



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**ANA RODRIGUES DE SOUZA**

**LER E ESCREVER COM CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DE UM  
RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DE APRENDIZAGEM MÚTUA**

Rondonópolis - MT

2025

**ANA RODRIGUES DE SOUZA**

**LER E ESCREVER COM CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DE UM  
RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DE APRENDIZAGEM MÚTUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) como requisito parcial para obtenção do título mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo

Rondonópolis - MT

2025

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S719I

Souza, Ana Rodrigues de.

Ler e escrever com crianças na alfabetização: [recurso eletrônico] : análise de um relato de experiência docente de aprendizagem mútua / Ana Rodrigues de Souza. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 114 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Sandra Regina Franciscatto Bertoldo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Texto. 3. Leitura e escrita. 4. Alfabetização e letramento. I. Bertoldo, Sandra Regina Franciscatto, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “LER E ESCREVER COM CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DE APRENDIZAGEM MÚTUA”

AUTORA: MESTRANDA ANA RODRIGUES DE SOUZA

Dissertação defendida e aprovada em 20 de MARÇO de 2025.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO (Presidente da Banca/ORIENTADORA)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
2. CACIONILA JANZKOVSKI CARDOSO (Examinadora Interna)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
3. DÉBORA AMORIM GOMES DA COSTA-MACIEL (Examinadora Externa)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
4. JULMA DALVA VILARINHO P. BORELLI (Suplente)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 20/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Débora Amorim Gomes da Costa-Macie**, Usuário Externo, em 20/03/2025, às 11:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra R Franciscatto Bertoldo**, Docente - UFR, em 20/03/2025, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cancionila Janzkovski Cardoso, Docente - UFR**, em 26/03/2025, às 11:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, Docente - UFR**, em 27/03/2025, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0461804** e o código CRC **3623E554**.

---

*A minha mãe e meus filhos, com admiração e gratidão por seu apoio, carinho e presença ao longo do período de estudos, dedico este trabalho.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo imenso amor e por me conceder força, coragem, persistência para enfrentar os obstáculos encontrados no percurso acadêmico e na vida.

Aos meus filhos, Gesi Kelle e Guilherme, pelo amor concedido e por me confortar nos momentos angustiantes.

À minha orientadora, Professora Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, pelo intenso e constante apoio na construção desse trabalho e por me desmistificar as minhas inseguranças em relação à elaboração deste trabalho.

À Banca Examinadora interna, Professora Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso pelo imenso carinho, um olhar atento e cuidadoso com a leitura, apresentando ideias e sugestões de grande relevância que tanto contribuiu para construção final do meu trabalho

À Banca Examinadora Externa, Professora Dra. Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel pelo imenso carinho e um olhar atento e cuidadoso com a leitura, apresentando ideias e sugestões de grande relevância que tanto contribuiu também para a construção final do meu trabalho

A todos os professores que contribuíram com a minha caminhada e formação e que muito colaboraram para que eu chegasse ao final do curso.

Aos meus colegas de mestrado e amigos, Eunice, Danilo, Maria Inês, Maria Heloisa, Andriele, pelo companheirismo e amizade e por compartilharmos mutuamente dos momentos bons e ruins vividos nessa etapa.

Aos meus colegas de trabalho e amigos, Nayara, Tatiane, Angélica, Manoel e Marina pelo apoio e companheirismo recebido durante o desenvolvimento da pesquisa e construção desse trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa se insere no âmbito do Mestrado em Educação, na área de Linguagem, Educação e Cultura, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR) e apresenta como temática o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, a partir do seguinte questionamento: Considerando a perspectiva interacionista e discursiva, como se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, por meio do trabalho com texto, em uma turma de alfabetização? Para tanto, esta investigação tem como objetivo geral compreender como se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, considerando a perspectiva discursiva e interacionista estudadas por Bakhtin e Vygotsky, respectivamente. Entende-se que a finalidade da aprendizagem da língua, falada ou escrita, numa perspectiva escolar, reside na comunicação, interação e construção de sentido. Essas duas modalidades de comunicação, mesmo que se diferenciem na forma de desenvolvimento, coincidem na função interativa. As crianças, quando conversam umas com as outras, falam textos e não palavras soltas. O mesmo acontece com o texto escrito, elas interagem buscando o sentido e não os elementos linguísticos, como fonemas e grafemas. Assim, o texto, por ser uma unidade de sentido, deve ganhar centralidade no processo de ensino-aprendizagem desde a fase da educação infantil, já que ele se torna o ponto de encontro das relações e que possibilita, de forma simultânea e articulada, a interação das crianças em situações concretas de comunicação e construção de sentido, refletindo na evolução de habilidades necessárias para apropriação da leitura e da escrita. A investigação adotou a abordagem qualitativa, com a metodologia estudo de caso. Para sustentar teoricamente as discussões, os estudos se apoiaram em autores, tais como: Bakhtin e seu círculo (2014) (2016), Ferreiro e Teberosky (1999), Marcuschi (2008), Soares (2009; 2022), Vygotsky (2005), Vigotski (2007), Mortatti (2000; 2004); Street (2014); Kleiman (1995; 2004); Antunes (2009); Batista (2006); Matencio (1995); Terzi (1995); Geraldi (2011); Gontijo (2009) Gontijo; Schwartz e Costa (2016); Souza e Costa-Maciel (2021), Morais (2005), Coutinho (2005); e como aporte metodológico, Lüdke e André (1986), Demo (2000), Minayo (2012). Os resultados desta investigação evidenciam que, apesar das inúmeras dificuldades que se encontram no espaço escolar para propor um trabalho integrado, a escola não pode e nem deve se isentar da responsabilidade de ensinar a ler e a escrever com base no texto. O professor alfabetizador, dentro de suas possibilidades, pode e deve intervir, além de levar propostas de atividades que integram conhecimentos de letramentos e alfabetização simultaneamente, não deixar a criança passar pelo processo de aprendizagem da leitura e escrita solitariamente, uma vez que os estudos teóricos realizados apontaram que a interação é um aspecto primordial quando se refere à construção do conhecimento, sendo o texto o instrumento de articulação dessas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Educação; texto; leitura e escrita; alfabetização e letramento.

