

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TABITA VANUSA RUPPEL

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE UMA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE PALMEIRA-PR:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO

PONTA GROSSA
2024

TABITA VANUSA RUPPEL

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE UMA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE PALMEIRA-PR:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva. Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lucia Martiniak.

PONTA GROSSA
2024

R946 Ruppel, Tabita Vanusa

Dificuldades de aprendizagem de uma turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Palmeira-PR: uma proposta de intervenção pedagógica no processo de alfabetização / Tabita Vanusa Ruppel. Ponta Grossa, 2024.

125 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak.

1. Alfabetização - letramento. 2. Língua escrita. 3. Aprendizagem - dificuldades. I. Martiniak, Vera Lucia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

TÁBITA VANUSA RUPPEL

“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA, PR”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa 09 de dezembro de 2024.

Membros da Banca:

Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak – UEPG
Presidente

Profa. Dra. Desirê Luciane Dominschek - UNINTER
Titular Externo

Documento assinado digitalmente
DESIRE LUCIANE DOMINSCHKE LIMA
Data: 11/02/2025 14:38:35-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rita de Cassia da Silva Oliveira - UEPG
Titular Interno

Documento assinado digitalmente
EVERSON MANJINSKI
Data: 11/02/2025 15:59:54-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Everson Manjinski – UEPG
Suplente Interno



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia da Silva Oliveira, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 13/12/2024, às 12:03, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Professor(a)**, em 23/01/2025, às 14:25, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2327748** e o código CRC **F06BDACD**.

Dedico este trabalho a todos os professores alfabetizadores, que com amor e paciência iluminam o caminho da leitura e da escrita para seus alunos. Vocês são os verdadeiros arquitetos do futuro, moldando mentes curiosas e corações apaixonados pelo saber. Cada palavra que ensinam, cada dúvida que esclarecem, é um passo a mais na jornada do conhecimento. Que sua paixão pela educação continue a inspirar e transformar vidas, pois vocês são a base de um mundo mais literário e consciente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, cuja luz e sabedoria me guiaram em cada passo desta jornada. Sua presença constante foi fundamental para que eu pudesse superar os desafios e alcançar este momento tão significativo.

Aos meus familiares, expresso minha profunda gratidão pela paciência, amor e apoio incondicional. Vocês foram meu alicerce, sempre acreditando em mim e incentivando-me a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis.

A todos os professores do mestrado, sou grato pelo conhecimento compartilhado e pelas valiosas lições que me proporcionaram. Cada um de vocês contribuiu de maneira única para minha formação, e sou eternamente grata por isso.

De maneira especial agradeço as professoras da banca: Dra. Desire Luciane Dominschek Lima, Pós Dra Rita de Cássia da Silva Oliveira e minha Orientadora Dra.Vera Lucia Martiniak, cuja qualificação e defesa foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho. Suas críticas e sugestões foram fundamentais para que eu pudesse refinar minhas ideias e apresentar um trabalho de qualidade.

Por fim, um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora: Vera Lúcia Martiniak. Sua orientação, paciência, carinho, atenção e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste projeto. Você foi minha guia de luz, sempre pronta para me apoiar e direcionar, e sou imensamente grato por ter tido a oportunidade de aprender com você.

A todos, meu sincero muito obrigado!

RESUMO

RUPPEL, T.V. **Dificuldades de aprendizagem de uma turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Palmeira, PR**: uma proposta de intervenção pedagógica no processo de alfabetização. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as dificuldades de aprendizagem no início do processo de alfabetização e insere-se na linha de pesquisa Educação Especial na perspectiva inclusiva. Tem como ponto de partida o seguinte problema de pesquisa: Quais são as dificuldades de aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização relacionados a escrita? A pesquisa tem como objetivo geral analisar as dificuldades de aprendizagem na linguagem escrita, no processo de alfabetização dos alunos do segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Palmeira, PR. A pesquisa teve como ponto de partida os resultados das avaliações diagnósticas realizada pelo município as quais apresentaram resultados baixos nos índices de aprendizagem na aquisição da escrita, tendo o grupo a ser estudado com um dos menores nos resultados das avaliações. O estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa exploratória, documental e bibliográfica. Os procedimentos se deram por meio da coleta de dados, com base nas avaliações externas de larga escala, aplicação de avaliações e atividades para verificação da tentativa de escrita dos alunos e os registros de observação no diário de bordo do grupo. As avaliações externas foram realizadas no primeiro trimestre e a segunda no 3º trimestre do ano de 2023. A partir dos resultados das avaliações e observações foram realizadas intervenções pedagógicas para sanar essas dificuldades de aprendizagem. Os resultados demonstram que a partir de atividades com foco direcionado para as dificuldades dos alunos, na escrita, foi possível que a maioria ultrapassasse e avançasse dos níveis pré-silábico para o alfabético.

Palavras-chave: Alfabetização; letramento; língua escrita; aprendizagem – dificuldades.

ABSTRACT

RUPPEL, T.V. Learning difficulties in a 2nd year elementary school class. of a public school in Palmeira, PR: a proposal for pedagogical intervention in the literacy process. 127f. Dissertation (Master's in Inclusive Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

This study focuses on learning difficulties at the beginning of the literacy process. Its starting point is the following research problem: what are the students' learning difficulties in the literacy process related to writing? The general aim of the research is to analyze the learning difficulties in written language, in the literacy process of students in the second year of elementary school in a public school in the municipality of Palmeira, PR. The starting point for the research was the results of the diagnostic assessments carried out by the municipality, which showed low learning rates in the acquisition of writing, with the group to be studied having one of the lowest scores in the assessments. The study is characterized as field research with a qualitative, exploratory, documentary and bibliographical approach. The procedures involved data collection, based on large-scale external assessments, the application of assessments and activities to check the students' attempts at writing and observation records in the group's logbook. The external assessments were in the first quarter and the second in the third quarter of 2023. Based on the results of the assessments and observations, pedagogical interventions were carried out to remedy these learning difficulties. The results show that the majority of students were able to overcome and advance from pre-syllabic to alphabetic levels thanks to activities focused on their writing difficulties.

Keywords: Literacy; literacy; written language; learning difficulties.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Cartilha Maternal escrita por João de Deus de 1878.....	17
Figura 2	Capa do Livro: Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934) de M. B. Lourenço Filho.....	19
Figura 3	Cartaz o que tem na caixa e as tentativas de escrita dos alunos.....	64
Figura 4	Tentativa de escrita do aluno 5.....	68
Figura 5	Sugestão de nomes para a mascote.....	70
Figura 6	Escrita de palavras com dificuldades ortográficas com alfabeto móvel.....	71
Figura 7	Trabalho de reescrita do poema Leilão de Jardim de Cecília Meireles.....	74
Figura 8	Caderno de Escrita Criativa e atividades de tentativas de escrita dos alunos.....	79
Figura 9	Mala Viajante: Doce Leitura.....	80
Figura 10	Resultado da avaliação diagnóstica externa de Português do 1º semestre de 2023.....	82
Figura 11	Escrita produzida pelo Aluno 1.....	87
Figura 12	Escrita produzida pelo Aluno 2.....	88
Figura 13	Escrita produzida pelo Aluno 3.....	88
Figura 14	Escrita produzida pelo Aluno 4.....	89
Figura 15	Escrita produzida pelo Aluno 5.....	89
Figura 16	Escrita produzida pelo Aluno 6.....	90
Figura 17	Escrita produzida pelo Aluno 7.....	90
Figura 18	Escrita produzida pelo Aluno 8.....	91
Figura 19	Escrita produzida pelo Aluno 9.....	91
Figura 20	Escrita produzida pelo Aluno 10.....	92
Figura 21	Escrita produzida pelo Aluno 11.....	92
Figura 22	Escrita produzida pelo Aluno 12.....	93
Figura 23	Escrita produzida pelo Aluno 13.....	93
Figura 24	Escrita produzida pelo Aluno 14.....	94
Figura 25	Escrita produzida pelo Aluno 15.....	94
Figura 26	Escrita produzida pelo Aluno 16.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Comparação de Aprendizagem por Gênero e Nível (em %)	57
Gráfico 2	Resultados da Sondagem de Tentativa de escrita	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese das fases dos métodos de Alfabetização.....	21
Quadro 2	O ensino-aprendizado da linguagem escrita visando aprofundar o domínio dos seguintes conceitos.....	36
Quadro 3	Transtornos de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem.....	39
Quadro 4	Principais dificuldades de aprendizagem.....	40
Quadro 5	Resultados detalhados da Avaliação Diagnóstica acerca do nível de escrita dos alunos do 2º ano “C”.....	61
Quadro 6	Comparativo do Resultado dos Descritores no componente Língua Portuguesa nos meses de abril e novembro de 2023.....	83
Quadro 7	Comparativo das Tentativas de escrita inicial e final de 2023.....	96
Quadro 8	Resultados da Avaliação Externa de Português.....	99
Quadro 9	Plano de Aula 1 – Português	112
Quadro 10	Plano de Aula 2 – Português	115
Quadro 11	Plano de Aula 4 – Português	118
Quadro 12	Plano de Aula 5 – Português	121
Quadro 13	Plano de Aula 6 – Português	123
Quadro 14	Plano de Aula 10 – Português	125

LISTAS DE SIGLAS

AVC - Acidente Vascular Cerebral

COVID 19- Coronavírus SARS-CoV-2

DA – Dificuldade de Aprendizagem

NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PR – Paraná

AMO - Alfabeto Móvel Organizado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	15
1.1 CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	22
1.2 A ARTICULAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	26
1.3 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO.....	30
2 AS DIFICULDADES DOS ALUNOS NO ENSINO DA LINGUAGEM	
ESCRITA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	32
2.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LÍNGUA ESCRITA.....	42
2.2 A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	47
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	53
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA ESCOLA.....	55
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA OBSERVADA.....	56
3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS: A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO.....	62
3.4 OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA.....	81
3.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	86
3.6 RECURSO EDUCACIONAL.....	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	111

INTRODUÇÃO

O tema da Alfabetização, foi marcada pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, sendo fundamental para a vida escolar e o pleno exercício da cidadania, que é trazido com todo vigor para o centro da política pública educacional do país (Brasil, 2019).

Visto que o progresso nos estudos dos alunos, depende da aquisição dos conhecimentos básicos, uma vez que sem saber ler com compreensão e escrever corretamente os conceitos básicos da língua escrita acarreta uma dificuldade para toda sua trajetória escolar, submetendo os educandos as desigualdades de condições e oportunidades para alcançar o desenvolvimento pessoal na sociedade. Este trabalho de pesquisa aborda as dificuldades de aprendizagem na aquisição da língua escrita no processo de alfabetização, voltadas ao atendimento de um grupo de dezesseis alunos de uma classe regular de segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada na área urbana do município de Palmeira-Paraná.

As discussões sobre a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da escrita é uma preocupação que tem feito parte da pauta das políticas públicas tanto nas esferas federais, estaduais, quanto nas esferas municipais.

E nesse sentido, as avaliações diagnósticas realizadas no ano de 2023 pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer do município de Palmeira-Paraná, demonstraram um resultado agravante na aprendizagem da escrita. Esses resultados tem criado um contingente bastante desafiador na prática dos professores.

Diante os problemas relacionados a alfabetização e a linguagem escrita, é necessário levar em consideração alguns fatores influenciadores como o contexto social em que os alunos estão inseridos. A escola deve criar condições necessárias para o letramento, pois tem-se consciência de que ela não forma leitores sozinha, mas sabemos também que a instituição escolar é fundamental para ajudar nessa formação, já que as crianças muitas vezes aprendem o código de forma mecânica, e depois não conseguem utilizar nas práticas sociais.

A lacuna identificada nas produções científicas, relacionadas ao tema da pesquisa, apresenta uma ausência de abordagem específica para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem na escrita, embora mencionem o impacto da pandemia na alfabetização, não exploram diretamente como as pesquisas têm

abordado a inclusão de alunos com dificuldades específicas na escrita no processo de alfabetização.

A pandemia da COVID-19 destacou a importância da interação social no processo de alfabetização, conforme defendido por Vygotsky. Com a transição para o ensino remoto, as crianças perderam oportunidades de interação com professores e colegas, limitando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A aprendizagem é mediada pela troca social e cultural, e a falta dessa mediação durante a pandemia prejudicou o avanço das crianças. A retomada de práticas pedagógicas baseadas em cooperação e diálogo será essencial para recuperar as perdas educacionais.

A tarefa de alfabetizar letrando significa dar subsídios aos alunos para que estejam preparados para usar vários tipos de linguagem em qualquer tipo de situação, havendo assim uma escolarização real e efetiva, desenvolvendo nos alunos um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhes permitam fazer uso, de forma mais eficiente das capacidades técnicas de leitura e de escrita (Soares, 2008).

Diante do levantamento da produção científica e as lacunas existentes justifica-se a necessidade de abordar a alfabetização das crianças numa perspectiva inclusiva, possibilitando a aquisição de conhecimentos e garantindo o direito à educação de todos.

Por outro lado, a pesquisa justifica-se pela experiência profissional enquanto alfabetizadora, de uma turma de classe regular de segundo ano do ensino fundamental que teve um dos índices mais baixos da fluência da leitura e escrita no município de Palmeira, no ano de 2023. Diante, deste quadro, surgiu a necessidade de fazer um recorte para compreender os problemas de aprendizagem na escrita apresentados pelas crianças do segundo ano do Ensino Fundamental da turma investigada.

Diante dessas questões o problema de pesquisa volta-se para o seguinte questionamento: quais as dificuldades de aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização relacionados a escrita?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, na linguagem escrita, no processo de alfabetização dos alunos do segundo ano do ensino fundamental. Como objetivos específicos desdobram-se em: compreender os métodos de alfabetização para o ensino da leitura e escrita; discutir

as dificuldades dos alunos, no ensino da linguagem escrita; apontar as possibilidades pedagógicas para o trabalho com o ensino da língua escrita para os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Na pesquisa é dada especial atenção ao problema relativo à dificuldade de aprendizagem no processo da escrita de crianças que estão na classe regular de segundo ano do Ensino Fundamental I. A partir da análise dos índices de aprendizagem da leitura e escrita no município de Palmeira, PR, é evidente a necessidade de buscar soluções para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, uma vez que o grupo escolhido faz parte de uma amostra representativa e que os resultados não são generalizados para todo o grupo.

Saber ler e escrever, e utilizar a leitura e a escrita em diversas situações cotidianas, são necessidades indiscutíveis. Isso é fundamental tanto para o exercício pleno da cidadania no âmbito individual quanto para medir o nível de desenvolvimento de uma nação no contexto sociocultural e político (Mortatti, 2004).

Para tanto, o trabalho é dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo discute-se o histórico dos métodos de alfabetização, para que se possa compreender os conceitos importantes relacionados à alfabetização e ao letramento. Para compreender a concepção de língua escrita da escola do presente precisa-se entender como ela foi construída no passado.

No segundo capítulo são apontadas as dificuldades, os transtornos e distúrbios de aprendizagem, suas características e as relações com o ensino.

No terceiro capítulo apresentam-se o objeto de pesquisa e o que levou a pesquisar a escola do ponto de vista da heterogeneidade. Para isso, foi utilizada a abordagem qualitativa, em que a pesquisa de campo foi o caminho escolhido. Para a coleta de dados foi utilizado os documentos da Secretaria Municipal de Educação do Município de Palmeira, Paraná, com os resultados das avaliações internas e externas, sondagens e observações em sala de aula por meio do diário de campo de bordo.

No quarto capítulo apresenta-se a análise dos dados e o resultado alcançado ao propor analisar as dificuldades de aprendizagem na escrita no processo de alfabetização; e como a escrita pode ser trabalhada numa perspectiva sociointeracionista e inclusiva de maneira eficaz, por meio da elaboração de sequência didática.

1 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Mortatti (2019) realiza uma análise histórica sobre os métodos de alfabetização no contexto educacional brasileiro, abordando a relevância desses métodos ao longo dos anos e seu papel fundamental na formação educacional do país.

Com isso, essa reconstrução histórica fornece uma compreensão importante sobre a trajetória da educação no Brasil e como as práticas de alfabetização têm moldado a formação dos cidadãos ao longo do tempo.

Em sua obra, Mortatti (2019) descreve a evolução dos métodos no Brasil, enfatizando a importância da alfabetização como ensino inicial da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização das crianças. A autora também aborda as disputas relacionadas aos métodos de alfabetização desde o final do século XIX, especialmente no contexto da escola pública brasileira. Com isso, não se nega que não havia analfabetos no período colonial, pois com a presença jesuítica há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil, que servia aos propósitos de aculturação dos povos indígenas (Saviani, 2010).

A história dos métodos de alfabetização foi marcada por influências de várias correntes pedagógicas, incluindo a Escola Nova. Para a autora deve-se considerar aspectos psicológicos, pedagógicos e fisiológicos na escolha dos métodos de ensino da leitura e escrita, destacando a necessidade de motivar os alunos e adaptar o ensino às suas características e capacidades individuais (Mortatti, 2019).

Mortatti (2006) divide a história da alfabetização brasileira em quatro períodos: a metodização do ensino da leitura; a institucionalização do método analítico; a alfabetização sob medida e por fim, a alfabetização: construtivismo e desmetodização.

O primeiro momento da metodização do ensino da leitura no Brasil ocorreu até o final do Império, no qual o ensino era desorganizado, com poucas escolas funcionando em salas adaptadas e dependendo do empenho dos professores e alunos para subsistir. A Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 1827, obrigou a adoção "ensino mútuo", no qual os professores deveriam ensinar: a leitura e a escrita, as quatro operações, noções de geometria, gramática da língua nacional, princípios cristãos e doutrina católica (Saviani, 2010).

As primeiras cartilhas brasileiras baseavam-se nesses métodos e circularam

por várias províncias do país.

Contudo, em 1881, a aprovação da Lei Saraiva, condicionou o exercício do voto ao domínio da leitura e da escrita, denunciando um grande contingente de pessoas analfabetas no país.

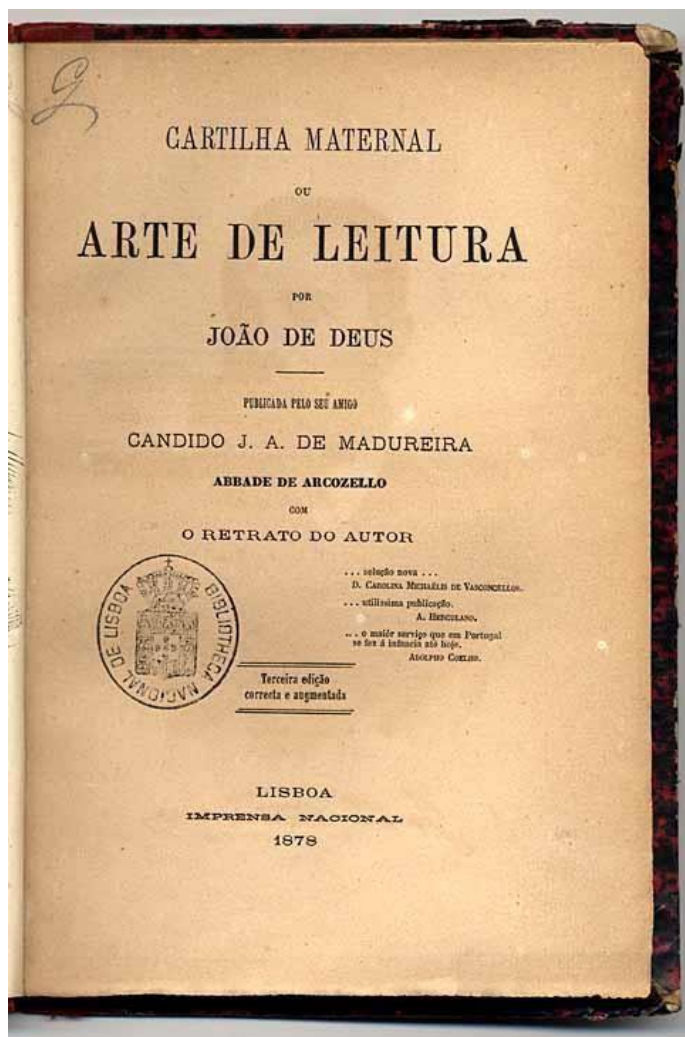
Com o sentimento e interesse da elite republicana pela formação de uma nova nação, a partir dos ideais liberais, foram adotados métodos e outros importados para tentar suprir a carência e aumentar os índices de alfabetização no país. Destaca-se a introdução do "método João de Deus" ou "método da palavração" na década de 1880, que inovou ao iniciar o ensino da leitura pela palavra e depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

Na introdução de seu livro João de Deus (1887, p. 7) apresenta seu método:

Este sistema funda-se na língua viva. Não apresenta os seis ou oito abecedários de costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez do principiante apurar a paciência n'uma repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis.

Essa fase, marcada por uma transição entre métodos tradicionais e inovadores, trouxe novas abordagens e influenciou as práticas pedagógicas da época (Mortatti, 2019).

Figura 1 – Cartilha Maternal escrita por João de Deus de 1878



Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: <https://purl.pt/145>

No período da primeira república houve um foco significativo na formação de alfabetizadores, integrada à preparação de professores primários. Esta formação ocorria em instituições como as escolas normais, institutos de educação e cursos específicos para o magistério, com especial destaque no estado de São Paulo.

Com a república, iniciou-se a definição do currículo da escola primária e das disciplinas escolares, incluindo leitura e escrita, consideradas essenciais para o "esclarecimento das massas" e a formação do cidadão conforme os ideais do novo regime. "Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos" (Saviani, 2010, p. 317).

Nesse contexto histórico, o sucesso ou fracasso do ensino e da aprendizagem inicial da leitura e escrita tornou-se um indicador importante da eficácia do modelo republicano de escola primária pública, laica e gratuita.

A alfabetização passou a ser vista como um pilar essencial para a formação cidadã e a consolidação dos princípios republicanos no sistema educacional brasileiro. A partir de 1890, Mortatti (2019) delinea a institucionalização do método analítico, marcado com a reforma da instrução pública em São Paulo, com a implementação do método analítico para o ensino da leitura, considerado revolucionário na época.

Esse método, influenciado pela pedagogia norte-americana, baseava-se em uma nova concepção da criança, enfatizando a necessidade de adaptar o ensino da leitura a essa nova visão. Diferentemente dos métodos sintéticos anteriores, o método analítico iniciava o ensino pelo "todo" para depois analisar suas partes constitutivas, como palavras, sentenças ou "historietas".

Professores formados na Escola Normal de São Paulo passaram a defender e disseminar o método analítico para outros estados brasileiros, contribuindo para sua institucionalização e tornando sua utilização obrigatória nas escolas públicas paulistas. Houve disputas entre defensores do método analítico e aqueles que preferiam os métodos sintéticos tradicionais, como a silabação.

A discussão sobre métodos de ensino continuou focada no ensino inicial da leitura, enquanto o ensino da escrita era mais associado à caligrafia e ao tipo de letra utilizada.

Essas disputas fundaram uma nova tradição, onde o ensino da leitura passou a envolver questões didáticas, considerando as habilidades visuais, auditivas e motoras da criança. O ensino da leitura e escrita foi tratado como uma questão didática subordinada às questões psicológicas da criança, marcando um novo momento na história da alfabetização no Brasil (Mortatti, 2019).

Após a década de 1920, observou-se um aumento nas resistências dos professores em relação ao método analítico de alfabetização no Brasil. Essa resistência levou à busca por novas soluções para os desafios do ensino inicial da leitura e escrita. Nesse contexto, surgiram métodos mistos ou ecléticos, que combinavam elementos dos métodos sintéticos e analíticos, sendo considerados mais eficientes (Mortatti, 2019).

A disputa entre defensores de diferentes métodos persistiu, mas o foco na importância do método foi gradualmente relativizado, com uma preferência por

abordagens mistas/ecléticas ou conhecido também por método global, em outros estados.

Essa mudança foi influenciada pela disseminação das bases psicológicas da alfabetização apresentadas no livro "Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita" (1934) de Lourenço Filho. O livro tinha como proposta o uso de testes para medir a maturidade das crianças, visando classificar os alunos e organizar classes homogêneas para melhorar a eficácia da alfabetização. Com isso, a importância do método de alfabetização foi secundarizada em favor da consideração da maturidade das crianças.

Figura 2 – Capa do Livro: Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934) de M. B. Lourenço Filho



Fonte: Disponível em COLE 4385

Lourenço Filho produziu e divulgou textos didáticos, cartilhas e livros para uso nas escolas, como a Cartilha do povo: para ensinar a ler rapidamente (1928). Posteriormente, publicou muitas outras cartilhas de alfabetização e livros de leitura acompanhados de "guias do mestre", livros de literatura infantil e exercícios de aritmética (Saviani, 2010).

A partir desse período, as cartilhas passaram a adotar predominantemente métodos mistos ou ecléticos, e surgiram manuais do professor acompanhando as cartilhas, juntamente com a ideia do "período preparatório". Houve uma ênfase na simultaneidade do ensino da leitura e escrita, considerando-as habilidades visuais, auditivas e motoras. A alfabetização passou a ser vista como uma questão de "medida", com o método de ensino adaptado ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas.

Assim, surgiu uma abordagem eclética na alfabetização, onde o ensino se subordinava à maturidade das crianças. A escrita era vista como uma habilidade caligráfica e ortográfica, ensinada simultaneamente à leitura, com a necessidade de um período preparatório que envolvia exercícios de coordenação viso-motora e auditivo-motora.

Esse período se estendeu até o final da década de 1970, estabelecendo uma nova tradição no ensino da leitura e escrita, onde o como ensinar estava subordinado à maturidade dos alunos, com as questões didáticas subordinadas às psicológicas (Mortatti, 2019).

Após a década de 1920, houve uma mudança no ensino da leitura e escrita no Brasil, com a emergência de métodos mistos ou ecléticos que combinavam elementos dos métodos sintéticos e analíticos. Com a predominância destes métodos o ensino da leitura e escrita passou a ser visto como uma questão de "medida", adaptando o método ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas.

Essa abordagem eclética marcou uma nova tradição no ensino da alfabetização, onde o como ensinar estava subordinado à maturidade dos alunos, com as questões didáticas subordinadas às psicológicas (Mortatti, 2019).

Os momentos mais significativos da alfabetização, conforme identificados por Mortatti (2019), são os seguintes:

Quadro1- Fases dos métodos de Alfabetização

Momentos importantes da Alfabetização	Características
Primeiro momento (1876 a 1890):	Caracterizado pela disputa entre os partidários do novo método da palavração e os dos antigos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico).
Segundo momento (1890 a meados dos anos de 1920):	Caracterizado pela disputa entre defensores do novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos.
Terceiro momento (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970):	Caracterizado pelas disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização e os dos então novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, que resultou na introdução dos "novos" métodos mistos.
Quarto momento (meados de 1980 aos dias atuais):	Inicialmente caracterizado pelas disputas entre os defensores da nova teoria construtivista e os dos antigos testes de maturidade e métodos de alfabetização, e mais recentemente pela introdução da nova teoria do letramento e pelas discussões sobre a reintrodução do "novo" método fônico e sobre políticas públicas de alfabetização no Brasil.

Fonte: elaborada pela autora com base em Mortatti (2019)

Esses momentos históricos, representam períodos de transformação e disputa em torno dos métodos e abordagens de alfabetização no Brasil, refletindo as mudanças e debates que moldaram a prática educacional ao longo do tempo.

Mortatti (2019) ressalta a complexidade e as disputas históricas em torno dos métodos de alfabetização no Brasil, evidenciando a tensão entre tradições passadas e novas abordagens. Ela aponta como diferentes visões sobre a alfabetização refletem questões políticas e ideológicas, influenciadas pelo legado histórico e pela resistência a mudanças.

Também faz críticas a tendência de apresentar inovações como verdades absolutas, que procuram silenciar tradições anteriores, e ressalta a importância de reconhecer a diversidade de perspectivas. Sublinha a relevância da alfabetização em uma sociedade marcada pela miséria social e cultural, defendendo a necessidade de ir além da adaptação a práticas limitadas de leitura e escrita.

Sua interpretação enfatiza a importância de considerar as dimensões políticas, ideológicas e sociais nos debates sobre métodos de alfabetização, promovendo práticas educacionais que estimulem a reflexão crítica e a formação de leitores e produtores de textos conscientes e engajados.

Mortatti (2019), considera a história do ensino-aprendizagem de leitura e escrita no Brasil, especialmente na fase inicial de escolarização, como parte de um "longoséculo XX" que começou na década de 1880. Esse período foi marcado por

disputas entre tradição e modernidade, e entre rupturas desejadas e permanências inevitáveis. Educadores desempenharam um papel central, impondo suas visões sobre a alfabetização conforme seus graus de hegemonia. Eles consideravam certas práticas como revolucionárias e outras como tradicionais a serem superadas, moldando assim a educação conforme seus entendimentos do novo e do antigo.

Os estudos de Mortatti (2019) concentram-se na hegemonia dos métodos de alfabetização em São Paulo, desde a década de 1890 até o presente. Também contribuíram para a compreensão histórica e atual da alfabetização no Brasil e para o desenvolvimento de futuros projetos que assegurem o direito das crianças à leitura e escrita.

A pesquisa de Mortatti (2019) oferece uma visão das mudanças nos métodos de alfabetização, proporcionando uma base para práticas educativas que promovam a inclusão e qualidade no ensino, na qual a alfabetização é vista como um instrumento fundamental para a aquisição de conhecimento e modernização da sociedade, sendo a leitura e a escrita fundamentais para uma nova ordem política, econômica e social.

Ao longo desse período o Brasil passou por mudanças pedagógicas, políticas e sociais, desde métodos tradicionais até abordagens mais modernas e inclusivas. A história reflete não apenas os avanços na educação, mas também as lutas por acesso igualitário e qualidade educacional para todos os brasileiros.

1.1 CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Historicamente, o conceito de alfabetização esteve associado ao ensino e à aprendizagem da "tecnologia da escrita", ou seja, do sistema alfabético. De maneira geral, isso significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em "sons", e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Para Soares (2004) a alfabetização é o processo de ensinar e aprender a ler e escrever, adquirindo as habilidades necessárias para compreender e produzir textos escritos. Tradicionalmente, está relacionada à aquisição do sistema de escrita alfabética, ou seja, aprender o código que representa os sons da língua por meio de letras e combinações de letras.

No entanto, o conceito tem se ampliado, incorporando não apenas a decodificação das letras e palavras, mas também a compreensão e interpretação de

textos, bem como o uso da leitura e escrita em diferentes contextos sociais.

Atualmente, é vista não apenas como um processo individual de aprendizagem, mas também como uma prática social, que se desenvolve por meio de interações e experiências em diversos contextos, como a família, a escola e a comunidade. A integração da alfabetização com o letramento, que envolve o uso social da leitura e escrita, tem se mostrado fundamental para uma formação mais ampla e efetiva dos indivíduos como leitores e escritores competentes (Soares, 2004).

O conceito de alfabetização abordado por Mortatti (2019), destaca a alfabetização como um processo mais amplo do que simplesmente aprender a ler e escrever. Para Mortatti (2019, p. 49) a “[...] alfabetização é entendida como o processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita”. Com isso a importância de compreender a alfabetização como um processo que vai além do simples aprendizado da leitura e escrita, envolvendo a compreensão do texto como unidade de sentido, a expressão do pensamento e a comunicação. Enfatiza o texto como a unidade de sentido e objeto central do ensino da língua escrita.

A evolução do conceito de alfabetização no Brasil, destaca-se pela diferenciação entre alfabetização como simples aprendizado da cartilha e alfabetização como um processo mais abrangente de acesso à leitura e escrita, considerando a linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação (Mortatti, 2019).

Essa perspectiva ressalta a alfabetização não apenas como um processo de aquisição de habilidades básicas, mas também como um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva, onde o acesso à educação é um direito de todos os cidadãos.

No contexto brasileiro, o termo "alfabetização" é utilizado para designar o processo escolarizado de ensino-aprendizagem da leitura e escrita na etapa inicial da escolarização. O termo "letramento (escolar)" amplia a abrangência do conceito de alfabetização.

Portanto, o conceito de alfabetização vai além do simples ato de aprender a ler e escrever, englobando a compreensão do texto como unidade de sentido, a expressão do pensamento e a comunicação, e considerando a alfabetização como um processo essencial para o desenvolvimento educacional e social do país.

Na segunda metade da década de 1980, a palavra "letramento" surgiu no discurso de especialistas das ciências linguísticas e da educação como uma tradução

do termo inglês "literacy". Essa tradução visa ampliar o conceito de alfabetização, destacando não apenas o domínio da tecnologia de leitura e escrita (codificação e decodificação), mas também os usos dessas habilidades em práticas sociais onde escrever e ler são necessários.

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1998, p. 47).

De acordo com Soares (2005) o letramento é o termo que vai além da simples capacidade de decodificar letras e palavras, envolvendo o uso social da leitura e escrita em diferentes contextos. A habilidade de compreender, interpretar e produzir textos de forma crítica e reflexiva, inseridos em práticas sociais e culturais específicas. O letramento reconhece a importância de não apenas dominar as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também de saber utilizar a linguagem escrita de maneira significativa em situações do cotidiano, como no trabalho, na escola, na comunicação digital, entre outros contextos sociais.

