o som é o mesmo? Não há nenhuma regra que justifique essa diferença. Desse modo, para escrever corretamente, o aprendiz deve recorrer à memorização, diferentemente da aprendizagem das regularidades, que exige compreensão. (Moraes, 2022, p. 20-21)

Em nosso trabalho traremos algumas atividades que trabalharão relações regulares diretas.

### 2.3 O processo de aquisição e de aprendizagem do indivíduo

O domínio dos conhecimentos técnicos por parte do professor alfabetizador também diz respeito à compreensão de como se dá o desenvolvimento da cognição da criança. Para isso, as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento podem contribuir significativamente. Vigotski, ao observar como se desenvolvem as atividades tipicamente humanas do comportamento, sobretudo os processos superiores, como a linguagem, reconhece como método de análise o materialismo histórico e assume que a aquisição da linguagem se dá no indivíduo a partir de relações culturais e sociais. (Aranha, 2013, p. 266).

Cole e Scribner (2007) demonstram como a teoria sociointeracionista de Vigotski foi relevante para compreender o papel das relações sociais e da cultura na construção da linguagem. Para eles,

Ao enfatizar as origens sociais da linguagem e do pensamento, Vigotski seguia a linha dos influentes sociólogos franceses, mas, até onde sabemos, ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. (Cole; Scribner, 2007, p. XXIV)

A teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vigotski. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vigotski foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas. Nesse seu esforço, elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. (Cole; Scribner, 2007, p. XXV-XXVI)

Em sua descrição de como se dá o desenvolvimento da criança, Vigotski procura diferenciar o conceito de aprendizagem e de desenvolvimento, embora reconheça a importância do desenvolvimento biológico como condição necessária para a aprendizagem. Com isso, o autor demonstra preocupação com o ensino

precoce de conteúdos que uma criança não é capaz de aprender porque ainda não amadureceu as funções mentais necessárias para tanto. Segundo ele,

Os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso.

[...]

os clássicos da literatura psicológica, tais como os trabalhos de Binet e outros, admitem que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado e que se as funções mentais de uma criança (operações intelectuais) não amadureceram a ponto de ela ser capaz de aprender um assunto particular, então nenhuma instrução se mostrará útil. Eles temem, especialmente, as instruções prematuras, o ensino de um assunto antes que a criança esteja pronta para ele. Todos os esforços concentram-se em encontrar o limiar inferior de uma capacidade de aprendizado, ou seja, a idade na qual um tipo particular de aprendizado se torna possível pela primeira vez. (Vigotski, 2007, p. 88)

Diante disso, podemos dizer que a linguagem em sua manifestação oral está relacionada ao processo de aquisição, de apropriação, pelo indivíduo. E que a linguagem em sua manifestação escrita, relaciona-se à aprendizagem, pois não há como aprender a ler e a escrever sem a mediação, com maior ou menor grau de instrução, de um outro sujeito que já tenha esses conhecimentos. É na interação com o meio e com o objeto de conhecimento que a criança aprende, se desenvolve, se constrói, transformando a si mesma e o meio em que atua.

## 2.4 A Base Nacional Comum Curricular e a Alfabetização

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada em 20 de dezembro de 2017, marca uma importante organização para a educação no Brasil. É um documento normativo que descreve as aprendizagens essenciais que deverão ser desenvolvidas com os alunos durante toda a Educação Básica. Seu objetivo é ser a base de sustentação para uma educação de qualidade que atenda aos direitos de aprendizagem de todos os estudantes.

Diferentemente do previsto em documentos normativos anteriores, a BNCC antecipa para os dois primeiros anos do ensino fundamental a etapa de alfabetização. Políticas públicas anteriores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, definiam os três primeiros anos do ensino

fundamental como aqueles dedicados à alfabetização. No texto da base, explicita que o objetivo dos dois primeiros anos é a alfabetização:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (Brasil, 2018, p. 59)

O documento também orienta que o ensino de Língua Portuguesa, já desde a alfabetização, tem o texto como referência e reconhece as possibilidades multissemióticas da comunicação. Dessa forma, assume que as diferentes formas de comunicação são ressignificadas diante da centralidade do processo de alfabetização. Dessa forma, temos que:

Ao se abordar a linguagem no sistema semiótico, que estuda a significação dos textos que se manifestam em qualquer forma de expressão, pode-se falar de formas de linguagem: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais). Os conhecimentos humanos são sempre construídos por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos. (Brasil, 2018, p. 59)

E ainda:

Durante os dois primeiros anos, a apropriação do sistema alfabético da escrita ocupa espaço de reflexão especial, sendo as demais linguagens ressignificadas pela alfabetização, inclusive a linguagem oral, corporal e artística. A autonomia adquirida pelos processos de ler e escrever é algo novo e surpreendente. As linguagens, antes articuladas em campos de experiências na Educação Infantil, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. (Brasil, 2018, p. 61)

O texto também traz relevantes considerações sobre o processo de alfabetização, consistentes com o que temos apresentado até aqui. Entre as considerações, temos

[...]

4. Tanto a fala quanto a escrita são produzidas em sequência linear, isto é, “som” depois de “som”, ou letra depois de letra, palavra depois de palavra, frase depois de frase, e assim por diante. Um dos pontos fundamentais no início da alfabetização é compreender que essa linearidade acontece de maneira diferente na fala e na escrita.

[...]

7. Uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras para o processo de alfabetização é que o aluno precisa aprender que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição em uma palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras.

8. Apropriar-se do sistema de escrita depende, fundamentalmente, de compreender um princípio básico que o rege, a saber: os fonemas, unidades de “som”, são representados por grafemas na escrita. Grafemas são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis. Os fonemas são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala. É preciso que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, por meio do tratamento explícito e sistemático encaminhado pelo professor na sala de aula. Essas regras de correspondência são variadas, ocorrendo algumas relações mais simples e regulares e outras mais complexas, que dependem da posição do fonema-grafema na palavra (são posicionais) ou dos fonemas/grafemas que vêm antes ou depois (são contextuais).

9. Um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler. Esse aprendizado, que representa um avanço decisivo no processo de alfabetização, realiza-se quando o aluno entende que o princípio geral que regula a escrita é a correspondência “letra-som” – em termos técnicos mais apropriados, grafema-fonema. Isso significa compreender a natureza alfabética do sistema de escrita e se manifesta quando o aluno começa a tentar ler e escrever de acordo com o princípio alfabético (uma “letra”, um “som”).

10. A aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização, que pode se iniciar com a apresentação de algumas regras básicas para a compreensão do sistema da escrita, e certamente se estenderá durante o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. (Brasil, 2018, p. 68-69)

É possível notar que o texto da BNCC enfatiza a relevância da observação do professor quanto a explicitar para o aluno as relações grafofonêmicas e fonografêmicas e também quanto à previsibilidade das sequências possíveis de letras para formação de sílabas e palavras. Como defendemos até aqui, o

encadeamento lógico da construção de sílabas, palavras e frases não pode ser confundido pelo estudante, como mero acaso ou aleatoriedade.

## 2.5 Gêneros poema e ciberpoema

Planejamos aqui conceituar e desenvolver as características do gênero literário poema e do processo de transmutação desse gênero em ciberpoema, adicionando elementos não verbais estáticos e ou animados. Chamamos aqui de transmutação o processo de transposição do gênero poema essencialmente grafocêntrico em uma estrutura multimodal com elementos para além do texto verbal. Com isso, ampliando as habilidades letradas dos estudantes.

O poema é uma forma literária caracterizada pelo uso da linguagem em sua expressão mais detida e estética. O poema é distinguido por sua estrutura em versos, que podem ou não seguir padrões rítmicos e métricos específicos. No entanto, o poema moderno e contemporâneo muitas vezes desafia essas convenções e apresentam formatos mais livres. Os elementos comuns encontrados em poemas incluem: verso, que é a linha do poema, podendo ter diferentes comprimentos e ser agrupada em estrofes; rima, que é a repetição de sons semelhantes no final dos versos, embora nem todos os poemas usem rima (como a maioria dos produzidos por Felícia Leirner e que serão apresentados neste trabalho); métrica, que é a contagem e o arranjo das sílabas acentuadas e não acentuadas nos versos; e figuras de linguagem, que são recursos como metáforas, aliteraões e assonâncias para enriquecer o texto e dar maior expressividade.

O ciberpoema é uma transmutação do poema tradicional, incorporando elementos das tecnologias digitais. Esta forma de poesia surge com o advento da internet e dos recursos multimídia, transformando a maneira como o poema é criado, distribuído e experienciado. Entre as características dos ciberpoemas, destaca-se a interatividade, em que o leitor muitas vezes desempenha um papel ativo na construção do poema, clicando, arrastando ou tomando decisões que afetam a experiência poética. A multimídia também é essencial, pois o ciberpoema incorpora elementos visuais, sonoros e até interativos, como vídeos, animações e efeitos sonoros, além do texto escrito.

O ciberpoema reflete a era digital em que vivemos, explorando novas formas de expressão poética que vão para além da palavra escrita, integrando tecnologia e arte para criar experiências literárias significativas.

Sobre o trabalho com esses gêneros textuais em sala de aula, a BNCC destaca a importância de utilizá-los desde o início do ensino fundamental. O objetivo é promover o desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade e do prazer pela leitura e escrita. Entre os principais pontos abordados, destaca-se a compreensão e apreciação, incentivando as crianças a lerem e interpretarem poemas, desenvolvendo a capacidade de dizer o mundo e conhecer o mundo por meio da arte poética.

A BNCC enfatiza a importância de um ensino diversificado e inovador que inclua tanto o poema tradicional quanto as novas formas digitais de expressão, como os ciberpoemas. Isso visa não apenas desenvolver habilidades de leitura e escrita, mas também preparar os alunos para os desafios e possibilidades do mundo digital.



### 3 METODOLOGIA

O contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida é do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e, portanto, teria como foco central a aplicação de uma proposta de intervenção em uma turma da educação básica. Entretanto, em ocasião da pandemia de importância mundial da Covid-19, parte das atividades foram reorganizadas, a fim de serem desenvolvidas com segurança sanitária. Apesar de não haver a aplicação de atividade no contexto de sala de aula, propõe-se a investigação metódica de um problema de pesquisa relacionado à alfabetização e a proposição de atividades que contribuam de forma significativa para o desenvolvimento das habilidades de sujeitos não alfabetizados em turmas de 5º anos. Nesse sentido, optamos, conforme resolução do programa, por realizar uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa e coleta de dados a partir da pesquisa bibliográfica e documental.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Para Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Dessa forma, pretendemos buscar dados na realidade concreta a partir do levantamento bibliográfico sobre a alfabetização e o desenvolvimento da Consciência Fonológica. Paralelamente, buscamos conhecer os documentos normativos que orientam as políticas de ensino de língua no país, uma vez que a estruturação dos currículos escolares depende dessas normativas. Procuramos, com isso, à luz de documentos normativos e da literatura acadêmica sobre o tema, identificar estratégias que possam ser utilizadas na alfabetização de alunos que apresentam defasagem entre o que já aprenderam e o que é esperado para alunos em turmas de 5º anos em relação à leitura e à escrita.

A pesquisa apresentou propósito predominantemente exploratório, a fim de adquirir maior familiaridade com o tema proposto, buscando encontrar hipóteses e tornar suas relações mais explícitas (Gil, 2022). Não pretendemos explicar o fenômeno estudado ou as causas existentes entre eventuais correlações nas quais o fenômeno se manifesta. Pretendemos, antes, compreendê-lo, buscando examinar a

influência existente entre o desenvolvimento da Consciência Fonológica e a efetivação da alfabetização. Para Gil (2022), a pesquisa bibliográfica é uma das mais apropriadas para realização de investigações desse tipo.

Serão tomadas a pesquisa bibliográfica e a documental como técnicas empregadas na coleta de dados da pesquisa. Esses procedimentos foram escolhidos em função da natureza exploratória da pesquisa, já que buscamos conhecer as contribuições da literatura já produzida sobre o tema e os documentos normativos que balizam o ensino de língua, especialmente no nível da alfabetização. Tal investigação permitirá identificar a estratégia mais adequada a ser proposta e a ser realizada para aplicação em contexto de sala de aula, conforme os objetivos centrais do programa de pós-graduação.

A pesquisa bibliográfica é um procedimento recorrente na pesquisa acadêmica, já que em quase todos os estudos é exigido pelo menos uma fase desse tipo (Gil, 2022). Entretanto, a presente pesquisa adota esse método como central, já que esperamos encontrar na literatura acadêmica especializada a discussão acerca do tema delimitado, não se tratando apenas de fundamentação teórica para a pesquisa, mas sim, de objeto de investigação, efetivamente. Ainda segundo Gil (2022, p. 29), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado”, podendo se tratar de livros, revistas, jornais, publicações acadêmicas etc. Para o autor, a pesquisa bibliográfica é a mais indicada quando se pretende identificar e analisar posições diversas sobre um tema, que podem se complementar e até mesmo se contrapor.

A fim de desenvolver a etapa da pesquisa bibliográfica, visamos recorrer à literatura já consagrada sobre o tema, buscando identificar nos relatos e evidências apresentados pelos pesquisadores, a efetiva relação existente entre o desenvolvimento de Consciência Linguística na alfabetização, em especial o da Consciência Fonológica, sobretudo daqueles sujeitos que não estão mais na idade esperada para o ciclo de alfabetização. Ao considerar as diversas posições sobre o tema, aspiramos conhecer melhor o fenômeno e relacioná-lo à consolidação da alfabetização.

Quanto à etapa de pesquisa documental, almejamos recorrer aos documentos normativos oficiais para encontrar as diretrizes e as bases curriculares nas quais devem ser alicerçados os currículos nacionais. Para Lakatos e Marconi (2022, p.

190), “A característica da pesquisa documental é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina fontes primárias”. As autoras distinguem os dados de fontes primárias, que não foram tratados por outros autores, das fontes secundárias. Para elas, as primeiras fontes são as documentais, enquanto as últimas, bibliográficas. Contudo, como apresentado pelas autoras, existem registros em que a distinção entre fontes primárias e secundárias não está muito clara. Nesse caso, há certa dificuldade de distinguir a fonte bibliográfica da documental. O mesmo problema é identificado por Gil (2022), ao reconhecer que, de certa forma, a pesquisa documental pode ser, inclusive, caracterizada como uma espécie de pesquisa bibliográfica. Entretanto, os documentos oficiais, como normativas e leis são reconhecidas como fonte documental, ou seja, fontes primárias (Lakatos; Marconi, 2022, p. 191). Assim sendo, a investigação do conteúdo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC é tratada aqui como técnica de pesquisa documental.

Essa análise se dá em função da aplicabilidade concreta das análises relacionadas na fase da pesquisa bibliográfica, já que a discussão encontra lastro na realidade concreta e esta se efetiva na alfabetização através do currículo. Portanto, iremos recorrer à pesquisa documental a fim de analisar os documentos de forma complementar às discussões realizadas na pesquisa bibliográfica, buscando, inclusive, identificar se essas normas e diretrizes são coerentes com os fundamentos e com a discussão realizada na fase bibliográfica da pesquisa.

Intencionamos identificar, a partir do material utilizado na investigação, a relevância da Consciência Fonológica na alfabetização, sobretudo em contexto de consolidação da alfabetização em turmas nas quais as competências básicas de alfabetização já deveriam estar desenvolvidas.

### 3.2 Contextualização do local de pesquisa

A proposta de um circuito didático com atividades pedagógicas será baseada nas conclusões a que chegarmos acerca da importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica para a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, será desenhado especificamente para ser apresentado em uma escola da rede municipal de ensino de Campos do Jordão - SP. A escola atende a 320 estudantes dos anos

iniciais do ensino fundamental, ofertando as cinco séries do segmento. Dos estudantes da escola, 69 estão matriculados em turmas de 5º ano.

Antes faremos a seguir um breve diagnóstico do contexto em que a proposta poderá ser aplicada, focada em indicadores de desempenho.

### 3.2.1 Aprendizado e desempenho acadêmico da escola: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

Para estabelecermos um parâmetro de desempenho acadêmico e de aprendizagem, utilizaremos dados que são mensurados em escala nacional pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a partir de diferentes instrumentos como o Censo Escolar, cujas informações são fornecidas pela escola em um sistema específico para essa finalidade, e dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, conhecido como Prova Brasil.