## ABSTRACT

This research is part of the Master's Program in Education, in the field of Language, Education and Culture, within the Graduate Program in Education at the Federal University of Rondonópolis (PPGEdu/UFR). It focuses on the theme of reading and writing teaching-learning, based on the following question: Considering the interactionist and discursive perspective, how did the process of teaching and learning reading and writing develop through text-based work in a literacy class? Thus, this study aims to understand how the teaching-learning process of reading and writing developed, considering the discursive and interactionist perspectives studied by Bakhtin and Vygotsky, respectively. It is understood that the purpose of language learning, whether spoken or written, within a school context, lies in communication, interaction, and meaning construction. These two communication modalities, despite differing in their development, share the interactive function. When children converse with each other, they produce texts rather than isolated words. The same applies to written text: they interact by seeking meaning rather than focusing on linguistic elements such as phonemes and graphemes. Therefore, as a unit of meaning, the text should take a central role in the teaching-learning process from early childhood education, as it becomes the meeting point of relationships and simultaneously enables children's interaction in concrete situations of communication and meaning construction. This, in turn, contributes to the development of essential skills for reading and writing acquisition. The research adopted a qualitative approach, using a case study methodology. To support the theoretical discussions, the study is based on authors such as Bakhtin and his circle (2014, 2016), Ferreiro and Teberosky (1999), Marcuschi (2008), Soares (2009, 2022), Vygotsky (2005), Vigotski (2007), Mortatti (2000, 2004), Street (2014), Kleiman (1995, 2004), Antunes (2009), Batista (2006), Matencio (1995), Terzi (1995), Geraldi (2011), Gontijo (2009), Gontijo, Schwartz, and Costa (2016), Souza and Costa-Maciel (2021), Morais (2005), Coutinho (2005), and for methodological support, Lüdke and André (1986), Demo (2000), and Minayo (2012). The results of this study show that, despite the numerous challenges faced in the school environment when proposing an integrated approach, schools cannot and should not avoid the responsibility of teaching reading and writing based on texts. The literacy teacher, within their possibilities, can and should intervene, bringing activity proposals that integrate literacy and alphabetization knowledge simultaneously. Additionally, they must ensure that children do not go through the process of learning to read and write in isolation, as the theoretical studies indicate that interaction is a fundamental aspect of knowledge construction, with the text serving as the primary tool for articulating these learning experiences.

**Keywords:** Education; text; reading and writing; literacy and alphabetization.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 CAMINHO METODOLÓGICO: DO TRAÇAR AO TECER DO PROCESSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>13</b>
<b>3 LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Alfabetização e letramento: diálogos e perspectivas .....</b>	<b>25</b>
<b>3.2 Fases de desenvolvimento da escrita da criança .....</b>	<b>29</b>
<b>3.2.1 Consciência fonológica e sistema de escrita alfabética: possibilidades.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2.2 Alfabetização na perspectiva do letramento .....</b>	<b>37</b>
<b>4 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERACIONISTA E DISCURSIVA .....</b>	<b>42</b>
<b>4.1 Relação do pensamento e da linguagem na construção do conhecimento.....</b>	<b>44</b>
<b>4.2 Discursividade no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.....</b>	<b>46</b>
<b>5 TEXTO COMO INSTRUMENTO DE ARTICULAÇÃO DE MÚLTIPLOS CONHECIMENTOS PARA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA .....</b>	<b>50</b>
<b>5.1 Interação-comunicação-construção de sentido .....</b>	<b>52</b>
<b>5.2 Texto como unidade integradora de aprendizagem .....</b>	<b>54</b>
<b>6 CASO DE ENSINO: RELATO DE UMA ALFABETIZADORA .....</b>	<b>57</b>
<b>7 ANÁLISE DOS FENÔMENOS: UM OLHAR CRÍTICO E REFLEXIVO SOBRE OS DADOS .....</b>	<b>67</b>
<b>7.1 Integração de aprendizagens .....</b>	<b>71</b>
<b>7.2 Promoção do conhecimento de letramento escolar .....</b>	<b>73</b>
<b>7.3 Progressão de habilidades interpretativas .....</b>	<b>75</b>
<b>7.4 Mobilização de habilidades orais .....</b>	<b>84</b>
<b>7.5 Promoção de aprendizagem do SEA e desenvolvimento da consciência fonológica ..</b>	<b>85</b>
<b>7.5.1 Procedimentos e estratégias no ensino-aprendizagem da leitura.....</b>	<b>85</b>
<b>7.5.2 Procedimentos e estratégias no ensino – aprendizagem da escrita .....</b>	<b>86</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada à linha de Linguagem, Educação e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), e parte da seguinte indagação: Considerando a perspectiva interacionista e discursiva, como se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, por meio do trabalho com texto, em uma turma de alfabetização? A investigação tem como objetivo geral: compreender como se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, considerando as perspectivas discursiva e interacionista estudadas por Bakhtin e Vygotsky, respectivamente, a fim de que possa contribuir com as discussões acerca da temática e, conseqüentemente, para a formação de professores alfabetizadores.

Para atender a essa pretensão, definiu-se os seguintes objetivos específicos: (I) Discutir conceitos de leitura e escrita a partir da perspectiva interacionista e discursiva; (II) mapear as contribuições interacionista e discursiva para a aprendizagem da leitura e da escrita; (III) identificar, no caso constituído a partir de um relato de experiência docente, as estratégias didáticas utilizadas no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; (IV) estabelecer parâmetros entre as estratégias mais exitosas expressas no caso estudado e as abordadas nos referenciais teóricos; (V) refletir acerca de estratégias que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas turmas de alfabetização.