Mortatti (2004) destaca que nas sociedades urbanas modernas, não existe um "grau zero" de letramento, pois é impossível não participar, de alguma forma, de práticas que envolvem a escrita, mesmo que essas práticas não incluam atividades específicas de ler ou escrever. Essa abordagem enfatiza a complexidade e a multifacetada natureza do fenômeno do letramento, considerando tanto suas dimensões individuais quanto sociais.

Portanto, o letramento é essencial para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, interpretação e expressão, capacitando as pessoas a interagir de forma eficaz e autônoma no universo da linguagem escrita (Soares, 2005).

Na perspectiva de Vygotsky (2022) o conceito de letramento vai além da simples aquisição de habilidades de decodificação de letras e palavras. Ele enfatiza a importância do contexto social, cultural e histórico na aprendizagem da linguagem escrita, destacando que o desenvolvimento dessas habilidades é mediado pelas interações sociais e pela cultura.

Segundo Vygotsky (2022), o letramento envolve não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a compreensão do significado dos textos, a interpretação das mensagens transmitidas e a habilidade de utilizar a linguagem escrita de forma

eficaz em diferentes situações e contextos. Ele ressalta que o ensino e a prática social da linguagem escrita são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos indivíduos.

O letramento é concebido como um processo complexo e socialmente mediado, no qual a linguagem escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento.

Segundo Vygotsky (2000), as condições sociais e os fundamentos do comportamento humano são aspectos essenciais em sua teoria. Ele considera que as condições sociais desempenham um papel determinante no comportamento humano. O que diferencia o desenvolvimento biológico e psicológico dos animais mais avançados do desenvolvimento humano é a presença das funções psicológicas superiores, que são exclusivas dos seres humanos.

As funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos, típicos dos seres humanos, que lhes permitem o controle de consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação as características do momento e do espaço presentes. Graças a essas funções, o ser humano pode pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores (Oliveira, 1997).

A transição dos processos naturais para os processos superiores constitui um elemento central da consciência e do intelecto humano. De acordo com os estudos de Vygotsky (2000), ao nascer, os seres humanos respondem de forma adaptativa utilizando estruturas mentais conhecidas como elementares, incluindo reflexos condicionados e incondicionados, reações automatizadas e processos de associação simples.

Essas estruturas mentais são predominantemente influenciadas por fatores biológicos. O elemento central que faz com que as chamadas estruturas elementares de bases biológicas se sigam outras chamadas “Superiores” é o uso de signos ou de outros instrumentos psicológicos.

Vygotsky concentra-se nos suportes externos que possibilitam aos indivíduos mediar estímulos, ou seja, representá-los em contextos diferentes ou em outras situações. Os instrumentos psicológicos têm a função de organizar e reorganizar a informação externamente (Oliveira, 1997).

As funções psicológicas superiores resultam do desenvolvimento cultural, e não do biológico. A primeira dessas transformações envolve os signos, ou marcas

externas, que se convertem em processos internos de mediação, Vygotsky se refere a esse fenômeno como o processo de internalização. Durante o desenvolvimento, o indivíduo gradualmente substitui essas marcas externas por "signos internos," que são representações mentais que tomam o lugar dos objetos do mundo real. (Oliveira, 1997).

1.2 A ARTICULAÇÃO ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento são dois conceitos essenciais no processo de aprendizagem da leitura e escrita, porém, apresentam diferenças em seus enfoques e abrangências.

A alfabetização tradicionalmente está associada à aquisição das habilidades básicas de decodificação das letras e palavras, focando no domínio do sistema de escrita alfabética. Envolve o ensino e aprendizagem das técnicas de leitura e escrita, com ênfase na decodificação e codificação dos símbolos escritos. No entanto, a alfabetização muitas vezes se restringe à capacidade de ler e escrever mecanicamente, sem necessariamente compreender o significado dos textos.

Letramento é usado para diferenciar do termo de alfabetização, porém com o entendimento que atualmente a apropriação da língua materna não pode haver um distanciamento entre um e outro. Por ser um termo novo e com um significado de importância singular, parece ter sido utilizado pela primeira vez por Mary Kato, na apresentação de seu livro, no mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de 1986, cujo objetivo era salientar aspectos de ordem psicolinguísticas que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem, no que se refere a aprendizagem escolar por parte de crianças (Mortatti, 2004, p.87).

Mortatti (2004) analisou a interconexão entre alfabetização e letramento, destacando que, enquanto a alfabetização se refere ao aprendizado técnico de ler e escrever, o letramento envolve a aplicação social desse conhecimento em contextos do dia a dia. Atualmente, não se pode dissociar a apropriação da língua materna do seu uso social, sugerindo que a educação deve incluir tanto habilidades técnicas quanto a capacidade de comunicação efetiva. O termo "letramento" foi introduzido por Mary Kato em 1986, com o objetivo de ressaltar os aspectos psicolinguísticos na aprendizagem da linguagem, e sua compreensão é fundamental para a educação contemporânea, conforme apontado por (Mortatti, 2004).

Por outro lado, o letramento vai além da simples decodificação das letras e palavras, incorporando o uso social da leitura e escrita em diferentes contextos e práticas sociais. Se relaciona à capacidade de compreender, interpretar e produzir textos de forma crítica e reflexiva, inseridos em contextos sociais e culturais específicos. O letramento reconhece a importância de utilizar a linguagem escrita de maneira significativa e funcional em diversas situações do cotidiano, promovendo a participação ativa e autônoma dos indivíduos no mundo letrado.

Assim, enquanto a alfabetização se concentra na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento amplia esse conceito, incluindo o uso social e crítico da linguagem escrita em diferentes contextos, visando a uma participação mais efetiva e competente na cultura letrada (Soares, 2005).

Com base nos conceitos de alfabetização e letramento apresentados por Soares (2005), as implicações práticas são significativas para o trabalho dos professores em turmas de alfabetização.

É essencial compreender esses conceitos, identificar seus fundamentos teóricos, entender as relações entre eles e reconhecer as consequências no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Para Soares (2001, p. 47) “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Esses aspectos são fundamentais para uma prática pedagógica mais eficaz, pois permitem aos educadores desenvolverem estratégias que considerem não apenas o ensino das habilidades básicas de decodificação (alfabetização), mas também o desenvolvimento de habilidades de compreensão e uso social da escrita (letramento).

Ao integrar a alfabetização e o letramento de forma indissociável no processo de aprendizagem inicial da linguagem escrita, os professores podem promover uma abordagem mais abrangente e contextualizada, que considere não apenas a decodificação das letras e palavras, mas também o uso social e crítico da leitura e escrita. Isso implica em desenvolver atividades que estimulem a compreensão, interpretação e produção de textos em diferentes contextos, conectando a aprendizagem à realidade e às práticas sociais dos alunos.

O letramento está associado a diferentes tecnologias de escrita, que geram condições diversas de acesso e interação com a linguagem escrita, considerando o

letramento como um fenômeno plural, que varia ao longo do tempo e em diferentes contextos, influenciando a forma como os indivíduos se relacionam com os discursos, saberes e práticas culturais ligadas à escrita (Rodrigues, 2014).

Essas reflexões são importantes para compreender como esses processos influenciam a construção da identidade e da subjetividade dos alunos. É essencial considerar não apenas a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, mas também a capacidade dos alunos de compreender e utilizar a linguagem escrita de forma crítica e reflexiva em diversos contextos sociais.

Rodrigues (2014) enfatiza a importância do letramento crítico, destacando que os alunos devem ir além do domínio das habilidades básicas de leitura e escrita. É essencial que eles também desenvolvam a capacidade de refletir sobre os discursos presentes na sociedade, questionar informações e adotar uma postura crítica em relação ao mundo ao seu redor. Isso é fundamental para a formação de indivíduos mais autônomos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade. Assim, enquanto a alfabetização se concentra na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento amplia essa perspectiva, englobando a capacidade de utilizar essas habilidades de forma autônoma e crítica em diversas situações sociais e culturais.

Ao considerar o letramento como uma prática social, os docentes têm a oportunidade de estruturar ambientes alfabetizadores que incentivem a participação ativa dos estudantes em contextos autênticos de leitura e escrita. Esses ambientes favorecem não apenas a construção de significados, mas também o desenvolvimento de competências comunicativas e habilidades críticas, essenciais para a formação integral dos indivíduos.

Portanto, as implicações práticas dos resultados deste estudo envolvem a necessidade de os professores repensarem suas práticas pedagógicas, integrando de forma efetiva a alfabetização e o letramento, e promovendo uma abordagem mais contextualizada, significativa e inclusiva no ensino da linguagem escrita.

No estudo de Soares (2005), são discutidos pontos sobre alfabetização e letramento que têm implicações significativas para o trabalho dos professores em turmas de alfabetização.

O que diferencia a Alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, ou seja, refere-se ao aprendizado das relações entre letras e sons, da decodificação e codificação da linguagem escrita. Envolve o domínio das

habilidades de leitura e escrita.

O Letramento, por sua vez, vai além da simples decodificação de letras e sons, envolvendo o uso social da leitura e escrita. Está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, à compreensão e produção de textos em diferentes contextos e gêneros, bem como à reflexão crítica sobre a linguagem escrita. O letramento está ligado ao uso efetivo da leitura e escrita no mundo (Soares & Batista, 2005).

A alfabetização focaliza as habilidades fundamentais de decodificação e codificação da linguagem escrita, o letramento amplia esse escopo, abrangendo o uso social e crítico da leitura e escrita em variados contextos e situações. Também transcende a mera capacidade de ler e escrever, incorporando a habilidade de interpretar textos, compreender seus significados em diferentes contextos sociais, e aplicar essas competências de maneira reflexiva e produtiva na vida cotidiana e profissional.

Há a necessidade de os docentes possuírem uma sólida fundamentação teórica, uma vez que a compreensão dos princípios teóricos é fundamental para orientar práticas pedagógicas de maneira autônoma e consciente. A reflexão teórica deve estar intrinsecamente vinculada à prática educativa. Assim, os docentes são estimulados a analisar situações educacionais com base na teoria, visando transformar e aprimorar suas práticas em sala de aula.

A compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, bem como o reconhecimento de sua inter-relação, o domínio dos fundamentos teóricos e a integração entre teoria e prática, são aspectos que tornam a prática pedagógica mais eficaz, capaz de atender de forma mais adequada às necessidades dos alunos no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

O estudo de Soares e Batista (2005) emprega uma metodologia que fortalece seus resultados ao integrar uma revisão teórica dos conceitos de alfabetização e letramento com uma análise crítica das práticas pedagógicas no ensino da linguagem escrita. A investigação foi conduzida por meio de uma revisão aprofundada da literatura especializada e análise de textos acadêmicos, seguida por uma reflexão crítica sobre experiências práticas em sala de aula.

A análise crítica das práticas pedagógicas revelou lacunas e desafios na integração efetiva dos conceitos de alfabetização e letramento no contexto educacional, destacando a necessidade de revisar abordagens tradicionais e de

promover uma educação mais contextualizada e significativa. Adicionalmente, a metodologia empregada facilitou a articulação entre teoria e prática, o que contribuiu para uma compreensão mais aprofundada e fundamentada da importância dessa interação no âmbito educacional.

1.3 DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

A aquisição do sistema de escrita, assim como de outros sistemas simbólicos, adquire uma importância estrutural para o desenvolvimento mental e cognitivo do indivíduo que o domina.

Esse processo não pode ser alcançado apenas por métodos mecânicos e superficiais; pelo contrário, requer o desenvolvimento de funções comportamentais complexas na criança (Vygotsky, 2000).

Embora os autores não apresentem um conceito definitivo de escrita, a análise de categorias da teoria histórico-cultural oferece contribuições significativas para a compreensão do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

O conceito de escrita desenvolvido por Vygotsky e Leontiev está interligado com outros conceitos centrais da teoria histórico-cultural. Um desses conceitos tem como ponto de partida o materialismo histórico-dialético, base teórica na qual Vygotsky utilizou para investigar as funções psicológicas superiores. Dentre essas funções, a escrita se destaca ao lado de outras, como a percepção, a memória lógica e a atenção seletiva.

Segundo Vygotsky (2000), para que uma criança seja alfabetizada, é essencial que ela desenvolva um desejo genuíno de ler e escrever, o que está profundamente ligado aos usos culturais da leitura e da escrita. A escola deve integrar atividades culturais que valorizem a escrita, como executar uma receita culinária ou criar um mural de notícias, para que a criança compreenda que a escrita vai além da simples decodificação, tornando-se uma necessidade e uma forma de interação humana.

A escrita desempenha um papel na mediação da relação com a cultura, adquirindo significado por meio de seu uso. Da mesma forma, para que a criança se aproprie da escrita, é necessário que ela passe por mediações de qualidade que a conectem às práticas sociais da leitura e da escrita. (André; Bufrem, 2012).

Segundo Costa (2004, p. 16), a escrita é conceituada:

A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético-ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas. A partir da compreensão dessa complexidade é que se tem falado em alfabetização e letramento como fenômenos diferentes e complementares.

A alfabetização é um processo específico que envolve a aquisição dos princípios alfabéticos e ortográficos, permitindo que o aluno se torne autônomo na leitura e na escrita. Esse processo está vinculado à compreensão e ao domínio do código escrito, que se baseia na correspondência entre os sons da fala e as letras usadas para representá-los na escrita.

Por outro lado, o letramento é o processo de inserção e participação na cultura escrita. Inicia-se quando a criança começa a interagir com diferentes formas de escrita na sociedade, como placas, rótulos, embalagens comerciais e revistas. Esse processo se estende ao longo da vida, à medida que a pessoa se envolve cada vez mais nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e a redação de contratos, livros científicos e obras literárias, por exemplo (Costa, 2004).

A abordagem do letramento reconhece a diversidade de contextos em que a leitura e a escrita são utilizadas, promovendo uma visão mais ampla e contextualizada do uso da linguagem escrita. A tendência é articular a alfabetização com o letramento, buscando desenvolver não apenas as habilidades de decodificação, mas também as práticas sociais de leitura e escrita.

Essa integração visa formar leitores e escritores competentes, capazes de compreender e produzir textos em diferentes contextos, tornando a aprendizagem da leitura e escrita mais significativa e contextualizada.

Neste capítulo discutiu-se, a partir do contexto histórico, os métodos que permeavam a alfabetização no Brasil, a partir dos interesses e determinantes econômicos e políticos. Também foi apresentado o conceito de alfabetização e letramento, considerando uma ampliação do conceito de alfabetização, incorporando não apenas a capacidade de decodificar letras e palavras, mas também a compreensão e uso social da leitura e escrita. O letramento enfatiza a importância de inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita, conectando o aprendizado da língua escrita com situações reais de comunicação e interação.

2 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ALUNOS NO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A história das dificuldades de aprendizagem (DA) tem suas raízes no início do século XIX, principalmente nos Estados Unidos e no Canadá. Esse campo de estudo começou a se desenvolver quando médicos e educadores começaram a observar e documentar casos de crianças que apresentavam dificuldades em aprender, apesar de possuírem inteligência normal.

Um dos principais precursores desse movimento foi o médico fisiologista alemão Franz Joseph Gall. Em seus estudos sobre transtornos da linguagem, Gall observou adultos com lesões cerebrais que, embora mantivessem a capacidade intelectual, não conseguiam expressar suas ideias e sentimentos. Essa condição foi denominada afasia, e quando identificada em crianças, passou a ser rotulada como "dificuldade de aprendizagem".

Gall estabeleceu uma base neuropsicológica para as etapas e fases, refletindo a evolução do entendimento sobre o tema ao longo do tempo.

A primeira etapa, conhecida como Etapa de Fundação, ocorreu entre 1800 e 1963, marcando o início do reconhecimento das dificuldades de aprendizagem como um campo de estudo.

Durante esse período, as primeiras investigações começaram a identificar as especificidades das dificuldades que alunos enfrentavam no processo educativo.

Em seguida, a Fase da Transição, que se estendeu de 1930 a 1963, trouxe uma mudança significativa na percepção das dificuldades de aprendizagem, começando a se distanciar de explicações puramente individuais e físicas, para considerar também fatores sociais e econômicos.

A Fase de Integração, que ocorreu entre 1963 e 1980, foi um período em que as dificuldades de aprendizagem foram reconhecidas como uma área específica de estudo. Nesse contexto, tornou-se necessário estabelecer uma identidade clara em relação a outras áreas da educação especial. Desafios como a definição de uma base para financiamento de programas educativos e a promoção de uma identidade clara para o campo foram destacados.

As etapas seguintes, que incluem a Etapa dos Primeiros Anos (1963 a 1990) e a Etapa Atual (1990 à atualidade), continuam a desenvolver a compreensão e a abordagem das dificuldades de aprendizagem, incorporando novas pesquisas e

práticas educativas que buscam atender às necessidades dos alunos com dificuldades. O documento enfatiza a importância de compreender essa evolução histórica para que educadores possam melhor entender o presente e as práticas atuais em educação especial (Brasil, 2008; 2015).

A discussão sobre transtornos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem no cenário educacional brasileiro envolve questões complexas e desafiadoras. Esse tema é marcado por uma diversidade de concepções que muitas vezes se confundem com mitos, contribuindo para a perpetuação de práticas que, de maneira sutil, segregam alunos com ritmos de aprendizagem diferentes dos esperados.

Além disso, segundo a legislação educacional vigente no Brasil, alunos com transtornos, distúrbios ou dificuldades de aprendizagem não são incluídos como público-alvo da Educação Especial, o que os priva do direito ao Atendimento Educacional Especializado oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2008; 2015).

Contudo, o campo das dificuldades de aprendizagem se expandiu, incorporando novas pesquisas e teorias sobre o processo de aprendizado e os fatores que podem interferir nele. A compreensão das DA evoluiu para incluir não apenas aspectos neurológicos, mas também fatores sociais, emocionais e educacionais que impactam o aprendizado das crianças.

De acordo com Pacheco (2020), o conceito de dificuldades de aprendizagem na escrita é abordado de forma abrangente, destacando que essas dificuldades são frequentemente vistas como um transtorno relacionado à linguagem, com causas neurológicas. No entanto, é enfatizada a necessidade de uma compreensão mais integrada que considere uma variedade de fatores interrelacionados que afetam a aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem podem ser influenciadas por diversos fatores, incluindo aspectos orgânicos e cognitivos que impactam a habilidade da criança em desenvolver a escrita. Além disso, fatores psicossociais, como o ajuste emocional, a autoimagem e a motivação, pois a maneira como a criança se percebe e interage com o ambiente escolar pode afetar significativamente seu desempenho. Outro aspecto relevante é o contexto familiar e social, onde o nível de escolaridade dos pais e o suporte emocional disponível são determinantes no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Por fim, é importante considerar as construções sociais relacionadas ao conceito de dificuldades de aprendizagem, uma vez que estas podem

influenciar tanto a percepção quanto o tratamento dessas dificuldades. Isso destaca a necessidade de desnaturalizar essas construções sociais para uma abordagem mais inclusiva e compreensiva (Pacheco, 2020).

O conceito hegemônico de dificuldade de aprendizagem, contudo, propõe a favor de uma compreensão unitária, apesar de sua diversidade, sendo essas considerações como um transtorno relacionado à linguagem (fala, compreensão, leitura, escrita, soletração, cálculo) e de causa neurológica. Tal atitude contínua a deixar de lado um somatório de fatores inter-relacionados dos que interferem na inteligência e no funcionamento da linguagem. Por exemplo, o nível educacional dos pais, o estresse familiar, o grau de estimulação no lar, a eficácia das mães no ensino de seus filhos, limitações econômicas, saúde, o papel do gênero, a satisfação ou não com a vida, as Oportunidades Disponíveis para os pais na vida, o apoio social dos familiares, etc. Há uma rede complexa de interações sociais que não foram consideradas (Pacheco, 2020, p.27).

A crítica ao conceito hegemônico de dificuldades de aprendizagem é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e eficaz. Ao reconhecer a complexidade das interações sociais e os múltiplos fatores que influenciam a aprendizagem, educadores e profissionais podem desenvolver estratégias mais adequadas e personalizadas para apoiar os alunos em suas jornadas educacionais. Essa perspectiva também enfatiza a importância de um suporte social e familiar robusto, que pode ser determinante para o sucesso acadêmico e pessoal das crianças.

Para Smith (2007, p.21): “Os fatores biológicos que contribuem para as dificuldades de aprendizagem podem ser divididos em quatro categorias gerais: lesão cerebral, erros no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios neuroquímicos e hereditariedade”. Esses fatores são diferenciados, na categoria:

a. Lesão Cerebral: Refere-se a danos físicos ao cérebro que podem ocorrer devido a traumas, acidentes, ou condições médicas (como AVC). Essas lesões podem afetar áreas específicas do cérebro responsáveis por funções cognitivas, resultando em dificuldades de aprendizagem.

b. Erros no Desenvolvimento Cerebral: Envolve anomalias que ocorrem durante o desenvolvimento do cérebro, que podem ser causadas por fatores genéticos, ambientais ou uma combinação de ambos. Esses erros podem levar a uma formação inadequada das estruturas cerebrais, impactando a capacidade de aprendizagem.

c. Desequilíbrios Neuroquímicos: Relaciona-se a alterações dos neurotransmissores e outras substâncias químicas do cérebro que são essenciais

para a comunicação entre neurônios. Desequilíbrios podem afetar a atenção, a memória e outras funções cognitivas, contribuindo para dificuldades de aprendizagem.

d. Hereditariedade: Refere-se à influência genética na predisposição a dificuldades de aprendizagem. Estudos mostram que essas dificuldades podem ser mais comuns em famílias, sugerindo que fatores genéticos desempenham um papel significativo na sua manifestação (Smith, 2007).

Essas categorias ajudam a entender a complexidade das dificuldades de aprendizagem e a necessidade de abordagens múltiplas para o seu diagnóstico e tratamento.

O diagnóstico de dificuldade de aprendizagem (DA) apresenta várias controvérsias, pois contemplam um grupo heterogêneo de sintomas. Um respeito da diversidade de aspectos contemplados no conceito de DA. A falta de clareza nesses critérios pode resultar em avaliações inconsistentes, como se estivéssemos medindo aspectos distintos com o mesmo referencial. Essa divergência nas concepções de DA é evidente, dada a variedade de definições existentes.

Segundo García-Sánchez (2012), foram identificadas 72 definições de DA entre os anos de 1961 e 1985. Entre essas, destaca-se a definição consensual de 1988, proposta pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD).

Dificuldade de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por Dificuldades culturais significativas na aquisição e uso da recepção, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, são afetados à disfunção do sistema nervoso central e pode ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as Dificuldades de aprendizagem problemas nas autorregulações, percepção social e interação social, mas não especificamente, por si mesmas, uma Dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instruções inapropriadas ou insuficientes), não são o resultado dessas condições ou influências. (García-Sánchez, 1990, p.35 *apud* Pacheco, 2020, p.29)

A análise das dificuldades de aprendizagem deve ser abrangente, levando em conta tanto fatores individuais quanto contextuais. É essencial considerar a interação entre as características pessoais da criança e o ambiente social e familiar para entender e abordar essas dificuldades de maneira eficaz. Adotar uma abordagem integrada permite desenvolver intervenções mais ajustadas e personalizadas, que considerem a totalidade da experiência da criança, promovendo um desenvolvimento

mais equilibrado e saudável.

O ensino - aprendizado da linguagem escrita apresenta uma organização dos principais aspectos que contribuem para o domínio da leitura e da escrita. Esses aspectos são fundamentais para que os alunos desenvolvam habilidades eficazes de comunicação escrita e compreensão textual.

Quadro 2 – O ensino-aprendizado da linguagem escrita visando aprofundar o domínio dos seguintes conceitos:

Aspecto	Descrição
Conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética	- Relações entre letras e sons. - Regras ortográficas. - Estrutura silábica.
Capacidades de decodificação e codificação	- Habilidades de leitura e escrita. - Direção correta da escrita na página. - Uso adequado de instrumentos de escrita. - Postura corporal na leitura e escrita. - Caligrafia. - Habilidades motoras e cognitivas.
Processos de leitura e escrita	- Compreensão de diferentes gêneros textuais. - Interpretação de textos. - Produção de textos coerentes e coesos. - Revisão e edição de textos. - Outros processos.
Práticas sociais de leitura e escrita	- Integração dos conhecimentos teóricos com práticas sociais. - Reflexão crítica sobre textos e contextos de produção textual.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Soares e Batista (2005).

Primeiramente, os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética são essenciais. Isso inclui a compreensão das relações entre letras e sons, que é a base da consciência fonológica, permitindo que os alunos decifrem palavras. Além disso, o conhecimento das regras ortográficas é fundamental para que escrevam corretamente, garantindo clareza na comunicação. A estrutura silábica também é um componente importante, pois ajuda os alunos a segmentar palavras e entender sua composição.

Em seguida, as capacidades de decodificação e codificação são abordadas. Isso envolve não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também aspectos práticos, como a direção correta da escrita na página e o uso adequado de instrumentos de escrita, como canetas e lápis. A postura corporal durante a leitura e

a escrita é igualmente importante para evitar desconfortos. A caligrafia, que se refere à legibilidade da escrita, e as habilidades motoras e cognitivas necessárias para processar informações durante esses atos, completam esse conjunto de capacidades (Tonini, 2005).

Os processos de leitura e escrita são outro aspecto fundamental. Os alunos devem ser capazes de compreender diferentes gêneros textuais, interpretar o que leem e produzir textos que sejam coerentes e coesos. A revisão e edição de textos são habilidades que permitem aos alunos melhorar a qualidade de sua escrita, identificando e corrigindo erros. Esses processos são essenciais para a construção de um texto claro e bem estruturado.

Por fim, as práticas sociais de leitura e escrita destacam a importância de integrar conhecimentos teóricos com a prática em contextos reais. Os alunos devem ser incentivados a refletir criticamente sobre os textos que leem, considerando o contexto de sua produção e suas implicações sociais e culturais. Essa abordagem holística é fundamental para formar leitores e escritores competentes, capazes de se comunicar de maneira eficaz e de compreender criticamente o mundo ao seu redor (Tonini, 2005).

Em suma, o quadro ensino-aprendizado da linguagem escrita visa aprofundar o domínio desses conceitos: enfatiza que o ensino-aprendizado da linguagem escrita é um processo complexo que vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo uma série de habilidades e conhecimentos interconectados que são essenciais para a comunicação e a compreensão crítica.

O letramento envolve a prática social da leitura e da escrita, incluindo a participação em contextos reais, a produção e compreensão de textos em diferentes situações, além da reflexão crítica sobre a linguagem escrita. Os educadores buscam promover uma formação ampla e crítica dos alunos, capacitando-os a participar ativamente da sociedade por meio da leitura e da escrita em diversos contextos.

As dificuldades de aprendizagem são, geralmente, o primeiro ponto observado pelos professores e têm sido abordadas pelos pesquisadores principalmente como uma questão pedagógica, e não neurobiológica. Ao ingressar na escola, a criança se depara com um ambiente completamente novo, repleto de regras, exigindo uma adaptação social diferente da que estava acostumada.

Esse processo também envolve desafios no desenvolvimento físico e mental. Como consequência, muitas crianças podem não compreender o significado dessas

regras, que podem parecer estranhas, entrando em choque com sua realidade social, familiar e suas condições socioeconômicas (Seabra, 2020).

Isso implica nas condições das crianças que não conseguem se adaptar ao modelo escolar proposto, pode ter dificuldades em compreender a importância da escrita e, como resultado, não se apropria da cultura letrada. A adaptação pedagógica é importante para criar uma conexão entre a aprendizagem e a realidade da criança.

A superação dessas dificuldades de aprendizagem ocorre através do uso de métodos pedagógicos que sejam significativos para a criança, respeitando seu contexto familiar e socioeconômico. Isso é essencial para promover seu desenvolvimento integral, permitindo que ela alcance autonomia, independência e pleno exercício de sua cidadania.

O uso de terminologias relacionadas à não-aprendizagem é variado, com termos como distúrbios de aprendizagem, problemas de aprendizagem, transtornos de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, incapacidades, entre outros. Esses conceitos são usados para descrever dificuldades específicas nas áreas de leitura, escrita e matemática, que podem ter diversas causas.

É importante diferenciar os termos, já que cada um pressupõe diferentes causas e abordagens, ampliando a atuação para além do atendimento exclusivo ao aluno, abrangendo também a escola e a família.

Quadro 3- Transtornos de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem

Aspecto	Transtornos de Aprendizagem	Distúrbios de Aprendizagem	Dificuldades de Aprendizagem
Definição	Condições clínicas específicas que resultam em dificuldades significativas na aprendizagem.	Problemas mais amplos que podem afetar a aprendizagem, influenciados por fatores sociais, culturais e econômicos.	Dificuldades temporárias ou pontuais que podem ser superadas com apoio adequado.
Exemplos	Dislexia, discalculia, disgrafia.	Distúrbios de atenção, problemas emocionais.	Dificuldades em matemática ou leitura devido a estresse ou falta de apoio.
Origem	Base neurobiológica, com critérios diagnósticos formais.	Influências multifacetadas, incluindo fatores externos e internos.	Pode ser causada por fatores temporários ou contextuais.
Dificuldades	Persistentes e não melhoram com métodos pedagógicos variados.	Podem ser temporárias e não necessariamente permanentes.	Podem ser superadas com intervenções adequadas e apoio.
Diagnóstico	Processo rigoroso que envolve avaliação multidisciplinar.	Diagnóstico pode ser complicado devido à sobreposição de sintomas.	Geralmente não requer diagnóstico formal, mas sim identificação e apoio.
Formação de Professores	Necessita de formação específica para identificação e intervenção.	Formação pode ser insuficiente para lidar com a complexidade dos distúrbios.	Formação básica pode ser suficiente, mas estratégias de apoio são necessárias.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Seabra (2020)

O quadro acima apresenta as diferenças entre Transtornos de aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem, abordando aspectos fundamentais que ajudam a entender como esses conceitos se relacionam e se distinguem no contexto educacional.

Os Transtornos de Aprendizagem referem-se a condições neuropsicológicas que afetam a capacidade de um indivíduo de adquirir e utilizar habilidades acadêmicas. Exemplos comuns incluem a Dislexia, Discalculia e Disgrafia.

Quadro 4 -Principais dificuldades de aprendizagem

Dificuldade de Aprendizagem	Definição	Características
Dislexia	Dificuldade em ler e processar texto.	Dificuldade em reconhecer palavras, ler fluentemente, e compreender o que foi lido.
Discalculia	Dificuldade em entender e trabalhar com números.	Dificuldade em realizar operações matemáticas, entender conceitos numéricos e resolver problemas matemáticos.
Disgrafia	Dificuldade em escrever de forma legível e organizada.	Problemas com a caligrafia, estrutura de frases e organização de ideias na escrita.
Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)	Dificuldade em manter a atenção e controlar impulsos.	Dificuldade em concentrar-se em tarefas, seguir instruções e completar atividades.
Transtorno de Aprendizagem Não Verbal	Dificuldade em habilidades não verbais, como coordenação motora e interpretação de sinais sociais.	Dificuldades em entender pistas sociais, habilidades motoras finas e resolução de problemas visuais.
Disortografia	Dificuldade em usar a ortografia correta.	Erros frequentes de ortografia, dificuldade em aplicar regras gramaticais e problemas com a escrita.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Smith (2007)

Esses transtornos são caracterizados por sua persistência e impacto específico em áreas como leitura, matemática ou escrita, sem comprometer a inteligência geral do aluno. A identificação e o diagnóstico são realizados por profissionais de saúde mental, e a intervenção geralmente requer abordagens educacionais e terapêuticas especializadas.

Por outro lado, os Distúrbios de Aprendizagem abrangem um conjunto mais amplo de dificuldades que podem incluir não apenas os transtornos, mas também problemas emocionais ou comportamentais que interferem no processo de aprendizagem.

Esses distúrbios podem ser mais visíveis no ambiente escolar, onde o comportamento do aluno pode impactar não apenas sua própria aprendizagem, mas também a dos colegas. A intervenção para distúrbios de aprendizagem

frequentemente exige uma abordagem multidisciplinar, envolvendo educadores, psicólogos e outros profissionais para abordar as diversas facetas do problema.

As Dificuldades de Aprendizagem, por sua vez, referem-se a problemas que podem ser temporários ou situacionais, afetando a capacidade de um aluno de aprender, mas que não indicam necessariamente um transtorno ou distúrbio. Essas dificuldades podem ser causadas por fatores como falta de motivação, problemas de atenção ou dificuldades temporárias em um determinado conteúdo. Muitas vezes, elas podem ser superadas com intervenções adequadas, como apoio adicional ou mudanças no ambiente de aprendizagem (Seabra, 2020).

O desenvolvimento individual das crianças também é maciçamente influenciado por sua família, pela escola e pelo ambiente da comunidade. Embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade. A ciência ainda não oferece muito em termos de tratamento médico, mas a longa experiência tem mostrado que a modificação no ambiente pode fazer uma diferença impressionante no progresso educacional de uma criança. Isso significa que, embora as dificuldades de aprendizagem sejam consideradas condições permanentes, elas podem ser drasticamente melhoradas, fazendo-se mudanças em casa e no programa educacional da criança (Smith, 2007 p.20).