Em geral, as avaliações externas têm o objetivo de verificar o desempenho educacional e gerar dados para gestão educacional (Bonamino; Souza, 2012). Entretanto, o governo federal utiliza desde 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, um indicador que tem como finalidade estabelecer metas de desempenho e divulgar os resultados educacionais. O indicador virtualmente varia entre 0 e 10 e agrega informações de dois componentes distintos, sendo o primeiro, o desempenho na Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática), e o segundo, a taxa de fluxo dos estudantes na etapa avaliada, apurado através do Censo Escolar. As escolas possuem metas de desempenho a serem alcançadas. As metas foram estabelecidas em 2007 a partir do desempenho apresentado pelas escolas naquele ano e projetou a meta geral nacional de 6,0 para o ano de 2021. Dessa forma, se todas as unidades alcançassem suas metas, o país alcançaria sua meta geral.

O componente do indicador relativo ao desempenho na Prova Brasil, considerado de aprendizado, é gerado pela padronização das medidas de proficiência dos estudantes nas provas. Entretanto, as medidas de proficiência são mensuradas em uma escala que varia de 0 a 500. Então, para facilitar a compreensão geral do desempenho da escola, essa medida é convertida em uma escala de 0 a 10, de mais fácil compreensão. Na prática, essa variação não alcança

os valores mínimos e máximos e é mais concentrada entre os valores medianos, de 3 a 6.

Já o componente relativo ao fluxo, considera a taxa de aproveitamento dos estudantes na etapa avaliada. Por variar entre 0 e 1, pode-se dizer, de forma simplificada, que a escola em que todos os alunos fluem pelo sistema, progredindo anualmente, apresenta taxa de fluxo 1, enquanto a escola em que nenhum aluno flui pelo sistema, apresentaria taxa de fluxo 0. Entretanto, este último cenário é meramente teórico e hipotético, já que dependeria da reprovação de todos os estudantes da escola, permanecendo-se próxima a 1. Em nível nacional, a título de exemplificação, a taxa de fluxo das séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas é de 0,97 e nas séries finais do ensino fundamental, de 0,95. Apenas o ensino médio ainda apresenta taxa de fluxo inferior a 0,9.

Por fim, a composição final do IDEB é dada pelo produto da medida padronizada do desempenho na Prova Brasil e da taxa de fluxo na etapa avaliada. Ou seja, se a escola alcançar uma nota padronizada na Prova Brasil de 6,0 e uma taxa de fluxo de 0,9, alcançará um Ideb de 5,4 ( $6,0 \times 0,9 = 5,4$ ).

A escola investigada por este projeto apresentou IDEB de 5,6 em 2021, apresentando dados consistentes nos últimos anos. Esta medida foi alcançada a partir de uma taxa de fluxo de 1 e de aprendizado de 5,58. Dessa forma, por arredondamento com uma casa decimal, atribuiu-se o Ideb de 5,6.

### 3.2.2 Indicadores educacionais produzidos pelo Censo Escolar

O Censo Escolar é um levantamento anual realizado de forma censitária em todas as escolas brasileiras com a finalidade de levantar dados estatísticos detalhados. É considerado um dos sistemas de gestão de dados educacionais mais detalhados e mais completos do mundo (Barros, 2016). Utilizamos aqui indicadores de adequação da formação docente, taxas de distorção idade-série e taxas de rendimento dos estudantes disponibilizados pelo portal de indicadores educacionais do INEP. Escolhemos estes indicadores por entendermos que todos impactam de alguma forma no desempenho e na aprendizagem dos estudantes.

### 3.2.2.1 Formação docente

A adequação da formação docente está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que especifica que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Brasil, 1996. Art. 62)

Além disso, o Plano Nacional de Educação, estabelece em sua meta 15 que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014, p.12).

A escola analisada já conta com plena adequação docente quanto ao nível de escolaridade, a saber, nível superior de graduação, de acordo com os dados de 2022. O percentual docente com formação específica na área em que leciona é de 90% e com formação superior em área distinta da que leciona é de 10%. A exigência legal da formação de nível superior foi plenamente atendida e está muito próxima da adequação de formação específica nas áreas de formação dos docentes.

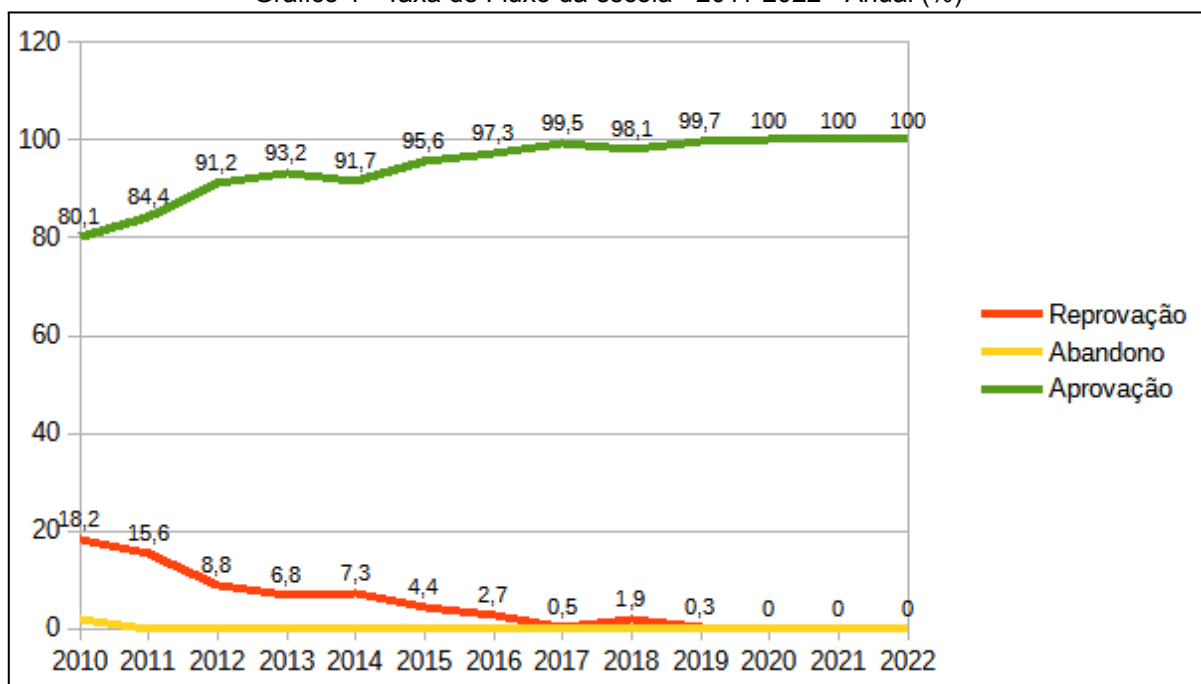
### 3.2.2.2 Taxa de rendimento

A taxa de rendimento escolar representa o percentual de estudantes que fluem pelo sistema progredindo nas séries. Para fins de estabelecimento do indicador, não são considerados estudantes transferidos ou falecidos. A escola tem aumentado progressivamente a taxa de fluxo nos últimos anos, alcançando uma taxa de 100% de fluxo, o que significa a progressão ou aprovação de todos os estudantes, considerando os termos como o indicador é construído. Cabe aqui salientar que o aumento consistente e progressivo do fluxo não significa necessariamente adequação de aprendizagem. Ou seja, os estudantes podem progredir nas séries sem com isso ter desenvolvido as competências necessárias. Isso pode ocorrer em sistemas de ensino onde há uma intenção deliberada da

gestão educacional em promover a progressão continuada, corrigindo-se as defasagens no decorrer das próximas séries.

Essa inconsistência poderá ser observada nos dados de desempenho acadêmico que apresentaremos mais à frente. O gráfico a seguir demonstra o progressivo aumento da taxa de fluxo na escola nos últimos doze anos.

Gráfico 1 - Taxa de Fluxo da escola - 2011-2022 - Anual (%)



Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do portal Qedu: Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2022.

Para facilitação da leitura do gráfico, os rótulos da linha de abandono foram omitidos por serem insignificantes no decorrer do tempo, já que somente em 2010 houve uma taxa diferente de zero (1,8%). Conforme já salientado, é possível notar a consistência do aumento da taxa de fluxo e a redução da taxa de reprovação com o passar dos anos, alcançando-se a taxa de 100% de progressão a partir de 2020. Assim, quando a escola promove um fluxo próximo de 100% (progressão continuada de todos os estudantes), ela está reduzindo consideravelmente a distorção idade-série e aumentando, inclusive, um dos componentes do IDEB, como visto na subseção anterior.

### 3.2.2.3 Distorção idade-série

Quanto à distorção idade-série, são considerados aqueles estudantes que estão com dois anos ou mais de atraso escolar. Para isso, considera-se que o estudante de seis anos de idade deve estar no primeiro ano do ensino fundamental e que deve concluir o nono ano desta etapa aos 14 anos de idade. A partir de dados do Censo Escolar, determina-se a proporção de estudantes que estão com atraso de dois anos, provocado por retenção ou por abandono, definindo-se a distorção idade-série.

A escola reduziu consideravelmente essa defasagem nos últimos anos. Da mesma forma que salientamos na análise da taxa de fluxo, a redução da distorção idade-série pode estar dissociada da aprendizagem adequada. Assim, os estudantes podem estar nas séries correspondentes à sua idade, mesmo sem aprender o que é esperado para a série, tendo apenas progredido continuamente. A tabela a seguir apresenta os dados de distorção da escola nos últimos 10 anos. Optamos por organizar a tabela em períodos bianuais, a fim de resumir o conjunto de dados, o que se mostra suficiente em termos de informações, embora haja dados anuais.

Tabela 1 - Distorção idade-série da escola - 2012-2022 - Bianual (%)

	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>
<b>2012</b>	4,8	15,9	24,2	36,5	25
<b>2014</b>	1,2	1,4	19,9	28	24,3
<b>2016</b>	0	1,5	12,5	16,9	12,7
<b>2018</b>	0	0	0	7,8	11,9
<b>2020</b>	0	0	0	0	3,8
<b>2022</b>	0	0	0	0	1,8

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do portal Qedu: Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2022.

É possível identificar uma progressiva redução da defasagem, iniciando-se nas primeiras séries da etapa e avançando com o passar do tempo, alcançando o patamar de zero nas quatro primeiras séries e um percentual muito baixo no quinto ano.



### 3.2.2.4 Indicador de aprendizagem

Além dos indicadores educacionais gerados a partir de dados do Censo Escolar, podemos analisar outros indicadores gerados pelo INEP a partir do SAEB. Trata-se de uma avaliação censitária aplicada a cada dois anos em todas as escolas públicas brasileiras que atendem aos parâmetros de número mínimo de dez estudantes nas séries avaliadas. São ministradas avaliações nas turmas dos quintos e dos nonos anos do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio, consideradas séries de conclusão de etapas (primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e ensino médio), com o intuito de avaliar a etapa correspondente a essas séries.

Além dos testes, são aplicados questionários contextuais, com a finalidade de identificar fatores associados ao desempenho dos estudantes, abordando fatores escolares (clima escolar, absenteísmo docente, frequência de atividades extraclasse etc.) e fatores extraescolares (nível socioeconômico, frequência discente, cor/raça, gênero etc.). Os questionários permitem a geração de dados em larga escala para verificação da influência dos fatores associados ao desempenho dos estudantes e são relevantes para a pesquisa educacional e para a gestão escolar baseada em evidências.

A escola também é avaliada pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. O sistema de avaliação segue, aproximadamente, os mesmos parâmetros, inclusive a utilização da Teoria de Resposta ao Item – TRI, recurso estatístico que permite realizar uma classificação de desempenho acadêmico em cada área do conhecimento, mesma matriz de referência para os descritores a serem avaliados e a mesma escala de mensuração de proficiência dos estudantes. Destaca-se, contudo, pelo intervalo anual de aplicação, em oposição ao intervalo bianual do SAEB. Os resultados de desempenho são disponibilizados para as escolas com detalhamento de desempenho em cada competência avaliada e a distribuição do percentual de estudantes em cada nível ou padrão de desempenho.

O Indicador de Nível Socioeconômico – INSE, indicador produzido pelo INEP, a partir dos questionários contextuais do SAEB, busca sintetizar características sociais, culturais e econômicas dos estudantes. A análise do nível socioeconômico é

relevante porque a literatura acadêmica da área já identificou correlação entre o nível socioeconômico dos estudantes e seu desempenho acadêmico (Soares; Andrade, 2006; Soares, 2004; Soares; Alves, 2013; Brooke, 2013; Paula, 2014). Não há consenso sobre a melhor metodologia a ser adotada para definição desse indicador, mas há certa concordância, com base na literatura sobre o tema “que os três componentes principais de um indicador socioeconômico são: renda familiar, nível educacional dos pais e ocupação dos pais” (Brasil, 2023). A partir dos dados sobre escolaridade e profissão dos pais, bens, consumo e hábitos culturais dos familiares, o INSE é definido por uma medida que varia virtualmente entre 0 e 10, não sendo possível, porém, que uma escola alcance os valores extremos na prática. A partir desta medida, os estudantes são agrupados em oito diferentes níveis e faixas de valores do INSE (divulgados em números romanos, que variam de I a VIII), de modo que 40% dos estudantes estejam nos níveis intermediários IV e V e apenas 4,1% estejam nos níveis I e VIII, conforme a tabela abaixo, elaborada pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB do INEP.

Tabela 2 - Percentual de estudantes por nível e faixa da escala do INSE do SAEB 2021 – Brasil

<b>Nível</b>	<b>Faixa</b>	<b>Percentual</b>
I	Até 3,0	1,5
II	3,0 a 4,0	12
III	4,0 a 4,5	15,1
IV	4,5 a 5,0	19,8
V	5,0 a 5,5	19,9
VI	5,5 a 6,0	15,5
VII	6,0 a 7,0	13,6
VIII	7,0 ou mais	2,6

Fonte: Daeb/Inep (Brasil, 2023).

Dessa forma, podemos concluir que o indicador foi construído para concentrar os estudantes brasileiros nos valores intermediários.

A escola apresentou em 2021 INSE de 5,22, sendo alocada na faixa de nível V, estando dentro da média nacional, que como vimos, ocorre entre as faixas IV e V. Este levantamento é relevante para realizarmos a discussão sobre os resultados educacionais, os quais tendem a estar associados ao nível socioeconômico dos estudantes.

O desempenho educacional alcançado pela escola requer uma descrição mais detida. Utilizaremos como parâmetro os resultados de desempenho da escola no SAEB 2021 e no SARESP 2023. Faremos uma análise relativamente detalhada do desempenho da escola, sem nos determos à discussão técnica que não é da competência desta dissertação.

É comum que as análises de resultados de desempenho escolar sejam muito rasas, restringindo-se à aferição da média da proficiência do universo que se deseja investigar. Assim, perde-se boa parte das informações geradas pelas avaliações em larga escala. Além da média da medida de proficiência, interessa também a análise da distribuição dos estudantes pelos padrões de desempenho na avaliação. Os sistemas de ensino e os gestores escolares podem ainda se debruçar sobre cada habilidade avaliada pela prova e o desempenho das turmas avaliadas.

As avaliações educacionais, também conhecidas como avaliações externas, são instrumentos de verificação da aprendizagem dos estudantes aplicados em larga escala. O objetivo central dessas avaliações é gerar subsídios para intervenção por meio da gestão educacional baseada em evidências. Há, contudo, políticas de gestão da educação que utilizam dos resultados dessas avaliações para impactar de forma mais dura a realidade das escolas e dos profissionais (Bonamino; Souza, 2012), como no caso das políticas de bonificação por desempenho (Brooke, 2013). Em Campos do Jordão não há políticas de forte impacto com base em resultados de avaliações externas; estas são usadas apenas para orientação pedagógica.

Atualmente, o SAEB mede o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas nas turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental e de 3º ano do ensino médio. Os testes avaliam o desenvolvimento de habilidades específicas que são definidas em descritores de uma matriz de referência. É nessa matriz, portanto, que estão descritas as habilidades que serão avaliadas. É certo que nem toda habilidade descrita no currículo de referência do município e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC

pode ser avaliada em testes como este, por exemplo, aquelas relativas às competências socioemocionais e as do desenvolvimento da oralidade. Entretanto, as habilidades existentes na matriz de referência já são contempladas pela BNCC.

A avaliação utiliza a Teoria da Resposta ao Item, para qual é gerada uma medida de proficiência que varia virtualmente entre 0 e 500. A partir da média do desempenho dos estudantes, frente à expectativa de habilidades desenvolvidas em cada etapa de escolaridade, realiza-se a distribuição dos estudantes em diferentes padrões de desempenho. Pretende-se descrever o desempenho da escola, analisando-se o desempenho dos estudantes do 5º ano em Língua Portuguesa.