As pesquisas que exploram a apropriação da leitura e da escrita não são recentes, porém, este estudo se faz necessário devido à persistência de equívocos no âmbito educacional em relação a esse processo. Especificamente, destacam-se políticas educacionais que muitas vezes destoam das teorias da psicologia genética e da psicolinguística.

Assim, a pesquisa, nesta fase inicial, dialoga teoricamente com autores como Lev Vygotsky (2005); Mikhail Bakhtin e o Círculo (2014); Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999); Magda Soares (2009; 2014; 2022); Luiz Antônio Marcuschi (2008); Maria do Rosário L. Mortatti (2000; 2004); Brian Street (2014); Ângela Kleiman (1995); Irlandé Antunes (2009), e metodologicamente, com Maria Cecília de S. Minayo (2012); Pedro Demo (2000); Menga Lüdke e Marli André (1986).

A aprendizagem da leitura e escrita não se reduz a um conjunto de habilidades específicas, nem às práticas metodológicas desenvolvidas pelo professor. É importante superar o reducionismo, como se um ou outro fosse autossuficiente, compreendendo como a criança,

ou mesmo o adulto, aprende a ler e escrever, isto é, compreender o processo de construção de conhecimento.

Desse modo, vale salientar que a aprendizagem de leitura e escrita pela criança ou mesmo adulto, que ainda se encontra na condição de não alfabetizada, é a base para que haja sucesso no seu processo formativo escolar, pois, sem essa aprendizagem, a apropriação de conhecimentos posteriores fica comprometida.

Assim, levando em consideração a complexidade da leitura e da escrita na alfabetização, e a dinamicidade do processo de desenvolvimento, vale mencionar alguns conhecimentos que implicam na aprendizagem. Uns, relacionados ao desenvolvimento cognitivo, outros em relação à interação social, e ainda outros direcionados aos elementos linguísticos, discursivos e metodológicos.

A investigação sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização, tendo o texto como unidade de articulação, se justifica pela potencialidade que esse instrumento apresenta em relação à integração de múltiplos conhecimentos. As discussões, a partir de relato de situações práticas, considerando o texto como eixo integralizador de atividades, pode apresentar um enorme potencial quando se trata da mobilização de diferentes habilidades pertinentes à aprendizagem da leitura e da escrita de maneira simultânea, sem desconsiderar, no processo de ensino-aprendizagem, aspectos comunicativos, de interação, de significação e construção de sentido.

Nessa direção, Ferreiro e Teberosky (1999) chamam atenção para o conhecimento dos processos de aprendizagem do sujeito, no sentido de desviar de escolhas equivocadas, a exemplo de métodos que priorizam a aprendizagem mecanizada de leitura e de escrita, pois a preferência por uma ou outra metodologia pode ser fator determinante de favorecimento, de estimulação ou mesmo de bloqueio.

Assim, antes mesmo de ponderar quanto à construção do conhecimento de leitura e escrita na alfabetização, se faz necessário entender que não é um processo que se dá de maneira descontextualizada e isolada, resumindo a linguagem a um código, mas em uma relação intrínseca, mediada pela linguagem, que os sujeitos envolvidos no processo comunicativo interagem de forma concreta e numa relação dialógica, e que nessa interação vão construindo ou modelando seu conhecimento a partir do já existente.

Dessa forma, pensar o ensino da língua na alfabetização implica conceber para além de suas estruturas e instrumentos, priorizando o conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas tendo em vista a comunicação, a interação e a construção de sentido. A intenção aqui não é

negar o sistema linguístico no processo, mas o equívoco que em que se recai ao fazer dele o centro do trabalho com a língua.

Marcuschi (2008) faz uma ressalva em relação a primazia que os aspectos cognitivos, comunicativos e sociais, ou ainda, textuais e discursivos, podem vir a assumir no ensino, pontuando que eles não devem obscurecer o aspecto sistêmico da língua. Desse modo, é importante evitar qualquer tipo de reducionismo, seja de natureza estaticamente prescritiva, como se fosse um manual, ou também de autossuficiência.

Por fim, para atender ao objetivo proposto, o trabalho além das considerações iniciais e finais está organizado e estruturado em seis seções. Iniciando a partir da segunda com a abordagem metodológica, seguida dos aportes teóricos, da descrição do relato e da análise dos dados.

Os tópicos de discussões teóricas estão subdivididos em três, o primeiro discorre sobre aspectos históricos e conceituais de leitura e escrita, dialogando e apresentando perspectiva que se estabelece entre os conceitos de alfabetização e letramento; o segundo trata da construção do conhecimento com base na teoria interacionista e discursiva; e o último aborda sobre o texto como instrumento de articulação do ensino-aprendizagem de leitura e escrita na alfabetização.

## 2 CAMINHO METODOLÓGICO: DO TRAÇAR AO TECER DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Esta pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa e, para desenvolvê-la, foi adotada como metodologia o estudo de caso. Para definir essa abordagem e organizar a investigação, recorreu-se aos estudos de Minayo (2012), que dá sua contribuição em relação à pesquisa qualitativa. Para a autora,

O senso comum pode ser definido como um corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências que orientam o ser humano nas várias ações e situações de sua vida. Ele se constitui de opiniões, valores, crenças e modos de pensar, sentir, relacionar e agir. O senso comum se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas e é a base do entendimento humano. Dado o seu caráter de expressão das experiências e vivências, o senso comum é o chão dos estudos qualitativos (Minayo, 2012, p. 622).