Além disso, as dificuldades de aprendizagem geralmente não carregam o mesmo estigma que os transtornos ou distúrbios, sendo vistas como desafios que podem ser temporários.

Em suma, a diferenciação entre Transtornos, Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem é fundamental para a compreensão das diversas necessidades dos alunos. Essa distinção permite que educadores e profissionais ofereçam o suporte necessário a cada aluno, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo.

Para um melhor compreender os possíveis quadros de Dificuldades de Aprendizagem ou Transtornos/Distúrbios de Aprendizagem, abordaremos alguns dos transtornos mais comentados nos meios educacionais no processo de construção da leitura e da escrita na alfabetização.

2.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

A inclusão da criança no mundo da escrita, acontece antes mesmo de ser inserida na vida escolar para ser alfabetizada, pois seu desenvolvimento se faz em uma sociedade de cultura grafocêntrica. Ao desenvolver essa cultura que já se inicia na infância, a criança já começa a distinguir o conceito de alfabetização que não é apenas decodificar as palavras ou registro das mesmas, a função da leitura e da escrita se relacionam na prática de ler e escrever.

A história da escrita na criança inicia muito antes da primeira vez em que o professor lhe dá um lápis e lhe mostra como formar letras. No momento em que esta criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares, em seu caderno de alfabetização, não é na realidade o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita (Luria, 2010, p.143).

O referencial teórico dessa pesquisa busca desvelar o universo sobre as dificuldades de aprendizagem na língua escrita no processo de alfabetização e a inclusão das crianças nesse processo, por meio de práticas pedagógicas que possibilitem a inserção das mesmas na cultura letrada.

Para tanto, é preciso mostrar ao alfabetizando a função social da língua escrita ao mesmo tempo em que se apresentam os símbolos da escrita e da leitura. Isso implica que a criança que está sendo alfabetizada precisa vivenciar práticas pedagógicas compreendendo a importância social e cultural que a leitura e a escrita são capazes de proporcionar na vida delas enquanto cidadãos. A alfabetização deve acontecer concomitantemente ao letramento, que se caracteriza como uso social da leitura e da escrita, o qual focaliza os aspectos sociais da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (Soares, 2017).

A investigação deve ter como base uma hipótese que possibilite a compreensão do fenômeno em estudo. A hipótese aqui levantada é a seguinte: pode haver uma relação funcional entre determinadas características de personalidade, ajustamento social e dificuldades de aprendizagem na escrita. Para se fazer um estudo deste tipo, contudo, não basta focar o comportamento do sujeito. Faz-se necessário também situá-lo no contexto (familiar, escolar ou social) ao qual ele pertence. Além disso, há outros detalhes (Pacheco, 2020 p. 17).

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo construído nas interações e ações entre professores e alunos, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, por meio da linguagem. É, portanto, um processo discursivo que implica a

elaboração conceitual da palavra que, por sua vez, só pode acontecer quando as pessoas se encontram e fazem uso da linguagem em seus grupos culturais.

É necessário possibilitar aos alunos a construção dos conceitos de leitura e de escrita, para que os educandos compreendam como funciona e se estrutura a linguagem escrita, para se tornarem autônomos e fazerem uso desse instrumento cultural na vida e na escola. Nesse contexto, a aquisição do sistema de escrita não pode ser dada de maneira mecânica e externa, ao contrário, pressupõe o culminar, na criança, de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (Vygotsky, 2000).

A escrita é uma linguagem e uma composição que se inicia através de traços, evoluindo para o rabisco, desenho e esses são substituídos pelos signos, uma representação simbólica, significando que os processos acontecem através de uma evolução da percepção, constituída pela atenção e memória (Vygotsky, 2010, p. 327).

Os estudos sociointeracionistas numa concepção da psicologia histórico-cultural evidenciam os aspectos cognitivos da aprendizagem da leitura e escrita, numa visão geral do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças conduzidas naturalmente a três conclusões fundamentais de caráter prático.

Na primeira, sobre o argumento de que as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita, nesse sentido Vygotski (2000), menciona a evolução de uma combinação arbitrária de sinais e significados até aqueles capazes de realizar as operações, que além de domínio de signos arbitrários as crianças conseguem progredir sua atenção e memorização, isso já é possível quando a criança para representar sua fala faz um desenho expressando sua ideia.

Na segunda prática, o autor reconhece o quanto é importante se ensinar os primeiros passos da leitura e escrita desde a pré-escola, por meio de uma organização que a criança perceba a sua necessidade e relevância para a vida, aqui o educador precisa encorajar as crianças a utilizar a escrita como um instrumento de comunicação, interação e conhecimento, utilizando a escrita na escola como na sociedade, trazendo significado pra ela: “Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa” (Vygotski, 2000, p.177).

A terceira consideração prática de Vygotski (2000), é que o desenvolvimento

da escrita deve ser dado de forma natural e não imposta, o autor faz uma relação comparativa ao estudo de Montessori, na qual a educadora demonstrava que por meio dos brinquedos as crianças desenvolviam suas habilidades motoras, e no sistema de escrita também pode-se usar as brincadeiras para despertar essa vontade e necessidade de ler e escrever nos alunos. Nesta direção, os educadores deveriam organizar planejamentos com exercícios preparatórios para desenvolver as habilidades de escrita, desde os jogos e os desenhos, para uma organização de todo o complexo para a criança, de modo que seja feito com uma transição de um tipo de linguagem escrita para outra (Vygotski, 2000).

Diante das argumentações do autor, considera-se que o desenvolvimento humano é um processo sócio-histórico, construído nas inter-relações estabelecidas entre o sujeito e seu contexto e que a construção do conhecimento se dá pela mediação de outros sujeitos.

Ao aprenderem o código escrito, necessitam aprender, ao mesmo tempo, a linguagem escrita, seus usos e suas funções; precisam sentir que, na escola, estão lidando com a linguagem em uso, que é produzida nos contextos das salas de aula, por professores e alunos, mas também nos diversos contextos e situações sociais. Para que um educando aprenda a ler e escrever, há alguns saberes que ele precisa atingir e algumas percepções que deve realizar conscientemente.

Para Lemle (2000 p.10), “é necessário que a criança passe por três capacidades de fazer uma ligação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto”.

A primeira capacidade está alinhada em compreender a ligação simbólica entre as letras e o som da fala.

A segunda é enxergar as distinções entre as letras. E a terceira é capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala com suas distinções relevantes da língua. Os conhecimentos básicos para a leitura e escrita podem ser estimulados desde a educação infantil visando desenvolver as capacidades de alfabetização o que permitem os saberes básicos das capacidades necessárias para a alfabetização e o letramento.

Por isso Lemle (2000 p.13), cultiva em sua obra algumas ideias para desapontar essas capacidades das crianças como: símbolos, discriminação das formas de letras, discriminação do som da fala e consciência da unidade.

Semelhantemente com a ideia de Lemle (2000), temos a contribuição de Soares (2020), que em sua obra da importância de a criança aprender a invenção que é a representação de fonemas por letras que se constituem o alfabeto, um conjunto finito de fonemas representados por um número finito de sinais gráficos, as letras.

As ideias de Vygotski (2000) auxiliam na compreensão a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem. Para ele as funções psicológicas são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, por meio da interação que a criança realiza com os membros mais experientes de sua sociedade.

Os processos superiores são produzidos por uma linha de desenvolvimento cultural, a partir da internalização de práticas históricas e sociais, sob a base das operações com os signos. O signo modifica a forma de agir, pensar, sentir e querer, é orientado internamente e o sujeito utiliza para seu próprio controle.

Assim, a escolarização é um elemento importante no processo de aquisição de conceitos científicos, razão pela qual pode-se afirmar que a escola é fundamental para que os sujeitos pensem de modo mais elaborado.

A ideia de que toda criança pode aprender a ler e a escrever, parte dos primeiros traços, dos primeiros desenhos e garatujas e vão percebendo aos poucos que as letras não são desenhos, mas sim formas, traços e riscos, e assim progredem para imitar as letras, e espontaneamente vão construindo a sua compreensão sobre a escrita e, assim, o professor, enquanto mediador desse conhecimento, vai percebendo a fase que se encontra a escrita da criança (Soares, 2020, p. 62).

Consequentemente quando a criança substitui os rabiscos por letras, mas não sabe o valor sonoro, denomina-se essa fase de escrita com letras. No entanto, essa etapa inicial evidencia a natureza do princípio alfabético. No início do processo de alfabetização, a criança aprende com letras maiúsculas de imprensa porque apresentam um traçado mais simples.

A autora ainda contribui com suas ideias para serem aplicadas em sala de aula, como a utilização do alfabeto para que o mesmo seja apresentado das duas formas (de letras maiúsculas e minúsculas) para a criança utilizar nas atividades e utilizar os dois tipos. Considera-se que além dessas formas, é importante destacar os diversos suportes em que se pode apresentar o alfabeto, as letras móveis e os livros-alfabeto, entre outros. Soares (2020) explica que quando a criança tem a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala, denomina-se isso de consciência

fonológica.

É interessante fazer dinâmicas em que as crianças reconheçam os sons das letras, podendo partir de atividades que trabalhem a as letras iniciais por exemplo dos colegas da turma, podendo trazer as atividades ao cotidiano das crianças. O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras.

Em seguida, a criança tem a consciência silábica, que é quando ela se torna capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas; depois, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras que é a consciência fonêmica.

Desse modo, entende-se que na transição entre a escrita silábica com valor sonoro e a escrita alfabética, a criança já percebe a possibilidade de segmentação de algumas sílabas em unidades sonoras menores (fonemas) e usa mais de uma letra para representá-las. A escrita alterna entre silábica e alfabética, e é, por isso, considerada no nível silábico-alfabético (Soares, 2020).

Em vista disso há a questão das etapas do desenvolvimento e aprendizagem da criança, em que devemos levar em consideração que há diferenças entre elas no ritmo de desenvolvimento e na facilidade ou dificuldade de aprendizagem. Existem crianças que avançam mais rapidamente que outras.

Há uma preocupação acerca dessa fase da apropriação da escrita, que vai ao encontro da teoria de Vygotsky (1991) sobre a zona de desenvolvimento iminente, na qual o desenvolvimento está ligado aos processos que já estão no indivíduo, mas ainda não se consolidaram.

Esse desenvolvimento, que é potencial, revela os modos de agir e de pensar da criança ainda em elaboração, que necessita da mediação do outro para serem realizados.

Isso implica ao educador a importância de as crianças terem familiaridade com os diferentes textos em sala de aula, pois é na escola, por meio do planejamento, tendo como ponto de partida textos diversos, que o(a) professor(a) alfabetizador(a) auxilia as crianças na leitura e na compreensão de textos (Soares, 2020).

De acordo com Carvalho (2007, p.16) “não basta saber classificar os textos, isso é uma narrativa, isso é um poema, aquilo é uma receita, assim entendê-los, compreender como e porque são produzidos, e mais tarde serem capazes de escrevê-los”. Com isso, é relevante que o profissional da educação tenha em sala de aula textos variados para as crianças explorarem de diversas formas seus sentidos e sua

materialidade.

Na concepção de Soares (2020), o alfabetizador tem que seguir uma organização de metas em continuidade que se caracteriza a uma sondagem das fases do desenvolvimento do educando, por meio de um quadro demonstrativo com as habilidades as quais estão o conhecimento das letras do alfabeto, a consciência fonológica, a consciência fonêmica, a escrita e leitura de palavras.

Para Soares (2020), a alfabetização não é uma questão de método de como ensinar, mas uma questão de como fazer a mediação da aprendizagem da criança ao longo do seu desenvolvimento linguístico cognitivo.

A autora argumenta que a alfabetização não deve ser vista apenas como um método de ensino, mas como um processo de mediação da aprendizagem. O papel do educador é, portanto, fundamental para guiar e apoiar o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança. O professor deve atuar como um facilitador, criando um ambiente de aprendizagem que estimule a curiosidade e a exploração, ajudando os alunos a construir seu conhecimento de forma ativa e significativa.

Em suma, Soares (2020) enfatiza a necessidade de uma abordagem holística e mediadora na alfabetização, que leve em consideração as particularidades do desenvolvimento de cada criança e promova a exploração de diferentes gêneros textuais.

A prática pedagógica deve ser intencional e adaptada às necessidades dos alunos, visando não apenas a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva sobre a linguagem e os textos. Essa perspectiva é essencial para formar leitores e escritores competentes e engajados.

2.2 A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A dificuldade de aprendizagem é um tema que suscita preocupações em educadores, pais e psicólogos, uma vez que pode impactar significativamente o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. A abordagem de Lev Vygotsky, um dos mais influentes teóricos da psicologia do desenvolvimento, oferece uma perspectiva valiosa sobre como entender e abordar essas dificuldades.

O seu esforço de mapear as mudanças ao longo do desenvolvimento deve-se, em parte, à tentativa demonstrar as implicações psicológicas do fato de

os homens serem participantes ativos e vigorosos da sua própria existência e de mostrar que, a cada estágio de seu desenvolvimento, a criança adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma. Portanto, um aspecto crucial da condição humana, e que começa na infância, é a criação e o uso de estímulos auxiliares ou "artificiais"; através desses estímulos uma situação inédita e as reações ligadas a ela são alteradas pela intervenção humana ativa (Vygotsky, 1991, p.81).

Vygotsky (1991), enfatiza a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo, propondo que as dificuldades de aprendizagem não são falhas individuais, mas sim reflexos de interações sociais e mediadoras inadequadas.

As inquietações de Vygotsky sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a construção do conhecimento passaram pela produção da cultura, como resultado das relações humanas, assim ele procurou entender o desenvolvimento intelectual a partir das relações histórico-sociais, ou seja, buscou demonstrar que o conhecimento é socialmente construído pelas relações humanas. Para Vygotsky, o homem já nasce em um ambiente carregado de valores culturais e na ausência do outro, o homem se faz homem (Vygotsky, 1991).

Foi desse pressuposto que surgiu a teoria do desenvolvimento da inteligência, pela qual o conhecimento sempre é intermediado. Em que o homem de ser biológico passa a ser humano social, e a aprendizagem nasce das relações sociais ajuda a construir os conhecimentos que darão suporte para o desenvolvimento mental (Vygotski, 1991).

Segundo o autor a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1991). Mas esse avanço não acontece de forma imediata, primeiro as informações recebidas do meio social são internalizadas de forma explícita ou não, pelas pessoas que interagem com as crianças, e com essa intermediação que se dá as informações caráter valorativos e significados sociais e históricos.

E no processo de interação humana que o homem, que produz cultura e transforma o homem em ser social, a linguagem é o sistema simbólico fundamental de mediação entre os homens e desses com o mundo concreto. A linguagem possui, portanto, dupla importância na construção do saber, pois além de intermediar a relação de entre homens (relação essa que produz conhecimento) “a linguagem simplifica e generaliza a experiência ordenando os fatos do mundo real em conceitos cujo significado é compartilhado pelos homens que, enquanto coletividade, utilizam a

mesma língua” (Oliveira, 1992, p.27).

Para Vygotski (1991) a aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro. “A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (Oliveira, 1992, p.33). Daí, a importância das relações sociais e culturais e como produto dessas relações no desenvolvimento intelectual das crianças.

A aprendizagem da escrita para Vygotsky (1991) está diretamente ligada aos estímulos que a criança recebe desde cedo, aquelas crianças que estão em contato com um lápis, caderno e livros já estão fazendo os primeiros ensaios da escrita ao rabiscar que pode parecer sem sentido para um adulto, mas a criança já está adentrando o mundo da escrita.

De acordo com Vygotsky (1991), a criança precisa ser levada a compreender o signo da escrita não possui significado em si mesma, apenas uma representação do mundo real, a grafia da “cama” por exemplo, não é a “cama” enquanto tal, é apenas o nome do objeto, pois não se pode deitar na palavra cama.

Esse processo de fazer a criança perceber a diferença entre o nome do objeto e o objeto em si pode ser estimulado através de atividades que agucem a imaginação, como o desenho e a brincadeira. É função da escola fazer com que a criança compreenda o signo e seu significado, através de ações que se relacionem o mundo concreto e as suas representações, até a criança chegar ao estágio de descobrir de que se pode desenhar não somente objetos, mas também, a fala. (Oliveira, 1993, p.72).

Além disso, Vygotsky (1991), destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem. Ele argumenta que a aprendizagem é um fenômeno social, onde o diálogo e a colaboração desempenham papéis fundamentais.

Quando uma criança enfrenta dificuldades, a interação com professores e colegas pode proporcionar novas perspectivas e estratégias que facilitam a superação desses obstáculos. A mediação social, portanto, não apenas enriquece o aprendizado, mas também ajuda a criança a internalizar conhecimentos e habilidades, transformando suas dificuldades em oportunidades de crescimento.

Outro aspecto relevante na abordagem de Vygotsky (1991) é a influência cultural no desenvolvimento cognitivo. Ele argumenta que as funções psicológicas superiores são moldadas por fatores sociais e culturais. Assim, as dificuldades de aprendizagem podem ser vistas como um reflexo das condições educacionais e

sociais em que a criança está inserida.

[...] o aprendizado pressupõe uma natureza social específica de um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam". Desse ponto de vista, o aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas, especificamente humanas e culturalmente organizadoras (Vygotsky, 1984, p.99).

O aprendizado não é apenas um ato individual, mas sim um fenômeno que ocorre em um contexto social, onde as interações com outras pessoas são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades psicológicas e culturais das crianças. Essa visão destaca a importância das relações sociais e culturais na formação do conhecimento e das habilidades, enfatizando que a aprendizagem é um aspecto essencial e universal que garante o desenvolvimento humano.

A qualidade da educação, o ambiente familiar e as experiências sociais são determinantes que podem facilitar ou dificultar o aprendizado. Portanto, é essencial que educadores e responsáveis considerem esses fatores ao abordar as dificuldades de aprendizagem, buscando criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento.

Vygotsky (1991), discute a transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos, um processo que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Dificuldades de aprendizagem podem surgir quando essa transformação não ocorre de maneira eficaz, indicando a necessidade de estratégias pedagógicas que ajudem a criança a fazer essa transição. A educação deve, portanto, ser adaptada às necessidades individuais, utilizando métodos que promovam a mediação e a internalização de conhecimentos.

A perspectiva de Vygotsky (1991), sobre as dificuldades de aprendizagem oferece uma compreensão profunda e abrangente desse fenômeno. Ao enfatizar a importância da mediação social, da interação e do contexto cultural, Vygotsky nos convida a repensar as abordagens educacionais. As dificuldades de aprendizagem não devem ser vistas como limitações permanentes, mas como desafios que podem ser superados através de intervenções adequadas e do suporte social.

Assim, ao adotar essa visão, educadores e responsáveis podem contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno das crianças, promovendo um aprendizado mais inclusivo e eficaz.

As implicações da pesquisa sobre a teoria histórico-cultural de Vygotsky para a educação na sociedade contemporânea são significativas. Primeiramente, a ênfase na

interação social e na zona de desenvolvimento proximal sugere que a educação deve ser adaptada às necessidades individuais dos alunos, promovendo práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada estudante e resultem em um aprendizado mais significativo e inclusivo.

Os educadores devem estar cientes das realidades culturais de seus alunos e integrar essas realidades no processo de ensino, tornando a educação mais relevante e inclusiva.

A teoria de Vygotsky (2006) valoriza a colaboração e a interação entre os alunos, indicando que práticas educacionais que promovem o trabalho em grupo e a aprendizagem colaborativa podem ser mais eficazes, ajudando os alunos a desenvolver habilidades sociais e cognitivas.

Para implementar essas ideias é essencial que os educadores recebam formação contínua que os capacite a entender e aplicar a teoria histórico-cultural em suas práticas. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades para identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal de seus alunos e criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a interação social.

A pesquisa sugere ainda que a teoria deve estar intimamente ligada à prática educacional, incentivando os educadores a refletirem sobre suas abordagens de ensino e a integrarem teorias educacionais em suas práticas, promovendo um ciclo contínuo de aprendizado e adaptação.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (Vygotsky, 2006, p.112)

A abordagem vygotskiana propõe que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, focando no desenvolvimento integral do aluno, incluindo aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Essa perspectiva é especialmente relevante em uma sociedade que valoriza habilidades como a criatividade, a empatia e a colaboração. Assim, as implicações da pesquisa ressaltam a necessidade de uma educação que seja dinâmica, inclusiva e adaptativa, capaz de responder às demandas de uma sociedade em constante mudança.

É necessário organizar a vida da criança de forma que sua linguagem seja-lhe necessária e interessante, e a mímica, não interessante e inútil. O

ensino deve orientar-se pela linha dos interesses infantis, e não contra eles. Devemos converter os instintos das crianças em seus aliados, e não seus inimigos. É preciso criar a necessidade da linguagem humana geral; dessa forma, aparecerá a fala. (Vygotsky, 2022, p 49).

Na visão de Vygotsky (2022) é importante adaptar o ensino às necessidades e interesses das crianças. Ele argumenta que a aprendizagem da linguagem deve ser contextualizada de maneira que a criança sinta a necessidade de se comunicar, tornando a linguagem uma ferramenta relevante e interessante para ela. A mímica, por outro lado, deve ser vista como algo que não deve ser incentivado se não contribui para o desenvolvimento da linguagem verbal. Vygotsky enfatiza que o ensino deve alinhar-se aos interesses naturais das crianças, transformando seus instintos em aliados no processo de aprendizagem.

Ao criar um ambiente onde a linguagem é necessária e desejada, a fala se desenvolverá naturalmente. Essa abordagem destaca a importância de um ensino que respeite e utilize as motivações intrínsecas das crianças, promovendo um aprendizado mais eficaz e significativo “[...] alfabetizar letrando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização” (Soares, 2010, p. 100).

Integrar as teorias de Vygotsky (2022) não significa apenas reconhecer a importância da mediação e da interação, mas sim aplicar essas ideias de forma prática. Isso envolve criar um ambiente de sala de aula que valorize a colaboração, incentive a autonomia dos alunos e reconheça suas experiências e saiba conhecimentos prévios como base para a construção do conhecimento.

A teoria de Vygotsky (2022) oferece uma nova perspectiva para compreender o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento. Ele conclui que uma atividade que, hoje, uma criança só consegue realizar com a ajuda de outra pessoa, pode ser feita de forma autônoma amanhã. Isso ressignifica a relação entre erro e acerto, mostrando que errar não deve ser visto como uma incapacidade, mas sim como um indicador de que certos conhecimentos precisam ser estimulados.

A ênfase de Vygotsky (2022) na cultura, na linguagem e nas relações sociais fundamenta uma educação que vê o ser humano em sua totalidade: em suas múltiplas relações com os outros, em sua especificidade cultural, em sua dimensão histórica, e em seu processo constante de construção.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa exploratória, pois têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (Gil, 2008, p.47).

Segundo Galliano (1986, p. 32) o método científico é um instrumento utilizado pela ciência na sondagem da realidade e é formado por um conjunto de procedimentos, mediante os quais os problemas científicos são formulados, através dele o pesquisador consegue se organizar o que facilita ao cientista planejar sua investigação, formular suas hipóteses, realizar suas experiências e interpretar seus resultados.

A pesquisa é voltada para os estudiosos das concepções sociointeracionistas, que abordam a dimensão sociocultural do estudante, valorizando o contexto histórico, social e cultural em que ele está inserido. Dessa forma, a pesquisa combina métodos bibliográficos, documentais e de campo, com a participação de dezessete alunos na primeira avaliação e dezesseis alunos na segunda avaliação, ambos do 2º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública no município de Palmeira, Paraná. É bibliográfica e envolve uma revisão crítica e sistemática de estudos, teorias, conceitos e literatura relevante já existente sobre o tópicos pesquisados (Creswell, 2014).

Todavia a pesquisa documental compreende “[...] todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica” (Marconi; Lakatos, 2011, p.48).

A análise documental e a revisão bibliográfica são procedimentos importantes para fundamentar teoricamente a pesquisa e embasar a elaboração da sequência de atividades pedagógicas. Além disso, a aplicação da sequência de atividades pedagógicas possibilita uma análise comparativa dos resultados antes e depois da sua implementação.

Esta pesquisa realiza um estudo de campo, baseado em abordagem qualitativa, tendo como objetivo investigar as dificuldades de aprendizagem na escrita. A pesquisa de campo consiste em reunir, registrar e analisar dados e informações relevantes para uma situação específica, que, neste caso, é identificar as dificuldades de aprendizagem.

A pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do

grupo estudado, com procedimentos que são geralmente conjugados com outros, tais como a análise de documentos (Gil, 2007, p.53). Para obter as informações da realidade em estudo utiliza-se alguns instrumentos para a coleta de dados, fase do método de pesquisa cujo objetivo é obter informações da realidade. O instrumento de pesquisa refere-se à técnica selecionada para obter os dados (Silva, 2015).

Os procedimentos para a coleta de dados se deram com bases nos registros realizados por meio da avaliação diagnóstica da escrita dos alunos, Caderno de Escrita Criativa da turma sobre os avanços e dificuldades observados no ambiente da sala de aula referentes a leitura e escrita, e os resultados das avaliações externas. Com o objetivo de mapear os desafios e possibilidades para sanar as dificuldades dos alunos na escrita, as técnicas utilizadas se deram por meio da aplicação de uma sequência de atividades pedagógicas permanentes em sala de aula partindo da leitura, contação e leitura de histórias, manuseio e leitura em livros físicos, escrita criativa, ação da maleta viajante semanalmente com envolvimento dos familiares, atividades lúdicas de leitura e escrita.

Para a organização da análise dos dados estabeleceu-se categorias sobre os resultados das avaliações diagnósticas por meio de gráficos e tabelas. Essas categorias que emergiram da temática foram estabelecidas a partir da análise dos dados (Gil, 2007).

Já a análise de conteúdo se deu por meio das atividades exploratórias e aplicadas, buscando compreender os resultados das atividades realizadas em sala de aula como os resultados das sondagens das escritas, os relatórios das anotações do diário da turma com características mais objetivas. A mesma se deu após a aplicação da sequência das atividades e a descrição da mesma, iniciando com a leitura dos documentos e relacionando entre os fenômenos (Bardin, 1977, p.42).

[...] um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. (Chizzotti, 2001, p.98).

A análise buscou entender as dificuldades de aprendizagem no processo da escrita, através dos dados documentais e das atividades exploratórias, podendo fazer a análise sobre o efeito da aplicação da sequência de atividades pedagógicas inclusivas, as quais poderão trazer outras hipóteses através desse estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA ESCOLA

O município de Palmeira foi fundado em 1869 e está localizado na região sul do Paraná, na zona fisiográfica dos Campos Gerais, na Mesorregião Centro Oriental Paranaense. Está integrado na região de domínio do Segundo Planalto Paranaense, ou Planalto de Ponta Grossa, e faz divisa com os municípios da Lapa, Porto Amazonas, São João do Triunfo, Teixeira Soares, Ponta Grossa e Campo Largo.

Possui dois distritos, sendo o de Palmeira e de Papagaios Novos. Possui um clima ameno no verão e frio no inverno, devido ao seu clima temperado e seco, Palmeira é considerada a “Cidade Clima do Brasil”. A economia do município está assentada no setor primário: pecuária e agricultura, onde destacam-se as culturas de soja, milho, feijão, arroz, cevada e trigo. No setor secundário encontram-se as indústrias de beneficiamento e transformação de madeira, bem como a indústria de laticínios (IBGE, 2022).

A população da cidade de Palmeira (PR) chegou a 33.855 pessoas no Censo de 2022, o que representa um aumento de 5,36% em comparação com o Censo de 2010. Os resultados foram divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

No Documento Orientador Curricular do Município de Palmeira- Paraná de 2020 enfatiza a valorização da diversidade e o papel da escola ao garantir os direitos de aprendizagem de modo que os estudantes possam compreender a constituição e a dinâmica da sociedade brasileira para exercitar a sua cidadania.

O documento também estabelece os princípios da educação como inclusiva, pautada no direito à educação para todos, ou seja, numa educação que se traduz pelo combate à desigualdade, à exclusão, que se consolida no acesso, permanência e aprendizagem com participação de todos os estudantes.

A educação inclusiva se consolida quando há o compromisso em eliminar todas as formas de exclusão e marginalização, as disparidades e desigualdades biopsicossociais, constituindo-se os ambientes e tempos pedagogicamente organizados para atender as especificidades dos estudantes. A disponibilização de profissionais e professores especializados e qualificados, associada aos recursos didático-metodológicos voltados para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento da criatividade, são fatores essenciais para educação inclusiva.

Assim, essas orientações pautam as diretrizes para a elaboração de propostas

pedagógicas voltando-se para a superação das desigualdades educacionais e à elevação da qualidade do ensino (Palmeira, 2020).

O lócus da pesquisa foi uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola que está localizada na região central do município. A escola foi criada a partir da fusão de duas instituições para adequação e aproveitamento dos espaços escolares.

Atualmente a escola atende 479 alunos, desde a educação infantil até o 5º do ensino fundamental. (Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Palmeira-Paraná, 2024).

Os alunos matriculados advêm de diferentes situações socioeconômicas, culturais (muitas vezes por consequência da migração de diversas cidades e/ou regiões do Estado), com histórias de vidas distintas, trazendo vivências, conflitos, expectativas e necessidades específicas.

A escola recebe alunos de vários bairros da cidade e da região rural, cerca de 90% dos responsáveis têm apenas um filho estudando na escola e os alunos se auto-declararam como: branco (69,3%), pardos (28,1%), indígenas e pretos (2,6%).

A situação econômica da comunidade escolar é considerada estável, pois 93,5% possui renda fixa, a maioria ganha de um a três salários mínimos. Apenas 14,8% participam dos programas do governo e 69,9% tem casa própria.

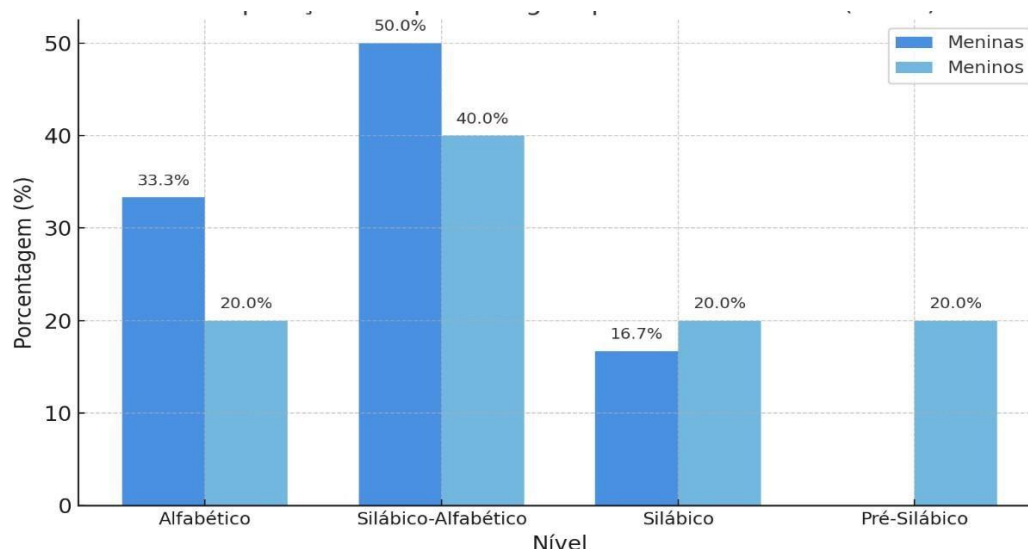
Dentro desta realidade que se apresenta com a comunidade escolar, é relevante destacar cotidianamente aos alunos, a função social transformadora da escola e a importância da educação para possibilitar mudanças na qualidade de vida da sua comunidade (Palmeira, 2022).

3.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA OBSERVADA

No início do ano de 2023 havia duas turmas de 2º ano na escola com 25 a 27 alunos na escola pesquisada, que foram reclassificadas em turmas “A”, “B” e “C”. A turma observada foi a “C” que tinha de início 17 alunos que foram classificados com maior nível de dificuldades de aprendizagem, por meio dos resultados das avaliações diagnósticas aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação. No mês de abril do ano de 2023 essa pesquisadora assumiu como docente essa turma e diante da problemática constatada, resolveu analisar e propor intervenções pedagógicas para superar as dificuldades de aprendizagem.

A turma do 2º ano “C” se caracteriza como a turma que apresentou o menor índice de aprendizagem no município de Palmeira, segundo o resultado da Avaliação Diagnóstica Municipal realizada no mês de abril do ano de 2023. Assim, houve uma preocupação por parte da gestão educacional do município e da escola com a aprendizagem desses alunos que iniciaram seu processo de alfabetização durante o isolamento social ocorrido pela pandemia do Covid-19. Conforme gráfico abaixo é possível constatar o resultado da Avaliação Diagnóstica aplicada na turma e a comparação entre os meninos e as meninas conforme seu nível de aprendizagem.