Os diferentes níveis de desempenho do Saeb procuram categorizar o desempenho dos estudantes a partir das competências e habilidades que já foram desenvolvidas pelos estudantes diante do que é esperado para o seu nível de escolaridade. Os níveis de proficiência e as respectivas habilidades para o 5º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 4 - escala de proficiência para interpretação dos resultados do 5º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa no Saeb

<b>Nível</b>	<b>Descrição das habilidades desenvolvidas</b>
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, textos informativos e anúncios; identificar o tema de um texto; localizar elementos, como o personagem principal; estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação, ação e tempo, ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em contos; identificar o assunto principal e a personagem

	principal em reportagens e em fábulas; reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos; inferir características de personagens em fábulas; interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informação explícita em contos e reportagens; localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos; reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas; inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos, com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias; reconhecer assunto principal e personagem em contos e letras de canção; apontar formas de representação de medida de tempo em reportagens; indicar assuntos comuns a duas reportagens; apontar o efeito de humor em piadas; reconhecer sentido de expressões, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e

	poemas; reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas; inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos; inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de identificar assunto e opinião em reportagens e contos; apontar assunto comum a cartas e poemas; indicar informação explícita em letras de canções e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas; identificar o sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos; reconhecer finalidade de reportagens e cartazes; apontar relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens; compreender elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas; inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação, e assunto em fábulas; depreender informação em poemas, reportagens e cartas; diferenciar opinião de fato em reportagens; interpretar efeito de humor

	e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens; apontar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos; reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens; reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos; inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas; depreender informação em contos e reportagens; inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de canção; diferenciar opinião em poemas e crônicas; reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens; apontar elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e

	consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas; inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de canção; interpretar efeito de humor em piadas e contos; analisar a linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor; reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos; apontar a relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens; identificar assunto comum entre textos de gêneros diferentes; inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

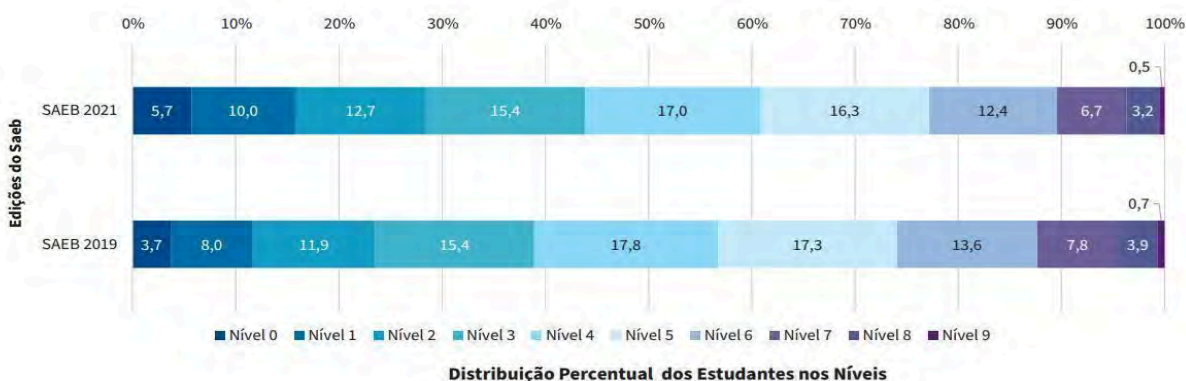
Fonte: Relatório dos resultados do SAEB 2021

Assim como os indicadores complexos que verificamos anteriormente, a medida de proficiência média de uma unidade escolar nunca alcança as medidas de



0 ou 500. Essas são medidas teóricas e a média das proficiências obedece a uma distribuição normal, como observamos nos resultados nacionais do Saeb para o quinto ano em Língua Portuguesa:

Gráfico 2 - Distribuição nacional de proficiência em percentuais nos níveis de desempenho. Língua Portuguesa. 5º ano do EF



Fonte: Relatório de resultados do Saeb 2021.

Pode-se perceber na figura acima que a maior parte dos estudantes concentra-se entre os níveis 3 e 6, somando 64,1% dos estudantes em 2019 e 61,1% em 2021. Nas extremidades, nos níveis mais baixos e mais altos de desempenho a concentração de estudantes tende a ficar cada vez menor.

A escola objeto da pesquisa apresenta concentração semelhante à observada em nível nacional, com 64,65% dos alunos entre os níveis 3 e 6. Além de ser compatível com o que é identificado em nível nacional, a distribuição dos estudantes em níveis de desempenho é parecido com o que foi identificado no município e, principalmente nas escolas denominadas similares, ou seja, de mesmo nível socioeconômico. Como visto anteriormente, este fator é determinante para o desempenho dos estudantes. A figura abaixo demonstra a distribuição em níveis de desempenho da escola:

Gráfico 3 - Distribuição de proficiência na escola analisada em percentuais nos níveis de desempenho. Língua Portuguesa. 5º ano do EF.



Fonte: Boletim da escola. Resultados do Saeb 2021.

É possível notar uma concentração de estudantes nos níveis mais intermediários de desempenho, mas com uma preocupante distribuição também nos níveis mais básicos. Isso reflete que, apesar de haver alta concentração nos níveis intermediários, semelhante ao observado em nível nacional, existe um percentual considerável de estudantes que não estão aprendendo, havendo também número significativo nos níveis mais básicos. É possível também identificar que a concentração de estudantes nos níveis adequados, acima do nível 6, é pequena e inexistente nos dois níveis mais elevados.

Podemos fazer uma comparação contextual, considerando escolas que apresentam condições de nível socioeconômico semelhante à unidade analisada e outras escolas municipais. Vejamos na tabela a seguir a comparação entre essas unidades.

Tabela 3 - Distribuição percentual em níveis de desempenho. 5º ano do EF. Língua Portuguesa. Unidade escolar analisada, escolas similares e município

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência										
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
<b>Sua Escola</b>	9.44%	6.40%	14.41%	17.11%	22.55%	20.18%	4.86%	5.05%	0.00%	0.00%
<b>Escolas Similares</b>	2.05%	6.93%	10.89%	14.92%	18.47%	22.12%	13.39%	8.53%	2.12%	0.58%
<b>Total Município</b>	3.11%	6.82%	10.46%	14.43%	18.58%	21.54%	12.74%	9.38%	2.21%	0.73%

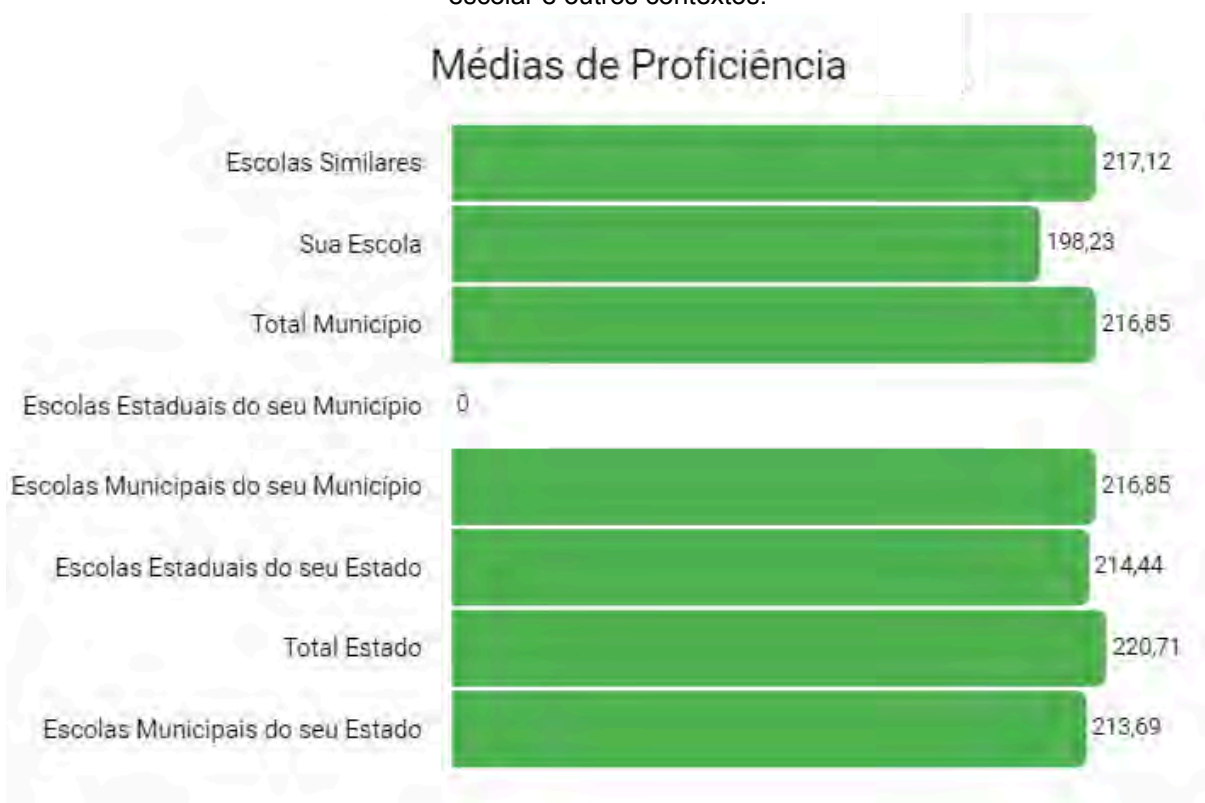
Fonte: Boletim da escola. Resultados do Saeb 2021.

É possível observar que a escola apresenta resultado inferior ao que se observa em escolas similares e nas demais escolas municipais. Percebe-se que na

unidade encontramos mais alunos nos níveis inferiores e menos alunos nos níveis superiores, comparativamente aos contextos apresentados.

Além da distribuição em níveis de desempenho, a proficiência média da escola em Língua Portuguesa também é inferior a esses dois contextos, de escolas similares e demais escolas do município. A unidade alcançou a medida de proficiência de 198,23 em Língua Portuguesa, enquanto escolas similares apresentaram a média de 217,12 e as escolas municipais apresentaram em média a proficiência de 216,85. Cabe destacar que a comparação com as escolas de nível socioeconômico semelhante é sempre mais adequada do que com as demais escolas do município, já que essas escolas podem apresentar contextos muito distintos. O gráfico a seguir apresenta um gráfico comparativo entre as medidas de proficiência da unidade escolar objeto de nossa análise e outros contextos:

Gráfico 4 - Medidas de proficiência. Língua Portuguesa. 5º ano do EF. Comparação da unidade escolar e outros contextos.



Fonte: Boletim da escola. Resultados do Saeb 2021.

Por não haver escolas estaduais que oferecem o ensino fundamental no município, a figura acima não apresenta dados para essa rede de ensino. É possível notar, entretanto, que a escola apresenta proficiência em Língua Portuguesa inferior aos demais contextos de comparação, sendo eles: escolas similares (de mesmo

nível socioeconômico); total do município, que coincide com as escolas municipais no município; escolas estaduais no estado; o total de todas as escolas de todas as esferas no estado e as escolas municipais no estado.

Os dados de desempenho em Língua Portuguesa da escola analisada refletem o que discutimos anteriormente sobre aprendizagem, taxa de fluxo e distorção idade-série. Como argumentado, elevadas taxas de fluxo e baixas taxas de distorção idade-série não significam necessariamente que os estudantes estão aprendendo. Os resultados de desempenho demonstram que, além de apresentar desempenho inferior a outros contextos comparáveis, a escola apresenta um significativo número de estudantes que não aprendem o que deveriam.

Essa constatação se dá ao analisarmos os primeiros níveis de desempenho, considerados os mais elementares, já que 9,44% dos alunos encontram-se no nível 0 (zero), 6,40 estão no nível 1, 14,41 no nível 2 e 17,11 no nível 3, totalizando 47,36% dos estudantes nos níveis mais básicos. Isso significa que quase metade dos estudantes não alcançam nem o nível 4 em uma escala que vai até 9, este último considerado de alta complexidade.

Passamos agora a uma análise histórica do desempenho da escola. Essa talvez seja a medida de comparação mais relevante em termos de política pública, já que o desempenho da escola é comparado com o que ela apresentou historicamente. Por mais que a comparação com escolas semelhantes seja bastante interessante e mais efetivo do que a comparação com outros contextos, a análise histórica de uma escola conta com um mesmo nível socioeconômico, com aproximadamente a mesma infraestrutura, corpo profissional, localização etc. Dessa forma, mudanças em termos de políticas públicas devem ser analisadas à luz dos resultados históricos das unidades e não com outros contextos. O gráfico a seguir ilustra a evolução histórica do desempenho da escola:

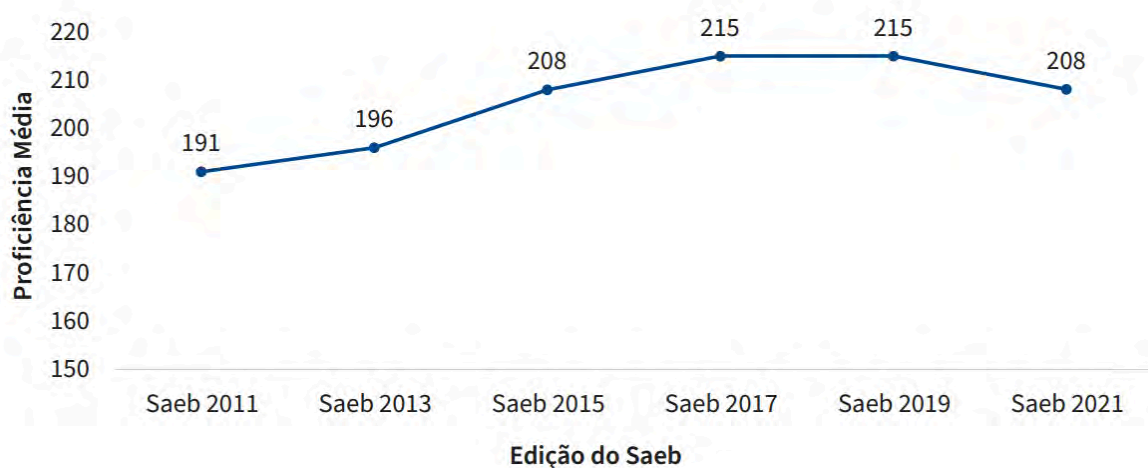
Gráfico 5 - Desempenho da escola nas edições do Saeb. Língua Portuguesa. 5ª ano do EF.



Fonte: Boletim da escola. Resultados do Saeb 2021.

Importa também ressaltar que foi generalizado o impacto da pandemia da Covid-19 nos resultados acadêmicos das escolas, especialmente no ensino fundamental. Com isso, em qualquer contexto analisado, é absolutamente comum que os resultados de 2021 sejam inferiores aos de 2019. No caso do 5ª ano do ensino fundamental, as crianças tiveram suas aulas suspensas no 3º e 4º ano, fase fundamental para o desenvolvimento de competências leitoras mais complexas. O gráfico abaixo demonstra o impacto identificado em nível nacional, considerando todas as escolas avaliadas pelo Saeb:

Gráfico 6 - Desempenho das escolas brasileiras nas edições do Saeb. Língua Portuguesa. 5ª ano do EF.



Fonte: Relatório de resultados do Saeb 2021.

Ao analisar os dados nacionais de desempenho, percebe-se que havia uma tendência de avanços em termos de aprendizagem da Língua Portuguesa e certa estabilidade em 2019. A queda apresentada em 2021, identificada nas diferentes redes de ensino do país, certamente, foi causada pelos desafios impostos pela pandemia da Covid-19 a partir de 2020.

A partir da análise dos resultados de desempenho em Língua Portuguesa dos alunos dos quintos anos da escola analisada, constatamos que, apesar de apresentar uma taxa de fluxo de 100%, nem todos os estudantes estão aprendendo o que deveriam. Isso aponta para a necessidade de se pensar em estratégias de alfabetização para os estudantes que têm chegado nas séries mais avançadas da primeira etapa do ensino fundamental sem ter desenvolvido adequadamente essa competência. Como vimos, mais da metade das crianças dos quintos anos encontram-se em níveis mais básicos de competências leitoras.