Como se pode notar, a pesquisa qualitativa se encarrega das questões subjetivas do ser humano, o que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo das significações, das ações e dos comportamentos, e se refere a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Demo (2000) considera pesquisas qualitativas as pesquisas feitas com entrevistas, escritas ou gravadas, com perguntas abertas; as relacionadas com algum fenômeno; as realizadas com intervenções do pesquisador e as feitas com análises de materiais. Esse tipo de pesquisa, segundo o autor, possibilita resgatar informações subjetivas que possam ser transformadas em dados significativos para ela.

Os questionamentos e a abordagem crítica da análise na pesquisa qualitativa são aspectos essenciais. O pesquisador precisa integrar esses elementos aos referenciais teóricos e circunstâncias para compreender a realidade inicial de maneira mais profunda, destacando aspectos normalmente não perceptíveis à primeira vista. A apropriação desses componentes, aliada a uma visão analítica e sensível aos pequenos detalhes do contexto em questão, colabora, de forma conjunta, para a compreensão do fenômeno em estudo.

Em relação à metodologia de estudo de caso, sua importância reside na possibilidade de suscitar elementos que, supostamente, parecem triviais, mas que podem vir a elucidar indagações levantadas durante o processo de investigação. Lüdke e André (1986) ressaltam que aspectos que muitas vezes parecem insignificantes podem ser essenciais para a compreensão do tema estudado.

Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns suportes teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importante durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida que o estudo avance (Lüdke; André, 1986, p. 18).

Nota-se, na pesquisa de estudo de caso, que o conhecimento não deve ser encarado como algo acabado e que se esgota em si mesmo, a sua construção exige um fazer e refazer constante, toda vez que emergem novos elementos importantes, podendo ser incorporados ao processo investigativo. O pesquisador deve lançar um olhar atento a todos os elementos, mesmo aqueles aparentemente irrelevantes, que, muitas vezes, se tornam a chave para elucidação do fenômeno.

Estes elementos podem assumir um papel essencial para uma apreensão mais abrangente dos fenômenos estudados, pois contemplam observações, comentários e características únicas, que ajudam a clareá-lo, pois, eventualmente, se mostram confusos, quando analisados. Entretanto, Lüdke e André (1986) salientam a essencialidade de andar juntamente com o quadro teórico de referência, da subjetividade e da intuição do pesquisador.

Nesse horizonte, a pesquisa se organiza a partir de bases teóricas constituídas, inicialmente, em Ferreiro e Teberosky (1999); Soares (2009; 2014; 2022), Vygotsky (2005); Bakhtin (2014; 2016) e Marcuschi (2008); Mortatti (2000; 2004); Street (2014); Kleiman (1995;2004); Batista (2006); Terzi (1995); Matencio (1995); Antunes (2009), Morais e, metodologicamente, nos estudos de Minayo (2012) Demo (2000) e Lüdke e André (1986), como já mencionado anteriormente.

Essas bases referenciais, além de dialogarem entre si, fornecem condições para que o debate sobre as questões da leitura e da escrita seja realizado. Assim, de Ferreiro e Teberosky (1999) são trazidas as concepções de aprendizagem e de sujeito e os processos vivenciados pela criança na construção do conhecimento da “lectoescrita”. Soares (2009; 2014; 2022), que dialoga com o tema em discussão quando apresenta uma perspectiva de alfabetizar letrando, ao considerar o contexto e as vivências e referências do aprendiz, contribui com os conceitos de alfabetização e letramento e as relações que se instituem entre essas duas concepções no ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Já os estudos de Vygotsky (2005), Bakhtin (2014) e Marcuschi (2008) colaboram com o diálogo numa perspectiva interacionista e discursiva, trazendo uma abordagem sobre as relações que se constituem entre os aspectos sociocognitivo e sociodiscursivo na construção do conhecimento, de que forma acontece a manifestação desses aspectos no e para o sujeito e o

meio de materialização, bem como as implicações destes na aprendizagem da língua escrita e a finalidade de apropriação desta tecnologia.

Para incrementar as discussões acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, estudos de outros autores que também dialogam com a temática foram utilizados, como os de Mortatti, nas obras “Os sentidos da alfabetização” (2000) e “Educação e letramento” (2004), que traçam um panorama histórico e contextual das mudanças de concepções desses conceitos; Batista (2006), que trata sobre questões do fracasso escolar e a ressignificação da concepção de alfabetização; Street (2014), que se coloca em defesa da multiplicidade de letramentos, trazendo uma abordagem de reestruturação política e social; Kleiman (1995), a qual discute os significados do letramento e as relações com as práticas escolares; e Matencio (1995), que ajuda a pensar como a concepção de letramento vai sendo reproduzida e legitimada.

O diálogo a respeito dos conceitos de leitura e escrita, bem como sobre o processo de aprendizagem, foi enriquecido com os estudos de Terzi (1995), que ampliam as discussões acerca do papel da oralidade para tornar a escrita significativa e como a socialização da escrita proferida por outro, de forma oralizada, reconfigura o processo de construção de texto da criança e, por conseguinte, a transforma em leitora. Kleiman (2004) apresenta uma abordagem sobre o texto e a formação leitora, na qual discorre sobre o processo de compreensão de texto que, para autora, não conforma somente como ato cognitivo, mas também como um ato social.

Desse modo, este trabalho se organiza a partir de um estudo bibliográfico que dá sustentação à análise de dados, formulado com base no relato de uma experiência docente vivenciada pela pesquisadora, na condição de professora alfabetizadora, em um projeto direcionado a alunos com dificuldades de aprendizagem desenvolvido no Laboratório de Aprendizagem, de uma escola pública estadual de Rondonópolis/MT, em 2022, no qual o objeto principal desta investigação ganha destaque.