Gráfico 1- Comparação de Aprendizagem por Gênero e Nível (em %)



Fonte: Dados organizados pela autora conforme Avaliação Diagnóstica Municipal

Os gráficos demonstram diferenças importantes na aprendizagem entre meninos e meninas nos quatro níveis avaliados: Alfabético, Silábico-Alfabético, Silábico e Pré-Silábico. Essas variações indicam que fatores sociais, emocionais, pedagógicos e culturais podem influenciar o desempenho de cada grupo, evidenciando uma dinâmica complexa no processo de alfabetização.

No nível Alfabético, observa-se que as meninas têm um percentual de 33,3%, enquanto os meninos atingem apenas 20%. Essa diferença sugere que as meninas, proporcionalmente, estão mais preparadas para lidar com a exigência da alfabetização plena, o que pode refletir maior envolvimento em atividades que estimulam a leitura e a escrita tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Já no nível Silábico-Alfabético, ambas as proporções são elevadas, com 50% das meninas e 40% dos meninos nesse estágio. Apesar disso, o dado aponta que as meninas tendem

a avançar mais rapidamente, o que pode estar relacionado às diferenças de engajamento, aplicação ou eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas.

Por outro lado, no nível Silábico, os meninos apresentaram uma percentagem significativamente maior (20%) em comparação com as meninas (16,7%), o que indica que um número significativo de meninos ainda enfrenta dificuldades para progredir para níveis mais avançados. Essa diferença se torna ainda mais evidente no nível Pré-Silábico, onde 20% dos meninos permaneceram nessa etapa inicial, enquanto nenhuma menina foi registrada nesse nível. Esses dados são preocupantes e revelam uma maior concentração de dificuldades entre os meninos, especialmente na compreensão de conceitos básicos de leitura e escrita.

Essas discrepâncias podem ser explicadas por diversos fatores. As meninas, por exemplo, tendem a receber mais estímulos para atividades linguísticas e comunicativas desde cedo, enquanto os meninos podem ser mais incentivados a participar de brincadeiras que priorizem habilidades motoras. Além disso, as metodologias de ensino podem não ser suficientemente adaptadas para atender às necessidades específicas dos meninos, que geralmente apresentam ritmos e estilos de aprendizagem distintos. Outro aspecto relevante é que as meninas costumam desenvolver habilidades socioemocionais mais cedo, o que favorece a concentração e o engajamento nas atividades escolares. Por fim, pode haver uma diferença cultural nas expectativas em relação aos gêneros, onde as meninas são frequentemente vistas como mais aplicadas e responsáveis, enquanto os meninos enfrentam menos cobrança nesse sentido.

Para reduzir essas desigualdades, seria essencial adotar metodologias diversificadas, capazes de atender às necessidades de meninos e meninas de maneira equilibrada. Também é importante oferecer estímulos adequados tanto no ambiente escolar quanto no familiar, além de capacitar os professores para identificar e trabalhar essas diferenças sem reforçar estereótipos. Programas de intervenção precoce voltados para alunos nos níveis Pré-Silábico e Silábico, especialmente meninos, podem garantir um avanço mais seguro e igualitário na alfabetização. Essa análise reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica sensível às particularidades de cada grupo, promovendo uma educação mais inclusiva.

Outro aspecto observado durante a pesquisa, é que a maioria dos estudantes da turma, enfrenta grandes desafios para cumprir tarefas escolares, sendo que a

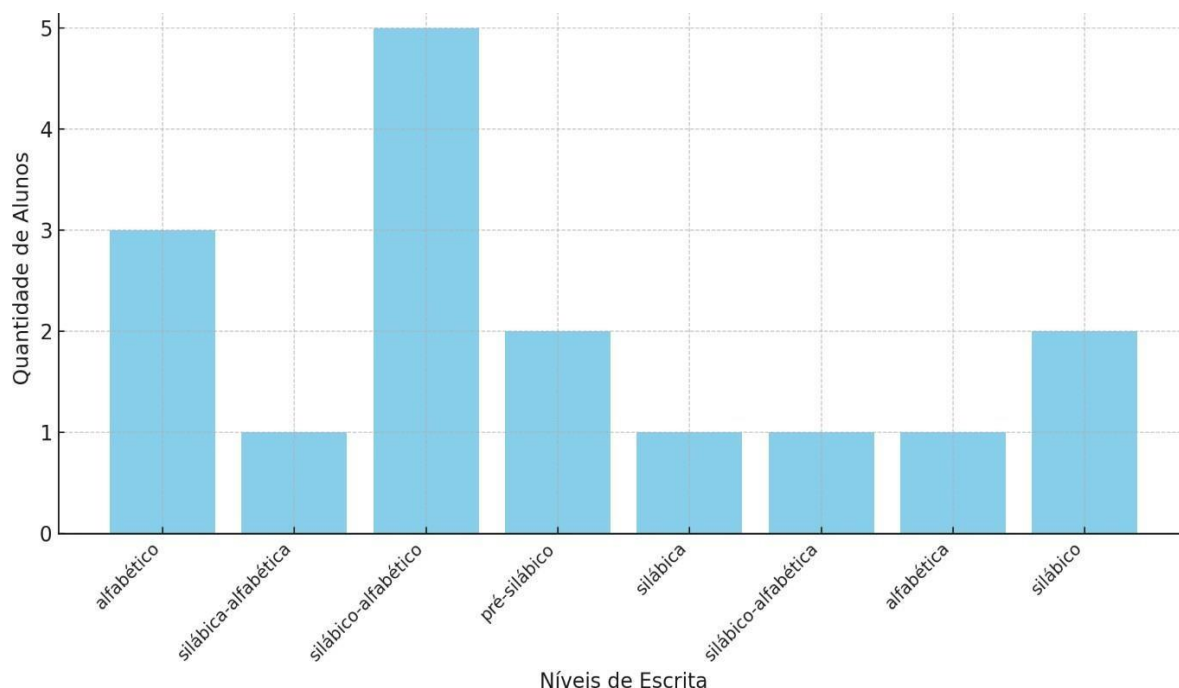
maioria das famílias dos alunos é constituída por diferentes composições formadas por avós, tios ou pessoas próximas. Embora demonstrem resiliência e afeto, alguns apresentam carências afetivas e ausência de referências consistentes, o que pode gerar limitações em seu desenvolvimento. Essas condições, aliadas à falta de apoio emocional e, em alguns casos, de recursos básicos, muitas vezes se refletem no ambiente escolar, impactando aspectos como concentração, autoestima e aprendizagem.

Diante disso, o papel da escola torna-se ainda mais relevante: professores e equipe pedagógica devem primeiro compreender os desafios enfrentados por cada aluno, estabelecendo uma comunicação aberta e empática que permita conhecer sua realidade e adaptar as tarefas para que possam ser realizadas com poucos recursos. Reservar tempo durante o período escolar para atividades supervisionadas é uma solução viável, possibilitando que as crianças realizem suas tarefas com o apoio necessário. Esta foi uma observação sobre a turma em pesquisa, que trouxe através das observações as evidências sobre como o espaço escolar desempenha um papel fundamental para crianças em situação de vulnerabilidade, oferecendo um ambiente que vai além do aprendizado formal e se torna uma extensão de apoio e proteção social.

A escola desempenha um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento integral dos alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. A compreensão dos desafios individuais dos alunos, por meio de uma escuta ativa e empática, é essencial para promover um ambiente de aprendizagem adaptado às suas necessidades. Além disso, a criação de espaços para atividades supervisionadas, com o devido apoio pedagógico, permite que os alunos avancem no processo de aprendizagem, mesmo em condições limitadas de recursos. A pesquisa destaca como o ambiente escolar pode ser mais do que um local de ensino formal, tornando-se um espaço de acolhimento e proteção social, contribuindo significativamente para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Para essas crianças, a escola representa não apenas um local de escolarização, mas também um espaço seguro onde encontram estabilidade.

Ao assumir a docência na turma do 2º. Ano C, a pesquisadora realizou a primeira sondagem sobre a escrita dos alunos em junho de 2023, e obteve o seguinte diagnóstico:

Gráfico 2- Resultados da Sondagem de Tentativa de escrita



Fonte: Dados organizados pela autora conforme Avaliação Diagnóstica realizada em junho de 2023.

O gráfico apresenta os níveis de escrita dos alunos, aplicada pela professora/pesquisadora e teve como objetivo compreender o estágio de apropriação da escrita em que cada aluno se encontrava, fornecendo um panorama para o planejamento pedagógico.

A análise permitiu observar a diversidade de níveis de escrita entre os alunos de uma turma, o que reflete a complexidade do processo de alfabetização. Os resultados revelam que a turma apresenta uma distribuição diversificada de níveis de escrita, com alunos em diferentes estágios do seu desenvolvimento. Para facilitar a visualização converteu-se os dados do gráfico em um quadro para facilitar a interpretação, permitindo identificar rapidamente padrões, como a predominância de alunos no nível silábico-alfabético e o pré-silábico.

Quadro 5 – Resultados detalhados da Avaliação Diagnóstica acerca do nível de escrita dos alunos do 2º ano “C”

Nível de Escrita	Alunos	Total de Alunos	Descrição	Considerações Pedagógicas
Alfabético	A1, A8, A11, A15	4 alunos	Os alunos já conseguem associar letras e sons de forma autônoma e consistente, formando palavras completas e legíveis. Estão mais avançados na escrita.	Oferecer atividades de produção textual e leitura mais avançada para fortalecer a autonomia e promover enriquecimento.
Silábico-Alfabético	A2, A3, A4, A6, A10, A14, A16	7 alunos	Representa uma fase de transição entre a escrita silábica e a alfabética. Alternam entre sílabas e letras para compor palavras, demonstrando compreensão inicial.	Trabalhar com exercícios de análise fonêmica e atividades de construção de palavras completas para consolidar a escrita alfabética e promover maior autonomia.
Silábico	A9, A12, A13	3 alunos	Utilizam sílabas isoladas para representar sons, mas sem conseguir formar palavras completas. Compreensão parcial do sistema alfabético.	Promover atividades de segmentação e exploração dos sons das palavras para ajudar na relação entre fonemas e grafemas, avançando para uma escrita mais estruturada.
Pré-Silábico	A5, A7	2 alunos	No estágio inicial da escrita, ainda sem relação consistente entre letras e sons. Suas tentativas são aleatórias e sem correspondência fonética.	Oferecer apoio intensivo com foco na consciência fonológica e discriminação visual e auditiva dos sons, com atividades lúdicas e concretas que despertem o interesse pela escrita.

Fonte: Dados organizados pela autora conforme Avaliação Diagnóstica realizada pela professora/pesquisadora

Esse quadro possibilita uma visão organizada das observações e das ações pedagógicas sugeridas para cada nível de escrita dos alunos. A sondagem apresentada busca avaliar o nível de escrita dos alunos em um contexto educacional, proporcionando uma visão abrangente sobre as habilidades de cada estudante em relação ao processo de alfabetização.

O principal objetivo da sondagem é identificar os diferentes níveis de escrita dos alunos, permitindo que os educadores compreendam onde cada aluno se encontra no processo de alfabetização. Essa avaliação é fundamental para adaptar as intervenções pedagógicas de forma a atender às necessidades específicas de cada estudante.

A sondagem não apenas identifica os níveis de escrita, mas também sugere intervenções pedagógicas específicas para cada grupo. Ao ser realizada sobre os níveis de escrita dos alunos é um elemento fundamental na prática educacional por diversas razões. Primeiramente, ela permite diagnosticar com precisão o nível de alfabetização de cada estudante, fornecendo um retrato claro de suas habilidades atuais. Esse diagnóstico é importante, pois sem um entendimento adequado da aprendizagem dos alunos, é difícil elaborar intervenções que contribuam com a melhoria do processo.

Além disso, a avaliação direciona a prática pedagógica, possibilitando intervenções mais personalizadas. Ao identificar em que fase cada aluno se encontra, os educadores podem planejar atividades específicas que atendam às necessidades individuais. Essa abordagem personalizada não apenas promove um aprendizado mais significativo, mas também ajuda a aumentar a motivação dos alunos, pois eles se sentem apoiados em seu desenvolvimento. Para Luckesi (2005) a avaliação é instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, é parâmetro para a tomada de decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.

3.3. INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS: A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO

Quando os alunos chegam ao 2º ano se deparam com conteúdo que pressupõem um domínio básico da leitura e da escrita, e quando não dominam as habilidades básicas resultam em um descompasso entre o que já sabem e o que o está pré-definido no currículo escolar.

Essa situação se agrava pela pressão que as escolas exercem para que todos os alunos avancem nas etapas da escolarização, muitas vezes ignorando as necessidades individuais de aprendizagem. A falta de habilidades de alfabetização não é apenas um obstáculo acadêmico; ela também pode gerar um impacto profundo

no desenvolvimento emocional das crianças.

O sentimento de inadequação e a comparação com os colegas podem resultar em problemas de autoestima e motivação. Além disso, as dificuldades no processo de alfabetização podem comprometer a aprendizagem nos demais componentes curriculares.

Além da importância de planejar utilizando os resultados das avaliações diagnósticas e externas e as avaliações realizadas de maneira individual em sala de aula, outra prática implantada na aplicação da pesquisa foram as atividades permanentes. Essas atividades são práticas educativas que são implementadas de forma contínua e sistemática ao longo do tempo, em vez de serem realizadas como eventos isolados ou pontuais. Essas atividades são projetadas para se integrar à rotina escolar e ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades e conhecimentos de maneira gradual e consistente.

As atividades permanentes na escola beneficiaram as atividades ao estabelecer rotinas que embora envolvam a repetição de procedimentos didáticos, não se tornam entediantes nem cansativas. Isso ocorre porque, mesmo que haja repetição, há mudanças na permanência, ou seja, as atividades variam. Os textos utilizados são diferentes, os diálogos são diversos e as formas de mediação adotadas pelos professores também variam. Isso mantém o interesse e o engajamento dos alunos, tornando as atividades permanentes mais eficazes e agradáveis (Brasil, 2012).

A introdução de elementos novos é comum em muitas rotinas escolares, como a "Hora da Leitura", durante a qual o professor compartilha histórias literárias com as crianças, ou a "Hora da Diversão". É possível optar por incorporar a "Hora da Biblioteca" como parte permanente da programação, oferecendo às crianças acesso regular à biblioteca e à leitura de livros (Brasil, 2012).

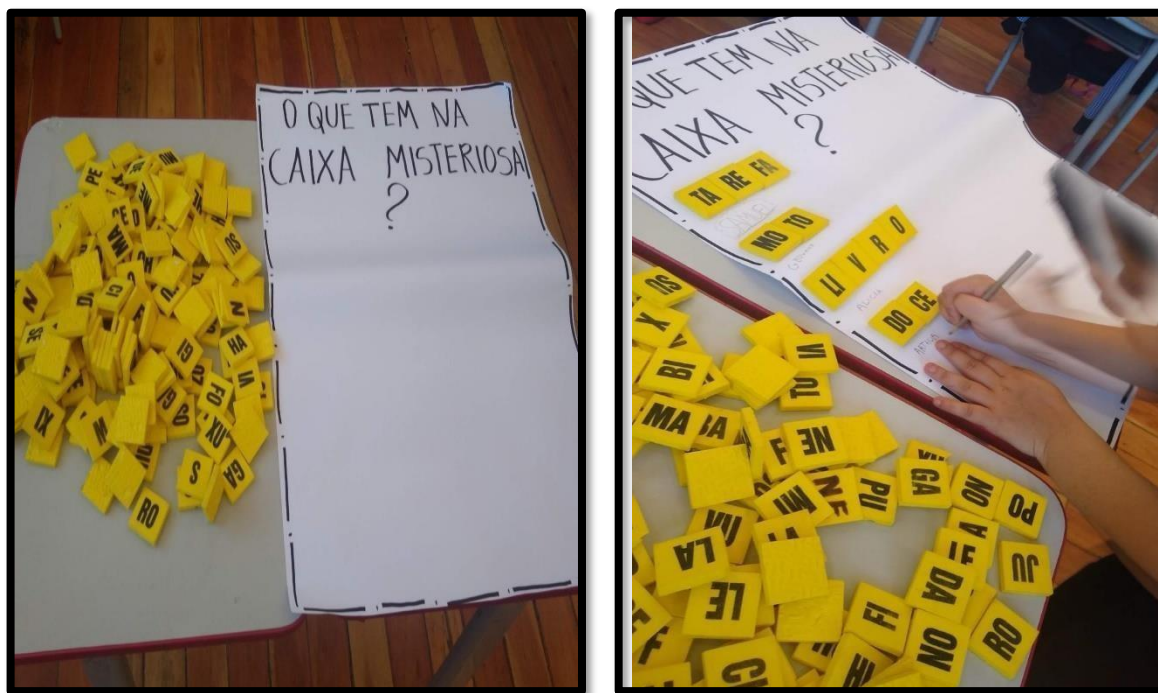
Essas atividades ajudam as crianças a compreender como o sistema de escrita funciona, passando por várias etapas até desvendar seus segredos e desenvolver outras habilidades.

Diante desse panorama de dificuldades de aprendizagem dos alunos foi essencial desenvolver estratégias de intervenção que considerasse as especificidades de cada aluno. Como por exemplo, o planejamento de uma aula observada na qual a professora/pesquisadora utilizou estratégias variadas para trabalhar a oralidade e a escrita. O planejamento detalhado da aula encontra-se no

apêndice A.

Nesta aula a professora/pesquisadora levou uma caixa de presente para mobilização e contou para os alunos que ali existia algo muito fantástico. Os alunos foram falando e escrevendo no cartaz de forma individual o que poderia ter na caixa misteriosa, e realizaram a tentativa da escrita com as sílabas móveis. Depois das tentativas de escrita foi apresentada o livro "O Homem e a Comunicação" de Ruth Rocha e Otávio Roth, para explorar a comunicação humana de maneira acessível, destacando sua importância nas interações cotidianas e em diversas formas de expressão.

Figura 3 - Cartaz o que tem na caixa e as tentativas de escrita dos alunos



Fonte: Acervo particular da autora, junho (2023)

A tentativa de escrita por meio de sílabas móveis é uma prática pedagógica importante no processo de alfabetização, pois permite que as crianças explorem e internalizem a estrutura da língua escrita de maneira mais concreta e lúdica.

Durante a contação foi possível explorar como as pessoas, em diferentes contextos, buscam se entender e transmitir suas ideias, sentimentos e necessidades. A narrativa da história envolveu personagens que, por meio de gestos, palavras e até mesmo silêncios, demonstram a riqueza da comunicação em situações cotidianas.

Além disso, pode-se conectar os conceitos abordados no livro aos aspectos educativos e sociais da comunicação, ilustrando como ela pode ser uma ferramenta poderosa para a construção de vínculos, resolução de conflitos e construção de conhecimento.

No livro "O Homem e a Comunicação", Ruth Rocha e Otávio Roth foi possível que as crianças compreendessem a função da escrita como um instrumento essencial para a comunicação humana, destacando sua importância não apenas como meio de registro, mas também como forma de preservação e transmissão do conhecimento ao longo do tempo. A escrita foi apresentada como uma extensão da linguagem oral, permitindo a comunicação além do espaço e do tempo, além de ser fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a organização do pensamento. Os autores também exploram sua função social e política, como meio de formação de identidades coletivas, organização social e disseminação de ideias, evidenciando sua centralidade na construção e manutenção das sociedades.

Para complementar a leitura a professora/pesquisadora apresentou o vídeo "História e a evolução da escrita" para demonstrar e mobilizar os alunos para a leitura de códigos rupestres, para introduzir conceitos sobre história, linguagem simbólica e expressão cultural. Essa atividade permitiu que os alunos explorassem como os primeiros seres humanos se comunicavam e registravam informações, promovendo uma compreensão inicial da evolução da comunicação e da importância da escrita.

O desenho pictográfico é uma forma de representação visual usada para transmitir informações por meio de imagens ou símbolos que representam objetos, seres, ideias ou ações de maneira direta e literal. Diferente de uma escrita alfabética, onde letras formam palavras e frases, os pictogramas utilizam imagens que se assemelham ou são interpretadas como os elementos que representam. Essa forma de comunicação é uma das mais antigas e pode ser encontrada em culturas ao redor do mundo, como na arte rupestre e nas primeiras formas de escrita, como os hieróglifos egípcios e a escrita cuneiforme suméria.

Os pictogramas eram usados para registrar informações sobre o cotidiano, como a caça, agricultura, comércio ou eventos importantes, e facilitavam a comunicação entre povos, especialmente aqueles sem um sistema de escrita desenvolvido.

Após assistir o vídeo e explicar sobre os pictogramas a professora/pesquisadora entregou para cada aluno uma folha sulfite, pó de café e um

copo de água. Na proposta de atividade os alunos amassaram a folha, depois umedeceram o pó de café e espalharam sobre a folha, esperaram secar e desenharam uma mensagem com canetinha para os colegas tentarem adivinhar. O objetivo dessa atividade era fazer com que os alunos entendessem que os códigos rupestres foram uma das primeiras formas de comunicação usadas por ancestrais, incentivando uma reflexão sobre como as pessoas registravam suas vidas e transmitiam conhecimento antes da escrita.

Ao explorar os desenhos, os alunos compreenderam que as figuras e símbolos eram maneiras de contar histórias ou registrar acontecimentos, despertando sua criatividade para desenhar e contar histórias com símbolos. Para finalizar a proposta os alunos criaram suas próprias pinturas rupestres, desenvolvendo habilidades motoras e visuais e exercitando o pensamento criativo, ao registrar ideias e momentos importantes de seu cotidiano, como faziam os povos antigos.

Essa dinâmica é envolvente e ajuda as crianças a perceberem que a comunicação pode ser visual, simbólica e que a escrita é uma das muitas formas que usamos para contar nossas histórias.

Para abordar a importância da escrita e sua função na sociedade foi utilizado o vídeo “A evolução da escrita”. O vídeo forneceu uma linha do tempo sobre a escrita e seus principais marcos, destacando a importância dessa invenção para a humanidade e como permitiu registrar conhecimentos, histórias e culturas.

Durante a aula os alunos buscaram compreender o que a escrita representava, ou seja, o que os sinais gráficos representam e como eles se organizam formando o sistema de representação.

Esta aula teve início com o vídeo para verificar o que os alunos já sabiam sobre a escrita, as tentativas que elas estavam construindo e sobre a evolução da escrita no processo de escolarização.

Assim foi explorado o tema da escrita como a curiosidade infantil, o prazer da leitura, e o apoio da família e dos educadores no processo de alfabetização. Para melhor compreensão dessa história os alunos assistiram outro vídeo “História e a evolução da escrita Mundo Astro” para complementar a história da escrita.

O vídeo apresenta como a humanidade desenvolveu sistemas para registrar e comunicar ideias ao longo dos milênios. No contexto do “Mundo Astro” – um universo temático que você pode explorar – essa história pode focar em como a escrita evoluiu de forma a registrar informações complexas e documentar descobertas sobre o cosmos e

fenômenos astrais. Explorou-se história da escrita de maneira mais geral, mas também, pensando em como as descobertas astrológicas e astronômicas podem ter influenciado as formas de comunicação escritas:

A partir dos vídeos os alunos já começaram a perceber a diferenciação da linguagem e do conteúdo (significados), que dizem respeito aos significados e os sentidos produzidos quando usa-se a língua oral ou escrita, e o plano da expressão (dos sons) que diz respeito às formas linguísticas.

A compreensão do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica integram esse processo e são impulsionados por aprendizagens que estimulam o desenvolvimento infantil à medida que promovem a competência simbólica das crianças (Brasil, 2009).

No mês de julho foi realizada uma avaliação individual da escrita. Esse foi o um instrumento importante para compreender o que já sabiam e o que precisa ser trabalhado, promovendo uma ação mais diretiva para avançar no processo da alfabetização.

[...] a avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre o planejamento, o ensino, e a aprendizagem e poder orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada (Silva, 2003, p.14).

Essa avaliação teve como objetivo conhecer em quais tentativas de escrita os alunos já tinham formulado e quais ainda precisavam ser desenvolvidas. Se o aluno já compreendeu, por exemplo, a direção da escrita, o espaçamento entre palavras, as convenções ortográficas básicas ou o uso de fonemas e grafemas. Esse processo forneceu informações que balizaram o planejamento e a intervenção pedagógica de forma contextualizada e qualitativa.

Assim, a avaliação funcionou como um diagnóstico dinâmico, que cruzou o planejamento, o ensino e a aprendizagem, permitindo ao professor intervir de maneira mais precisa e eficaz no desenvolvimento da linguagem escrita do aluno (Silva, 2003). A avaliação é uma ferramenta para que o professor compreenda as hipóteses iniciais dos alunos não-alfabetizados sobre a escrita. Esse processo possibilita que o aluno reflita sobre sua própria escrita, enquanto o professor observa como ele relaciona fala e escrita. Com avaliações mensais, é possível acompanhar o desenvolvimento progressivo do aluno. A atividade pode incluir uma lista de palavras e uma frase,

observando detalhes como variedade de sílabas e leitura imediata, o que permitiu uma avaliação diagnóstica da aprendizagem do sistema alfabético.

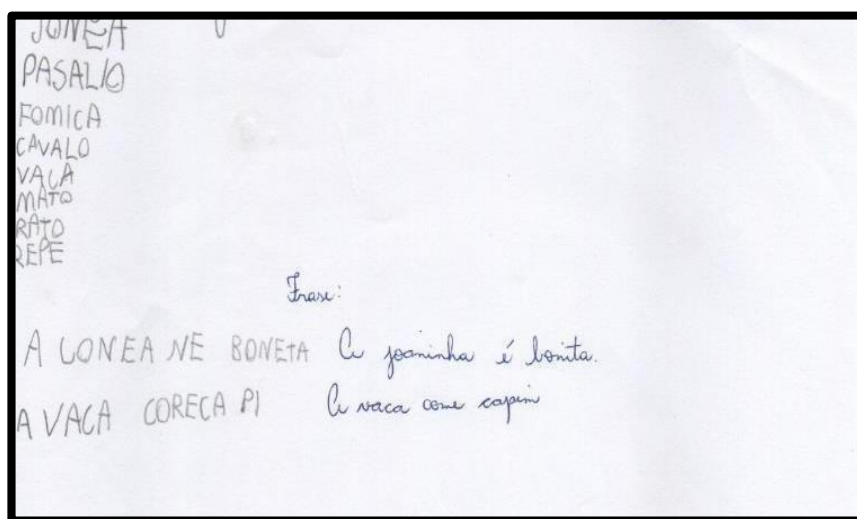
A avaliação foi realizada a partir do ditado de uma lista de nome de animais, o que ajudou a diagnosticar as habilidades e dificuldades de aprendizagem. Essa estratégia possibilita que o educador compreenda o ponto de partida dos estudantes, oferecendo uma visão clara das áreas que precisam de mais atenção e acompanhamento.

Além disso, ao trabalhar com listas, é possível estimular habilidades como o reconhecimento, organização e categorização da informação, fundamentais para o desenvolvimento da leitura, escrita e pensamento crítico.

A sondagem também oferece dados valiosos para o planejamento de atividades pedagógicas mais personalizadas, atendendo às necessidades de cada aluno. Com isso, contribui para o aprimoramento do letramento, facilita a identificação de dificuldades específicas e aumenta a motivação dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.

Na figura abaixo é possível verificar as tentativas de escrita do aluno:

Figura 4- Tentativa de escrita do aluno 5



Fonte: Dados organizados pela autora conforme avaliação diagnóstica realizada em julho de 2023

Essa foi a primeira ação avaliativa realizada com a turma sendo um trabalho conjunto de instrumentação para a construção da escrita, dentre as outras utilizadas como as outras avaliações e observações realizadas e anotadas no portfólio da turma. Cabe lembrar que foi utilizado os processos semelhantes de Soares (2004) não como hipóteses de escrita, mas usamos o conceito de tentativas de escrita.

Usar o esforço de escrita é uma abordagem que respeita o processo individual e social de cada criança, permitindo que explorem a língua escrita em um ambiente que valoriza o erro como parte do aprendizado. Esse tipo de atividade também incentiva a autonomia e a experimentação, aspectos importantes na alfabetização, alinhando-se bem com as propostas de Magda Soares e com os princípios da teoria sociointeracionista (Soares, 2004).

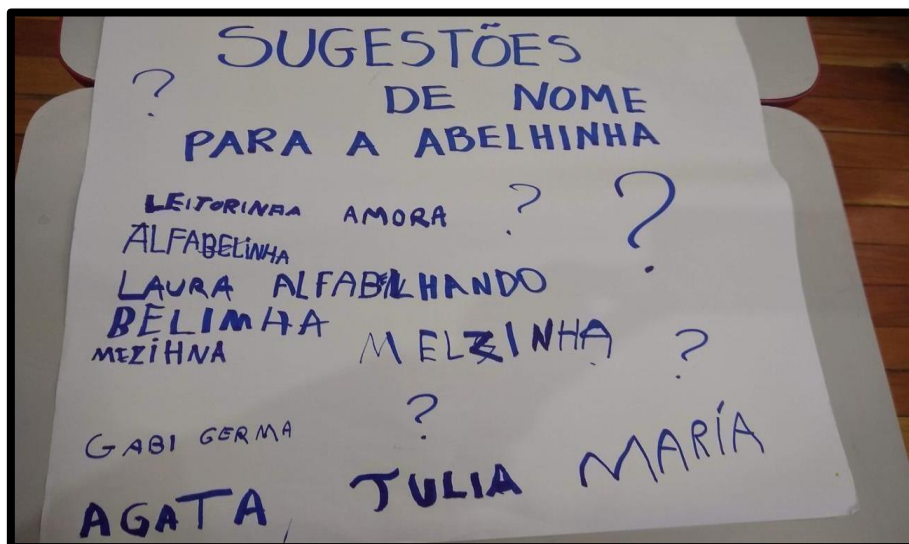
A partir da avaliação e das dificuldades encontradas pelos alunos na leitura e escrita a professora/pesquisadora elaborou outro planejamento para trabalhar essas dificuldades. O planejamento encontra-se no Apêndice B.

A aplicação do plano de aula "Escolhendo o Nome da Abelha da Maleta Viajante" com a turma do 2º ano C foi bastante envolvente e dinâmica. O objetivo principal era incentivar a participação das crianças no processo de escolha de um nome para o mascote da turma, promovendo a escrita e o envolvimento das famílias. A aula começou com a introdução do "Baú da Surpresa", que gerou grande curiosidade entre os alunos. Ao abrir o baú a professora/pesquisadora revelou uma abelha de pelúcia, explicando seu papel como a mascote da "Maleta Viajante", que levaria atividades e mensagens para a casa dos alunos. A ideia de dar um nome à abelha foi apresentada e despertou o interesse imediato dos alunos.

Seguiu-se uma roda de conversa, na qual as crianças foram convidadas a sugerir nomes para a abelha. Cada aluno teve a oportunidade de expressar sua ideia e explicar sua escolha, o que estimulou a expressão verbal e o desenvolvimento de habilidades de argumentação. A interação foi rica, com algumas crianças propondo nomes relacionados ao universo das abelhas, enquanto outras sugeriram nomes mais criativos e divertidos.

A professora/pesquisadora chamou cada aluno para registrar o nome para a abelha no cartaz do jeito que sabia escrever, e as outras crianças acompanharam o processo de escrita, pronunciando as palavras em voz alta. Esse momento foi importante para fortalecer a associação entre as letras, além de promover a escrita coletiva.

Figura 5- Sugestão de nomes para a mascote



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Após a aula, a professora/pesquisadora tirou uma foto do cartaz com os nomes sugeridos e os enviou para o grupo de *WhatsApp* da turma, convidando as famílias a participarem da escolha. As famílias foram incentivadas a votar no nome que mais gostaram, e a interação no grupo foi positiva, com muitas sugestões por parte dos pais na enquete.

No final da semana os votos foram contados e o nome escolhida para a mascote foi “Alfabelhinha”. A turma comemorou o nome escolhido com uma música sobre abelhas para dar as boas-vindas para a mascote. O momento foi festivo, fortalecendo o vínculo afetivo das crianças com a mascote e criando um ambiente de colaboração entre a escola e as famílias.

Durante a avaliação, foi possível observar a participação ativa das crianças na escolha do nome, o envolvimento delas nas atividades de escrita e a interação com as famílias. O processo de escrita foi bem desenvolvido, e as contribuições foram criativas. A atividade não só fortaleceu o vínculo afetivo com a mascote, mas também reforçou a parceria entre a escola e as famílias, permitindo que os pais se sentissem parte do processo educacional.

A experiência foi bem-sucedida, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, além de promover a criatividade e a colaboração em um ambiente de trabalho.

A partir do envolvimento dos alunos e das famílias, na enquete, foi elaborado

outro planejamento para trabalhar a escrita compartilhada e a sua função social. O planejamento encontra-se no apêndice C.

Nesta aula os alunos deveriam utilizar o alfabeto móvel para escreverem palavras com dificuldades ortográficas.