É necessário destacar que, além dos dados mensurados pelos indicadores apresentados a partir dos resultados das avaliações externas, dos resultados de formulários socioeconômicos e do Censo Escolar, é imperativo reconhecer, ainda que de maneira empírica, a realidade vivenciada por muitas famílias. Observamos que o analfabetismo, especialmente entre as mães, ainda é uma questão presente, impactando diretamente o desenvolvimento educacional e emocional dos alunos. O analfabetismo materno cria barreiras significativas, não apenas no apoio escolar, mas também na capacidade de prover um ambiente estimulante e encorajador para o aprendizado.

Outra questão importante, também observada de modo subjetivo, é a presença de casos de violência doméstica, que afeta profundamente o bem-estar dos alunos. A exposição a situações de violência na família interfere no desenvolvimento geral dos estudantes. Essas realidades, embora muitas vezes invisíveis nos números, exigem da escola uma abordagem sensível, tratando do desenvolvimento dos discentes para além do desenvolvimento acadêmico apenas. É preciso olhar para o todo, para a integralidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo para saber avaliar e superar os obstáculos que dificultam a aprendizagem efetiva, em especial, a aprendizagem da leitura e da escrita.

#### 4 PROPOSTA DE CIRCUITO DIDÁTICO E APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Por se tratar de um trabalho com certas especificidades, esta dissertação não conta com uma seção de resultados da pesquisa. Foi possível notar na seção de metodologia, que a pesquisa em si foi baseada sobretudo no procedimento de coleta de dados de caráter bibliográfico. Entretanto, como o objetivo do trabalho é a proposição de atividades que possam ser aplicadas para estudantes não alfabetizados fora do ciclo de alfabetização, esta seção é a materialização em forma de proposta de circuito didático, fundamentada na pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema.

##### 4.1 Proposta do circuito didático

Nossa proposta de circuito didático busca desenvolver atividades que tratam das especificidades da alfabetização, conhecer as letras do alfabeto, conhecer o que e como elas representam os sons da fala, por exemplo. Por tudo que estudamos até aqui, vimos que o trabalho a partir do desenvolvimento da Consciência Fonológica no nível silábico pelos estudantes é bastante produtivo. Por esse motivo, traremos algumas ferramentas que podem otimizar a percepção dos alunos no momento de realizar a escrita das palavras. Boa parte de nossas atividades são de uso contínuo durante o tempo em que se fizer necessário o trabalho da percepção dos sons silábicos, não sendo possível delimitar uma duração ideal.

Não pretendemos apresentar nossa proposta de circuito didático de maneira formal e determinada como um plano de aula, mas sim como sugestão para o trabalho docente, por isso, ao descrever as atividades propostas, traremos também alguns embasamentos teóricos que auxiliarão o professor no manejo da atividade e muito possivelmente em seu aprimoramento.

Abaixo apresentamos um quadro resumido da proposta de circuito didático a ser desenvolvido:

Quadro 5 - Proposta de circuito didático

ATIVIDADE	OBJETIVOS	DURAÇÃO	MATERIAIS
Apresentação do local/contexto motivador para o	Apresentar aos alunos informações e	2 aula de 50min.	Lousa digital ou computador conectado à

desenvolvimento das atividades: Museu Felícia Leirner	curiosidades sobre o Museu Felícia Leirner para que eles possam se inteirar mais dos bens materiais e culturais presentes em nossa cidade.		internet, livro Felícia Leirner: poemas e aforismos.
Avaliação diagnóstica de escrita	Avaliar a escrita dos alunos tendo em vista o esquema proposto pela professora Magda Soares.	1 aula de 50min.	Folha impressa com as imagens dos objetos que os alunos deverão grafar os nomes ou imagens projetadas de objetos para que os alunos façam os registros escritos.
Proposta inicial - O Sistema de Numeração Decimal como paralelo do Sistema de Escrita Alfabética	Oportunizar a reflexão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética a partir do Sistema de Numeração decimal	4 aulas de 50min.	Atividade impressa.
Proposta 1 - As possibilidades de formação das sílabas	Relacionar o arranjo e as possibilidades de composição das	Atividade contínua até a superação das dificuldades.	Material concreto para desenvolvimento da atividade.



	sílabas com o Sistema de Numeração decimal.		
Proposta 2 - Repetindo o som da sílaba inicial	Chamar atenção dos alunos para a presença de uma mesma sílaba em palavras diferentes.	Atividade contínua até a superação das dificuldades.	Produção de cartelas de bingo, áudio e aparelho de som.
Proposta 3 - A sequência sonora da palavra	Observar a sequência sonora das palavras.	Atividade contínua, aumentando gradativamente o grau de complexidade das sílabas.	Material concreto para desenvolvimento da atividade.
Proposta 4 - Um pouco mais sobre as sílabas e a formação de palavras	Analisar os pedaços (sílabas) que compõem as palavras com o uso de quebra-cabeça.	1 aula de 50min.	Imagens cortadas, respeitando a quantidade de sílabas que formam o seu nome e sílabas que as compõem.
Proposta 5 - A multimodalidade presente nos textos	Conhecer e analisar gêneros textuais multimodais.	4 aulas de 50min e uma visita ao Museu Felícia Leirner	Folheto turístico, agendamento da visita e transporte.
Proposta 6 - O poema	Apresentar o poema para os alunos,	1 aula de 50min.	Cartões de jogos com palavras que apresentam

	observando sua estrutura e composição.		relações biunívocas.
Proposta 7 - O ciberpoema	Apresentar o mesmo poema da atividade anterior agora em formato de ciberpoema e discutir sobre as possibilidade e novas produções de sentido.	1 aula de 50min	Ciberpoema, computador ou projetor conectados à internet.
Proposta 8 - Produção textual	Envolver os alunos na prática de elaboração e produção de ciberpoemas.	4 aulas para o desenvolvimento de poemas e a transmutação em ciberpoema.	Papel, lápis, borracha, computador.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

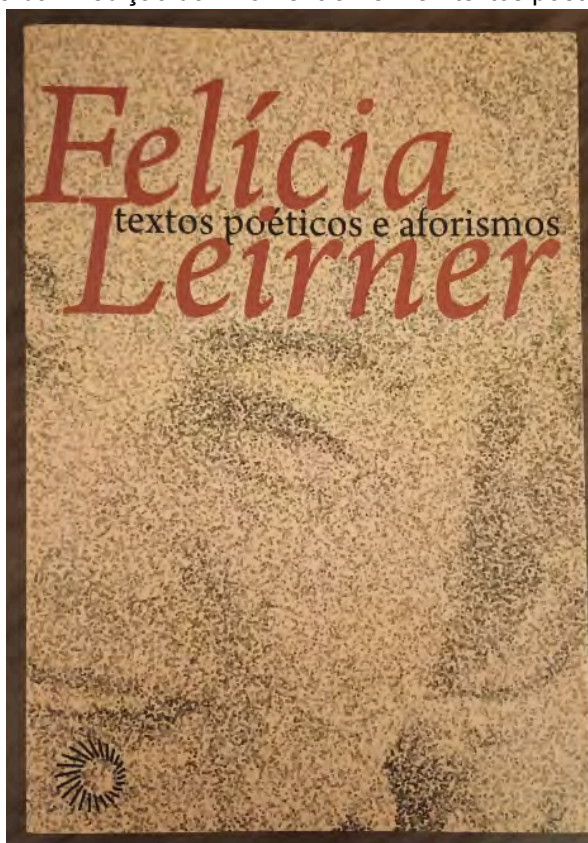
Na sequência, apresentamos as atividades de forma mais descritiva, elencando o seu potencial didático pedagógico, refletindo sobre sua relevância e sinalizando algumas mediações possíveis. Em alguns momentos, indicaremos também ferramentas para o processo de avaliação da implementação das atividades. A avaliação deve estar presente em todo o processo educativo, orientando e reorientando o planejamento docente e norteando o melhor caminho pedagógico a ser seguido.

#### 4.2 Um pouco sobre o Museu Felícia Leirner<sup>2</sup>

Como ponto de partida do circuito didático, utilizaremos o Museu Felícia Leirner, situado no município de Campos do Jordão-SP, como local/contexto motivador para o conhecimento e como inspiração para as propostas de produção textual dos poemas e dos ciberpoemas. Faremos uso também da obra Felícia Leirner: textos poéticos e aforismos (Figura 6), organizada por Jacob Guinsburg e Sérgio Kon (2014).

É importante que as propostas desenvolvidas pela escola dialoguem com as vivências da comunidade na qual está inserida. Os alunos precisam reconhecer seus contextos históricos, geográficos, culturais e sociais, ampliando o seu repertório de conhecimentos e se reconhecendo como parte da construção de novos conhecimentos.

Figura 6 - Capa da 1ª edição do livro Felícia Leirner: textos poéticos e aforismos



Fonte: Guinsburg; Kon (2014)

---

<sup>2</sup> Para este trabalho, considerando as contribuições da professora Luiza Alves de Oliveira durante a qualificação desta pesquisa, de que seria interessante também propor algumas atividades envolvendo os gêneros textuais discursivos, pensei em trazer algo referente ao Museu Felícia Leirner.

Para introduzir o conteúdo da obra, tomaremos a aba do livro, produzido por Jacob Guinsburg:

Felícia Leirner esculpiu na arte moderna brasileira uma obra cuja permanência já é hoje visível não apenas em Campos do Jordão, onde está exposta, pois as formas de sua criação se tornaram, ao longo dos anos, a expressão singular de uma artista que fez o barro, o bronze e a pedra falarem sensivelmente de sua percepção de si, do mundo e dos homens. Mas essa fixação plástica traduz também, em uma espécie de muda encarnação, uma história de vida. Aportando neste Brasil para mudar a sorte de sua família e a sua própria, construiu ao lado de Isai, seu marido, uma indústria relevante na fabril cidade de imigrantes industriais e deu vazão às inquietações de sua interioridade, não só amparando criadores e iniciativas que se apresentaram no pós-Segunda Guerra Mundial e que levaram à fundação do Museu de Arte Moderna de São Paulo, às Bienais e ao extraordinário ciclo renovador das artes em nosso país. Com efeito, esse empenho ela duplicou por sua participação pessoal como criadora que filtrou, pelo seu poder e talento de plasmação, registros de uma pulsação poética e vibração humanas que têm ressonância nas suas estátuas e se inscrevem na reflexão de seus "Textos Poéticos e Aforismos", na unidade da palavra e da matéria. (Guinsburg; Kon, 2014, orelha do livro)

O museu está localizado no município de Campos do Jordão-SP. Trata-se de um museu a céu aberto. Suas obras são expostas em meio à natureza. Tive a oportunidade de conhecer o museu através de uma visita guiada por uma guia turística da cidade.

Sobre a visita ao museu, é importante destacar que, conforme relatado na introdução, mudei-me muito recentemente para Campos do Jordão e ainda não conheço muito bem a cidade e o estado de São Paulo. Frequentei o museu algumas vezes por conta de eventos da secretaria de educação no auditório Cláudio Santoro que divide espaço com o museu. Campos do Jordão é uma cidade nacionalmente conhecida e reconhecida como destino turístico. Há toda uma logística e uma estrutura voltadas ao turismo, dentre elas a atuação de guias turísticos, com formação específica e cadastro junto ao Ministério do Turismo.

Com a intenção de me apropriar mais tecnicamente da proposta e da história do museu, busquei por uma guia especializada no turismo da cidade para que pudesse me conduzir. Por sorte, encontrei uma guia que, além de muito conhecimento a respeito do museu, tem também uma forte ligação com a história da

artista Felícia Leirner, inclusive registrando sua filha com o nome de Felícia, em homenagem à artista.

A fim de explorar o vínculo emocional que a guia tem com a artista, não lhe disse, a princípio, que a visita possuía finalidade de pesquisa acadêmica. Assim, ao longo da tarde, pude explorar tanto a história da artista, do museu, quanto a carga poética e afetiva com que a guia se expressava e contava sobre a Felícia Leirner. Foi possível notar que o que unia as duas era o apego à maternidade, à família e à proteção feminina/materna. Conhecer a história do museu e a história de Felícia Leirner por uma profunda admiradora, foi um grande privilégio para este trabalho que tem como ponto central o ser/fazer poético no processo de ensino aprendizagem da língua escrita.

Com base na experiência da visita ao museu e a partir da experiência promovida pelo contato com a história de Felícia Leirner, propusemos um ciberpoema composto por uma paisagem que pode ser observada a partir do museu. Por ser localizado em um dos pontos mais altos de Campos do Jordão, permite a contemplação de uma significativa parte da Serra da Mantiqueira. A deslumbrante paisagem permite a contemplação de um inesquecível pôr do sol. Essa experiência nos lembra do amor que Felícia tinha pela cidade de Campos do Jordão, apesar de residir por anos na capital do estado. A tentativa de imaginar o efeito que a fuga para o interior, para as montanhas, promoveria nas emoções da artista, nos levou a propor este ciberpoema. Acreditamos que atividades como essa podem ser utilizadas para mediar a alfabetização de crianças de séries mais avançadas e que ainda não foram alfabetizadas, que já conhecem as letras, mas que ainda não desenvolveram plenamente as habilidades de leitura e de escrita.

Figura 7 - Lâmina de apresentação de ciberpoema sobre Felícia Leirner



Fonte: elaborado pela autora (2023)

A imagem acima representa uma parte do ciberpoema, que é dinâmico e pode ser acessado pelo link: [https://drive.google.com/file/d/1EoYe7-0yCFMSXeZjkusPa9qHZo\\_nFvg7/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1EoYe7-0yCFMSXeZjkusPa9qHZo_nFvg7/view?usp=sharing) ou pelo QR Code abaixo:



Mais à frente iremos retomar a este ciberpoema para desenvolvermos atividades de reflexão sobre a composição sonora das palavras, das rimas e das aliterações, e sobre reconhecimento de palavras.

### 4.3 Circuito didático

Para as sugestões de atividades, tomaremos o Museu Felícia Leirner como local/contexto motivador para as atividades de leitura e de escrita. Antes de iniciarmos com as atividades é importante que o professor converse com a turma sobre o planejamento didático e sobre o Museu Felícia Leirner. Para esse momento é positivo o uso do site (<https://www.museufelicialeirner.org.br>), que contém informações sobre o museu. Lá podemos encontrar imagens de todo o acervo, cronologia da vida da artista, boletins educativos e agenda de visitas virtuais, por exemplo.

#### 4.3.1 O primeiro passo: avaliação diagnóstica

Todo ato pedagógico precisa ser intencional. Para cumprir com esse quesito, é importante que saibamos de onde estamos partindo em direção ao objetivo desejado que é a aprendizagem efetiva dos alunos. A avaliação diagnóstica ou avaliação de sondagem é uma ferramenta importante para nos ajudar a localizar o aluno no contínuo dos saberes que serão trabalhados. Para isso, tomamos como exemplos e fizemos adaptações de atividades propostas por Soares (2020) em sua obra *Alfalettrar*.

Abaixo temos um exemplo de atividade para sondagem dos níveis lexical e silábico da Consciência Fonológica e para sondagem da escrita:

Figura 8 - Atividade para sondagem dos níveis lexical e silábico da Consciência Fonológica e para sondagem da escrita

The image shows two identical blank activity sheets. Each sheet has a vertical strip on the left side with the text 'ALUNO(A):' at the top, followed by five numbered boxes (1, 2, 3, 4, 5). To the right of these boxes are five horizontal lines for writing. The sheets are placed on a wooden surface.

Fonte: elaborado pela autora. Adaptado de Soares (2020)

Figura 9 - Atividade para sondagem dos níveis lexical e silábico da Consciência Fonológica e para sondagem da escrita

The image shows two activity sheets with images. Each sheet has a vertical strip on the left side with the text 'ALUNO(A):' at the top, followed by five numbered boxes (1, 2, 3, 4, 5). To the right of these boxes are five horizontal lines for writing. The sheets are placed on a wooden surface.

Left sheet images:

- 1. Bowl of rice
- 2. Ice cubes
- 3. Potted plant
- 4. Shovel
- 5. Candle

Right sheet images:

- 1. Tree
- 2. Nuts
- 3. Chocolate bars
- 4. Bus
- 5. Elephant

Fonte: elaborado pela autora. Adaptado de Soares (2020)



Trata-se de uma atividade simples, mas muito eficaz em identificar os níveis lexical e silábico da Consciência Fonológica e as fases de escrita em que os alunos estão. A partir da atividade, o professor poderá identificar em que fase o estudante se encontra. Em relação à escrita, a criança da pré-escola, que ainda não reconhece as letras, está na fase pré-fonológica, apresentando apenas garatujas. À medida que vai conhecendo e escrevendo com letras e assimilando as primeiras sílabas, ingressa na fase da consciência silábica e é capaz de ler sílabas a partir da conexão entre consoantes e vogais (CV). Nesta fase, a criança inicia sem atribuir valor sonoro à sílaba e só depois passa a atribuir valor sonoro. Nesse momento, a criança já inicia suas competências de consciência grafofonêmica. Mas é somente quando a leitura e a escrita vão desenvolvendo valor alfabético e ortográfico que a consciência grafofonêmica é desenvolvida e a alfabetização é consolidada.