O percurso metodológico se iniciou com o delineamento do projeto, em que foram definidos, a partir da problemática apresentada, a temática, o objeto e os objetivos da pesquisa. Durante o processo de definição do objeto de investigação, em sala de aula, várias provocações, por parte de professores e colegas, foram suscitadas à pesquisadora, no sentido de verificar possibilidades de pesquisa e de trazer clareza ao que se pretendia investigar. Feito isso, chegou a vez de pensar em um caminho possível de desenvolvimento. Para tal, buscou-se autores que discutissem metodologicamente diferentes abordagens e tipologias de pesquisa, abrindo-se um leque de possibilidades, dentre as quais optou-se pela abordagem qualitativa e a tipologia estudo de caso, uma vez que a investigação aqui proposta se configura dessa natureza.

A escolha pela abordagem qualitativa se deu por se tratar de uma concepção que busca a compreensão do fenômeno a partir da análise do processo investigativo. Já a opção pelo estudo de caso foi motivada pelo fato de que a pesquisa propôs uma investigação a partir de narrativa, culminada do relato de minha experiência como professora alfabetizadora sobre aprendizagem mútua entre ela e suas crianças, durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, sendo a narrativa uma possibilidade dessa tipologia.

Após delinear o caminho metodológico, deu-se início ao processo de desenvolvimento da pesquisa, começando pelo levantamento da base teórica. Primeiramente, foi definida a perspectiva de fundamentação da pesquisa, optando pelo interacionismo e discursividade, os quais direcionaram a busca de autores que discutem a temática a partir desse viés. Os levantamentos desses referenciais teóricos foram feitos por meio de indicação e busca, num processo investigativo. A cada seção de discussão no trabalho, livros, artigos, dissertações, entre outros documentos, foram sendo acrescidos para a constituição de ideias, concepções e conceitos.

Quanto ao relato de experiência produzido a partir de um trabalho realizado em 2022, e sistematizado logo após o meu ingresso ao mestrado em 2023, o qual traz o objeto de investigação inserido num contexto real de sala de aula, com crianças de 2º, 3º, 4º e 5º anos com defasagem de leitura e escrita. Essas crianças, com idades variadas e estágios diferentes de aprendizagem, eram atendidas no Laboratório de Aprendizagem (que, a partir de 2023, passou a ser chamado de APA – Atendimento Personalizado de Aprendizagem), de uma escola pública de Rondonópolis, em que o foco principal é a alfabetização. A escola se localiza na região periférica da cidade. Os estudantes recebidos nesse laboratório são, na sua maioria, filhos de famílias de classe social e economicamente baixa. No início do atendimento uns se encontravam na fase silábica com e sem valor sonoro e outros em fase silábico alfabético e alfabético. Como pode ser demonstrado no quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Perfil dos estudantes

Ano que cursava	Fases da escrita	Texto produzido
3º ano da sala regular	Fase silábica	Produção/imagem 2
2º ano da sala regular	Fase silábica	Produção/imagem 3
3º ano da sala regular	Fase silábica	Produção/imagem 4
3º ano da sala regular	Fase silábica alfabética	Produção/imagem 5
4º ano da sala regular	Fase silábica alfabética	Produção/imagem 6
4º ano da sala regular	Fase silábica alfabética	Produção/imagem 7
5º ano da sala regular	Fase silábica	Produção/imagem 8
5º ano da sala regular	Fase alfabética	Produção/imagem 9
5º ano da sala regular	Fase alfabética	Produção/imagem 10
4º ano da sala regular	Fase silábica alfabética	Produção/imagem 11
4º ano da sala regular	Fase alfabética	Produção/imagem 12
5º ano da sala regular	Fase silábica alfabética	Produção/imagem 13
5º ano da sala regular	Fase silábica alfabética	Produção/imagem 14
5º ano da sala regular	Fase silábica	Produção/imagem 15
4º ano da sala regular	Fase silábica alfabética	Produção/imagem 16
5º ano da sala regular	Fase silábica	Produção/imagem 17

Fonte: a autora (2025).

Para selecionar as obras que serviram como instrumento de retextualização para as atividades desenvolvidas, primeiramente, levei em consideração a possibilidade de adaptação quanto ao ano do curso e a idade, e em seguida, o tamanho da narrativa, sendo esta curta, e a acessibilidade do vocabulário, ou seja, de fácil pronúncia, por se tratar de crianças em processo de alfabetização, um outro quesito também verificado foi se o material oferecia condições para desenvolver um trabalho, integrando a aprendizagem de leitura e escrita e conhecimento de letramento. Assim, para tal seleção, busquei obras em bibliotecas virtuais.

Desse modo, o objeto da pesquisa se constitui do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, considerando como as atividades são articuladas para que ele se consolide. Assim, para otimizar o processo investigativo foram estabelecidos cinco critérios de análises e discussões, levando em consideração três categorias: 1. Conhecimentos a serem mobilizados; 2. Desdobramentos processual e procedimental; 3. Avanços e desafios de aprendizagens.

O primeiro critério foi referente à integração de aprendizagens, sendo analisados os processos e procedimentos estratégicos adotados pela professora na organização e

desenvolvimento das atividades para que as crianças compreendessem o texto como unidade de ensino.

O segundo critério se refere às práticas de promoção do conhecimento de letramento escolar, analisando-se a maneira como a docente conduzia as atividades e estratégias utilizadas para que os aprendizes entendessem que a escrita tem fins e finalidades sociais.

O terceiro critério é relacionado à progressão do desenvolvimento de habilidades interpretativas, verificando as formas de mediação feitas pela professora e os recursos estratégicos adotados por ela para que as crianças avançassem em sua capacidade de compreender e interpretar informações e, conseqüentemente, na construção de significado e sentido.

O quarto critério é voltado para a mobilização de habilidades orais, no qual foram analisados os modos de condução das atividades, os processos de mediação e as estratégias utilizadas pela professora para que as crianças compreendessem que a oralidade é uma competência que possui formas específicas de usos e que os modos operantes estão entrelaçados a contextos específicos, como, também, que elas avançassem na capacidade comunicativa.