Figura 6 - Escrita de palavras com dificuldades ortográficas com alfabeto móvel



Fonte: Acervo pessoal da Autora, agosto (2023)

A utilização do alfabeto móvel auxilia as crianças a reconhecerem letras, formarem palavras e entenderem a estrutura do sistema de escrita alfabética. Isso é essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (Castro, 2021). Também auxilia na alfabetização dos alunos ao promover interatividade e engajamento, tornando o aprendizado mais divertido. Ele facilita o reconhecimento de letras e a formação de palavras, o que é essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, enriquece a experiência de aprendizado ao utilizar temas do cotidiano, tornando o conteúdo mais significativo. A funcionalidade que permite ouvir a pronúncia das palavras também contribui para o desenvolvimento das habilidades auditivas, tornando essa ferramenta valiosa no processo de alfabetização (Castro, 2021).

Para os alunos que têm dificuldades de aprendizagem é importante utilizar o alfabeto móvel de uma maneira organizada, para que a criança não perca muito tempo com a desorganização das letras e perca o foco na atividade.

A organização das letras em um suporte que respeita a ordem alfabética e a distinção entre vogais e consoantes, utilizando cores diferentes, proporciona um apoio visual que ajuda as crianças a desenvolverem a consciência fonológica e a coordenação motora. Isso é fundamental para a alfabetização, pois permite que as crianças façam conexões entre sons e letras de maneira mais eficaz. (Paiva, 2019, p.74)

A proposta de Paiva (2019) apresenta sobre o uso do Alfabeto Móvel Organizado (AMO) pode ser discutida e organizada em duas vertentes principais: acessibilidade e compartilhamento de recursos e reformulação das práticas pedagógicas.

O Alfabeto Móvel Organizado (AMO) oferece uma solução eficaz para a educação, permitindo que uma única unidade do material beneficie diversos grupos de alunos, o que reduz custos e maximiza o uso de recursos em contextos financeiros limitados. Além disso, ao ser acessível a todos, independentemente de habilidades ou necessidades, o AMO promove um ambiente de aprendizagem inclusivo, garantindo que crianças com dificuldades de aprendizagem possam participar ativamente. O compartilhamento do material também estimula a interação e a colaboração entre os alunos, enriquecendo o aprendizado e fortalecendo as habilidades sociais (Paiva, 2019).

A introdução do Alfabeto Móvel Organizado (AMO) nas salas de aula proporciona aos educadores uma oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, permitindo uma análise crítica das metodologias e a identificação de áreas para melhorias. O uso do AMO também incentiva a adoção de abordagens mais intencionais e inclusivas, levando os professores a considerar as necessidades individuais de cada aluno e a adaptar suas estratégias de ensino. Além disso, a implementação do AMO atua como um catalisador para o desenvolvimento profissional dos educadores, ajudando-os a expandir suas competências e a se tornarem mais eficazes no atendimento à diversidade de alunos.

Ao observar como as crianças utilizavam o alfabeto móvel e retiravam do pote e se desorganizavam com o material, surgiu a necessidade de buscar novas estratégias para facilitar o uso em sala de aula, uma vez que as crianças tinham dificuldades de aprendizagem, e essa proposta seria uma das estratégias para auxiliar na aprendizagem na alfabetização.

A discussão sobre o uso do Alfabeto Móvel Organizado (AMO) revela que ele não é apenas um recurso pedagógico, mas também uma ferramenta que pode

transformar a dinâmica da sala de aula. Ao promover a acessibilidade e o compartilhamento de recursos, o AMO contribui para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Simultaneamente, ao incentivar a reformulação das práticas pedagógicas, ele oferece aos educadores a chance de se adaptarem e evoluírem, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam se beneficiar de uma educação de qualidade. Essa dualidade entre acessibilidade e inovação pedagógica é fundamental para o avanço da educação inclusiva. (Paiva, 2019).

Durante as aulas também foram propostas atividade lúdicas como a Corrida da Joaninha, que integrou desenvolvimento motor e interação social de forma lúdica. Essa brincadeira vai além do entretenimento, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento dos alunos. O planejamento desta aula encontra-se no Apêndice D.

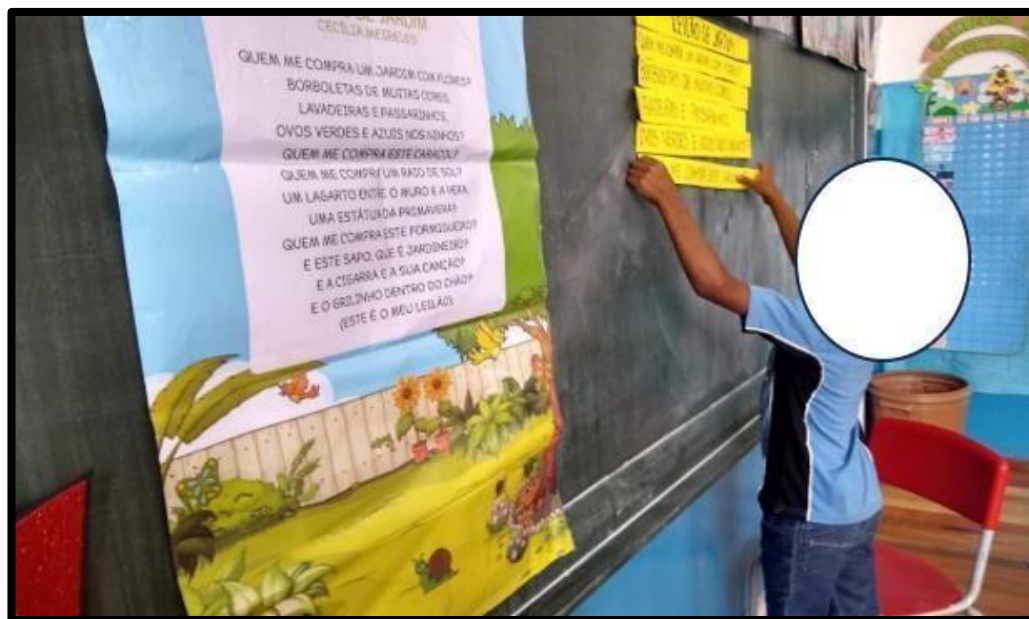
Com as atividades e brincadeiras buscou-se um novo conceito para explicar a pluralidade de perspectivas que a alfabetização apresenta.

Em síntese, uma teoria coerente de alfabetização deve partir de um conceito de alfabetização suficientemente amplo para incluir a abordagem 'mecânica' do ler/ escrever, e o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/ compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins de aprendizagem da língua escrita. (Soares, 1985, p.21)

Soares (1985) complementa essa perspectiva ao sugerir que uma teoria sólida de alfabetização deve ser ampla o suficiente para englobar as diversas dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a alfabetização não deve ser reduzida a um simples exercício mecânico de aprendizagem leitura e escrita, mas deve envolver a compreensão de como a linguagem escrita se conecta com o contexto social, cultural e cognitivo da criança. Essa abordagem leva em compreensão tanto a aquisição técnica das habilidades quanto o papel da linguagem na construção de significados e na interação social, ampliando as possibilidades de trajetórias que as crianças podem seguir durante sua aprendizagem.

No decorrer as observações das tentativas de escrita dos alunos perceber que o erro mais comum era a segmentação de palavras. Para trabalhar esta dificuldade foi proposto um planejamento, Apêndice E, a partir do poema de Cecília Meireles, Leilão de Jardim.

Figura 7- Trabalho de reescrita do poema Leilão de Jardim de Cecília Meireles



Fonte: Acervo pessoal da autora, agosto (2023)

Os principais fatores que influenciam a segmentação da escrita incluem as práticas de letramento às quais estão expostas antes de entrarem na escola, que ajudam na construção de suas hipóteses sobre a segmentação. Além disso, as crianças utilizam tanto a percepção de aspectos prosódicos da fala quanto a escrita convencional ao decidir onde segmentar as palavras, refletindo a complexidade de suas experiências linguísticas.

A escrita alfabética do português, que se baseia em critérios morfológicos para a definição de espaços entre palavras, também desempenha um papel fundamental, pois os alunos precisam reconhecer as palavras para separá-las corretamente. Por fim, as soluções de segmentação que adotam podem ser influenciadas por suas experiências pessoais e pelo modelo escolar que observam, resultando em segmentações que variam entre o convencional e o idiossincrático (Pereira, 2011).

Estar alfabetizando significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender diferentes situações. Significa ler e produzir texto para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (Brasil, 2012, p.17)

O documento destaca que a alfabetização vai além do simples domínio

técnico de ler e escrever, envolvendo a capacidade de interagir socialmente por meio da leitura e da escrita em diferentes contextos e com diversos propósitos. Ser alfabetizado significa compreender o sistema alfabético de escrita e utilizá-lo de forma autônoma para produzir e interpretar textos que tenham relevância social e estejam ligados ao universo cotidiano do aprendiz. Dessa forma, a alfabetização é entendida como uma prática social que conecta o aprendizado ao uso funcional da língua, promovendo a participação ativa e significativa da criança na sociedade. (Martiniak, 2015).

As práticas de letramento que as crianças vivenciam antes de entrarem na escola têm um impacto significativo na aquisição da linguagem escrita. Essas experiências iniciais ajudam as crianças a construir hipóteses sobre a segmentação da escrita, permitindo que elas comecem a entender a estrutura das palavras e a função dos espaços entre elas.

Durante esse período, as crianças são expostas a diferentes formas de escrita e leitura, o que as ajuda a desenvolver uma compreensão básica das convenções ortográficas e da relação entre a oralidade e a escrita. Essa exposição é fundamental, pois as crianças começam a testar suas hipóteses sobre a segmentação, enfrentando dúvidas sobre onde inserir os espaços, o que pode levar à criação de segmentações não convencionais. Assim, as práticas de letramento antes da escola não apenas preparam as crianças para a aprendizagem formal da escrita, mas também influenciam suas percepções e estratégias de segmentação, refletindo a complexidade do processo de aquisição da linguagem escrita (Pereira, 2011).

A escrita, por sua natureza, requer que a criança desenvolva um nível mais elevado de abstração. No início do processo de apropriação da escrita, as crianças frequentemente se apoiam no conhecimento que já possuem sobre a estrutura de sua língua. À medida que avançam nesse processo, elas começam a distinguir a escrita da oralidade, adquirindo uma consciência mais clara das diferenças entre os dois modos de expressão.

Essa evolução permite que as crianças compreendam que a escrita não é simplesmente um reflexo da fala, mas um sistema independente que possui suas próprias regras e convenções. Com o tempo, elas se tornam mais proficientes em aplicar essas regras, desenvolvendo uma habilidade crítica para segmentar e estruturar suas produções escritas de maneira mais convencional. (Vygotsky, 2005).

As percepções prosódicas da fala estão intimamente relacionadas à segmentação da escrita, pois as crianças frequentemente utilizam suas experiências auditivas e a entonação da linguagem oral para guiar suas escolhas de segmentação ao escrever.

Durante o processo de aquisição da escrita, as crianças podem segmentar palavras com base nas pausas e entonações que percebem na fala, refletindo a forma como elas naturalmente organizam a linguagem falada.

Isso significa que, em alguns casos, a segmentação na escrita pode não corresponder às convenções ortográficas, mas sim à maneira como as crianças ouvem e processam a linguagem oral. Essa relação entre oralidade e escrita é fundamental, pois as crianças estão em constante conflito ao tentar alinhar suas percepções da fala com as normas da escrita, resultando em segmentações que podem ser tanto convencionais quanto idiossincráticas.

Assim, as escolhas de segmentação feitas pelas crianças revelam não apenas seu conhecimento linguístico, mas também a influência da prosódia na formação de suas hipóteses sobre a escrita (Pereira, 2011).

Para superar as dificuldades de aprendizagem na fase inicial de alfabetização pressupõe o trabalho com variados gêneros textuais, bem como a implementação de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem.

É na escola que os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades para produzir textos orais formais, além de se depararem com conteúdos que não são comuns em seus grupos familiares ou na comunidade. Nesse ambiente educacional, elas ampliam suas capacidades de compreensão e produção de textos, o que enriquece suas interações em diversos contextos e as leva a refletir sobre as diferenças entre essas situações e os textos que nelas são gerados.

A partir de um conto narrado é possível trabalhar os conteúdos de linguagem oral e linguagem escrita, desde a sintaxe até a semântica. Poderemos fazer novas leituras deste mesmo conto e traduzi-los através de diversas linguagens, como a história em quadrinhos, reportagem jornalística, texto teatral, poema. etc (Busatto, 2012, p.38).

Da mesma forma, em relação à escrita, as crianças observam palavras em diversos suportes, como placas, outdoors e rótulos de embalagens. Elas também escutam histórias lidas por outras pessoas. Essas experiências culturais, que envolvem práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade,

contribuem para que as crianças se tornem sujeitos letrados (Brasil, 2006).

As atividades realizadas em sala de aula são fundamentais para que as crianças ampliem suas experiências, permitindo-lhes ler e produzir diferentes textos com autonomia. No entanto, é importante destacar que o simples contato com a escrita, sem o acompanhamento e a mediação do professor, não assegura que as crianças se alfabetizem ou se apropriem efetivamente do sistema da escrita alfabética. Nesse contexto, o papel do professor é essencial para garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos. É importante que o educador atue como mediador, facilitando a conexão entre os conceitos cotidianos das crianças e as perspectivas científicas. Esse processo deve ser dialógico, interativo e cuidadosamente planejado, visando à construção compartilhada do conhecimento. A mediação do professor não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também ajuda as crianças a integrar suas vivências prévias com novos saberes, promovendo um aprendizado significativo e consistente.

A leitura em sala de aula pode ser utilizada como uma atividade colaborativa, onde os alunos discutem e analisam textos juntos. Isso não apenas melhora suas habilidades de leitura, mas também promove a interação e a troca de ideias, que são benéficas para o processo de escrita (Gomes, 2013).

A leitura e a contação de histórias em sala de aula podem ser transformadas em atividades colaborativas que oferecem uma série de benefícios significativos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Segundo Gomes (2013), a contação de histórias não apenas incentiva a imaginação e a criatividade, mas também promove a interação social e a construção de conhecimento coletivo.

Quando os alunos se reúnem para ouvir ou contar histórias, eles criam um ambiente de aprendizado dinâmico e envolvente. A contação de histórias, em particular, permite que os alunos se conectem emocionalmente com o conteúdo, estimulando seu interesse e curiosidade. Essa conexão emocional é fundamental, pois torna a experiência de leitura mais significativa e memorável.

Além disso, a contação de histórias em grupo promove a interação social. Os alunos têm a oportunidade de discutir as narrativas, compartilhar suas interpretações e fazer perguntas. Essa troca de ideias enriquece a compreensão do texto, permitindo que cada aluno veja a história sob diferentes perspectivas. A diversidade de opiniões e

interpretações ajuda a desenvolver o pensamento crítico, uma habilidade essencial tanto para a leitura quanto para a escrita.

A prática da contação de histórias também incentiva a colaboração entre os alunos. Ao trabalharem juntos para criar ou recontar uma história, eles aprendem a ouvir uns aos outros, a respeitar diferentes pontos de vista e a construir narrativas coletivamente. Essa colaboração não apenas fortalece as habilidades de comunicação, mas também promove um senso de comunidade na sala de aula.

Além disso, a contação de histórias serve como um modelo valioso para a escrita. Ao ouvir diferentes narrativas, os alunos podem identificar elementos como enredo, personagens e estrutura, que são fundamentais para a construção de suas próprias histórias. Essa prática fornece exemplos concretos que os alunos podem emular em suas produções textuais, ajudando-os a desenvolver suas habilidades de escrita de forma mais eficaz.

A leitura e a contação de histórias em grupo tendem a ser mais motivadoras e envolventes. A atmosfera lúdica e interativa que essas atividades criam estimula os alunos a se dedicarem mais ao processo de leitura e escrita. Essa motivação é especialmente benéfica para aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem, pois oferece um espaço seguro e acolhedor para a expressão de ideias e a exploração da linguagem.

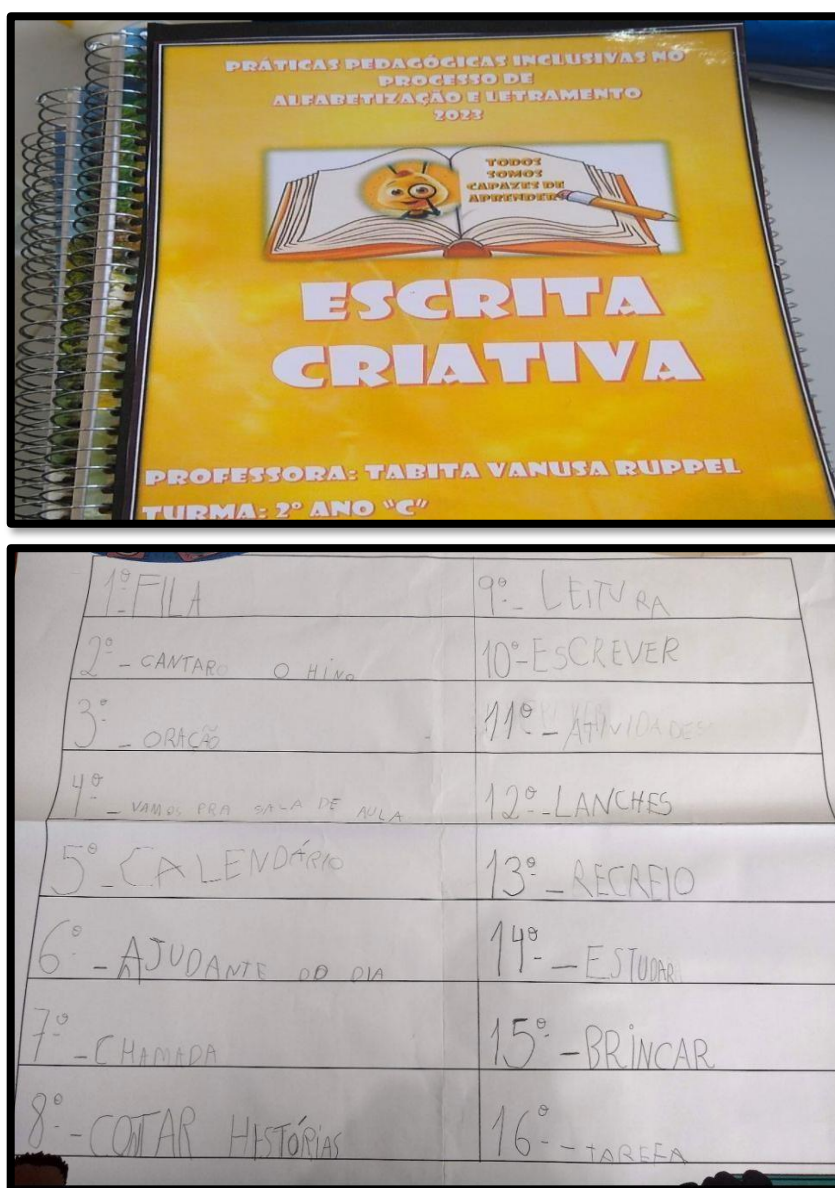
Assim, a leitura e a contação de histórias como atividades colaborativas não apenas aprimoram as habilidades de leitura e escrita, mas também criam um ambiente de aprendizado rico e interativo. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e das competências comunicativas dos alunos, preparando-os para se tornarem leitores e escritores mais proficientes e engajados (Gomes, 2013).

A produção de textos é outra atividade permanente que desempenha um papel importante no processo de alfabetização. Ao propor que os alunos escrevam textos variados, como cartas, histórias e listas, a escola oferece oportunidades para que eles pratiquem a escrita em contextos reais. Essa prática não apenas desenvolve a habilidade de escrever, mas também estimula a criatividade e a expressão pessoal, elementos essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Além disso, a reflexão sobre a escrita é uma componente vital das atividades permanentes. Criar momentos para que os alunos analisem e discutam suas

produções textuais permite que eles identifiquem erros e aprendam sobre as regras da escrita de maneira colaborativa. Essa troca de experiências e conhecimentos enriquece o aprendizado, promovendo um ambiente onde a aprendizagem é vista como um processo coletivo e dinâmico. Esse processo de produção de textos e também as tentativas de escrita dos alunos, a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula, foram registradas no Caderno “Escrita Criativa”.

Figura 8 - Caderno de Escrita Criativa e atividades de tentativas de escrita dos alunos.



Fonte: Acervo pessoal da autora, setembro (2023)

A Mala viajante: Doce leitura, o potinho de mel e o Caderno da Escrita Criativa, são exemplos de atividades permanentes implementadas na turma. A atividade da Mala Doce leitura, incentivou o hábito da leitura, proporcionando aos alunos e suas

famílias o acesso a materiais de qualidade. Ao explorar os livros em casa, à medida que as crianças desenvolvem habilidades de leitura e ampliam seu repertório linguístico, o que contribui significativamente para o processo de alfabetização.

Figura 9 -Mala Viajante: Doce Leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora, setembro (2023)

Ao envolver as famílias, a Maleta Doce Leitura criou uma ponte entre o ambiente escolar e o lar. Os pais ou responsáveis tornaram-se parceiros no processo de aprendizagem, participando ativamente das experiências de leitura e interação fornecidas pelos materiais da mala. Isso fortaleceu o vínculo entre a criança, a escola e a família, promovendo um aprendizado maior.

Nem todas as crianças têm oportunidade de conviver com os livros de literatura infantil antes e fora da escola e, com isso, essa prática pedagógica contribui para que o espaço familiar torne a leitura um momento de aprendizagem e participação da família no processo de aprendizagem da criança.

3.4 OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Segundo Luckesi (1995), a avaliação tem sua origem na escola moderna com a prática de provas e exames a partir do século XVI e XVII com o surgimento da sociedade burguesa.

A prática de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvida nas instituições de ensino brasileira demonstra ter sofrido poucos avanços durante esse tempo. Não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo ensino aprendizagem, está voltada a quantificar o saber, deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos.

A avaliação é um ato essencialmente político, expressando concepção de Homem- Mundo- Educação.

[...] ato ou efeito de avaliar (se). Apreciação, análise. Valor determinado pelos avaliadores. Avaliar é determinar a valia ou valor de. Apreciar ou estimar o merecimento de calcular, estimar, computar. Fazer a apreciação; ajuizar: avaliar as causas, de merecimentos (Ferreira, 1995, p. 205).

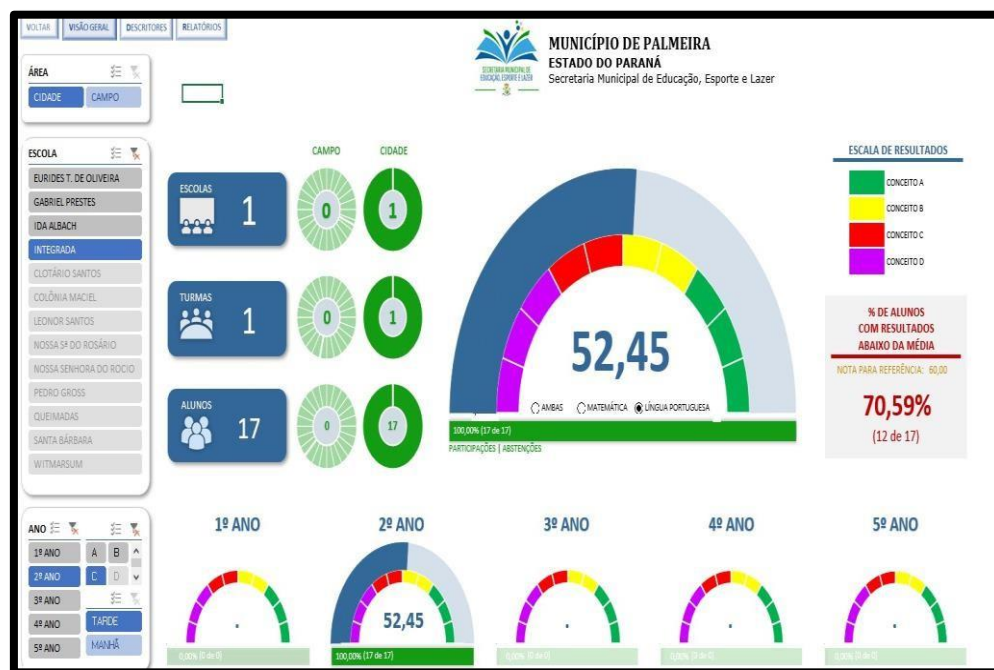
Por outro lado, Luckesi (1995, p 69) entende avaliação como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Estes são os elementos que compõe a compreensão constitutiva da avaliação.

Já o termo de verificação que tem sido amplamente utilizado, é referido por Luckesi (1995), como aquele que emerge das determinações da conduta de buscar “ver se algo é assim mesmo”, investigar a verdade de alguma coisa. O processo de verificar compreende a observação, obtenção, análise de dados ou informações que delimitam o ato com o qual se está trabalhando, encerrando-se com a configuração do objeto de investigação.

A diferença fundamental entre verificação e avaliação, é que a primeira é um ato estático e a segunda é um processo dinâmico e re-encaminha a ação.

Na turma de 2º ano “C”, por meio das avaliações foi possível obter subsídios para saber qual o melhor caminho para ensinar, para mudar a metodologia e rever a prática. A primeira avaliação realizada pela Secretaria Municipal de Educação do município foi aplicada nas instituições de ensino no mês de abril de 2023, e apresentaram os seguintes resultados na língua portuguesa.

Figura 10- Resultado da avaliação diagnóstica externa de Português do 1º semestre de 2023



Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Município de Palmeira, PR (Abril, 2023)

A figura acima apresenta os resultados gerais do desempenho obtido pela turma no componente Língua Portuguesa. O nível de aprendizagem da turma ficou com a média 52,45%, muito abaixo do esperado e ficando no início do conceito B. A tabela abaixo apresenta os resultados dos descritores avaliados no mês de abril e no mês de novembro. Esse comparativo no desempenho dos alunos auxiliou a identificar as dificuldades na aprendizagem dos alunos e onde seria necessário direcionar o trabalho pedagógico.

Quadro 6– Comparativo do Resultado dos Descritores no componente Língua Portuguesa nos meses de abril e novembro de 2023

Descritor da Avaliação diagnóstica de Português	Número de alunos 17 alunos	Porcentagem	Número de alunos 16 alunos	Porcentagem
	Abril		Novembro	
Identificar letras do alfabeto	15- 17	88,24%	16 - 16	100%
Identificar letras entre desenhos, números e outros números gráficos	13-17	76, 47%	14-16	87,5%
Identificar o número de sílabas que existe em uma palavra	5-17	29,41%	11-16	68,75%
Identificar variações de sons e grafemas	12-17	70,59%	15-16	93,75%
Ler palavras por sílabas canônicas	4 -17	23,53%	16-16	100%
Identificar sílabas de uma palavra	12-17	70,59%	13-16	81,25%
Localizar informação explícita	14-17	82, 35%	13-16	81,25%
Nomear as letras do alfabeto e recitar na ordem das letras	14-17	82, 35%	10-16	62,5%
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	6-17	35,29%	11-16	68,75%
Identificar a unidade palavra em frases	2-17	11,76%	4-16	25%
Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais	4-17	23,53%	10-16	62,5%
Identificar rimas	6-17	35,29%	14-16	87,5%

Fonte: Dados organizados pela autora conforme resultados obtidos na avaliação aplicada pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Palmeira- PR (2023).

Com base nos dados apresentados na tabela, coletados no início e final do ano de 2023, é evidente o nível de dificuldade enfrentado pelos alunos, uma vez que, nesta etapa, já deveriam estar alfabetizadas. Os resultados obtidos servem como um monitoramento da aprendizagem, permitindo que o professor, em conjunto com a equipe escolar, busque adaptar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos por meio de um plano de ação.

Nesse processo, é fundamental adotar uma perspectiva inclusiva que considere todas as variáveis envolvidas, de modo que a avaliação não seja vista como uma ferramenta de exclusão. Pelo contrário, ela deve ser inclusiva, emancipatória, reguladora, diagnóstica, dialética, dialógica, qualitativa e mediadora da aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, a questão central da “prática pedagógica inclusiva” é:

[...] a capacidade que o docente tem de organizar as situações de ensino de modo a tornar possível as experiências comuns de aprendizagem, ou seja, chegar ao maior nível possível de interação entre os estudantes e participação de todos nas atividades propostas, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um e em particular daqueles com maior risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação. (Brasil, 2005, p. 175).

Para isso, é necessário que o professor realize a avaliação da escrita dos alunos por meio de avaliações diagnósticas, pois a criança precisa avançar e superar suas dificuldades com autonomia, para que possa consolidar sua capacidade de escrever textos e se torne alfabetizada e letrada.

Portanto, é importante fazer a avaliação no início do ano, para acompanhar os avanços e identificar as que não dominam tais conhecimentos, para realizar um planejamento de ações didáticas voltadas para tais objetivos.

A avaliação em relação a escrita dos alunos, deve ser diversificada, por meio da observação das produções em realizadas em sala de aula e análise das produções escritas. As atividades permanentes em sala de aula, como o Caderno de Escrita Criativa, oportunizam aos alunos escreverem com autonomia sobre determinado assunto proposto pelo professor. Outras atividades realizadas na sala de aula, como a leitura em voz alta pelo professor e pelo aluno, escrita de listas e das cantigas de roda, possibilitam entender que a escrita tem uma função social e para se comunicar é necessário empregar o código gráfico corretamente.

A análise da tabela de avaliação diagnóstica do componente de Língua Portuguesa revela um panorama significativo sobre o desempenho dos alunos ao longo do tempo, destacando tanto as áreas de progresso quanto aquelas que necessitam de atenção.

Observa-se que a maioria das habilidades avaliadas apresentou um aumento considerável nas porcentagens de acertos entre abril e novembro. Esse crescimento sugere que as intervenções pedagógicas implementadas durante esse período foram eficazes, resultando em um avanço na aprendizagem e no domínio das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Particularmente, duas habilidades se destacam por alcançarem 100% de acerto em novembro: "Identificar letras do alfabeto" e "Ler palavras por sílabas canônicas". A sílaba canônica é constituída pela estrutura de uma consoante e uma vogal, nesta ordem. Para o aluno que está na fase de alfabetização as palavras formadas por sílabas canônicas são recorrentes e mais utilizadas por terem estruturas

simples. Com as intervenções direcionadas para a leitura e escrita, registradas no Caderno de Escrita Criativa e observadas pela professora/pesquisadora indica que todos os alunos conseguiram dominar essas competências.

A habilidade de "Identificar variações de sons e grafemas" subiu de 70,59% para 93,75%, evidenciando que os alunos estão se tornando mais proficientes em reconhecer a relação entre sons e suas representações gráficas. Além disso, a habilidade de "Localizar informação explícita" manteve-se alta, com 82,35% em abril e 81,25% em novembro, o que demonstra que os alunos estão conseguindo localizar informações em textos, um aspecto fundamental para a compreensão leitora.

Entretanto, algumas áreas ainda apresentam desafios, como por exemplo, a habilidade de "Identificar o número de sílabas que existe em uma palavra" teve um aumento de 29,41% para 68,75%, mas ainda está abaixo do ideal. Isso sugere que, embora tenha havido progresso, essa competência requer atenção especial, pois a consciência silábica é um dos primeiros caminhos para a leitura e escrita.

Outro ponto crítico é a habilidade de "Identificar a unidade palavra em frases", que apresentou apenas 25% de acerto em novembro. Essa dificuldade pode impactar negativamente a compreensão de textos mais complexos, tornando-se uma prioridade para o desenvolvimento pedagógico.

A habilidade de "Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais" também apresentou um aumento, mas ainda é uma área que precisa de desenvolvimento, com apenas 62,5% de acertos em novembro. Isso indica que os alunos ainda enfrentam dificuldades em compreender a relação entre diferentes tipos de informações em um texto.

Diante desse cenário, é essencial que o planejamento pedagógico inclua atividades específicas para melhorar a identificação de sílabas e a unidade palavra em frases. Sugere-se a utilização de jogos de palavras, atividades de segmentação silábica e leitura em voz alta como estratégias eficazes.

Além disso, as práticas que levaram ao sucesso nas habilidades de identificação de letras e leitura por sílabas devem ser mantidas e potencialmente expandidas para outras áreas. O monitoramento contínuo do progresso dos alunos é fundamental para ajustar as estratégias de ensino conforme necessário, garantindo que todos os alunos avancem em suas habilidades de leitura e escrita.

Os resultados alcançados demonstram um cenário positivo de progresso nas habilidades de Português dos alunos, mas também destaca áreas que necessitam de

atenção. A implementação de estratégias direcionadas e a continuidade do monitoramento são essenciais para assegurar que todos os alunos alcancem um nível satisfatório de proficiência.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Os dados obtidos na análise incluem descritores relacionados ao desempenho em língua portuguesa, contemplam diferentes aspectos da competência linguística, como a compreensão leitora, a escrita e a gramática. A análise busca avaliar as habilidades dos estudantes em relação às expectativas curriculares e identificar áreas de melhoria.

Os descritores estão organizados em categorias que permitem uma avaliação detalhada do progresso dos alunos em diferentes dimensões da língua.

Para tanto, a análise dos dados tem como ponto de partida os níveis de escrita propostos por Soares (2013) que discute o desenvolvimento da escrita e apresenta uma análise detalhada dos diferentes níveis que os alunos podem alcançar ao longo do processo de alfabetização.