Em uma das atividades acima (figura 9), são apresentadas imagens cujos nomes possuem uma sílaba, duas sílabas e três sílabas. Todas sílabas convencionais compostas por consoante e vogal (CV) e que ajudam a avaliar se o aluno já domina as relações biunívocas do B/P, V/F e T/D, além de relações ortográficas como o uso do G e do J. É importante que a atividade traga a imagem cujo nome se deseja que o aluno escreva, pois se fossem apenas as palavras ditadas pelo professor, poderia haver prejuízo na avaliação, já que isso poderia causar alguma confusão por conta dos fenômenos fonéticos fonológicos que podem estar implicados em uma fala espontânea. Da mesma forma, improdutivo também seria se o professor fizesse o uso de uma fala mais controlada, com ênfase artificial, falseando a naturalidade em que os sons são pronunciados tendo em vista a sua variedade dialetal. Então, para evitar qualquer interferência nesse momento de sondagem, vale lançar mão de imagens para estimular a escrita.

Na outra atividade são (figura 9) são apresentadas imagens cujos nomes possuem duas ou mais sílabas complexas que demandarão do aluno uma maior reflexão em relação à percepção sonora e a representação escrita. Nas duas propostas, o professor deverá entregar as folhas impressas e as imagens escondidas pelos números, devendo antes de apresentar as cinco imagens, realizar a sondagem dos níveis lexical e silábico através da pronúncia da sílaba inicial das palavras. Como exemplo, o professor deverá dizer somente a sílaba “PI” para o número 1, “GE” para o número 2, “PE” para o número 3 e “PÁ” para o número 4 e

“VE” para o número 5 e o aluno deverá completar oralmente o restante da palavra. A reflexão em relação ao número 4, que traz a imagem de uma pá, cuja palavra é composta por uma única sílaba, será relevante para que o aluno supere as questões relativas ao realismo nominal, em que o tamanho da palavra não necessariamente corresponde ao tamanho do ser ou do objeto. Caso o aluno não consiga identificar o ser ou o objeto a partir da primeira sílaba, o professor pode avançar para a segunda e terceira. Com essa proposta, espera-se que o aluno identifique que muitas palavras compartilham das mesmas sílabas iniciais.

Nesse sentido, concordamos com a reivindicação de Morais:

[...] reiteramos nossa reivindicação: a escrita alfabética não é um mero código de transcrição da fala, como ainda concebem alguns. Ela é um objeto de conhecimento em si, um sistema notacional, e seu aprendizado requer que o estudante foque palavras e partes de palavras. Sendo mais explícitos: para compreender o alfabeto e aprender suas convenções, o principiante precisa “partir” o signo linguístico, esquecer, provisoriamente o significado e focar, de forma muito especial, o significante (oral e escrito). Só observando os significantes oral e escrito (a palavra escrita como uma sequência de letras, a sequência de sons pronunciados quando falamos a palavra), para poder analisar seus “pedaços” sonoros e gráficos, é que o aprendiz vai poder se apropriar da escrita alfabética. (Morais, 2013, p. 123)

Além da atividade proposta acima, para escrever o nome atribuído às figuras, propõe-se que a criança possa escrever livremente um pequeno texto baseado em uma figura que serve como suporte ou motivação para estimular a criatividade. Como a atividade é de escrita livre, é possível identificar se a criança já se encontra em etapas mais avançadas de consciência grafonêmica, já que na primeira atividade, basta escrever o nome da figura. Ou seja, com a tentativa de escrever um texto a partir das letras, sílabas e palavras que já conhece, o professor pode identificar a constituição das palavras e definir em que fase o estudante se encontra e quais são suas hipóteses de escrita. Abaixo temos uma outra proposta de atividade de sondagem utilizando também o Museu Felícia Leirner como local/contexto motivador:

Figura 10 - Atividade de sondagem de escrita livre

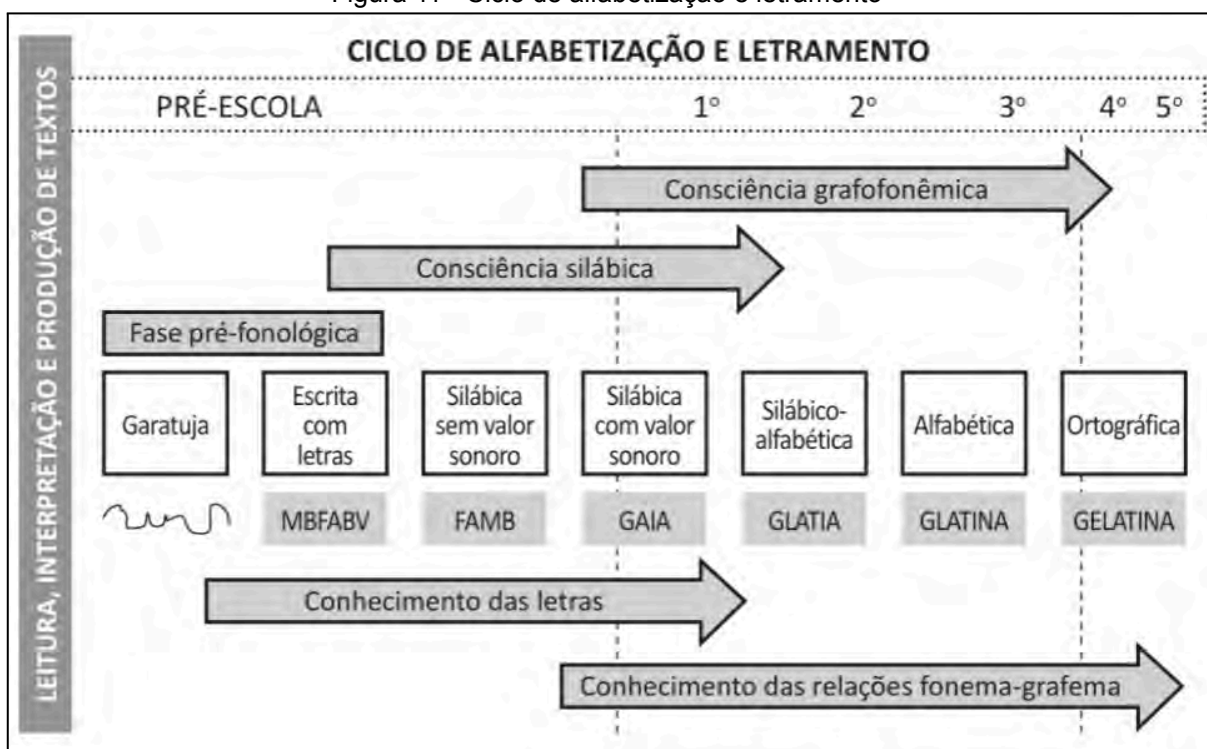


Fonte: elaborada pela autora com uso de inteligência artificial generativa (geradora de imagens) (2023)

Como já dissemos, é importante tratar a alfabetização de estudantes que já estão fora do ciclo de alfabetização de modo diferente, respeitando seu amadurecimento biológico e suas formas de perceber o mundo, por isso a escolha por desenho de estilo anime/mangá (estilo de produção artística japonesa) que são hoje foco de interesse dessa faixa etária. Além de usar figuras consistentes com objetos de interesse dos estudantes, como o estilo anime ou mangá, a utilização de imagens não estereotipadas, que não distorcem as características reais dos objetos representados, apresenta-se com potencial pedagógico para os materiais do domínio didático. Nesse sentido, é importante que, quando possível, o professor opte por imagens reais dos objetos de aprendizagem.

Como ferramenta para ajudar na avaliação da sondagem de escrita, o professor poderá utilizar o quadro abaixo proposto por Soares (2020):

Figura 11 - Ciclo de alfabetização e letramento



Fonte: Soares (2020)

#### 4.3.2 Proposta inicial

Para se alfabetizar, o educando precisa se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética. O processo de alfabetização não é autodidata. É indispensável a instrução explícita do funcionamento da língua escrita pelo professor. Para isso, o pontapé inicial necessário é a apresentação e o manejo das letras do alfabeto. A apresentação da ordem alfabética e a explicitação de como as letras notam/representam os sons da nossa fala nas diversas palavras que existem.

Os alunos das turmas mais avançadas e que ainda não estão alfabetizados já possuem uma boa noção do alfabeto. Muitos já sabem nomear todas as letras e qual é a ordem alfabética. Entretanto, ainda não sabem como utilizar essas letras na escrita das palavras.

Uma estratégia com um bom potencial de reflexão é a analogia possível entre o Sistema de Escrita Alfabética e o Sistema de Numeração Decimal, já que ambos são sistemas notacionais.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes aprendem com certa facilidade a composição dos números. É comum que os alunos das turmas de 3º ano, 4º ano e 5º ano já saibam como são notados os algarismos nas composições

dos números e tenham noções de valor posicional, por exemplo. Na apropriação da escrita, essa noção pode ser muito bem explorada pelo professor.

No Sistema de Numeração Decimal temos 10 algarismos para a composição e representação dos números que desejamos formar. No Sistema de Escrita Alfabética temos 26 letras para fazermos a composição da representação dos sons das palavras faladas (palavras orais). Os dois sistemas oferecem uma quantidade limitada de signos a serem apreendidos e utilizados conforme convencionado.

Neste momento é interessante o professor resgatar a história dos números e a história da escrita, através de livros de histórias ou de vídeos curtos disponíveis em plataformas de vídeos gratuitos na internet.

Como estamos utilizando o Museu Felícia Leirner como local/contexto motivador para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, sugerimos que o professor leia o texto “Sobre o Museu”, disponibilizado abaixo, para que os alunos conheçam um pouco mais de sua origem e, posteriormente, utilize de seus dados e informações para a proposta de atividade com o Sistema de Numeração Decimal.

Figura 12 - Ciclo de alfabetização e letramento



## Sobre o Museu

O Museu Felícia Leirner, instituição do Governo do Estado de São Paulo, administrada pela Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas, em parceria com a ACAM Portinari – Organização Social de Cultura, foi inaugurado em 1979 e oficializado em 2001 pelo Decreto Estadual nº 46.466.

Localizado em Campos do Jordão, em uma área de mata com 35 mil m², o museu reúne um conjunto de 88 obras de bronze, cimento branco, granito e gesso da artista Felícia Leirner, distribuídas ao ar livre, no jardim do espaço que divide com o Auditório Claudio Santoro, sede do Festival Internacional de Inverno.

As obras dispostas no jardim seguem o critério da própria artista, as esculturas estão agrupadas pelas fases da trajetória de Felícia: figurativa (1950-1958), a caminho da abstração (1958-1961), abstrata (1963-1965), orgânica (1966-1970) e recortes na paisagem (1980-1982).

O conjunto das obras revela a paixão da artista pela natureza e pelo local, que foi considerado um dos mais importantes do gênero no mundo pela Revista Sculpture, do International Sculpture Center, de Washington D.C. (EUA), em 1987.

### Missão

O Museu Felícia Leirner e Auditório Claudio Santoro tem como missão preservar, pesquisar e comunicar sua coleção de esculturas; promover fruição e expressão em artes visuais, especialmente em escultura; estimular apreciação, compreensão e expressão musical; preservar a vegetação do seu jardim, intrinsecamente associada com a coleção de esculturas, e sua área adjacente de mata atlântica, e promover a conservação ambiental, contribuindo na construção de diálogos e pontes para o conhecimento.

### Visão

O Museu Felícia Leirner projeta ser uma referência nacional e internacional, entre museus que aliam patrimônio cultural e natural em mesmo espaço, e ter relevância como centro de promoção de artes visuais, de escultura em especial, de música, de atuação em sustentabilidade ambiental, com atenção para bem-estar social em sua gestão e serviços.

### Valores

- Salvaguarda e comunicação de patrimônio cultural e natural com responsabilidade e qualidade.
- Respeito à vida e às pessoas sem distinção por características individuais.
- Responsabilidade com o desenvolvimento humano e promoção da diversidade e da inclusão.
- Atuação na sustentabilidade ambiental local e global.
- Gestão de qualidade, fundada na valorização dos profissionais e demais agentes sociais envolvidos em seus processos, para o cumprimento da missão e visão institucionais.
- Ética, economicidade e transparência no emprego de recursos públicos e privados.

Fonte: Sítio do museu Felícia Leirner na internet (2023)

## PRATICANDO E APRENDENDO<sup>3</sup>

COMO VOCÊS JÁ SABEM, OS NÚMEROS ESTÃO POR TODA A PARTE. UTILIZAMOS OS NÚMEROS PARA ORGANIZAR, ORDENAR, CLASSIFICAR E QUANTIFICAR UM MONTÃO DE COISAS. PARA FORMARMOS OS NÚMEROS, UTILIZAMOS OS DEZ ALGARISMOS EXISTENTES EM NOSSO SISTEMA. VAMOS RELEMBRAR? OS ALGARISMOS SÃO:

<sup>3</sup> Conforme orienta Morais (2012) é importante que na fase inicial de alfabetização as atividades projetadas aos alunos estejam em letra de imprensa maiúscula. Somente depois, quando já alfabetizado, o uso de letra de imprensa minúscula passa a ser mais produtiva, favorecendo a fluência leitora.



0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

COMBINANDO ESSES ALGARISMOS, PODEMOS FORMAR INFINITOS NÚMEROS. ABAIXO, TEMOS 3 CRIANÇAS E CADA UMA ESTÁ SEGURANDO UM ALGARISMO DIFERENTE.



SE USARMOS ESSES ALGARISMOS PODEMOS FAZER VÁRIOS NÚMEROS COM COMBINAÇÕES DIFERENTES. VEJA:



SE A MENINA QUE SEGURA O ALGARISMO 2 FICAR À ESQUERDA DO MENINO QUE ESTÁ SEGURANDO O ALGARISMO 3, TEREMOS O NÚMERO 23.



MAS SE A MENINA FICAR À DIREITA, TEREMOS O NÚMERO 32.



1 - AGORA É A SUA VEZ. VEJA A ORDEM EM QUE AS MESMAS CRIANÇAS APARECEM E ANOTE O NÚMERO QUE SERÁ FORMADO.

 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>
 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>

4. NA ATIVIDADE ANTERIOR, ORGANIZAMOS AS CRIANÇAS DE 2 EM 2, FORMANDO NÚMEROS DE APENAS DOIS ALGARISMOS. MAS PODEMOS TAMBÉM ORGANIZÁ-LAS DE 3 EM 3, PARA FORMARMOS NÚMEROS COM TRÊS ALGARISMOS. VEJA UMA POSSIBILIDADE.





- QUAL NÚMERO DE TRÊS ALGARISMOS FOI FORMADO PELAS CRIANÇAS ACIMA? \_\_\_\_\_

2 - AGORA É A SUA VEZ! RECORTE OS CARTÕES ABAIXO E FORME OS NÚMEROS QUE RESPONDEM ÀS PERGUNTAS A SEGUIR. LEMBRE-SE QUE O MESMO ALGARISMO PODE SER USADO MAIS DE UMA VEZ, COMO NO NÚMERO 33 QUE USAMOS DUAS VEZES O ALGARISMO 3.



1. QUAL A SUA IDADE? \_\_\_\_\_
2. QUANTO VOCÊ CALÇA? \_\_\_\_\_
3. QUAL O NÚMERO DA SUA CASA? \_\_\_\_\_
4. QUANTOS MESES TEM O ANO? \_\_\_\_\_
5. QUAL A IDADE DOS SEUS RESPONSÁVEIS? \_\_\_\_\_

#### 4.3.3 Proposta 1 - As possibilidades de formação das sílabas

Depois de retomar o Sistema de Numeração Decimal com os alunos, relembrando os dez algarismos e as possibilidades de composição e valor posicional que eles podem ter, tendo a finalidade de representar um número. Reflita com os alunos sobre um outro sistema que utilizamos para escrever, o Sistema de Escrita Alfabética. O Sistema de Escrita Alfabética é composto por letras que representam sons e que assim como o Sistema de Numeração Decimal, precisa respeitar uma posição e uma ordem determinada para que ele cumpra o seu papel.