O quinto e último critério é referente à promoção de aprendizagens relacionadas ao sistema de escrita alfabética (SEA) e ao desenvolvimento da consciência fonológica. Para tanto, foram analisadas atividades propostas pela docente que compõe o estudo de caso, levando em consideração a compreensão do processo evolutivo de construção do conhecimento de leitura e escrita pelas crianças e os procedimentos e estratégias adotados pela professora na mediação dessa aprendizagem para que houvesse avanço na apropriação dessas competências.

Por fim, para fechar o processo investigativo foram feitas breves considerações, fazendo um compilado das discussões e rememorando as dificuldades e desafios enfrentados no percurso e os avanços que as crianças apresentaram na aprendizagem da leitura e escrita.

### **3 LEITURA E ESCRITA NA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS**

Para iniciar as discussões acerca do conceito de leitura e escrita na perspectiva de alfabetização e letramento, adotada neste trabalho, vale resgatar aspectos históricos e motivações que culminaram na reformulação dessa concepção. Para tanto, as abordagens desta seção se apoiarão em autores como Mortatti (2000, 2004), Soares (2009, 2014, 2022), Batista (2006), Kleiman (1995), Street (2014) e Matencio (1995), a fim de entender o contexto e explorar os conceitos de alfabetização e letramento.

Mortatti (2000) aponta que no Brasil, no final da década de 1970 e início da década de 1980, foi um período de transformações provocadas pelo processo de abertura política, que levou ao fim a ditadura militar, emergiram muitos problemas de alfabetização. Novas exigências sociais e políticas surgiram, demandando uma rápida reorganização da sociedade civil, passando-se, então, a discutir e analisar os problemas educacionais a partir de aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos, orientados, predominantemente, pela teoria sociológica dialética marxista.

Mortatti (2000) ainda evidencia que a partir dessa perspectiva, passou-se a enfatizar uma relação dialética e contraditória entre educação e sociedade, em que ambas se imbricam mutuamente, ocupando posição ora determinante, ora determinada. Segundo Mortatti (2000), a finalidade dessa vertente era a de superar a consciência ingênua e a consciência crítica reprodutivista, bem como posicionar criticamente em relação ao tecnicismo, herança indesejada do ideário escolanovista que era considerada, pela autora, como autoritarismo editorial do regime político.

Conforme Mortatti (2000), o alto índice de repetência da 1ª para a 2ª série determinava o fracasso escolar, cujos dados fundamentavam diagnósticos e denúncias dos problemas educacionais. As carências cognitivas, alimentares, culturais e sociais eram o foco de denúncias como causadores desse fracasso. Esse alto índice de repetência da 1ª série e na alfabetização passou ser entendido como resultado da escola reprodutora, a qual servia de palco para difundir e salvaguardar uma ideologia dominante e, em consequência disso, gerava a marginalização e/ou expulsão dos que não se ajustavam às normas, inclusive linguísticas. Segundo Batista (2006, p. 15) “o fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos”.

Em contrapartida, os defensores da teoria sociológica dialética marxista se posicionaram em defesa de uma escola democrática. A essência do argumento de Mortatti (2000) se sustenta na ideia de que a democratização dos acessos sociais não incide de uma escola como espaço de reprodução, legado de um sistema capitalista, mas de resistência à alienação imposta, mediante a um processo de instrumentalização política e cultural das classes dominadas. Importante, ainda, salientar a relevância social dos conteúdos e a formação da cidadania no processo de ensino, a fim de que a escola contribua na emancipação social e superação de ordem social injusta.

Para Batista (2006), o problema do analfabetismo é de natureza política, provocado pelo problema da desigualdade social, da injustiça social, da exclusão social. Entre as dificuldades que se enfrenta na contemporaneidade, muitos delas são antigas e se arrastam ao longo do tempo, a exemplo, a não seguridade, de forma igualitária, do acesso aos bens econômicos e culturais, neles compreendidos a alfabetização e o domínio da língua escrita. O autor ressalta que, apesar da difícil herança advinda do passado, mesmo que lentamente, houve avanço em relação à inclusão da população no mundo da escrita. Quase no final do século XIX eram cerca de 18% de alfabetizados no país, e, no início do século XXI, já são 83%.

A partir dessa perspectiva, Matencio (1995) salienta que, no processo de alfabetização, é importante levar em consideração a concepção e conhecimento prévio do alfabetizando, no entanto, reforça a necessidade da aprendizagem da escrita e de uma educação sistematizada para que o aprendiz alcance verdadeiramente, a cidadania, ou seja, se torne efetivamente um cidadão. Acredita-se que tal efetivação não se dá pelo combate a uma erva daninha, mas pela democratização de acesso e permanência do estudante na escola, bem como a garantia de aprendizagem de leitura e escrita.

Em relação ao ensino da leitura e da escrita, nesse contexto, este deixou de ser visto somente pelo viés técnico, se tornando, também, uma questão política, cuja fundamentação se baseia em teorias sobre relações entre linguagem e classe sociais. A partir dessa perspectiva e com o intuito de implementar um novo modelo, a educação e a alfabetização no Brasil, denominada pejorativamente de “tradicional”, passou a ser responsabilizada pelos problemas a serem enfrentados, e que sua superação perpassa pela efetivação do projeto de educação democrática.

Para tal superação, eram necessárias algumas medidas, tais como a escolha de teorias e práticas pedagógicas que apresentassem um modelo de educação, escola, ensino e alfabetização de forma clara e precisa. Tais medidas foram concretizadas na proposta do “Ciclo Básico de

Alfabetização”, que incorporou a teoria do construtivismo como base para as opções didático-pedagógicas, gerando, assim, um novo entendimento quanto ao processo de alfabetização. No princípio, essa proposta foi implementada no estado de São Paulo, depois, se estendeu em nível nacional.