Os níveis de escrita, segundo Soares (2013), incluem:

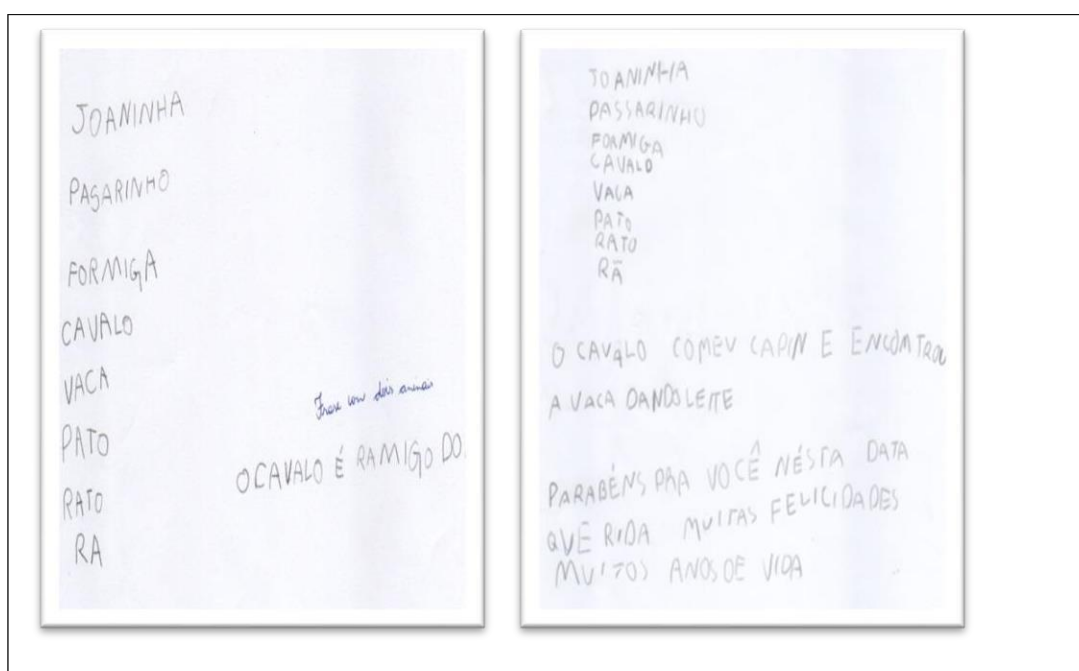
1. Nível Pré-Silábico: Neste estágio, as crianças ainda não compreendem a relação entre letras e sons, utilizando letras ou símbolos de forma aleatória, sem uma correspondência clara com a linguagem falada.
2. Nível Silábico: As crianças começam a usar sílabas para representar palavras, escrevendo uma letra para cada sílaba, embora ainda não dominem a ortografia correta.
3. Nível Silábico-Alfabético: Neste nível, as crianças começam a usar letras para representar tanto as sílabas quanto os sons das palavras, entendendo a correspondência entre letras e fonemas, mas ainda cometendo erros ortográficos.
4. Nível Alfabético: As crianças dominam a escrita alfabética, utilizando letras para representar os sons de forma mais precisa e escrevendo palavras de maneira mais correta, embora ainda possam apresentar algumas falhas na ortografia.
5. Nível Ortográfico: Neste estágio, as crianças já têm um bom domínio da escrita e da ortografia, conseguindo escrever palavras corretamente e utilizando

regras gramaticais de forma adequada (Soares, 2013).

Esses níveis ajudam os professores a identificar em que estágio de desenvolvimento a criança se encontra e planejar intervenções pedagógicas adequadas para promover o avanço na escrita.

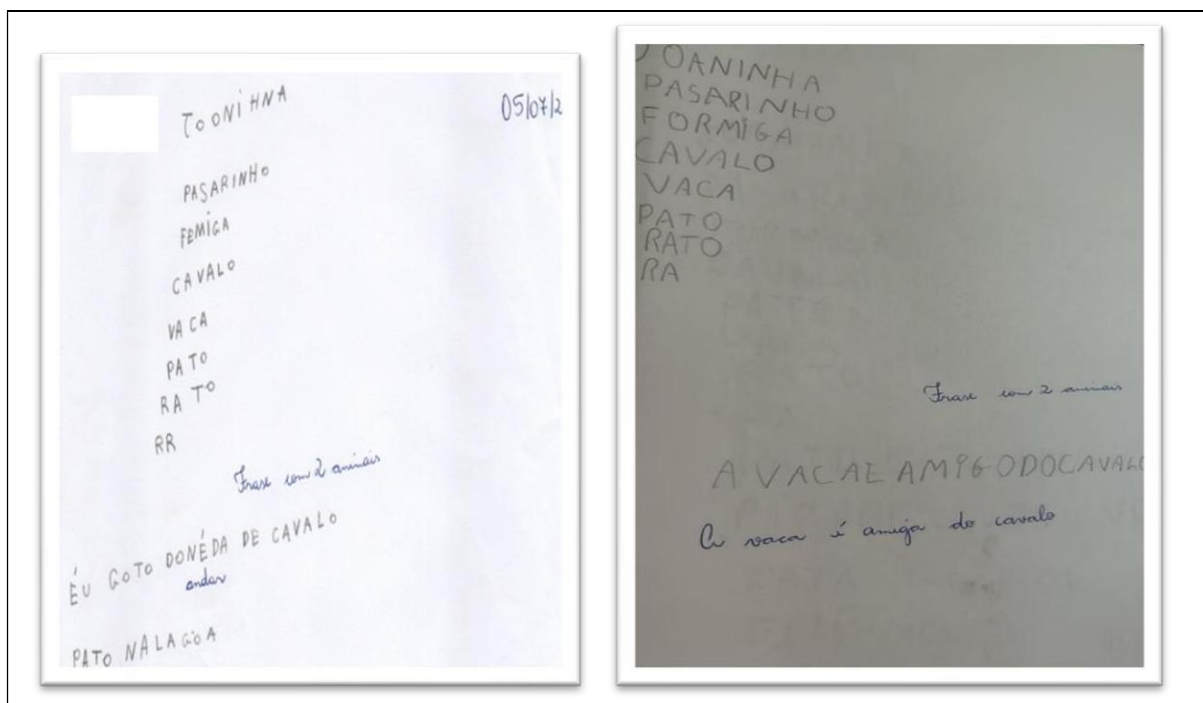
Nas figuras a seguir apresentam-se um comparativo das tentativas de escrita inicial e final dos alunos. A proposta de atividade foi aplicada no mês de abril e repetida no mês de novembro e os alunos deveriam escrever palavras ditadas pela professora e que fazer parte do seu repertório e depois escrever uma frase.

Figura -11 - Escrita produzida pelo Aluno 1



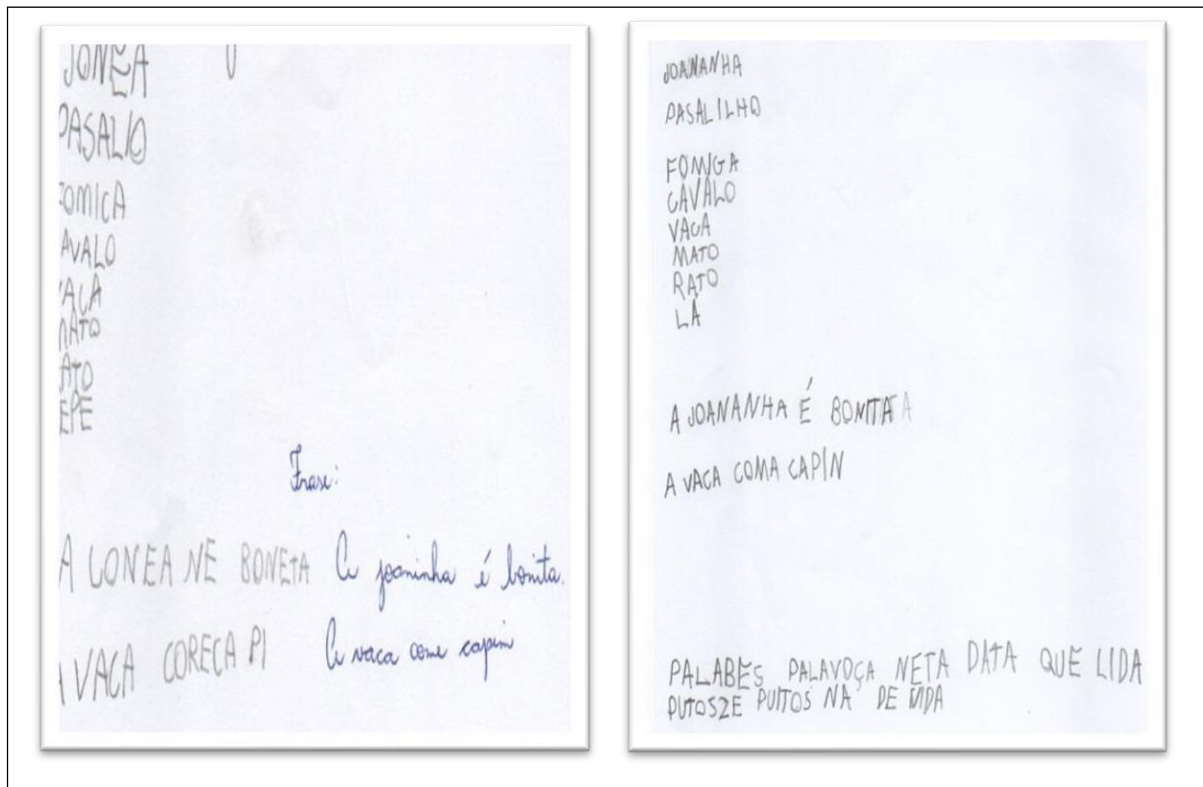
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 12- Escrita produzida pelo Aluno 2



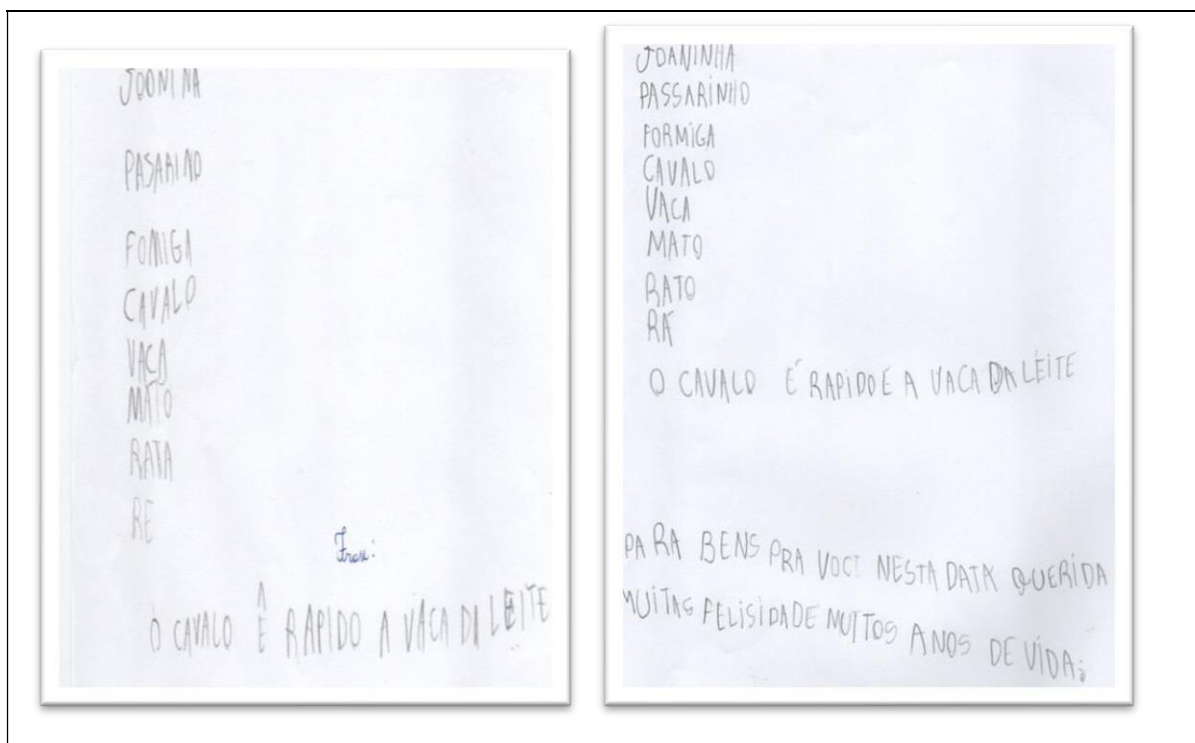
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 13 - Escrita produzida pelo Aluno 3



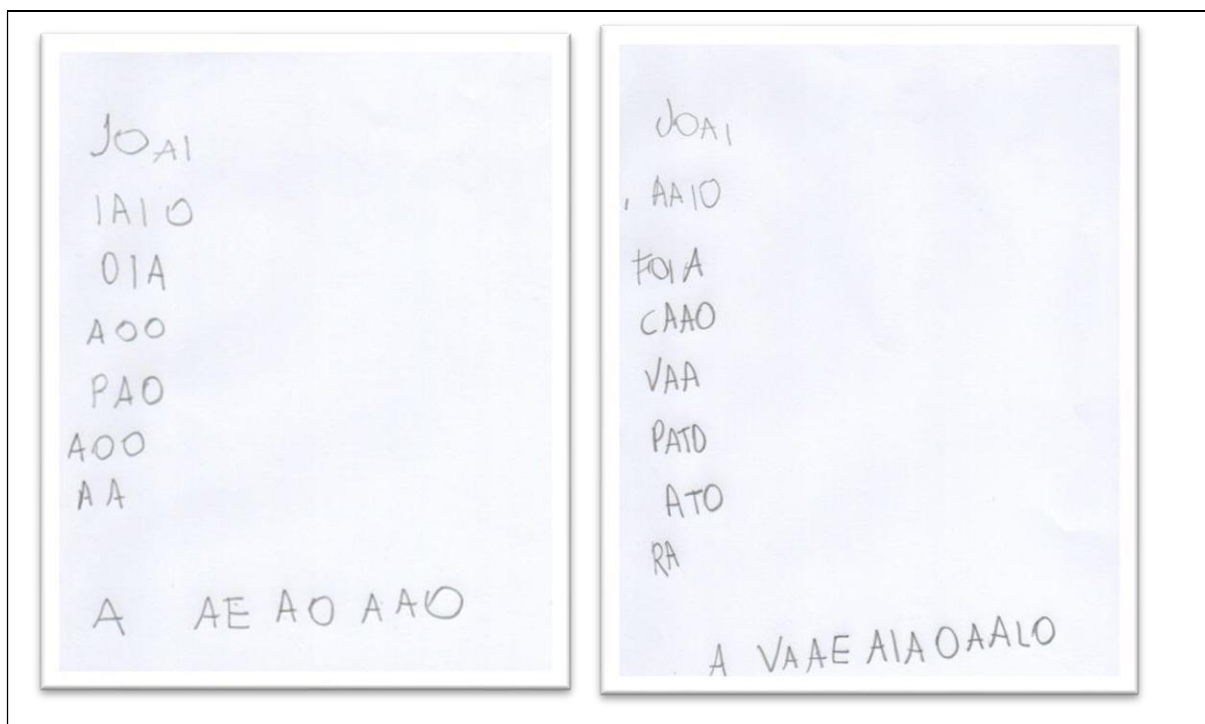
Fonte: Autora (2023)

Figura 14 - Escrita produzida pelo Aluno 4



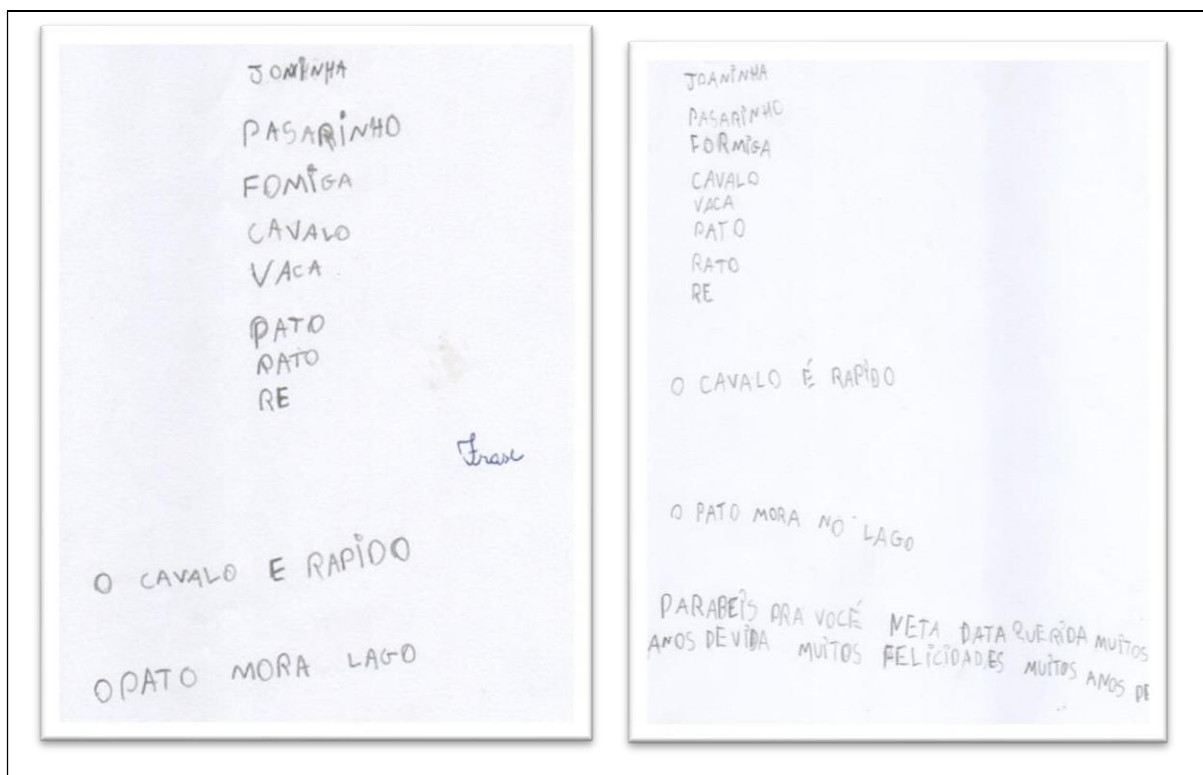
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 15- Escrita produzida pelo Aluno 5



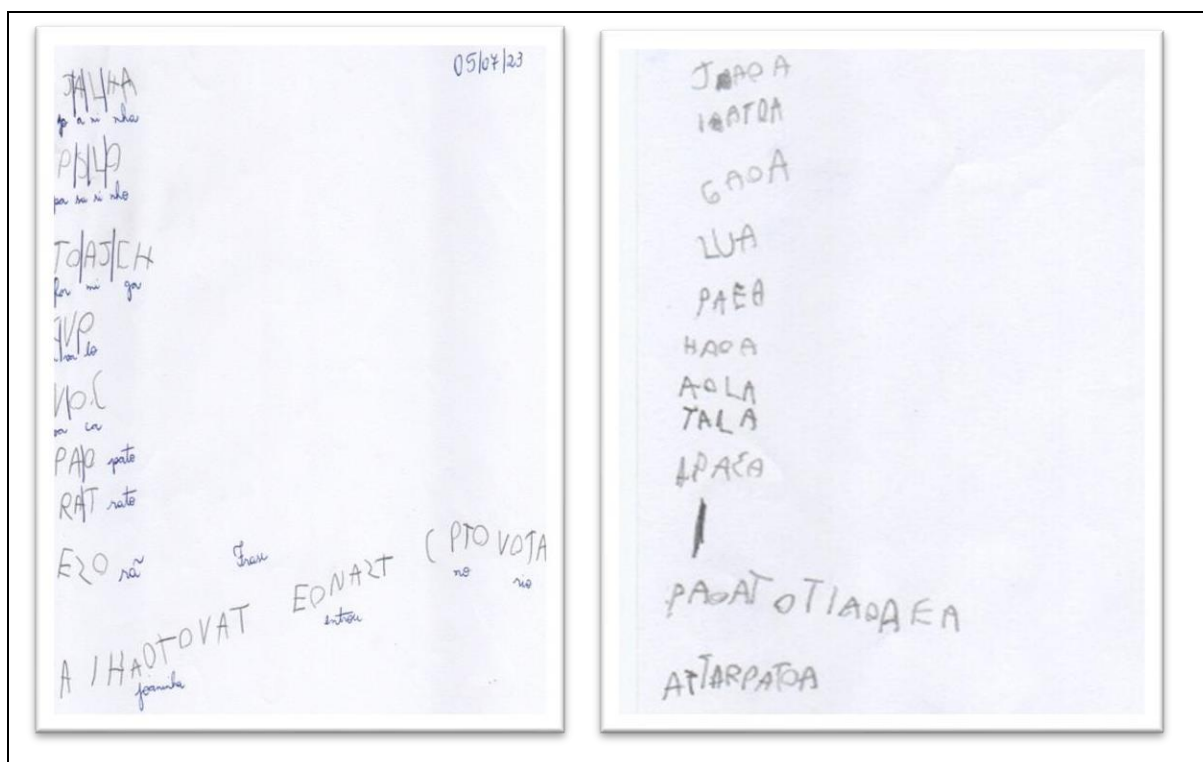
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 16 - Escrita produzida pelo Aluno 6



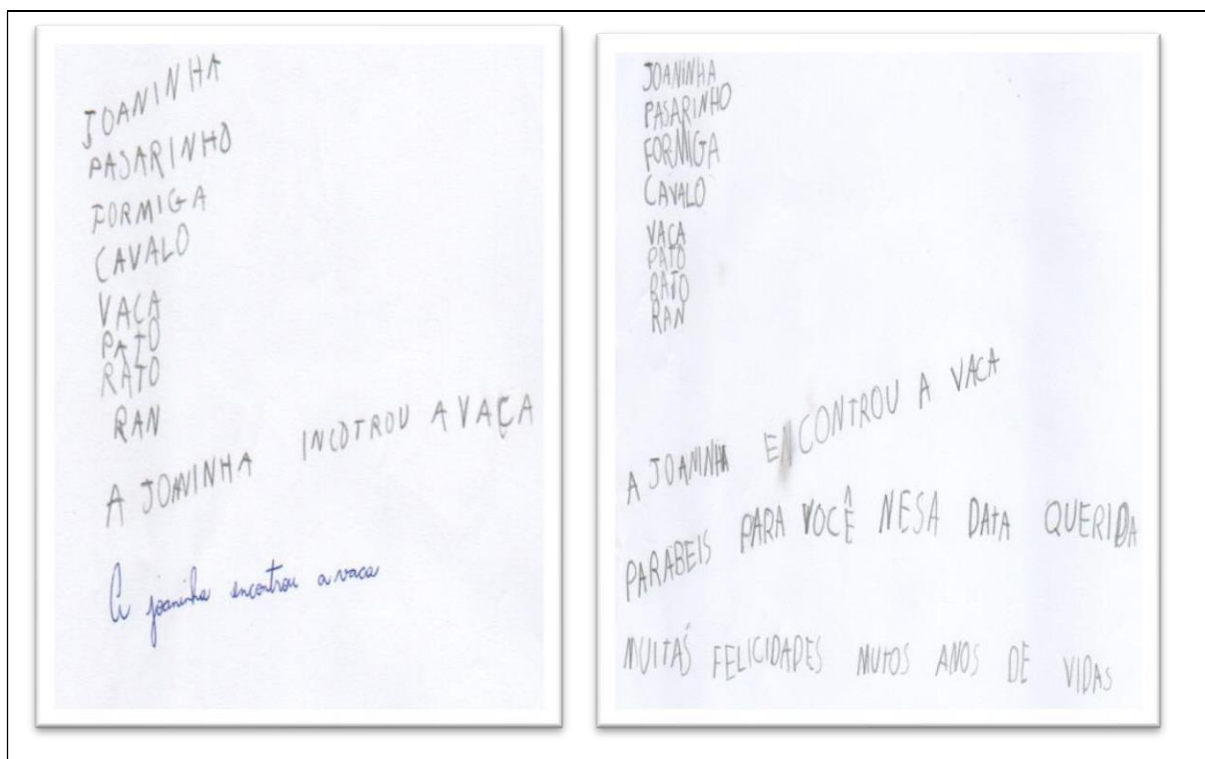
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 17-Escrita produzida pelo Aluno 7



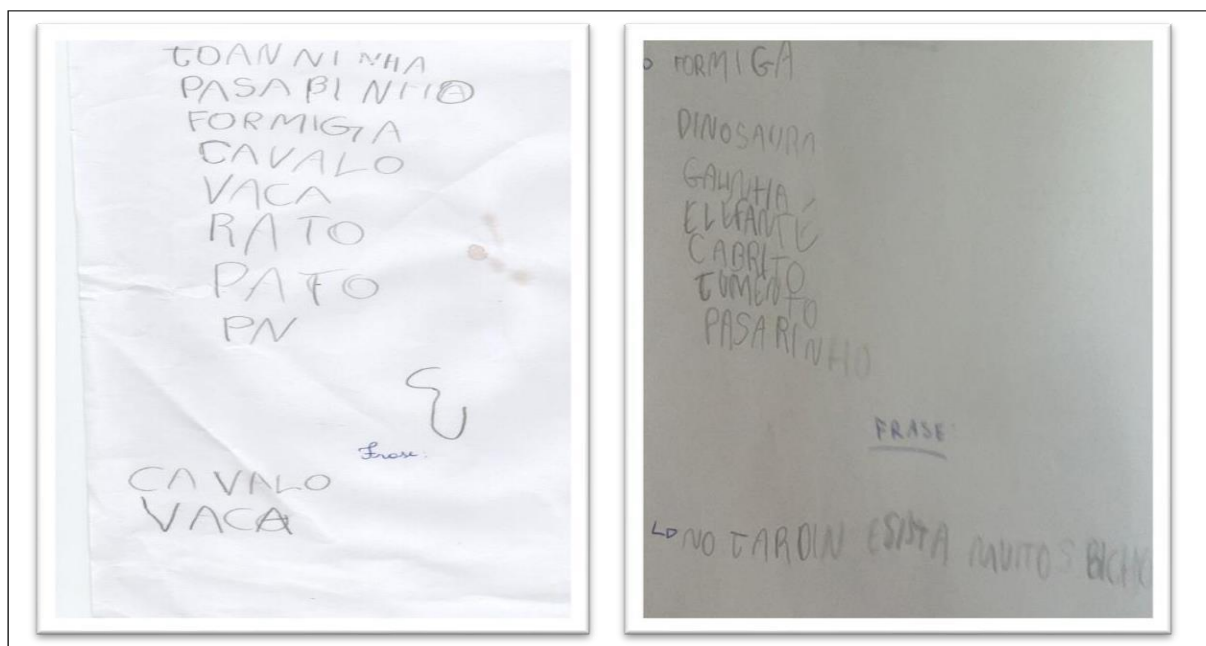
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 18- Escrita produzida pelo Aluno



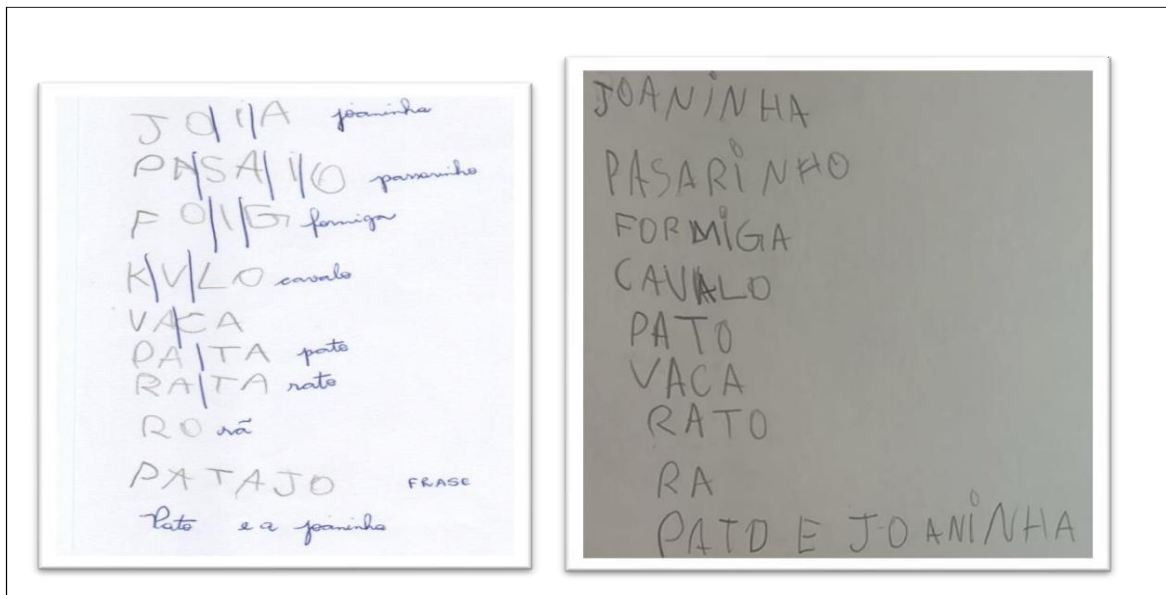
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 19-Escrita produzida pelo Aluno 9



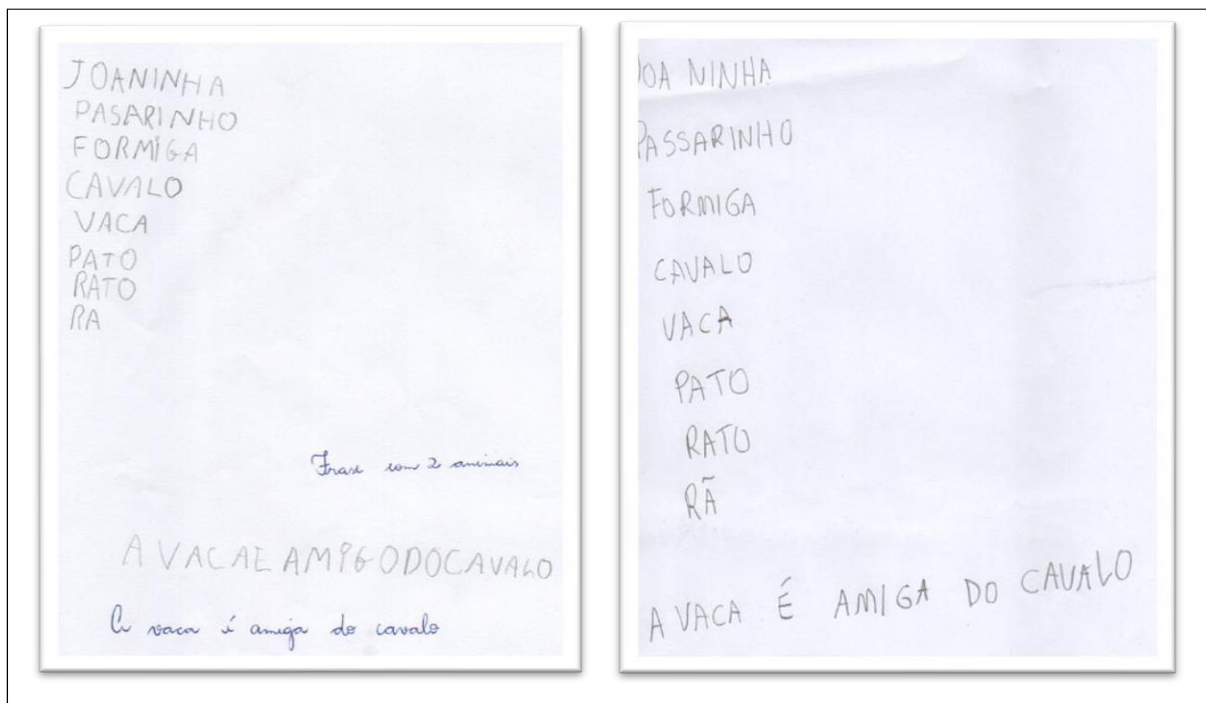
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 20- Escrita produzida pelo Aluno 10