- Apresente as 26 letras que compõem hoje o nosso SEA;
- Apresente o trecho do poema Paisagens, de Felícia Leirner (2014):

[...]

Em frente da minha janela tem um pinheiro, que eu plantei. Dez metros de altura, 30 anos de idade. Eu sempre olho para ele, admiro sua força e posso sentir tudo menos certeza.

[...]

Meus jardins foram vendidos. Eu os formei. Suas belas árvores de flores eu plantei. E agora, que os olho de longe, parece que até seus pássaros e borboletas fugiram de mim.

- Escolha uma ou duas palavras do poema e proponha atividades com composição e substituição de letras em sílabas iniciais, como, por exemplo, janela/**g**anela; força/**v**orça; borboleta/**p**orboleta. Escreva as palavras com as trocas no quadro e leia para os alunos, destacando a mudança de som e, inclusive, de significado das palavras ou até mesmo de significado inexistente, como nos exemplos apresentados. É importante que os alunos percebam que as letras não podem ser utilizadas de modo aleatório, há uma finitude em

relação às possibilidades de composição das sílabas do português brasileiro, conforme a lista do quadro abaixo, adaptado de Morais (2023):

Quadro 6 - Estruturas silábicas do Português brasileiro

As estruturas silábicas do português brasileiro são categorizadas quanto às combinações de vogais (V) e consoantes (C) orais. Listaremos, a seguir, as principais estruturas silábicas de nossa língua, tomando como exemplo a primeira sílaba de palavras:

V (i-greja);

VV (au-la);

VC (ur-na);

CV (bo-la);

CVV (lei-te);

CCV (pra-to);

CCVV (trau-ma);

CVC (par-to);

CVCC (pers-pectiva);

CCVC (fras-co);

CCVVC (claus-tro);

Em posição final de palavra, teríamos ainda:

CVVV (Para-guai);

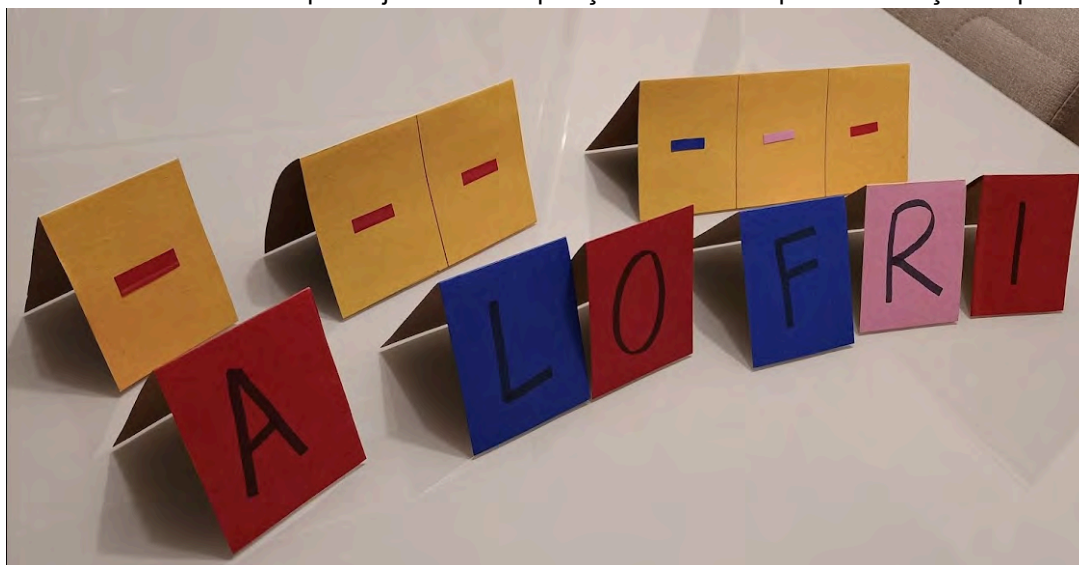
CVVVC (i-guais).

Veja-se que, no caso da palavra “transporte”, a primeira sílaba, apesar de ter cinco letras, na fala tem quatro fonemas: /t/, /r/, /ã/, /s/. Algo semelhante ocorre com a sílaba inicial da palavra “instante”. Isso nos alerta para a adaptação de não tomarmos sílabas escritas como sinônimos de sílabas orais.

Fonte: Produzido pela autora. Adaptado de Morais (2023, p. 72-73)

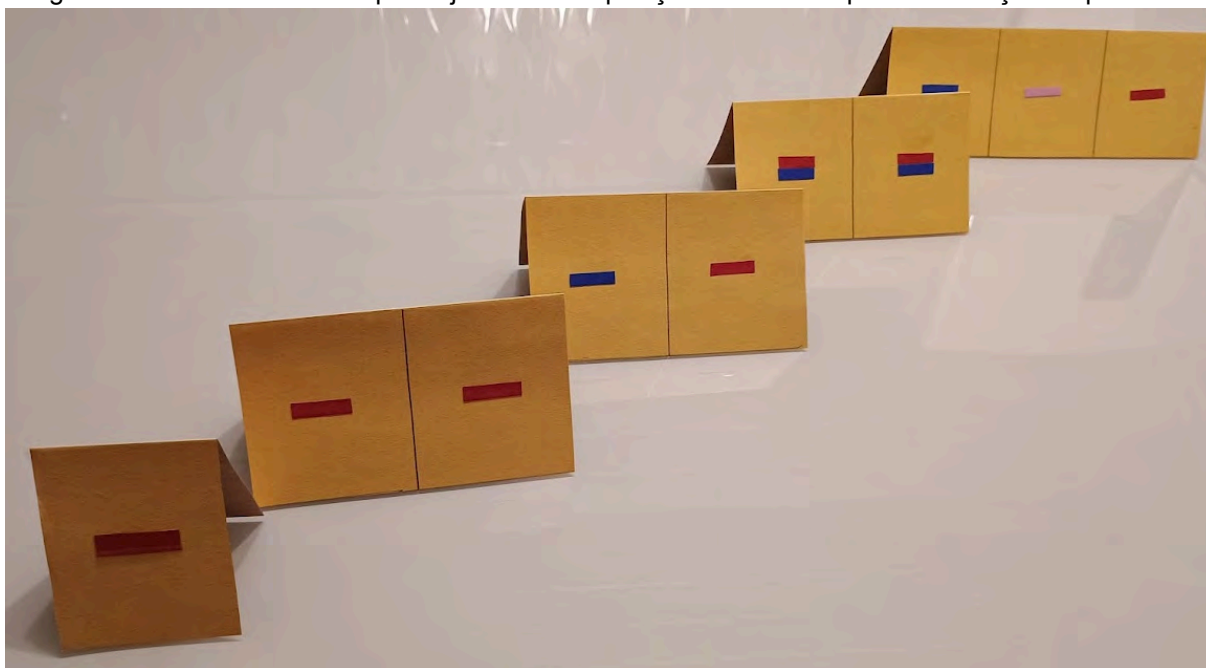
- Utilize o material concreto ilustrado abaixo para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras. Para essa atividade, utilize palavras estáveis retiradas dos trechos do poema Paisagens, como janela, eu, idade e olho, por exemplo.

Figura 13 - Material concreto para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 14 - Material concreto para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 15 - Material concreto para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 16 - Material concreto para ajudar na composição das sílabas para a formação de palavras



Fonte: elaborado pela autora (2023)

O material concreto reproduzido nas imagens acima são confeccionados de papel cartão e dobrados em um formato que permite que fiquem em pé como uma pirâmide, sendo possível a sobreposição de cartões para a composição das sílabas. Para que se formem palavras é necessário o posicionamento das sílabas formadas, uma seguida da outra.

Os cartões base (amarelos) têm a extensão dos tipos de sílabas formadas de apenas uma letra (V), sílabas com duas letras (CV, VV<sup>4</sup> ou VC) e sílabas com três letras (CVC). À medida em que os alunos forem avançando na compreensão das possibilidades de composição das sílabas, o professor poderá ir acrescentando outras possibilidades de sílabas com três letras, quatro letras e cinco letras. Entretanto, acreditamos que, ao compreenderem o processo de composição das sílabas propostas nos cartões das imagens acima, os alunos compreenderão por analogia às demais possibilidades, pois já estarão bem encaminhados na leitura.

Para essa proposta de atividades, foram utilizados cartões base (amarelos) para a sílabas, cartões com vogais (vermelhos), cartões com consoantes (azuis) e cartões com consoantes que podem ocupar a posição medial das sílabas (rosa). Para facilitar o processo de composição das sílabas, utilizamos uma legenda (azul, vermelho e rosa) nas posições possíveis para cada tipo de sílaba, assim facilita o trabalho de reflexão pelos alunos.

#### 4.3.4 Proposta 2 - Repetindo o som da sílaba inicial

A realidade é conhecida e reconhecida por meio da palavra, que nomeia e caracteriza as coisas do/no mundo. E, possivelmente, a primeira palavra, a mais importante para nós é aquela que nos foi dada como nome. Trabalhar com o reconhecimento da leitura e da escrita do próprio nome é ponto de partida para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em todas as turmas iniciais de alfabetização. Aprender a reconhecer e escrever o próprio nome é o que motiva os alunos a ampliarem seus conhecimentos para escreverem todos os outros nomes que fazem parte de suas vidas e também os nomes das coisas que já conhecem.

Nossa proposta para este momento é que o professor leve para a sala de aula uma folha de papel com a sílaba inicial do nome dos alunos para que seja feita a costureira chamada, utilizando somente a sílaba inicial do nome para que os alunos e o próprio aluno reconheça a o som inicial do seu nome e do nome do colega.

---

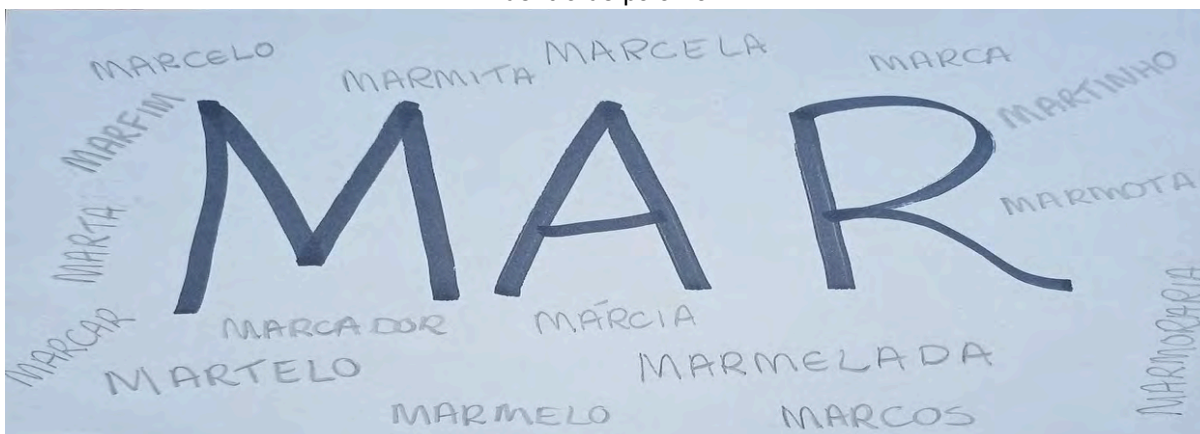
<sup>4</sup> Neste momento, é improdutivo o destaque por parte do professor de que não há duas vogais operando em uma mesma sílaba e sim uma vogal e uma semivogal. Esse é um conhecimento ainda muito abstrato e deverá ser abordado somente nos anos escolares posteriores.



O trabalho com a sílaba como unidade sonora promove uma importante reflexão sobre o que representa a escrita e como ela representa. Segundo Morais (2023), há evidências de que as crianças têm mais facilidade em identificar palavras que começam de forma parecida do que palavras que rimam. Esse é um dado curioso visto que é comum tratarmos a rima como a principal facilitadora do processo de alfabetização.

Sabendo que atividades que propõem a percepção do som inicial são produtivas, sugerimos ao professor que após entregar a folha com a sílaba inicial do nome para o aluno que a reconhecer, peça para que o aluno complemente, utilizando os espaços ociosos da folha, com palavras que também iniciam com a mesma sílaba. Os alunos que ainda estiverem em fase muito inicial de escrita, poderão realizar desenhos das coisas ou objetos que em seus nomes possuam a sílaba trabalhada. Podemos em alguns casos tomar ainda a percepção fonológica quando da existência de palavras dentro de palavras, conforme o exemplo abaixo em que há a presença da palavra “mar” dentro das palavras apresentadas.

Figura 17 - Exemplo de atividade para desenvolver Consciência Fonológica: sílaba inicial e palavra dentro de palavra



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Uma outra possibilidade é utilizarmos de uma brincadeira bastante difundida nas redes sociais em que aparece o professor fazendo a chamada e o aluno em vez de responder “presente” responde uma outra coisa em resposta ao comando dado pelo professor. Nas redes sociais, já foi possível encontrar chamadas em que o professor pedia para que o aluno dissesse em vez de “presente” uma frase que sua mãe sempre utiliza. São dadas respostas do tipo “vem comer, menino!”. Em nossa proposta, poderia ser: o professor dizer a sílaba inicial e o aluno responder

completando a sílaba com um outro nome (comum ou próprio) que também inicia com aquela sílaba.

#### 4.3.5 Proposta 3 - A sequência sonora da palavra

Como já apresentado, Scliar-Cabral (2022) é enfática em dizer o quão é improdutivo ficarmos focalizando o nome das letras durante nossas aulas. Visto que saber nomear as letras do alfabeto não é suficiente para entender o funcionamento do alfabeto no processo de leitura e de escrita. Saber ler e saber escrever tem a ver com a apropriação dos sons que as letras representam e de como elas representam. Entretanto, não podemos esquecer que, conforme Moraes (2023):

[...] no âmbito dos fonemas, sabemos que alguns (como /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/) são mais difíceis de pronunciar que outros (como os fricativos /f/, /v/, /s/, /z/), mesmo se considerando que todos os fonemas consonânticos só podem ser articulados acompanhados de uma vogal. (Moraes, 2023, p.52)

Nesse sentido, devemos chamar a atenção do discente para a presença dos fonemas vocálicos, obrigatórios em cada sílaba, já que esses são mais fáceis de isolar e de pronunciar. Os fonemas vocálicos são mais salientes e mais facilmente percebidos pelos educandos.

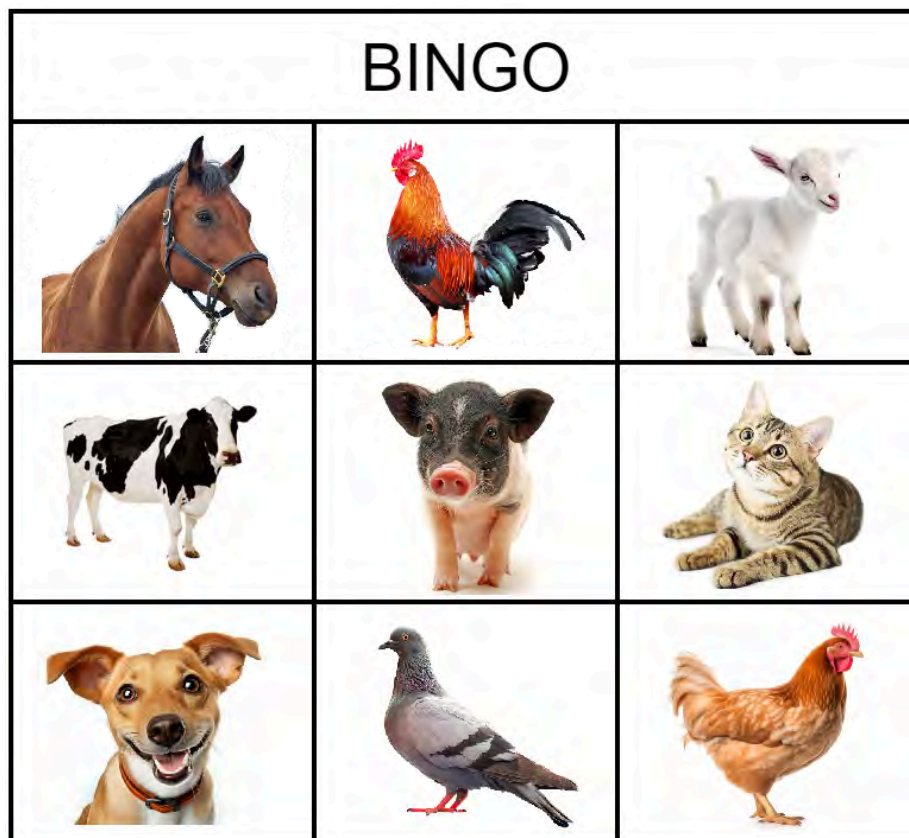
Nossa proposta de atividade consiste em levar o aluno a perceber que nome é diferente de som. Para isso, ele poderá utilizar a brincadeira do bingo como facilitadora para essa diferenciação. O professor deverá entregar uma cartela de bingo como a exemplificada abaixo e explicar que nela temos a imagem de nove animais e cada animal recebe um nome (cavalo, galo, cabra, vaca, porco, gato, cachorro, pomba e galinha) fazendo com que relacionemos esse nome (palavra) a um significado.