Derivada da teoria construtivista, uma nova mudança na compreensão do processo de alfabetização passa a ser sistematicamente divulgada no Brasil, resultante da pesquisa desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, denominada de “Psicogênese da língua escrita”, que teve como base a psicologia genética de Jean Piaget e a Psicolinguística de Noam Chomsky. Nessa perspectiva, o construtivismo surgiu em oposição às teorias que colocam o ensino através de métodos como centro do processo de alfabetização, invertendo a centralidade, ou seja, a aprendizagem passa a ocupar essa posição. Para Ferreiro e Teberosky (1999),

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29).

Assim, do ponto de vista construtivista, a alfabetização passa a designar a apropriação da leitura e da escrita simultaneamente, ou seja, aquisição da “lectoescrita”, termo utilizado por essas autoras. A apropriação/aprendizagem é resultado da interação do sujeito com o objeto do conhecimento, neste caso, a língua escrita que se dá por um processo, predominantemente individual, do sujeito cognoscente que age ativamente sobre o objeto a conhecer. Os métodos ocupam uma posição de auxiliar e não de determinante do processo.

Concomitantemente ao construtivismo, que conquistou certa hegemonia na época, despontam novos estudos e pesquisas fundamentados na relação entre pensamento e linguagem, tendo como base a teoria do interacionismo linguístico e a psicologia soviética. Compõem essa vertente os trabalhos de Lev Semenovitch Vygotsky, Mikhail Bakhtin e Michel Pêcheux, que enfatizam a importância da relação de ensino. Smolka (1989) apresenta o mais novos estudos voltados as tematizações defendidas por essa vertente que, segundo Mortatti (2000) propõe uma discussão que, em certos aspectos, destoam da perspectiva construtivista, propondo um confronto pedagógico- epistemológico ao resultado da pesquisa de Ferreiro, expandindo a compreensão do conceito de alfabetização, como também deslocando o foco de discussão.

Conforme essa abordagem, em específico, Mortatti (2000) inspirada em Smolka (1989), salienta que a alfabetização é um processo discursivo, no qual as interações de ensino desempenham um papel crucial. O tema central da discussão sobre como ocorre o aprendizado da leitura e escrita é deslocado para a explicação e a finalidade do ato de ensinar e aprender a língua escrita nos estágios iniciais da escolarização, isto é, a mudança ocorre do “como” para o “porquê” e “para quê”.

Em suma, o conceito de alfabetização varia, tem conotações diferentes conforme o período e as circunstâncias em que se usa o termo. Quando acompanhado de algum critério de classificação, pode remeter à idade, período de escolarização, saber ler e escrever o nome, saber ler escrever e interpretar um bilhete simples, denominado por Street (2014) de conceito polissêmico. Diversamente a esses, e correlacionado a outros já mencionados, como processo de apropriação de habilidades de leitura e escrita, processo discursivo, Soares (2014) o compreende como um conjunto de habilidades de natureza complexa e multifacetado, concepção esta que nós tomamos como posição.

Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas, ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. Uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas (Soares, 2014, p. 18).

Assim, quando se pensa no fenômeno da alfabetização, nota-se que a adoção de uma única perspectiva, a exemplo da puramente linguística, que perdurou até meados dos anos 1980, não dá conta de compreender o processo na sua amplitude, devido a sua natureza complexa, e que somente a articulação e integração das diferentes facetas de perspectiva linguística, psicológica, psicolinguística e sociolinguística, podem apresentar uma teoria coerente.

Segundo Batista (2006), o conceito de alfabetização, que se entendia, até recentemente, como a aprendizagem das primeiras letras e pelo processo de codificação e decodificação, não se sustentou à medida que essas concepções mostraram que o aprendizado das relações entre letras e sons é uma condição para o uso da língua escrita que, por sua vez, passou a entender o uso da língua como também objeto de estudo da alfabetização.

Conforme estudos de Kleiman (1995) e Batista (2006), entendemos que a expansão dos conhecimentos e a demanda de uso da escrita cada vez mais extensivo nas sociedades tecnológicas, impactadas pelas mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas, tais como

as emergências do estado e da escola, a formação de identidade nacionais, mudanças socioeconômicas, desenvolvimento da ciência, entre outros, passou-se a exigir um domínio cada vez mais robusto de leitura e de escrita. A aprendizagem do código, por si só, não dava – e continua não dando – conta de atender esse novo contexto social que se emergiu, o que exigiu ressignificar o conceito de alfabetização. Segundo Batista (2006),

Alfabetizar não se reduziria ao domínio das “primeiras letras”. Envolveria também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra: letramento. Ela serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais (Batista, 2006, p. 17).

Como se nota, o termo letramento foi criado quando se passou a entender que, na sociedade contemporânea, o mero aprendizado do código, o qual imperou nas escolas até um passado recente, não foi e não é suficiente para a integração social do sujeito, pois que este necessita saber utilizar a língua escrita em situações que demandam o uso dessa modalidade de comunicação e interação. Dessa compreensão é que surge a palavra letramento.

Nesse sentido, Soares (2009) complementa, salientando que a sociedade foi se tornando cada vez mais grafocêntrica, e que o mero aprender a ler e escrever não necessariamente significa que as pessoas incorporaram a prática da leitura e escrita, que adquiriram competência de uso e que se envolvam em práticas sociais por meio da escrita. Isso fez emergir um novo fenômeno, o qual ganha visibilidade quando o problema do analfabetismo é minimamente resolvido, ao passo que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas exigências de práticas de leitura e escrita, aflorando o novo fenômeno que passa a ser denominado de letramento.

Kleiman (1995) reitera que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos da alfabetização, que são voltados para o desenvolvimento de competências individuais no uso e prática da escrita, ou seja, habilidades necessárias para apropriação do sistema de escrita de modo a saber suas funções e, principalmente, fazer uso no meio social.