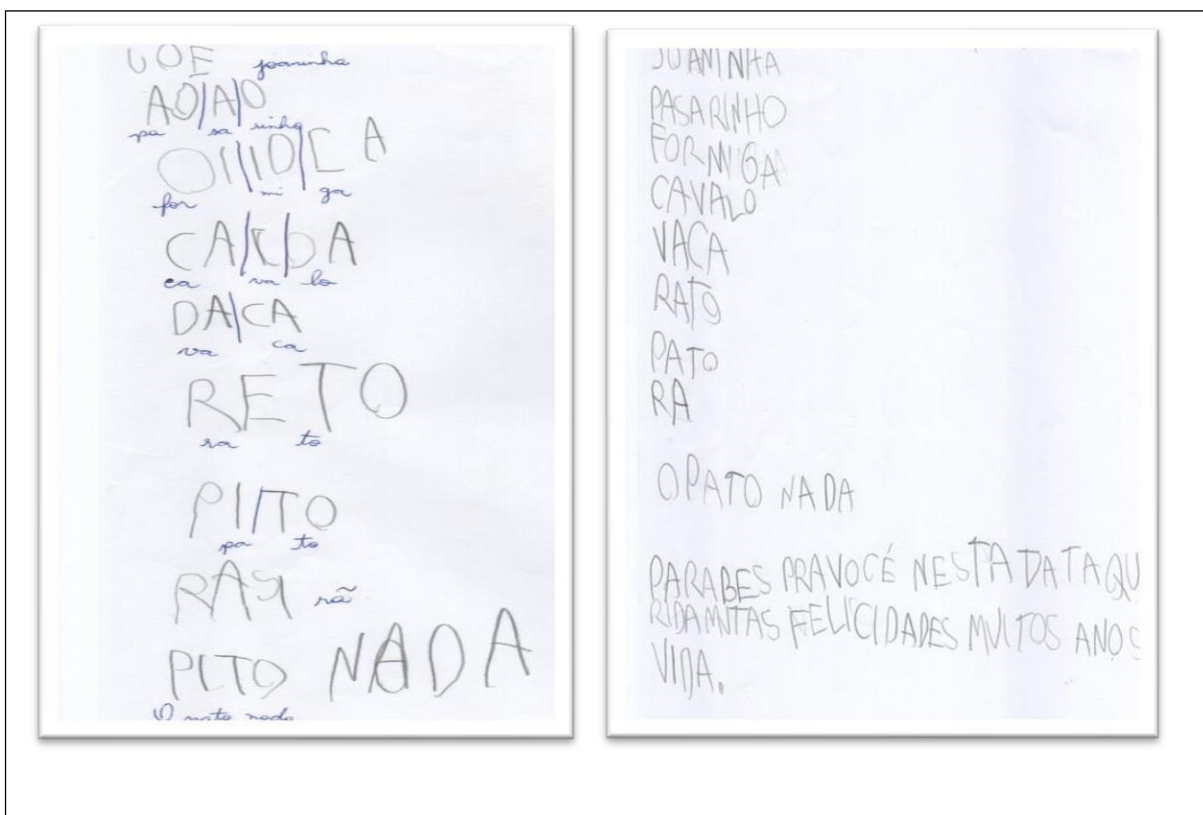
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 21- Escrita produzida pelo Aluno 11



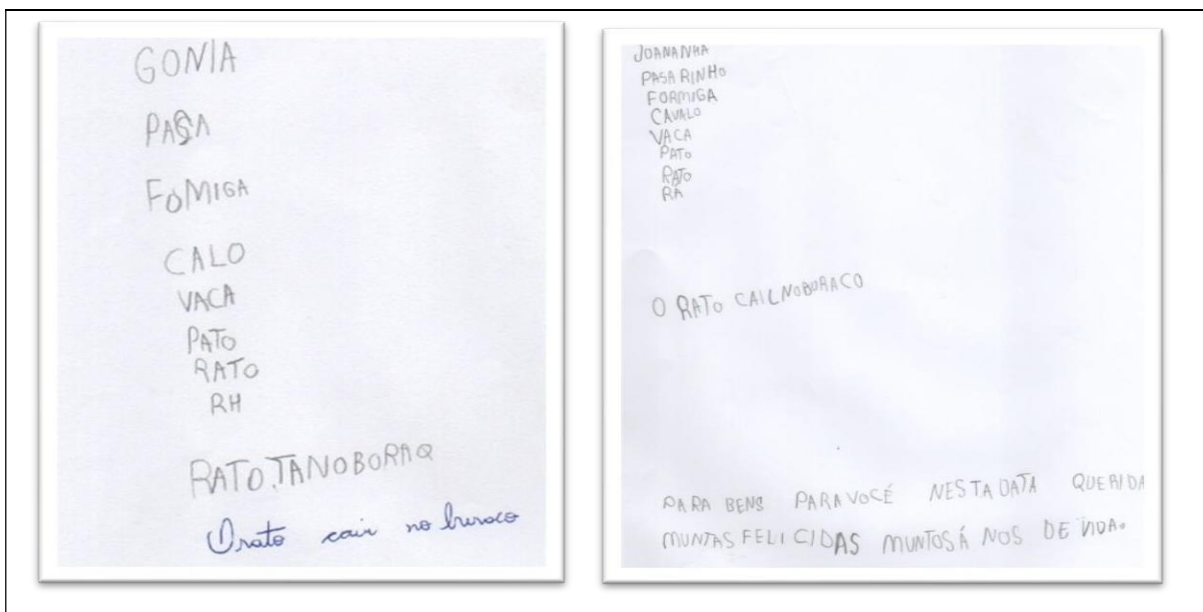
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 22- Escrita produzida pelo Aluno 12



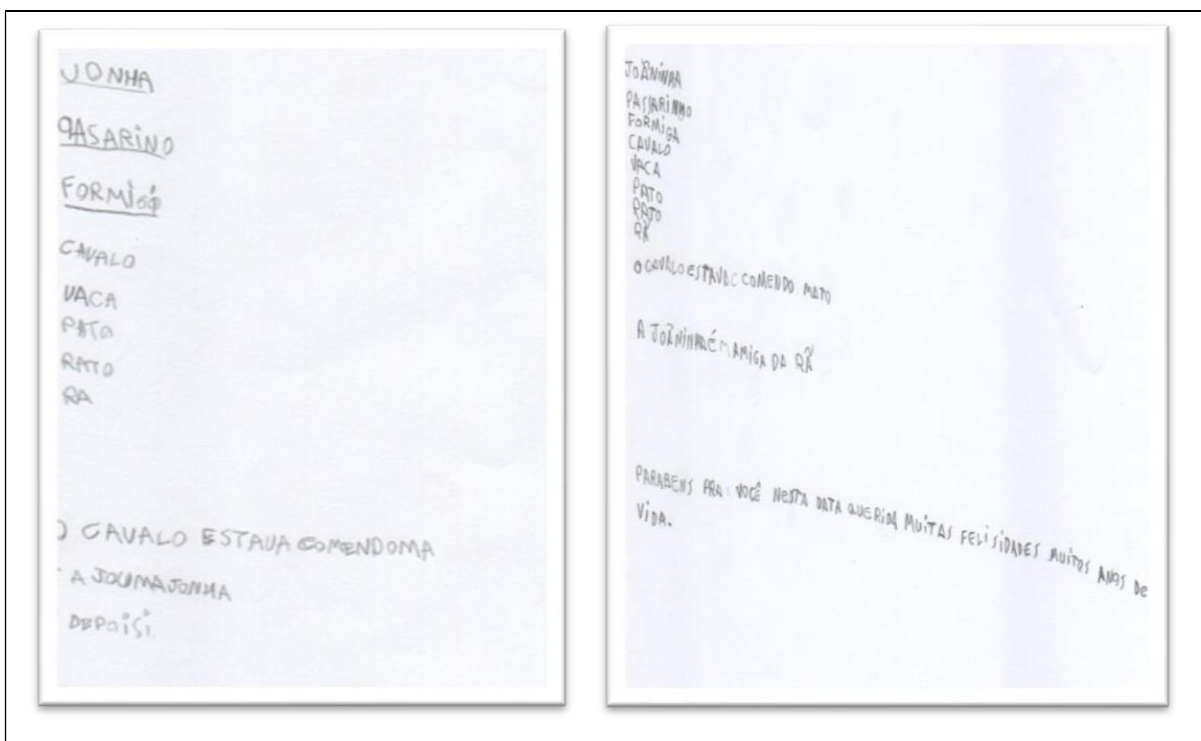
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 23 - Escrita produzida pelo Aluno 13



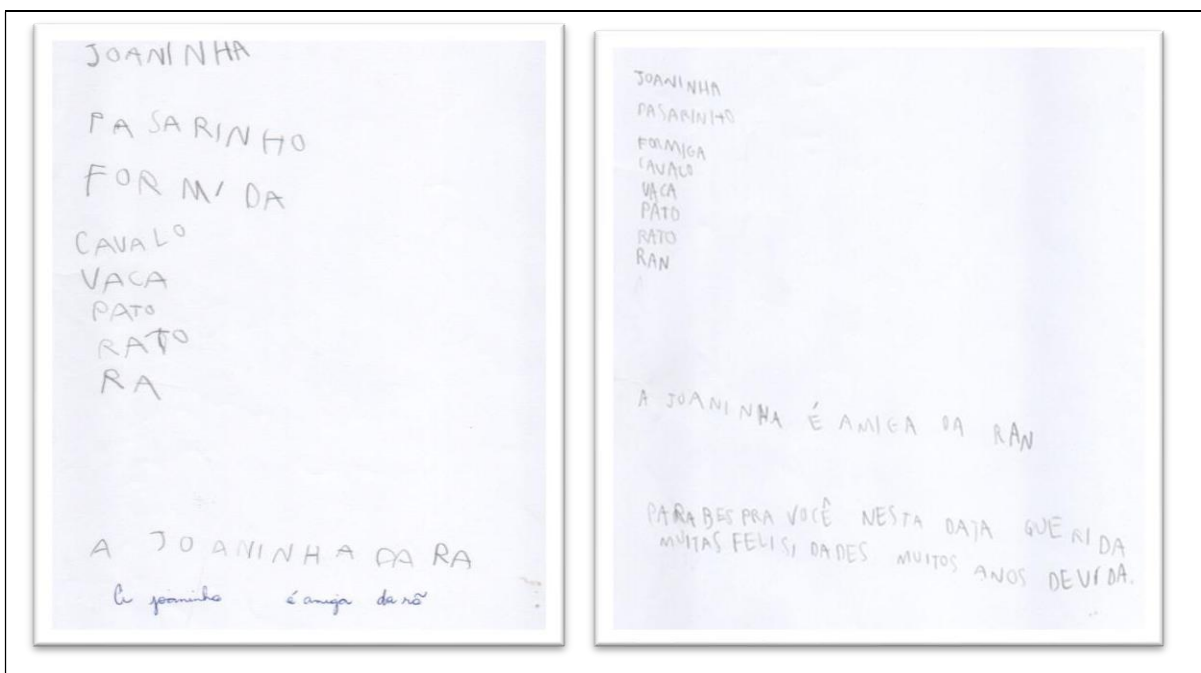
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 24-Escrita produzida pelo Aluno 14



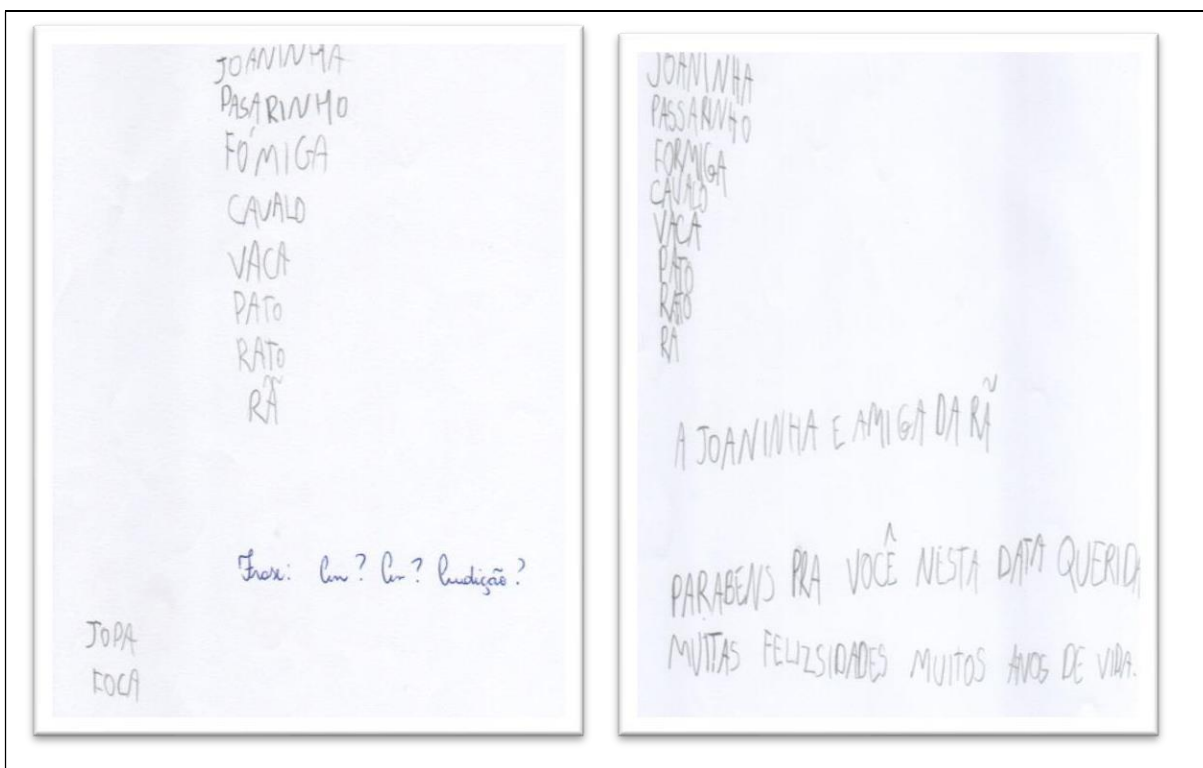
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 25- Escrita produzida pelo Aluno 15



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 26- Escrita produzida pelo Aluno 16



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

As figuras anteriores permitem visualizar o desempenho dos alunos na avaliação inicial e na final. Para compreender melhor foi construído esse quadro com o comparativo individual e o progresso de cada aluno.

Quadro 7- Comparativo das Tentativas de escrita inicial e final de 2023

ALUNOS	NÍVEL DE ESCRITA	NÍVEL DE ESCRITA	AVANÇOS
	Mês de Julho	Mês de Novembro	
A1	alfabético	alfabético	Sem mudança
A2	silábica-alfabética	alfabético	Progresso significativo
A3	silábico -alfabético	alfabético	Progresso significativo
A4	silábico-alfabético	alfabético	Progresso significativo
A5	pré-silábico	Silábico	Sem mudança
A6	silábico-alfabético	alfabético	Progresso significativo
A7	pré-silábico	pré-silábico	Sem mudança
A8	alfabético	alfabético	Sem mudança
A9	silábica	alfabético	Progresso significativo
A10	silábico-alfabética	alfabético	Progresso significativo
A11	alfabética	alfabético	Sem mudança
A12	silábico	alfabético	Progresso significativo
A13	silábico	alfabético	Progresso significativo
A14	silábico-alfabético	alfabético	Progresso significativo
A15	alfabético	alfabético	Sem mudança
A16	silábico-alfabético	alfabético	Progresso significativo

Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

A estabilidade no Nível Alfabético: os alunos A1, A8, A11, A15 e A16 mantiveram o nível alfabético em ambos os meses. Isso sugere que esses alunos já possuem uma compreensão sólida da relação entre letras e sons, além de habilidades de escrita que permitem a formação de palavras e frases. A estabilidade nesse nível é um indicativo de que as práticas pedagógicas estão sendo eficazes para esses alunos.

A maioria dos alunos (A2, A3, A4, A6, A9, A10, A12, A13 e A14) que estavam em níveis silábicos ou silábico-alfabéticos em julho de 2023 progrediu para o nível alfabético em novembro. Esse avanço é um sinal positivo de que as intervenções educacionais e as atividades de escrita contribuíram para a consolidação dessas habilidades. A transição para o nível alfabético é fundamental, pois representa um passo importante na alfabetização.

O aluno A5, que começou em nível pré-silábico, avançou para o nível silábico.

Embora tenha havido progresso, ele ainda não alcançou o nível alfabético. Isso pode indicar que o aluno está em um processo de desenvolvimento, mas pode precisar de suporte adicional para continuar avançando. Estratégias específicas, como atividades de fonética e exercícios de escrita, podem ser benéficas.

O aluno A7 permaneceu no nível pré-silábico em ambos os meses. O aluno tem demonstrado dificuldades significativas na aquisição da escrita e da leitura. O mesmo está sendo investigado sobre essas dificuldades de aprendizagem e sobre aspectos comportamentais, junto com a psicopedagoga da escola.

A tabela mostra uma diversidade de níveis de escrita entre os alunos, o que é comum em ambientes de sala de aula. Essa diversidade requer que os educadores adotem abordagens diferenciadas para atender às necessidades de cada aluno. Grupos de leitura, atividades em pares e materiais adaptados como estratégias eficazes para promover o desenvolvimento de todos os alunos. Para Soares (2020, p. 92) o “fracasso escolar em alfabetização está concentrado nas crianças pertencentes a camadas populares, ocorrendo principalmente da distância entre a variedade escrita do dialeto padrão e os dialetos não padrão de que são falantes essas crianças”. Por isso, é importante apresentar recursos e materiais que estimulem e favoreçam a alfabetização, aproximar os alunos de gêneros textuais variados, de momentos para exercitarem e compreender a necessidade do código gráfico com competência.

As implicações pedagógicas dessa análise são significativas. É fundamental que os educadores realizem avaliações contínuas para identificar as necessidades individuais de cada aluno, permitindo a implementação de intervenções personalizadas que atendam às especificidades de cada nível de escrita. Criar um ambiente de aprendizagem que estimule a leitura e a escrita é essencial, incluindo a disponibilização de livros variados, materiais de escrita e atividades interativas que incentivem a prática.

Além disso, fornecer feedback regular e construtivo aos alunos sobre seu progresso pode aumentar a motivação e a confiança. Celebrar as conquistas, mesmo que pequenas, é importante para o desenvolvimento da autoestima dos alunos.

Outro aspecto que merece destaque é a formação continuada, pois os professores devem estar atualizados sobre as melhores práticas em alfabetização e desenvolvimento da escrita, participando de formações que os ajudem a implementar estratégias eficazes em sala de aula.

A análise da tabela revela um panorama positivo do desenvolvimento dos níveis de escrita dos alunos, com a maioria apresentando progresso significativo. No entanto, a permanência de alguns alunos em níveis mais baixos destaca a necessidade de intervenções específicas e personalizadas. Com um suporte adequado e um ambiente de aprendizagem alfabetizador, é possível promover a alfabetização de todos os alunos, garantindo que cada um alcance seu potencial máximo.

A partir dos dados é possível perceber que 62,5% dos alunos tiveram um progresso significativo, avançaram de um nível inferior para o nível alfabético, demonstrando uma melhoria em suas habilidades de escrita. Já 6,25% tiveram progresso, avançaram de um nível pré-silábico para silábico, mostrando desenvolvimento, mas ainda não alcançou o nível alfabético.

Os dados também demonstram que 31,25% não tiveram mudança, ou seja, mantiveram o mesmo nível de escrita entre os meses, indicando a necessidade de intervenções adicionais para promover o progresso. Isso é um sinal para que o professor proponha e planeje atividades pedagógicas específicas para cada aluno, visando apoiar aqueles que não avançaram e reforçar o aprendizado dos que progrediram.

Esses dados sugerem que, enquanto uma parte considerável dos alunos está avançando significativamente, há uma necessidade de atenção especial para aqueles que não estão progredindo. Isso pode levar a uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a necessidade de personalização do ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos.

Já em relação aos resultados da avaliação externa aplicada pela rede municipal é possível visualizar o percentual de avanços dos alunos:

Quadro 8- Resultados da Avaliação Externa de Português

Alunos	Mês da Avaliação	Mês da Avaliação	Avanços
	Abril	Novembro	Porcentagem
A1	66,7	75,0	4,95%
A2	41,7	75,0	80,58%
A3	58,3	83,3	43,00%
A4	66,7	66,7	0,00%
A5	41,7	58,3	39,66%
A6	75,0	80,0	6,67%
A7	16,7	40,0	139,52%
A8	58,3	75,0	28,54%
A9	33,3	50,0	50,10%
A10	58,3	66,7	14,67%
A11	60,3	83,3	38,14%
A12	41,7	83,3	99,76%
A13	58,3	41,7	-28,50%
A14	41,7	100,0	139,76%
A15	75,0	91,7	22,67%
A16	50,0	91,7	83,40%

Fonte: Autora, embasado nos dados da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Palmeira- PR (2023)

A maioria dos alunos (12 dos 16) apresentou algum nível de progresso nas avaliações entre abril e novembro. Isso indica que as intervenções ou métodos de ensino aplicados durante esse período foram, em geral, eficazes.

Os alunos que tiveram um avanço significativo, A2 (+33,3%), A7 (+58,3%), A14 (+58,3%), A12 (+41,6%) e A16 (+41,7%) podem ter se beneficiado de estratégias de ensino mais personalizadas ou de um ambiente de aprendizagem mais favorável.

A4 (0,0%) e A13 (-16,6%) não apresentaram progresso. A regressão de A13 é preocupante e pode indicar dificuldades específicas que precisam ser abordadas. É essencial investigar as causas desse desempenho para implementar intervenções adequadas.

Os alunos que apresentaram progresso moderado (como A1, A3, A5, A6, A8, A9, A10, A11 e A15) mostraram melhorias, mas não tão significativas quanto os alunos destacados anteriormente.

Considerando o desempenho dos alunos como A7 (16,7% em abril) e A14 (41,7% em abril) mostraram um desempenho inicial baixo, mas conseguiram um progresso significativo. Isso pode indicar que, com o suporte adequado, alunos com dificuldades podem melhorar rapidamente.

Os alunos A1 e A4 mantiveram um desempenho consistente, mas A4 não progrediu. Isso pode sugerir que, embora o aluno tenha um nível de competência estável, ele pode não estar sendo desafiado o suficiente ou pode precisar de novas abordagens para avançar.

Para alunos que não progrediram ou que regrediram, como A4 e A13, é importante desenvolver planos de intervenção personalizados que abordem suas necessidades específicas. Continuar a monitorar o progresso dos alunos ao longo do tempo, utilizando avaliações regulares para ajustar as estratégias de ensino conforme necessário. Proporcionar feedback contínuo e suporte emocional aos alunos pode ajudar a motivá-los e a melhorar seu desempenho. Como afirma Soares (2020) não existe um método específico para alfabetizar, cabe ao professor compreender os métodos que já foram utilizados e investigados e obter o melhor de cada um em prol da consolidação da alfabetização.

Os resultados das avaliações em larga escala, aplicados pela rede municipal, mostram um panorama positivo, com a maioria dos alunos apresentando progresso. No entanto, é fundamental focar nos alunos que não estão avançando e adaptar as estratégias de ensino para garantir que todos tenham a oportunidade de melhorar suas habilidades. A análise contínua e a adaptação das abordagens educacionais são essenciais para o sucesso dos alunos.

Para que haja sucesso no processo de ensino aprendizagem, o professor, como mediador desse processo, deve ter claro os conceitos de educação e avaliação, pois a maneira de avaliar deve ser coerente com o que se quer ensinar e para que se quer ensinar. Se entendemos educação como um processo para a formação do homem integral deve-se ver a avaliação como um momento auxiliar desse processo, momento em que o professor e o aluno refletem, repensam atitudes, tomam decisões, traçam caminhos objetivando atingir os fins almejados, e não um momento formal, solitário, arbitrário e classificatório.

O ponto chave de todo o processo de ensino aprendizagem deve ser os alunos, desenvolve a aprendizagem, saber pensar, ser crítico desde os anos iniciais, é dentro dessa perspectiva que a avaliação escolar deve trabalhar. Para Luckesi (1998, p. 44) “a avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários”.

A partir das primeiras observações e avaliações que foram realizadas com a turma, já foi necessário planejar atividades tendo claro qual é o mínimo necessário que deveria ser aprendido efetivamente pelos alunos de forma que lhe fosse assegurado o direito de autonomia, para que não tenha apenas uma nota simbólica, mas que tenha uma educação emancipatória.

A avaliação não deve ser considerada como um processo separado das atividades diárias de ensino ou apenas como um conjunto de provas passadas ao aluno no final de uma unidade ou tema. A avaliação deve ser vista como 25 uma parte natural do processo de ensino-aprendizagem, que ocorre toda vez que um aluno está em contato com a palavra, lê, ouve ou produz um texto, dentro do encadeamento de uma atividade determinada (Condemarím; Medina, 2000, p. 14).

Ao receber os primeiros dados diagnósticos da turma do 2º ano C, foram resultados muito preocupantes de defasagem na aprendizagem dos alunos. Ao identificar esse agravante, este não deve ser motivo para desmotivar, pois, faz parte do processo da aprendizagem, por isso deve-se observar o que há por traz de um erro, que mensagens estão implícitas. Muitas vezes o que pode acontecer são equívocos durante o processo de resolução de determinada questão proposta ou não compreensão desta. Muitas vezes o aluno estrutura um determinado conhecimento, porém quando adicionada uma nova informação a este conhecimento ele pode não assimilar durante um período de tempo, e vai insistir na informação anterior levando-o ao erro, não significando, porém, que ele não sabe nada, mas que está em processo de estruturação do conhecimento.

3.6 RECURSO EDUCACIONAL

A partir das intervenções realizadas e a necessidade de organizar atividades pedagógicas com base nos resultados das avaliações foi elaborado um recurso educacional com objetivo de fornecer subsídios para os professores para auxiliar no processo de alfabetização e na superação das dificuldades de aprendizagem.

O recurso educacional constitui-se de uma unidade temática: "Trilhando os caminhos da Leitura e Escrita: Uma Jornada de Descobertas" desenvolvida para apoiar professores e alunos do 2º ano do ensino fundamental no processo de alfabetização e letramento, especialmente voltado para aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem.

Este material didático, disponível em formato impresso e digital, é composto por um guia do professor e um caderno do aluno, ambos estruturados para promover um aprendizado significativo e interativo.

O guia do professor apresenta uma introdução que destaca os objetivos da unidade e a importância da alfabetização, além de orientações gerais sobre como utilizar o material. Inclui uma seção dedicada à sondagem da escrita, com exemplos de temas, atividades e critérios de avaliação. O guia é composto por dez planos de aula, cada um detalhando os objetivos, as atividades a serem realizadas, os materiais necessários e sugestões de avaliação. Além disso, oferece atividades permanentes que podem ser realizadas ao longo do ano letivo, como leitura diária, caderno de histórias e jogos de palavras.

O caderno do aluno, por sua vez, possui atividades interativas que incentivam a participação ativa dos estudantes. Ele contém exercícios de escrita, leitura e reflexão, além de espaços dedicados à produção de textos e ilustrações. Jogos e desafios lúdicos foram incorporados para tornar o aprendizado mais divertido e envolvente.

A metodologia adotada no recurso é baseada em práticas sociointeracionistas, onde o aluno é o protagonista do seu aprendizado, por meio da interação social e da construção coletiva do conhecimento. Nessa abordagem, os alunos aprendem ativamente ao interagir uns com os outros e com o professor, compartilhando ideias e experiências. O aprendizado é contextualizado em situações do cotidiano, tornando-o mais relevante e significativo.

As atividades foram planejadas para serem dinâmicas e colaborativas, promovendo a interação entre os alunos e o professor. O uso de jogos, histórias e projetos interdisciplinares visa tornar o processo de alfabetização mais atrativo e

significativo.

Ao final da implementação da unidade temática, espera-se que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de forma autônoma, melhorem a segmentação de palavras e a ortografia, aumentem a confiança em suas capacidades de escrita e leitura, e se tornem mais engajados e motivados em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa. O recurso educacional busca transformar a experiência de aprendizagem dos alunos do 2º ano, inspirando-os a se tornarem leitores e escritores competentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscamos explorar a complexidade do processo de alfabetização, destacando a importância de abordagens teóricas que vão além da mera decodificação de letras e sons. A partir das contribuições de autores como Vygotsky, Mortati e Magda Soares que contribuíram nos estudos, foi possível compreender que a alfabetização é um fenômeno multifacetado, que envolve não apenas a apropriação de um sistema notacional, mas também a construção de significados em um contexto social e cultural.

As evidências apresentadas demonstram que a alfabetização deve ser entendida como um processo ativo, onde o aprendiz interage com o ambiente e com outros indivíduos, mediando seu conhecimento por meio de práticas significativas. A escrita é um objeto de conhecimento que requer reflexão e análise, e não apenas a aplicação de regras mecânicas.

Além disso, a consideração da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky permite refletir sobre a importância de um ensino que respeite o nível de desenvolvimento de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades individuais. A alfabetização, portanto, deve ser um processo que valoriza a diversidade e a heterogeneidade dos alunos, reconhecendo que cada um traz consigo um repertório único de experiências e conhecimentos.

É fundamental que educadores e gestores educacionais se comprometam com práticas pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento de forma colaborativa e contextualizada. A formação contínua de professores e a reflexão crítica sobre as metodologias de ensino são essenciais para que se possa avançar na tarefa de alfabetizar de maneira eficaz, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e autônomos, capazes de se expressar e interagir plenamente em nossa sociedade.

A pesquisa realizada destaca a importância da perspectiva histórico-cultural, fundamentada nas teorias de Vygotsky, nas práticas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Os estudos de Vygotsky revelam que a alfabetização é um processo intrinsecamente social e cultural, onde a interação e a mediação desempenham papéis fundamentais na construção do conhecimento.

A contextualização do aprendizado, proposta por Vygotsky, é fundamental para que as práticas de alfabetização sejam relevantes e significativas para os alunos. Ao adaptar o ensino às realidades e experiências dos estudantes, os educadores

promovem um ambiente de aprendizagem que valoriza a cultura e as vivências dos alunos, tornando o processo de alfabetização mais engajador e inclusivo.

Além disso, a ênfase na interação social, característica da abordagem vygotskiana, permite que o professor atue como mediador, facilitando a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Essa colaboração não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também desenvolve competências críticas nos alunos, que são incentivados a questionar, interpretar e produzir textos que dialoguem com sua realidade.

A flexibilidade metodológica é outro aspecto essencial que foi considerado nessa pesquisa. A capacidade de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades e características dos alunos é fundamental para garantir que todos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Os estudos de Vygotsky oferecem uma base teórica sólida que transforma a alfabetização em uma experiência rica e significativa. Ao integrar esses princípios nas práticas educativas, os educadores não apenas preparam os alunos para ler e escrever, mas também os capacitam a compreender e transformar o mundo ao seu redor.

A teoria da escrita enfatiza que a tarefa do aprendiz não é apenas aprender um código, mas sim se apropriar de um sistema notacional que possui regras de funcionamento que não estão prontamente disponíveis em sua mente. A escrita alfabética é vista como um sistema que representa sons e significados de maneira mais complexa do que uma simples correspondência entre letras e sons. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda da linguagem e da comunicação escrita, levando em conta as nuances e propriedades do sistema alfabético.

As atividades permanentes desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, especialmente no início do segundo ano de escola, quando suas habilidades de alfabetização não estavam consolidadas. Essas atividades, apoiadas pela abordagem sociointeracionista, promoveram a autoconfiança das crianças, permitindo que elas avançassem em tarefas mais complexas, com interações em grupos e duplas que as deixaram mais seguras. A pesquisa realizada reafirma a relevância das atividades permanentes na educação, especialmente no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. As interações sociais promovem atividades colaborativas, como trabalhos

em grupo, debates e discussões, não apenas enriqueceu o aprendizado, mas também desenvolveu habilidades sociais e emocionais. A capacidade de trabalhar em equipe e de se comunicar de forma eficaz são competências essenciais no mundo contemporâneo, e as atividades permanentes proporcionam um ambiente seguro para que os alunos pratiquem e aprimorem essas habilidades.

Adicionalmente, a utilização de materiais diversificados, incluindo livros, revistas, jogos e tecnologias, tornou o processo de aprendizado mais dinâmico e atrativo. A variedade de recursos disponíveis não apenas estimulou o interesse dos alunos, mas também facilitou a compreensão de conteúdos complexos, enriquecendo a experiência de aprendizagem.

Portanto, as atividades permanentes na educação são fundamentais para a promoção da alfabetização e do letramento. Ao integrar práticas como leitura diária, produção de textos, reflexão sobre a escrita, interações sociais e uso de materiais diversificados, a escola cria um ambiente propício para o desenvolvimento dos alunos. Essa abordagem não apenas os prepara para os desafios acadêmicos, mas também os capacita a se tornarem cidadãos críticos e engajados, prontos para conviver em um mundo em constante mudança. Assim, a implementação dessas práticas se revelou não apenas uma necessidade pedagógica, mas um compromisso com a formação de indivíduos conscientes e ativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ.C.; BUFREM, L. S. O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. **ETD_ Educação Temática Digital**, Campinas, v.14, n.1, p.22-42, jan./jun.2012.

BRASIL. Programa de Formação Continuada de Professores dos anos /Séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília. **Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC; SEB, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 202

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil com o começo que ele merece**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC; SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: MEC; SEALF, 2005. p.175-235.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BUSATTO, C. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASTRO, R. O. **Desenvolvimento de um alfabeto móvel interativo para auxiliar a alfabetização na educação infantil e ensino fundamental I**. 2021. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Sistemas de Informação) – Instituto Federal do Espírito Santo, Cachoeiro de Itapemirim, 2021.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1969. Disponível em: https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_mag_na_COMENIUS.pdf. Acesso em: 5 nov.2024

CONDEMARÍM, M.; MEDINA, A. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA VAL, M. G. Alfabetização e letramento. **Boletim Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, p.23-31, 2004.