Entretanto, essa mesma palavra que significa um animal em especial é composta por uma sequência sonora quando pronunciada. Depois de entregar a cartela com as imagens dos animais, a professora deverá sortear os sons que esses animais produzem, ou seja, os animais têm um nome e eles também produzem um som característico. O ideal é que o professor ofereça mais sons que a quantidade de animais representados na cartela. É possível observar que optamos por utilizar



figuras que representam os animais com maior realismo, evitando figuras estereotipadas dos animais.

Figura 18 - Cartela de bingo com imagens dos animais



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Na sequência, propomos uma atividade que envolve a reflexão e a percepção sobre a sequência sonora que compõe a palavra. Neste caso, entendemos como importante trazer as palavras que dão significado aos animais utilizados na cartela anterior. Assim, acreditamos que ficará claro para o aluno a diferenciação de nome e de som, fazendo um paralelo de como o nome da letra é diferente do som que ela representa. Essa proposta ajudará quanto a importância de apresentar aos alunos os dois aspectos da palavra: a sequência sonora e o significado.

O professor irá falar, preferencialmente de modo espontâneo e não controlado, as palavras da cartela abaixo e os alunos irão marcar as palavras que forem ouvindo. É importante que o professor prepare palavras para além das relacionadas abaixo, mas que guardem características sonoras como aliteração, som da sílaba inicial, e rima quando possível.

Figura 19 - Cartela de bingo com os nomes dos animais

BINGO		
<b>GATO</b>	<b>GALO</b>	<b>CACHORRO</b>
<b>GALINHA</b>	<b>PORCO</b>	<b>VACA</b>
<b>POMBA</b>	<b>CABRA</b>	<b>CAVALO</b>

Fonte: elaborado pela autora (2023)

#### 4.3.6 Proposta 4 - Um pouco mais sobre as sílabas e a formação de palavras

Para a retomada dos conhecimentos sobre sílabas e formação de palavras, apresentamos a atividade abaixo com uma boa ferramenta. Trata-se de um quebra-cabeça em que a quantidade de peças que compõem uma figura é exatamente a quantidade de sílabas que utilizamos para escrever o nome da figura representada. Dessa forma, o aluno terá facilidade em identificar a quantidade de peças e relacioná-la a quantidade de vezes que a palavra será segmentada.

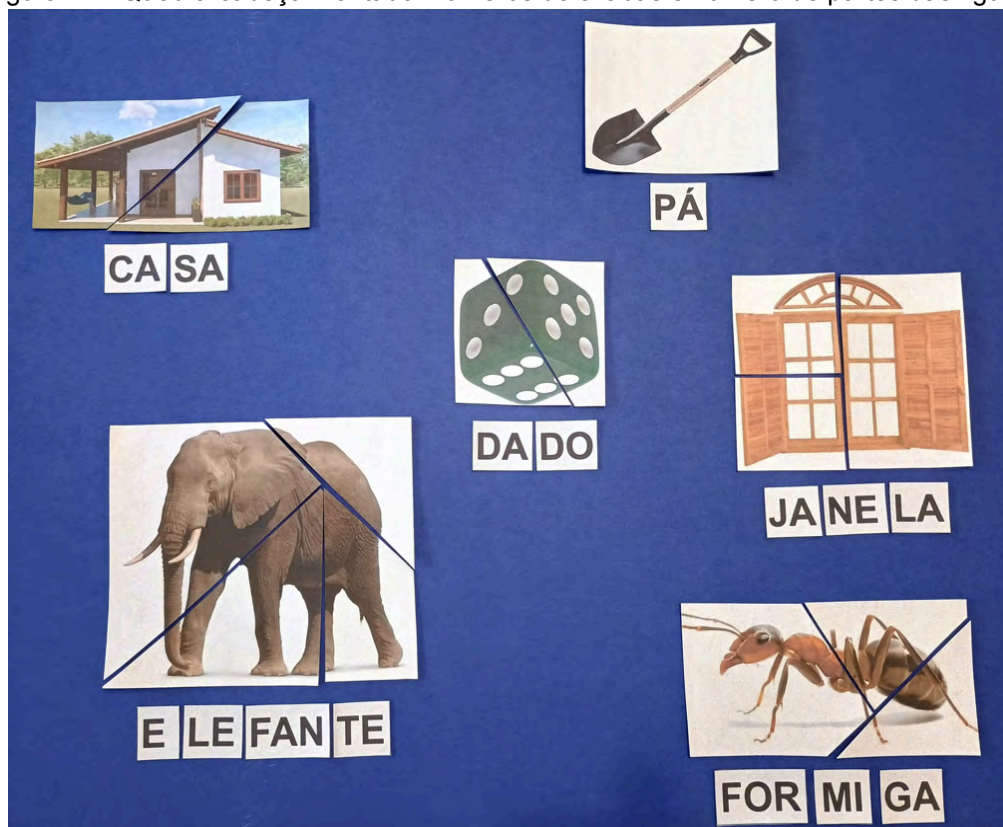
Depois de formar as imagens, o desafio é encontrar dentre as sílabas, as sílabas corretas que compõem o nome da imagem.

Figura 20 - Quebra-cabeça embaralhado: números de sílabas e número de partes das figuras



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 21 - Quebra-cabeça montado: números de sílabas e número de partes das figuras



Fonte: elaborado pela autora (2023)

#### 4.3.7 Proposta 5 - A multimodalidade presente nos textos

Não podemos nos esquecer da importância de abordarmos o aspecto multimodal dos textos já nos anos iniciais. No texto utilizado em nosso roteiro, o folheto turístico, frequentemente, observamos um arranjo semiótico que atua na produção dos sentidos desse gênero textual. Nesse caso, o folheto turístico do Museu Felícia Leirner exemplifica bem a multimodalidade ao integrar texto verbal e texto escrito, imagens, cores e diversos elementos gráficos para fornecer informações claras e acessíveis aos visitantes. Entre esses recursos, destacamos a utilização de uma combinação de cores distintas para diferenciar os três trajetos disponíveis (verde para fácil, amarelo para intermediário e vermelho para difícil), facilitando a compreensão visual imediata. O mapa central oferece uma representação espacial dos trajetos e das localizações das esculturas, complementado por uma legenda detalhada que classifica as obras por tipo e por técnica empregada. Além disso, ícones e símbolos são usados para indicar acessibilidade e serviços, como a política *pet-friendly*, tornando o folheto inclusivo e informativo. O texto é informativo, fornecendo detalhes sobre a localização, horários de funcionamento e preços de entrada, enquanto as seções em destaque orientam o visitante sobre como explorar o museu.

Assim, para além do componente textual verbal escrito, tradicionalmente valorizado nas aulas, torna-se fundamental desenvolver uma consciência e um senso de análise crítica para a multiplicidade semiótica que atua nos processos comunicativos.

Sobre isso, Martín-Barbero (2000) aponta que mesmo imersos em um mundo semiótico, essa é uma cultura que ainda desafia a escola que, desprovida de modos múltiplos de interação, ainda encontra-se na defensiva quanto ao que ocorre no audiovisual, ignorando as muitas formas em que interagimos hoje por meio das linguagens, conforme explicita Rojo (2020):

[...] as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos - quase tanto ou mais que os escritos ou a letra. E isso, não é de hoje.

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos que são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem





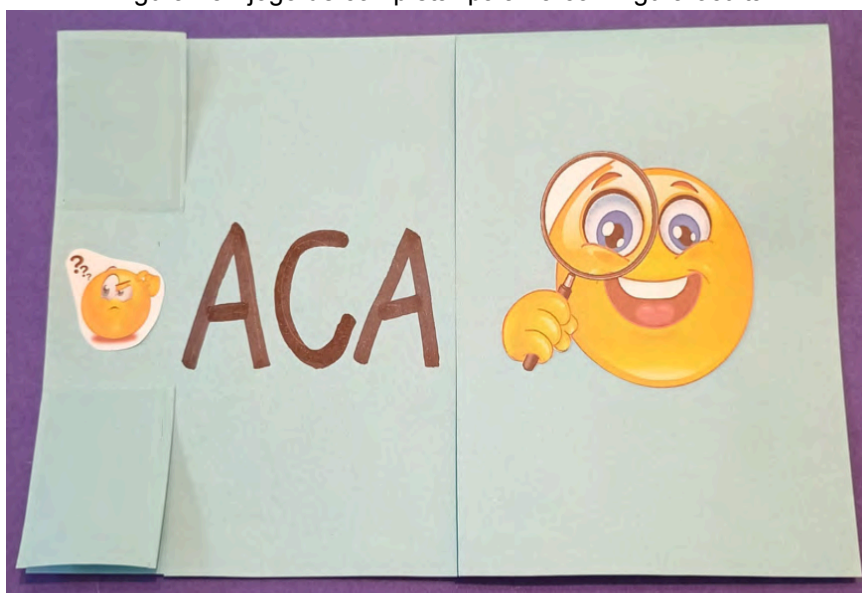
Para a produção desse poema, nos inspiramos em parte da história da artista Felícia Leirner que saiu da cidade de São Paulo, subiu a serra da Mantiqueira e fez da cidade mais alta do Brasil (Campos do Jordão) o seu lugar de vida e de arte.

A partir desse singelo poema é possível fazermos uma vasta exploração didática, como a percepção e a reflexão das aliterações: **FELICIDADE**, **FELIZ**, **FELÍCIA**; da rimas: **FELICIDADE** E **CIDADE**; e também da presença de palavra dentro de palavra, em: **FELICIDADE** E **CIDADE**. Além disso, podemos trabalhar a substituição de fonemas, originando outra palavra, em: **FELÍCIA/DELÍCIA**.

Podemos ainda nos beneficiar oportunamente do poema produzindo o jogo abaixo que trata da ocorrência das correspondências biunívocas F/V. Esse tipo de ocorrência é tratado também na literatura como pares mínimos que são sequências sonoras que se distinguem por um único fonema.

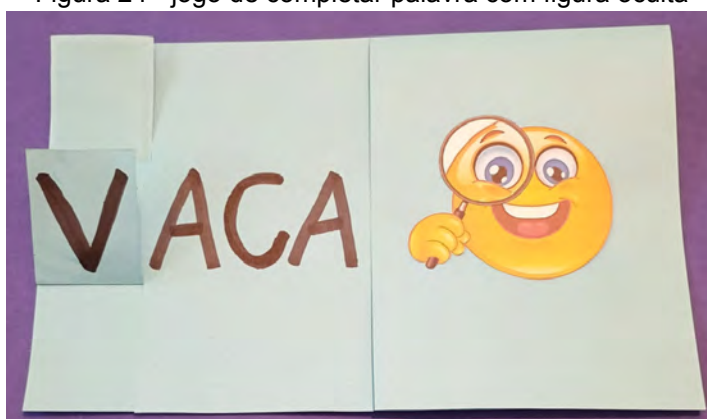
Abaixo temos as imagens de um jogo em que foi produzido um cartão com parte de uma palavra que nomeia uma figura que está escondida e que o jogador deverá arriscar uma das duas letras possíveis, F ou V, para completar a palavra. Depois de escolher uma das duas letras. Ele deverá abrir a aba do *emoji* com a lupa para descobrir se acertou ou não.

Figura 23 - jogo de completar palavra com figura oculta



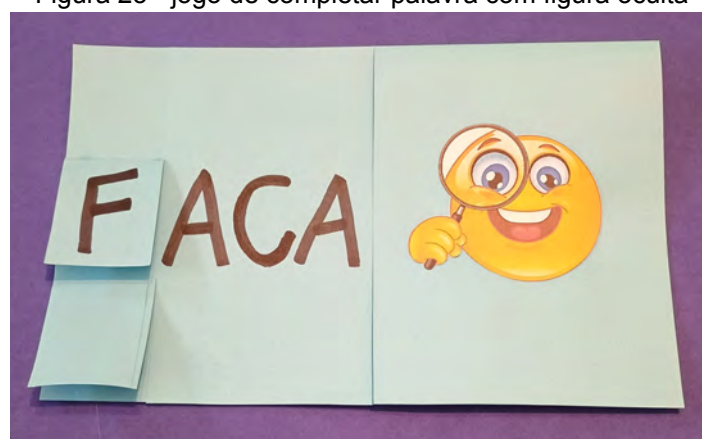
Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 24 - jogo de completar palavra com figura oculta



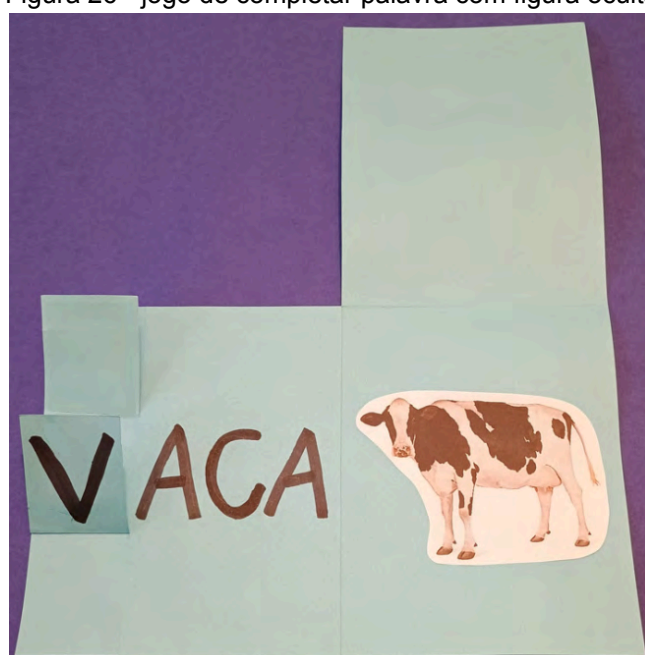
Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 25 - jogo de completar palavra com figura oculta



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 26 - jogo de completar palavra com figura oculta



Fonte: elaborado pela autora (2023)

#### 4.3.9 Proposta 7 - O ciberpoema

Após o trabalho com o poema, o professor deverá refletir com os alunos sobre a possibilidade de os poemas serem escritos e ou apresentados de uma outra forma, como acontece com outros textos. O folheto turístico que trabalhamos acima é um bom exemplo de como os textos podem ser apresentados de maneiras diferentes.

Para essa atividade é importante já ter trabalhado com os alunos sobre a estrutura que compõe um poema: os versos e as estrofes. Somente depois apresentar o ciberpoema produzido a partir do poema.

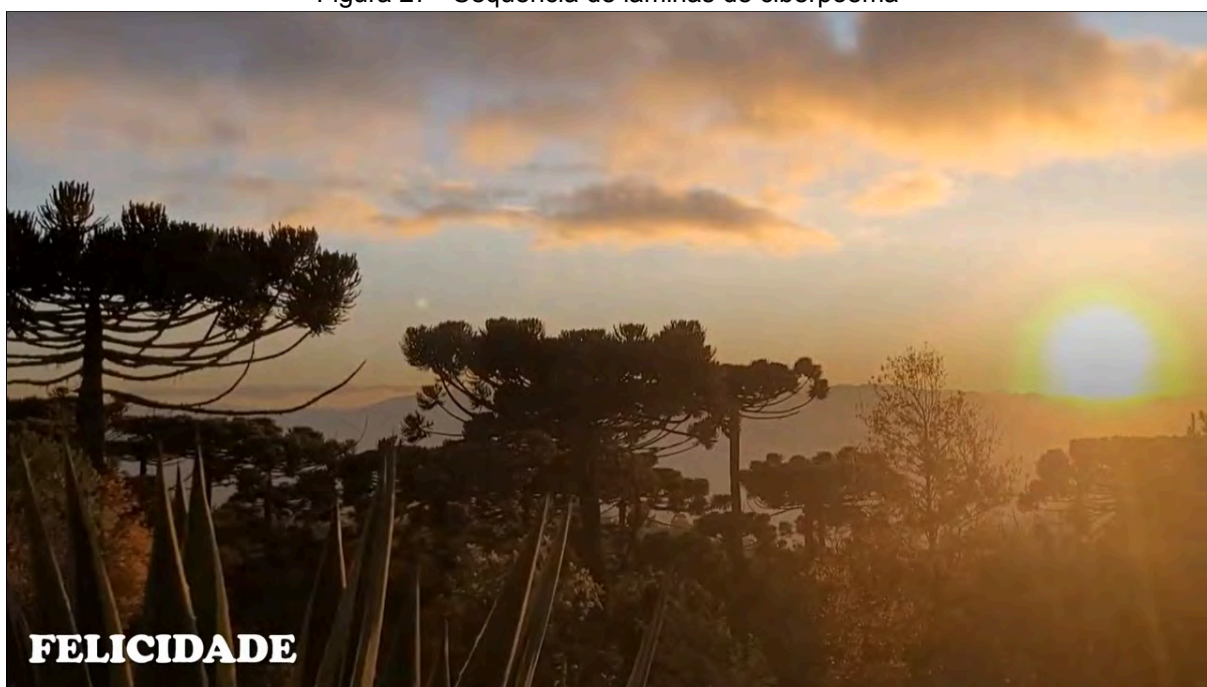
O ciberpoema a seguir foi inspirado no poema da atividade anterior e tem o objetivo de compor os sentidos poéticos que motivaram o poema. A paisagem de fundo é composta por uma fotografia autoral registrada no inverno de 2023 durante o pôr do sol no ponto mais alto do Museu Felícia Leirner. Fizemos um arranjo para que a parte verbal fosse aparecendo ora palavra por palavra, ora letra por letra, como se estivesse subindo uma grande colina (a serra da Mantiqueira). Movimento realizado pela artista Felícia Leirner.

O resultado é um arranjo simples, mas rico em sentido. É um bom exemplo para motivação dos alunos. Nesta atividade propomos discutir com os alunos o processo criativo que motivou a criação do ciberpoema, os recursos utilizados e as possibilidades de releitura.

O ciberpoema foi produzido utilizando o *PowerPoint* e as ferramentas por ele disponíveis, como os efeitos de “aparecer” das letras e palavras e a sonoridade.

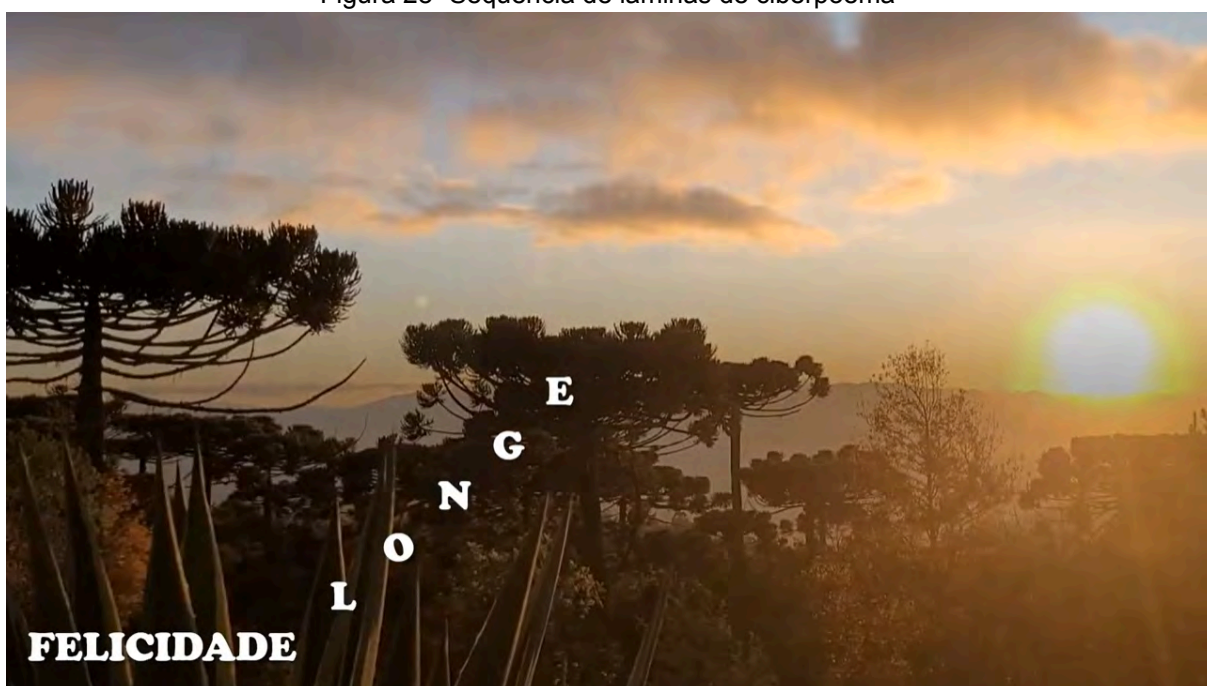


Figura 27 - Sequência de lâminas de ciberpoema



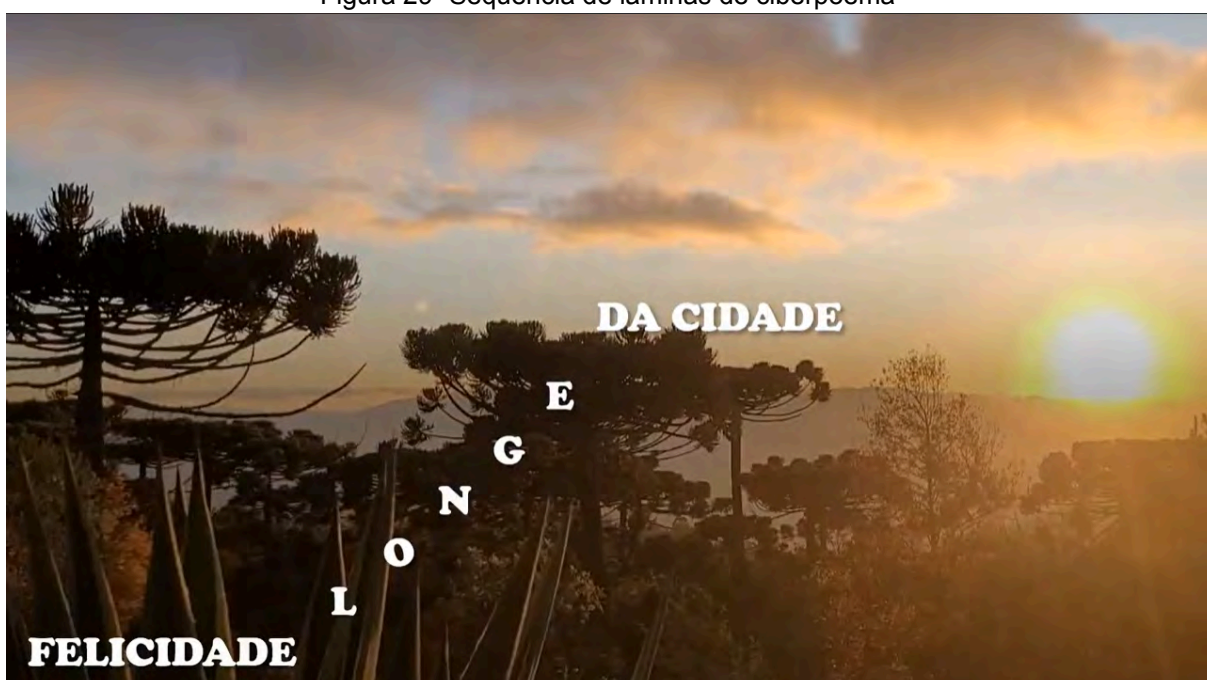
Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 28- Sequência de lâminas de ciberpoema



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 29- Sequência de lâminas de ciberpoema



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 30- Sequência de lâminas de ciberpoema



Fonte: elaborado pela autora (2023)



Figura 31- Sequência de lâminas de ciberpoema



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Figura 32- Sequência de lâminas de ciberpoema



Fonte: elaborado pela autora (2023)

#### 4.3.10 Proposta 8 - Produção textual

Depois de percorrer pelo circuito de atividades propostas, é o momento de os alunos embarcarem em um processo criativo de produção de um ciberpoema. Para isso, novamente lançaremos mão do livro Felícia Leirner: poemas e aforismos e/ou do site do museu Felícia Leirner e/ou da visita *in loco*, realizada pelos alunos para buscar referência para criação. Há inúmeros elementos motivadores na produção das esculturas que possibilitam expressões poéticas bem interessantes. É importante oportunizar esse contato dos alunos com a arte para que se desenvolvam e tomem parte da produção cultural dos espaços que estão inseridos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise sobre o papel do desenvolvimento da Consciência Fonológica para a alfabetização e o letramento de estudantes fora do ciclo de alfabetização, buscamos propor em nosso trabalho atividades que conciliam ludicidade e reflexão, reconhecendo o papel dos multiletramentos. Essa reflexão não é somente para o aluno, mas também para o professor, que, ao interagir com os alunos durante as atividades, poderá avaliar o processo de aprendizagem e traçar novos direcionamentos e/ou novas propostas de atividades e de reflexões sobre a língua e seu uso.

A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, buscamos atender os objetivos de conceituar os elementos fundantes relacionados ao desenvolvimento da Consciência Fonológica, descrever os níveis do desenvolvimento da Consciência Fonológica, refletir sobre o efeito do desenvolvimento da Consciência Fonológica na aquisição da linguagem e na aprendizagem da língua escrita. Devemos, contudo, destacar que a busca por responder às indagações: qual o papel da Consciência Fonológica na alfabetização de estudantes para além do ciclo de alfabetização? Que ações pedagógicas contribuem para que o aluno passe da fase do não saber ler e escrever (escrita inicial espontânea) ao domínio da leitura e da escrita (escrita ortográfica)? Essas questões só puderam ser respondidas a partir dos encontros bibliográficos, devendo a solidez de suas respostas estar condicionada à devida aplicação das atividades aqui propostas e que poderão ser colocadas em prática em um outro momento.

Reconhecemos, no decorrer de nossa pesquisa, que o conceito de multiletramento relaciona-se com as finalidades da educação básica, sobre a promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, do exercício da cidadania, da qualificação para o trabalho e da preparação para a continuidade nos estudos e, de certa forma, dialoga com a educação integral ou omnilateral, que busca integrar diferentes dimensões da formação humana. Desta forma, os multiletramentos dizem respeito à formação para o letramento a partir de múltiplos usos da língua, em diferentes modais.

Realizamos uma investigação sobre os níveis de desenvolvimento da Consciência Fonológica e demonstramos como a observação dessas etapas pelo

professor pode contribuir para a consolidação da alfabetização. Para tanto, propusemos atividades que respeitam esses diferentes níveis e, por opção, conforme os estudos bibliográficos, escolhemos atividades que enfocaram em especial a percepção e o desenvolvimento do nível silábico da Consciência Fonológica em palavras, mas isso não quer dizer que não compreendemos que é no texto que a língua se realiza. Concordamos que o texto é por excelência o objeto de ensino e de aprendizagem nas aulas de linguagens e que o enfoque do trabalho com sílabas e unidades menores devem partir de palavras estáveis retiradas dos textos.

No intuito de investigar de onde parte o aluno para ser alfabetizado, compreendemos que ele definitivamente não é uma “página em branco”. Ele sabe, sabe muito, sobre muitas coisas da escola e muitas coisas para além da escola e mesmo antes dela. Desde muito cedo as crianças convivem com ambiente e práticas de letramento, vendo pessoas lendo e/ou escrevendo, familiarizando-se com as práticas de leitura e de escrita, conforme Silva e Guimarães (2013). E isso precisa estar claro para o professor, principalmente, em se tratando de estudantes fora do ciclo de alfabetização e que ainda não estão alfabetizados.

Com isso, apontamos que um trabalho docente respeitoso precisa focar na aprendizagem e não no ensino, conforme repete a exaustão Soares (2020). Olhar para a criança e buscar compreender o que ela não está entendendo e o que pode estar dificultando o seu desenvolvimento é o que motivou este trabalho. A experiência empírica do trabalho com a analogia com o Sistema de Numeração Decimal, a atenção às sílabas, ao som saliente das vogais na sílabas, a demanda por determinada escrita e o respeito ao “erro” ortográfico dos alunos nos conduziram a esta pesquisa.

Ainda não há segurança em dizermos que conseguimos encontrar toda fundamentação teórica no sentido de respondermos plenamente às indagações iniciais, mas podemos afirmar que conseguimos dar bons passos na direção de uma prática docente mais assertiva e segura. Não há como falar em ser alfabetizador sem acessar os conhecimentos sobre linguística, fonética e fonologia, consciência linguística (em especial a Consciência Fonológica), gêneros textuais, dentre outros. Concluimos que é urgente a revisão dos currículos dos cursos de graduação de licenciatura em Pedagogia e em Letras/Português. O primeiro por ser generalista

demais e não focar nos conhecimentos sobre a língua e a linguagem. O segundo por esquecer do processo de aquisição da linguagem e aprendizagem inicial da língua. Há um hiato profundo na formação acadêmica de quem vai ensinar a ler e a escrever.

A busca por compreender o processo de alfabetização, em especial, a alfabetização de alunos em anos escolares avançados e que ainda não sabem ler e escrever não se encerra por aqui. Antes, pelo contrário, ela está apenas iniciando, há muito o que conhecer, estudar e debater sobre o assunto.

Desejamos que este trabalho encontre outros docentes também desejosos por entender um pouco mais sobre o desenvolvimento de seus alunos. Que as atividades aqui propostas possam dialogar com suas realidades e serem desenvolvidas, refutadas e aperfeiçoadas, produzindo novos saberes.

## REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO. *In*: Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita (CEALE). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. s.d. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em 12 ago. 2023.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBOSA, Jacqueline. Multiletramentos. TECLE – Tecnologias de Linguagem e Letramento. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/>. Acesso em: 20 jun.
- BARROS, Ricardo Paes de. *Avaliação de Resultado e de Impacto - Sobre a importância de medir pt. 1*. "Primeira parte da aula sobre Avaliação de Resultado e de Impacto ministrada por Ricardo Paes de Barros - Sobre a importância de medir. A matéria é parte integrante do Curso Avançado de Avaliação de Políticas Públicas e Projetos Sociais, realizado pela Fundação Itaú Social. Publicado em 22 de jan. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rj7H5J5NICs>. Acesso em: 17 abr. 2023.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html). Acesso em: 17 abr. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014, nº 120-A. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica*. Brasília, DF: Inep, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BROOKE, Nigel. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013.
- BUBLITZ, Grasielle Kieling. Metalinguagem e Alfabetização: a importância da pré leitura. *In*: SCHERER, Ana Paula Rigatti; WOLFF, Clarice Lehnen (org.). *Consciência Linguística na Escola: experiências e vivências na sala de aula e na formação de professores*. Curitiba: Appris, 2020, p.59-71.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.



Clavatta, Maria. *O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?*. Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187-205, 18 abr. 2014.

DEBATE sobre letramentos e método fônico, 2019. 1 vídeo (112 min). Publicado por STI FFLCH USP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rS-uQ7glp7w>. Acesso em 23 de junho de 2023.

Leirner, Felícia. *Felícia Leirner: textos poéticos e aforismos*. Organização J. Guinsburg e Sergio Kon. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Gil, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2022.

Marconi, Maria de Andrade; Lakatos, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

Martín-Barbero, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educomunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, mai./ago., p.51-61, 2000.

Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Moraes, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

Moraes, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

Moraes, Artur Gomes de. *Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022.

Moraes, Artur Gomes de. *Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. 1. ed; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

Paula, Abner Nunes Emerich de. *O indicador de desenvolvimento das escolas estaduais e a correção pelo fator socioeconômico: a experiência do Espírito Santo*. Dissertação de Mestrado (Gestão e Avaliação em Educação Pública). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2016.

Roberto, Tania Mikaela Garcia. *Fonologia, Fonética e Ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Rojo, Roxane Helena Rodrigues. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*. Florianópolis. Editora Lili, 2022.

Silva, Thaís Cristófar; Guimarães, Daniela Oliveira. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 316-323, jul./set. 2013.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 2, n. 2, 2004.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Autores Associados, v. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetizar com método*. Entrevista cedida a Poliana Moreira. Portal Ceale. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/alfabetizar-com-metodo.html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1 ed., 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.