DEUS, J. de. **Cartilha maternal ou arte de leitura**. 3. ed. correcta e augmentada. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878. VIII, 104 p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da escrita e alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

GOMES, M. F.C. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GOMES, S. C. A. V **Conceções e práticas de escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

LEMLE, M. **Guia do Alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortes, 1995.

MARTINIAK, V. L. **Formação de Professores**: políticas e práticas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

MANTOAN, M. T.E. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 182, p.24-26, abr./maio, 2005.

MORTATTI, M. R.; FRADE, I.C. A. S. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014.

MORTATTI, M. R. Longo **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

OLIVEIRA, M. K. Desenvolvimento e aprendizado. In: OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M.K. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5.ed.São Paulo: Summus, 1992.

PACHECO, L. M. B. **Dificuldades de aprendizagem na escrita associada a outros fatores**: ajustamento social e personalidade. Salvador: Edufba, 2020.

PAIVA, M. A. F de. **Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto movimento organizado**., 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso: 5 nov. 2024.

PEREIRA, T. M. A. A aquisição da escrita e suas implicações. **Veredas Online – ATEMÁTICA**, v. 1, n. 1, p. 273-288, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25110>. Acesso em: 5 nov. 2024.

ROSÁRIO, M.; MORTATTI, L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. Paradidáticos collection; Educação series. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 05 nov. 2024.

SEABRA, M. A. **Distúrbios e transtornos de aprendizagem**: aspectos teóricos, metodológicos e educacionais. Curitiba, PR: Bagai, 2020.

SILVA, J. F. da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M, T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Dimensão, 2003.

SMITH, C. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z** : um guia completo para pais e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Contexto, 1985.

Kleiman, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p.5-17, jan./abr. 2004.

TONINI, A.; MARQUEZAN, R. (org.). **Dificuldades de aprendizagem**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005. 80 p.

TUNES, E.; PRESTES, Z. R. A complexidade da aprendizagem em Vigotsky: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v.27, n.1, p. 14-30, 2022.

VALLE, M, I. A.O: AMPARO, F.V.S. **Unidade Didática**: linguagem e a Alfabetização. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2014.

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

VIGOTSKY, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Critica, 2000.

VYGOTSKY, L. S. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: COLE, M. *et al.* **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L.S. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. 2. ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKY. LS; LURIA A.N.L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 136p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUADRO 9 - PLANO DE AULA 1- PORTUGUÊS

Quadro 9 - Plano de aula 1- Português

(Continua)

Turma / Turno	2º ano "C"/Tarde
Data	01 de junho de 2023
Tema	História da Escrita
Unidade temática	Oralidade e escrita
Objeto de conhecimento	-Contagem de histórias; Marcas linguísticas; Elementos coesivos.
Habilidade da BNCC	-EF15LP02: "Produzir, revisar e apresentar histórias, narrativas e crônicas, com apoio de diferentes fontes e modos de expressão
Documento Orientador Curricular Municipal de Palmeira	-. "PREF15LP19 .a.1.63
Objetivos	Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, a fim de empregar, progressivamente, os elementos da narrativa (tema, personagens, espaço, enredo, marcas linguísticas próprias da narrativa). Compreender a evolução da escrita.
Conteúdo	Contação de história. Desenho pictográfico Escrita
Duração	1h50min
Recursos Didáticos	Cartaz, sílabas móveis. Livro: O homem e a Comunicação. A escrita – Ruth Rocha e Otávio Roth. Vídeo: História e a evolução da escrita Mundo Astro. Acesso: https://www.youtube.com/watch?v=IIYVylx40jU
Metodologia	A contação de história do livro O Homem e a Comunicação: A Escrita, de Ruth Rocha e Otavio Roth, pode ser conduzida de forma interativa e reflexiva, incentivando a participação ativa das crianças, além de promover a discussão sobre o impacto da escrita na sociedade. A metodologia para essa contação de história pode seguir os seguintes passos: 1. Preparação do ambiente: -Escola um ambiente tranquilo e aconchegante, onde as crianças possam se sentir à vontade e focadas. -Organize o espaço de forma que todos os participantes consigam ver o livro, feita de forma visível e acessível. 2. Introdução à história: -Antes de iniciar a contação, faça uma breve introdução ao tema do livro. Pergunte às crianças o que elas sabem sobre escrita e comunicação. Explique que a história fala sobre a importância da escrita na comunicação das pessoas e como ela evoluiu ao longo do tempo. - Apresente a capa do livro e faça uma primeira pergunta para despertar a curiosidade, como "Como vocês acham que as pessoas comunicavam-se antes de escrever?" 3. Preparação do ambiente: -Escola um ambiente tranquilo e aconchegante, onde as crianças possam se sentir à vontade e focadas. -Organize o espaço de forma que todos os participantes consigam ver o livro, feita de forma visível e acessível.

Quadro 9 - Plano de aula 1- Português

(Continuação)

Metodologia	4. Introdução à história: -Antes de iniciar a contação, faça uma breve introdução ao tema do livro. Pergunte às crianças o que elas sabem sobre escrita e comunicação. Explique que a história fala sobre a importância da escrita na comunicação das pessoas e como ela evoluiu ao longo do tempo. Apresente a capa do livro e faça uma primeira pergunta para despertar a curiosidade, como "Como vocês acham que as pessoas comunicavam-se antes de escrever?" 5. Leitura compartilhada: -Comece a leitura de forma expressiva, utilizando entonações variadas para destacar as emoções e personagens da história. A leitura deve ser pausada, permitindo que as crianças assimilem o conteúdo e visualizem as ilustrações. Durante a leitura, faça pequenas pausas para perguntas ou comentários sobre o que está acontecendo na história. Incentive as crianças a refletirem sobre o que ouviram até ali. 6. Interação com as crianças: Após cada parte da história, estimule a participação das crianças com perguntas reflexivas, como: "Por que vocês acham que a escrita é importante?" "Como seria se as pessoas não soubessem escrever?" "O que você faria se vivesse na época em que a escrita não existia?" Encoraje as crianças a compartilhar suas opiniões e percepções, relacionando a história ao seu cotidiano e à sua própria experiência com a escrita. 7. Exploração das ilustrações: Peça para as crianças observarem as ilustrações do livro e discutam o que elas significam, fazendo conexões entre as imagens e o texto. Converse sobre como as imagens ajudam a entender melhor a história e como elas podem ser uma forma de comunicação, além da escrita. 8. Atividades complementares: Após a leitura, proponha atividades práticas que reforcem o tema da história, como: Desenho ou escrita livre: as crianças podem desenhar ou escrever sobre como elas se comunicam e o que fariam sem a escrita. 9. Leitura compartilhada: -Comece a leitura de forma expressiva, utilizando entonações variadas para destacar as emoções e personagens da história. A leitura deve ser pausada, permitindo que as crianças assimilem o conteúdo e visualizem as ilustrações. Durante a leitura, faça pequenas pausas para perguntas ou comentários sobre o que está acontecendo na história. Incentive as crianças a refletirem sobre o que ouviram até ali. 10. Interação com as crianças: Após cada parte da história, estimule a participação das crianças com perguntas reflexivas, como: "Por que vocês acham que a escrita é importante?" "Como seria se as pessoas não soubessem escrever?" "O que você faria se vivesse na época em que a escrita não existia?" Encoraje as crianças a compartilhar suas opiniões e percepções, relacionando a história ao seu cotidiano e à sua própria experiência com a escrita.
-------------	--

Quadro 9 - Plano de aula 1- Português

(Conclusão)

Metodologia	11. Leitura compartilhada: -Comece a leitura de forma expressiva, utilizando entonações variadas para destacar as emoções e personagens da história. A leitura deve ser pausada, permitindo que as crianças assimilem o conteúdo e visualizem as ilustrações. Durante a leitura, faça pequenas pausas para perguntas ou comentários sobre o que está acontecendo na história. Incentive as crianças a refletirem sobre o que ouviram até ali. 12. Interação com as crianças: Após cada parte da história, estimule a participação das crianças com perguntas reflexivas, como: "Por que vocês acham que a escrita é importante?" "Como seria se as pessoas não soubessem escrever?" "O que você faria se vivesse na época em que a escrita não existia?" Encoraje as crianças a compartilhar suas opiniões e percepções, relacionando a história ao seu cotidiano e à sua própria experiência com a escrita. 13. Exploração das ilustrações: Peça para as crianças observarem as ilustrações do livro e discuti-las o que elas significam, fazendo conexões entre as imagens e o texto. Converse sobre como as imagens ajudam a entender melhor a história e como elas podem ser uma forma de comunicação, além da escrita. 14. Atividades complementares: Após a leitura, proponha atividades práticas que reforcem o tema da história, como: Desenho ou escrita livre: as crianças podem desenhar ou escrever sobre como elas se comunicam e o que fariam sem a escrita. Criação de uma mensagem secreta: ensine as crianças a criar códigos ou símbolos para representar palavras, como uma forma de comunicação escrita alternativa. Utilize o papel kraft amasse e depois peça para as crianças passarem pó de café, e criar uma mensagem por meio dos desenhos para os colegas tentarem ler os códigos. Roda de conversa: uma roda em que as crianças compartilham o que aprenderam sobre a importância da escrita e a comunicação no mundo. Sondagem na escrita.
Avaliação	Observe como as crianças reagiram à história e às atividades. Avalie se elas compreenderam o tema e conseguiram associá-lo à sua própria realidade, adaptando futuras atividades conforme o interesse e as dificuldades observadas. Observar se compreenderam os códigos escritos e os desenhos simulando a arte rupestre.
Referências	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.mec.gov.br . Acesso em: 7 abril. 2023. Documento Curricular Municipal de Palmeira-Paraná, 2020. ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. O homem e a comunicação . São Paulo: Ática, 2000.

Fonte: Autora, (2023)

APÊNDICE B - QUADRO 10 - PLANO DE AULA 2- PORTUGUÊS

Quadro 10 - Plano de aula 2- Português

(Continua)

Turma/ Turno	2º ano "C"/Tarde
Data	15 de junho de 2023
Tema	Linguagem escrita: Escolhendo o Nome da Abelha da Maleta Viajante"
Unidade temática	Leitura e escrita:
Objeto de conhecimento	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)
Habilidade da BNCC	EF15LP02: Reconhecer as palavras em seu nome próprio e de outros. EF02LP10: Escrever seu nome e o de outras pessoas, associando as letras aos sons.
Documento Orientador Curricular Municipal de Palmeira	PR. EF02LP07. a.2.23
Objetivos	.Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva, mantendo a acentuação das palavras, para que apresente domínio da categorização gráfica. -Promover a participação dos alunos no processo de escolha de um nome para o mascote da maleta viajante e incentivar a escrita e o envolvimento das famílias.
Conteúdo	Categorização gráfica.
Duração	1h50min
Recursos Didáticos	-Báu de plástico com laço, abelha de pelúcia, pincel atômico, cartaz.
Avaliação	- verificar a participação e engajamento dos alunos, avaliar o desenvolvimento da escrita, observar a criatividade e a colaboração nas contribuições, e analisar a participação das famílias na votação e refletir sobre o impacto da atividade no
	vínculo afetivo das crianças com o mascote e fortalecer a parceria entre escola e família.
Referências	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.mec.gov.br . Acesso em: 7abril. 2023. Documento Curricular Municipal de Palmeira-Paraná, 2020. ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. O homem e a comunicação . São Paulo: Ática, 2000.

Fonte: Autora, junho (2023)

APÊNDICE C - QUADRO 10 - PLANO DE AULA 3- PORTUGUÊS

Quadro 10 - Plano de aula 3- Português

(Continuação)

Turma/ Turno	2º ano "C"/Tarde
Data	17 de agosto
Tema	Leitura da História: Livro " <i>O Sanduíche da Maricota</i> ", e Tatiana Belinky e ilustração Cláudio Martins .
Unidade temática	
Objeto desconhecimento	Escrita compartilhada; função social do gênero.
Habilidade da BNCC	-EF15LP01 - Produção de textos com características de gênero.
Documento Orientador Curricular Municipal de Palmeira	PR. EF12LP05 a.2.47
Objetivos	Planejar, produzir e reproduzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico- literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, a fim de, progressivamente, apropriar- se dos elementos constitutivos desses gêneros.
Conteúdo	Planejamento, produção e reescrita de textos Pertencentes a gêneros do campo artístico-literário.
Duração	1h50m
Recursos Didáticos	Alfabeto móvel., cartaz, caderno, lápis e borracha.
Metodologia	As letras devem ser disponibilizadas em diferentes tamanhos, cores ou fontes, para reforçar a distinção visual. Organizar as letras em caixas ou envelopes de fácil acesso. Incluir separadores para consoantes e vogais, ou por ordem alfabética, para facilitar a manipulação. Explicar às crianças que elas usarão as letras do alfabeto móvel para formar palavras e, em seguida, construir frases. Usar exemplos práticos no quadro ou em uma cartolina para demonstrar. Ativação de Conhecimento Prévio: Conversar sobre temas que sejam familiares ou relevantes para os alunos (ex.: família, escola, animais, brincadeiras). Utilizar imagens ou cartões com palavras-chave para inspirar a criação das frases. Atividade de Formação de Palavras: Pedir aos alunos para formem palavras relacionadas ao tema escolhido. Oriente que eles escolham palavras que saibam usar em frases completas. Construção de Frases: Proponha que, individualmente ou em grupos, usem as palavras formadas para criar frases. Dê exemplos simples e estimule a variação de frases afirmativas, negativas e interrogativas para ampliar o repertório. Peça para os alunos lerem as frases em voz alta. Discuta o sentido das frases e se elas estão completas (sujeito, verbo e complemento).

Quadro 10- Plano de aula 3- Português

(Conclusão)

Metodologia	Sugira ajustes, se necessário, para que a frase faça sentido. Ampliação do Vocabulário e Criatividade: Criar frases mais longas ou histórias curtas usando as palavras formadas. Inclua desafios, como criar frases com palavras iniciadas por uma letra específica ou frases que rimem. Registro no Caderno: Após montar as frases com o alfabeto móvel, os alunos podem copiá-las no caderno. Use esse momento para reforçar aspectos como a letra maiúscula no início da frase e o uso do ponto final. Propor atividades colaborativas, onde cada aluno contribua com uma palavra para formar uma frase coletiva. Essa dinâmica promove interação e o desenvolvimento de habilidades sociais.
Avaliação	Observar como as crianças utilizam as letras, a sequência das palavras e se conseguem associar os sons às letras. Critérios: Capacidade de formar palavras coerentes. Consciência de correspondência entre letra e som. Clareza na formação de frases simples.
Referências	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 7 abr. 2023. Documento Curricular Municipal de Palmeira-Paraná, 2020. ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. O homem e a comunicação. São Paulo: Ática, 2000.

Fonte: Autora, agosto (2023)

APÊNDICE D - QUADRO 11 - PLANO DE AULA 4- PORTUGUÊS

Quadro 11 - Plano de aula 4- Português

(Continua)

Turma/ Turno	2º ano “C”/Tarde																				
Data	25 de agosto																				
Tema	Corrida da Joaninha																				
Unidade temática	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)																				
Objeto de conhecimento	Estratégia de leitura; antecipação, inferência e verificação.																				
Habilidade da BNCC	-EF12LP01: Participar de interações orais em sala de aula ou outros ambientes escolares, ouvir com atenção, formular e responder perguntas com clareza e objetividade, manifestar concordância ou discordância e expor opiniões sobre temas tratados. EF15LP12: Ouvir, ler (em colaboração com o professor e os colegas) e compreender, com autonomia crescente, textos de diferentes gêneros, adequados à faixa etária. EF12LP05: Identificar o assunto de textos lidos ou ouvidos e registrar as informações principais em listas, esquemas, ilustrações ou outras formas de registro.																				
Documento Orientador Curricular Municipal de Palmeira	PR. EF15LP02. a.2.05																				
	Estabelecer, com a mediação do professor, expectativa em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção. TABELA 2- Análise da Avaliação Diagnóstica TABELA 2- Análise da Avaliação Diagnóstica do Nível de escrita dos alunos do 2º ano “C” <table><tr><td>Nível de Escrita</td><td>Alunos</td><td>Total</td><td>de</td></tr><tr><td>Alfabético</td><td>A1, A8, A11, A154</td><td>alunos</td><td>Os alunos já conseguem associar letras e sons de forma autônoma e consistente, formando palavras completas e legíveis. Estão mais avançados na escrita. Oferecer atividades de produção textual e leitura mais avançada para fortalecer a autonomia e promover enriquecimento.</td></tr><tr><td>Silábico-Alfabético</td><td>A2, A3, A4, A6, A10, A14, A16</td><td>7 alunos</td><td>Representa uma fase de transição entre a escrita silábica e a alfabética. Alternam entre sílabas e letras para compor palavras, demonstrando compreensão inicial. Trabalhar com exercícios de análise fonêmica e atividades de construção de palavras completas para consolidar a escrita alfabética e promover maior autonomia.</td></tr><tr><td>Silábico</td><td>A9, A12, A13</td><td>3 alunos</td><td>Utilizam sílabas isoladas para representar sons, mas sem conseguir formar palavras completas. Compreensão parcial do sistema alfabético. Promover atividades de segmentação e exploração dos sons das palavras para ajudar na relação entre fonemas e grafemas, avançando para uma escrita mais estruturada.</td></tr><tr><td>Pré-Silábico</td><td>A5, A7</td><td>2 alunos</td><td>No estágio inicial da escrita, ainda sem relação consistente entre letras e sons. Suas tentativas são aleatórias e sem correspondência fonética. Oferecer apoio intensivo com foco na consciência fonológica e discriminação visual e auditiva dos sons, com atividades lúdicas e concretas que despertem o interesse pela escrita.</td></tr></table> do Nível de escrita dos alunos do 2º ano “C”.	Nível de Escrita	Alunos	Total	de	Alfabético	A1, A8, A11, A154	alunos	Os alunos já conseguem associar letras e sons de forma autônoma e consistente, formando palavras completas e legíveis. Estão mais avançados na escrita. Oferecer atividades de produção textual e leitura mais avançada para fortalecer a autonomia e promover enriquecimento.	Silábico-Alfabético	A2, A3, A4, A6, A10, A14, A16	7 alunos	Representa uma fase de transição entre a escrita silábica e a alfabética. Alternam entre sílabas e letras para compor palavras, demonstrando compreensão inicial. Trabalhar com exercícios de análise fonêmica e atividades de construção de palavras completas para consolidar a escrita alfabética e promover maior autonomia.	Silábico	A9, A12, A13	3 alunos	Utilizam sílabas isoladas para representar sons, mas sem conseguir formar palavras completas. Compreensão parcial do sistema alfabético. Promover atividades de segmentação e exploração dos sons das palavras para ajudar na relação entre fonemas e grafemas, avançando para uma escrita mais estruturada.	Pré-Silábico	A5, A7	2 alunos	No estágio inicial da escrita, ainda sem relação consistente entre letras e sons. Suas tentativas são aleatórias e sem correspondência fonética. Oferecer apoio intensivo com foco na consciência fonológica e discriminação visual e auditiva dos sons, com atividades lúdicas e concretas que despertem o interesse pela escrita.
Nível de Escrita	Alunos	Total	de																		
Alfabético	A1, A8, A11, A154	alunos	Os alunos já conseguem associar letras e sons de forma autônoma e consistente, formando palavras completas e legíveis. Estão mais avançados na escrita. Oferecer atividades de produção textual e leitura mais avançada para fortalecer a autonomia e promover enriquecimento.																		
Silábico-Alfabético	A2, A3, A4, A6, A10, A14, A16	7 alunos	Representa uma fase de transição entre a escrita silábica e a alfabética. Alternam entre sílabas e letras para compor palavras, demonstrando compreensão inicial. Trabalhar com exercícios de análise fonêmica e atividades de construção de palavras completas para consolidar a escrita alfabética e promover maior autonomia.																		
Silábico	A9, A12, A13	3 alunos	Utilizam sílabas isoladas para representar sons, mas sem conseguir formar palavras completas. Compreensão parcial do sistema alfabético. Promover atividades de segmentação e exploração dos sons das palavras para ajudar na relação entre fonemas e grafemas, avançando para uma escrita mais estruturada.																		
Pré-Silábico	A5, A7	2 alunos	No estágio inicial da escrita, ainda sem relação consistente entre letras e sons. Suas tentativas são aleatórias e sem correspondência fonética. Oferecer apoio intensivo com foco na consciência fonológica e discriminação visual e auditiva dos sons, com atividades lúdicas e concretas que despertem o interesse pela escrita.																		

Quadro 11 - Plano de aula 4- Português

(Continuação)

Objetivos	Nível de Escrita Alunos. Total de Alunos, Descrição, Considerações PedagógicasAlfabéticoA1, A8, A11, A154 alunos Os alunos já conseguem associar letras e sons de forma autônoma e consistente, formando palavras completas e legíveis. Estão mais avançados na escrita. Oferecer atividades de produção textual e leitura mais avançada para fortalecer a autonomia e promover enriquecimento. Silábico-AlfabéticoA2, A3, A4, A6, A10, A14, A16, 7 alunos Representa uma fase de transição entre a escrita silábica e a alfabética. Alternam entre sílabas e letras para compor palavras, demonstrando compreensão inicial. Trabalhar com exercícios de análise fonêmica e atividades de construção de palavras completas para consolidar a escrita alfabética e promover maior autonomia. Silábico A9, A12, A13, 3 alunos. Utilizam sílabas isoladas para representar sons, mas sem conseguir formar palavras completas. Compreensão parcial do sistema alfabético. Promover atividades de segmentação e exploração dos sons das palavras para ajudar na relação entre fonemas e grafemas, avançando para uma escrita mais estruturada.Pré- SilábicoA5, A7, 2 alunos. No estágio inicial da escrita, ainda sem relação consistente entre letras e sons. Suas tentativas são aleatórias e sem correspondência fonética. Oferecer apoio intensivo com foco na consciência fonológica e discriminação visual e auditiva dos sons, com atividades lúdicas e concretas que despertem o interesse pela escrita.se texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre destaques textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
Conteúdo	Antecipação, inferências e verificação na leitura (antes, durante e depois de ler).
Duração	50m
Recursos Didáticos	- Barbantes (um para cada dupla). -Joaninhas feitas de papel ou EVA. - Fichas com frases simples e adequadas ao nível de leitura dos participantes.
Metodologia	A brincadeira é realizada em duplas. Cada criança recebe um barbante com uma joaninha de papel ou EVA presa na ponta. O barbante é enrolado em um lápis ou canudo, permitindo que a joaninha "caminhe" em direção à criança conforme ela gira o lápis. O objetivo é enrolar o barbante o mais rápido possível, fazendo com que a joaninha chegue primeiro ao final. Regras: Ao sinal de início, cada criança começa a enrolar o barbante. A criança cuja joaninha alcançar o final primeiro é declarada vencedora. Quem perder escolhe uma ficha com uma frase virada para baixo e faz a leitura para o grupo.
Avaliação	Avaliar como as crianças se saem na leitura das frases e seu entendimento do que estão lendo Indicadores de Avaliação: Reconhecimento de palavras: A criança consegue ler as palavras de forma fluente e correta? Compreensão de texto: Após ler a frase, a criança consegue explicar o seu significado, mesmo que de forma simples? Entusiasmo e motivação para ler: A criança demonstra interesse e envolvimento ao fazer a leitura? Como Avaliar: Ao final de cada rodada, verifique a clareza na leitura das frases. Observe se as crianças conseguem identificar as palavras que estão tendo mais dificuldades

Quadro 11 - Plano de aula 4- Português

(Conclusão)

Referências	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.mec.gov.br . Acesso em: 7abril. 2023. Documento Curricular Municipal de Palmeira-Paraná, 2020. ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. O homem e a comunicação . São Paulo: Ática, 2000.
-------------	--

Fonte: Autora, setembro (2023)

APÊNDICE E - QUADRO 12 - PLANO DE AULA 5- PORTUGUÊS

Quadro 12 - Plano de aula 5- Português

(Continua)

Turma/ Turno	2º ano "C"/Tarde
Data	28 de agosto
Tema	Poema: Leilão de Jardim
Unidade temática	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)
Objeto de conhecimento	Formas de composição de textos poéticos; Disposição gráfica (aspectos estruturantes).
Habilidade da BNCC	EF15LP14: Produzir textos de diferentes gêneros (poemas, listas, receitas, etc.), respeitando suas características estruturais e organizacionais. EF02LP06: Escrever palavras, frases e textos curtos, segmentando palavras e utilizando a pontuação, de acordo com as convenções da escrita.
Documento Orientador Curricular Municipal de Palmeira	PR.EF12LP19.a.2.58
Objetivos	-EF15LP02: Segmentar palavras em sílabas, identificar fonemas e aplicar essa segmentação na escrita de palavras de forma criativa e autônoma. -(EF12LP19) Reconhecer, com a colaboração dos colegas e com a mediação do professor, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações, de modo a ser capaz de perceber as formas de composição dos textos poéticos.
Conteúdo	Identificação e reconhecimento de rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações.
Duração	1h50m
Recursos Didáticos	Cópias do poema "Leilão de Jardim" (impresso ou em cartaz) e para o caderno. Tiras de papel com os versos do poema escritos de forma separada. Ímãs ou fita adesiva para fixar no quadro, cola. Figuras relacionadas ao poema (flores, pássaros, borboletas, árvores, etc.) para ilustrar e contextualizar.
Metodologia	Apresente o poema: Pergunte às crianças se já ouviram falar em um "leilão". Explique o conceito de forma simples e relacione-o ao poema. Mostre imagens de jardins ou elementos da natureza para despertar o interesse. Leitura expressiva: Leia o poema com entonação e ritmo para despertar a curiosidade. Convide as crianças a repetirem alguns versos ou palavras-chave. distribuição dos versos: Entregue a cada criança ou grupo uma tira de papel com um verso do poema. Oriente-as a lerem o verso em voz alta para os colegas. Montagem do poema no quadro: Convide as crianças a colarem os versos no quadro, na ordem correta, destacando a separação de palavras. Auxilie no processo, explicando como identificar o início e o fim de cada verso. Exploração da segmentação Separação de palavras: Discuta com a turma como cada verso é composto por palavras e como os espaços ajudam a organizar a leitura.

Quadro 12- Plano de aula 5- Português

(Conclusão)

Metodologia	Escreva um dos versos sem os espaços no quadro e peça que as crianças o corrijam. Atividade de reescrita: Peça que as crianças reescrevam um ou dois versos, garantindo a separação correta das palavras. Encerramento Roda de conversa: Pergunte às crianças o que mais gostaram no poema. Peça que identifiquem palavras que acharam bonitas ou desafiadoras. Reconstrução coletiva: Recite o poema novamente com a turma, agora com todas as palavras bem segmentadas no quadro.
Avaliação	A avaliação dessa atividade pode ser realizada de forma processual, considerando o envolvimento e a participação ativa das crianças na reconstrução do poema e na segmentação dos versos. É importante observar se elas conseguem identificar o início e o fim de cada verso, respeitando os espaços entre as palavras, além de sua capacidade de trabalhar em grupo ao organizar o poema no quadro. Também deve-se avaliar a compreensão do conteúdo do poema, analisando suas contribuições durante a roda de conversa e o momento de reescrita. O progresso individual pode ser registrado com base na evolução da consciência textual e na habilidade de segmentar corretamente as palavras.
Referências	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.mec.gov.br . Acesso em: 7abril. 2023. Documento Curricular Municipal de Palmeira-Paraná, 2020. ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. O homem e a comunicação . São Paulo: Ática, 2000.

Fonte: Autora, agosto (2023)

APÊNDICE F - QUADRO 13 - PLANO DE AULA 6- PORTUGUÊS

Quadro 13 - Plano de aula 6- Português

(Continua)

Turma/ Turno	2º ano "C"/Tarde
Data	14 de Setembro de 2024.
Tema	História : O Sanduíche da Dona Maricota
Unidade temática	Oralidade
Objeto de conhecimento	Contagem de histórias; Marcas linguísticas; Elementos coesivos.
Habilidade da BNCC	EF15LP05:Produzir, recontar e compartilhar histórias e relatos, com coerência e coesão, de forma criativa, respeitando os elementos narrativos e utilizando diferentes linguagens (oral, escrita e corporal).
Documento Orientador Curricular Municipal de Palmeira	PR. EF15LP19.a.2.63
Objetivos	EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, a fim de empregar, progressivamente, os elementos da narrativa (tema, personagens, espaço, enredo, marcas linguísticas próprias da narrativa)
Conteúdo	Contação de história.
Duração	1h50m
Recursos Didáticos	Livro: Sanduiche da Dona Maricota, personagens da história em EVA, quadro de escrever, giz, caderno de português, lápis de escrever, lápis de cor e borracha.
Metodologia	Preparação: A professora lê a história "O Sanduíche da Dona Maricota" previamente para se familiarizar com o conteúdo e os personagens. Reune os materiais como papel, canetas coloridas, e um quadro com giz. Contação da História: Iniciar a atividade reunindo as crianças em um círculo. Contar a história de forma envolvente, utilizando entonações e expressões faciais para prender a atenção dos alunos .Fazer pausas estratégicas para perguntar o que as crianças acham que vai acontecer a seguir, incentivando a participação. Ilustração dos Personagens: Após a contação, a professora irá desenhar ou ilustrar por meio de desenhos ou materiais de EVA os personagens principais da história no quadro.- Enquanto desenha, convidar as crianças a nomear os personagens, promovendo a interação e a participação ativa. Anotar os nomes sugeridos pelas crianças ao lado dos desenhos. Leitura Coletiva: Propor uma leitura coletiva da história, utilizando um livro ilustrado ou projetando o texto em uma tela. Incentivar as crianças a lerem em voz alta, alternando entre elas, para que todos participem. Exploração das Rimas: Após a leitura, a professora pode destacar algumas rimas presentes na história. Realizar uma atividade em que as crianças identifiquem e criem novas rimas relacionadas aos personagens ou à história. Propor que as crianças formem grupos e criem pequenas rimas ou versos inspirados na história, incentivando a criatividade. Encerramento: Finalizar a atividade com uma roda de conversa, onde as crianças podem compartilhar suas rimas e discutir o que mais gostaram na história. Reforçar a importância da leitura e da escrita, destacando como a história e as rimas podem ser divertidas e educativas.

Quadro 13 - Plano de aula 6- Português

(Conclusão)

Avaliação	Observar a participação das crianças durante a contação da história, a nomeação dos personagens e a leitura. Avaliar a criatividade e a capacidade de identificar rimas nas atividades propostas. Considerar o envolvimento e o interesse demonstrados pelas crianças ao longo da atividade.
Referências	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 7abril. 2023. Documento Curricular Municipal de Palmeira-Paraná, 2020. ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. O homem e a comunicação. São Paulo: Ática, 2000.

Fonte: Autora, setembro (2023)

APÊNDICE G - QUADRO 14 - PLANO DE AULA 10- PORTUGUÊS

Quadro 14 - Plano de aula 10- Português

Turma/ Turno	2º ano “C”/Tarde
Data	18 de Setembro de 2024.
Tema	Maleta Doce Leitura e Potinho de mel da escrita
Unidade temática	Escrita (compartilhada e autônoma)
Objeto de conhecimento	Escrita compartilhada; função social do gênero.
Habilidade da BNCC	EF15LP02:Habilidade: Ler e compreender textos de diferentes gêneros, identificando a ideia principal e os detalhes relevantes. EF15LP04: Habilidade: Reescrever textos, fazendo correções e melhorias, com base em feedback recebido.
Documento Orientador Curricular Municipal de Palmeira	PR.EF12LP05 a.2.47
Objetivos	Planejar, produzir e reproduzir, em colaboração com os colegas e com a mediação do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico- literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, a fim de, progressivamente, apropriar- se dos elementos constitutivos desses gêneros.
Conteúdo	Planejamento, produção e reescrita de textos Pertencentes a gêneros do campo artístico-literário.
Duração	1h50m
Recursos Didáticos	Mala de plástico reutilizável, livro de literatura e o caderno de escrita criativa, lápis, borracha e lápis de cor.
Metodologia	Essa atividade é permanente toda semana e a escrita de uma mensagem no potinho de mel com uma mensagem para um colega da sala é no mesmo dia, cada criança tem um potinho com seu nome, nesse dia escolhe um amigo em segredo e escreve uma mensagem e coloca no potinho. A Maleta é levada toda sexta-feira a para a casa um livro em que a criança escolhe e anota na biblioteca o empréstimo, mala vai o caderno da escrita criativa em que a criança registra o que gostou dessa história e pode ilustrar ou fazer uma colagem, a sugestão é que a criança leia e compartilhe em casa com os adultos a história que leu.
Avaliação	Os alunos são avaliados quanto à identificação da ideia principal e dos personagens, clareza e organização da escrita, originalidade nas respostas e criações, além da capacidade de expressar opiniões e aprendizados. Após a avaliação, é fornecido um feedback construtivo, destacando os pontos fortes e áreas de melhoria, com o objetivo de incentivar o desenvolvimento contínuo das habilidades de leitura e escrita.
Referências	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular . Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://www.mec.gov.br . Acesso em: 7abril. 2023. Documento Curricular Municipal de Palmeira-Paraná, 2020. ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. O homem e a comunicação . São Paulo: Ática, 2000.

Fonte: Autora, setembro (2023)