Street (2014), por sua vez, sublinha que o conceito de letramento se tornou um território em disputa. E lembra que o Ano Internacional da Alfabetização (1990), em vez de ter sido usado para debater e estabelecer quadros teóricos e metodológicos que pudessem servir de base para os programas de alfabetização, tornou-se um palco de reprodução de vários modelos de

estereótipos do modelo autônomo de letramento<sup>1</sup>, a exemplo, o discurso de que “os analfabetos careciam de habilidades cognitivas, vivendo na ‘escuridão’ e no ‘atraso’ e que a aquisição do letramento causaria (por si só, ‘automaticamente’) grandes “impactos em termos de habilidades sociais e cognitivas e de ‘desenvolvimento’” (Street, 2014, p. 29, grifos do autor).

A tese defendida por ele, de que os discursos estereotipados, embora possam atingir o objetivo de atrair a atenção do público e recursos financeiros, em longo prazo, prejudicaria o campo do letramento, se sustenta quando aponta não só a questão da humilhação dos adultos, pela sua dificuldade de letramento, mas também pela falsa expectativa em obtenção de êxito, seja no âmbito econômico, social ou político. Assim, tendo em vista o contexto atual, em que a sociedade é impregnada pela cultura letrada, a aprendizagem desta não é mais uma opção, mas uma necessidade, sendo uma forma de proporcionar condições de o sujeito se emancipar das amarras impostas por essa cultura, de modo que possa fazer escolhas conscientes frente a variadas tematizações, no caso em discussão, o reconhecimento dos múltiplos letramentos.

Assim, é justo salientar que a definição de letramento vai para além de prática letrada, o conceito ganha um caráter múltiplo. Quando se pensa o termo em um contexto macro, que é a linguagem, as práticas letradas passam a caracterizar apenas um tipo de evento de letramento. No que se refere às práticas específicas da escrita, Kleiman (1995, p. 18) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Na perspectiva de aprendizagem da língua escrita, Soares (2014) conceitua a alfabetização como o processo de apropriação do sistema convencional da escrita, e o letramento, como o desenvolvimento de habilidades que envolvem o uso desse sistema em atividades de leitura e escrita em práticas sociais. Entretanto, a autora faz uma alerta em relação à desassociação desses dois termos no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Soares (2014) salienta, ainda, que a alfabetização é um processo de natureza complexa, um fenômeno de múltiplas facetas, o que o torna objeto de estudo de várias ciências, pois apenas as combinações e articulações dos estudos de cada uma dessas áreas poderão dar condições de conduzir uma teoria coerente de alfabetização, já que ensinar a língua pela gramática unicamente nunca surtiu o efeito desejado, nem tampouco alfabetizou.

Em resumo, o conceito de alfabetização significa o processo inicial de apropriação de um conjunto de habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo a questão da apropriação do sistema estrutural da escrita, os aspectos de compreensão/expressão

---

<sup>1</sup> Pressupostos dos portadores de cultura e letramento

de significados, as diferenças e organização das modalidades da língua (oral e escrita), enquanto o letramento se situa na esfera da funcionalidade e dos usos sociais da leitura e da escrita. Soares (2014) evidencia que uma teoria coerente da alfabetização se baseia em um conceito de um processo suficientemente abrangente que integra “a abordagem ‘mecânica’ do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.”. (Soares, 2014, p. 18, grifo da autora).

Nota-se que a finalidade da apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico reside na compreensão e uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais de comunicação e interação diversificadas. A partir da compreensão de que o domínio da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve diversas e distintas nuances, é que se tem falado de alfabetização e letramento como fenômenos diferentes e complementares.

### **3.1 Alfabetização e letramento: diálogos e perspectivas**

Pensar a língua como fenômeno de comunicação, interação e construção de sentido, a partir de uma perspectiva de alfabetizar letrando, requer compreender que a aprendizagem de seus aspectos funcionais é tão relevante quanto os aspectos estruturais, há uma relação de interdependência entre ambos os aspectos quando se trata de uma língua viva, em movimento.

Dessa forma, ao abordar a funcionalidade da escrita é possível compreendê-la, enfocando dois vieses. Um deles se refere ao papel desempenhado pela escrita dentro de uma estrutura social específica. Nessa ótica, os estudos se concentram nas características funcionais da escrita, em vez de analisar o seu uso em si; em síntese, o foco recai no conhecimento das funções que a escrita desempenha, ou seja, o saber sobre as funções.

Outra maneira de compreensão está relacionada com o propósito dado à comunicação a partir do seu uso concreto na sociedade, no qual as pessoas empregam a escrita em contextos de interação e comunicação. Contudo, o conhecimento funcional e a aplicação prática desse modo de comunicação esbarram na aprendizagem do sistema estrutural da escrita.

Nesse sentido, cada perspectiva se encarrega de estudar um aspecto específico da língua escrita, e conhecer o objeto de estudo é fundamental, não no sentido de estratificação do conhecimento, mas para compreender o campo de atuação de cada uma e suas correlações. O processo de diferenciação e de articulação de conhecimentos das diferentes nuances da língua escrita facilita a compreensão do todo, já que possibilita um estudo de análise e síntese, dando,

assim, condições de operacionalidade, que é o objetivo fim da aprendizagem da língua, isto é, a utilização desta, tanto na versão escrita como oral, no meio social.

Assim, levando em consideração a especificidade da língua escrita, vale indagar em que perspectiva se situam os conhecimentos de alfabetização e os de letramento no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e de que forma eles devem ser trabalhados na escola? Para esse questionamento, busca-se entendimento nos estudos de Soares (2009), que enfatiza:

Precisamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos de alfabetizar e letrar como 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, 2009, p. 47, grifo da autora).

Observa-se que alfabetizar e letrar demanda ações distintas, mas o processo de ensino-aprendizagem de ambas as perspectivas deve ocorrer simultaneamente. Nesse sentido, quando se trata de letramento escolar, especificamente da aprendizagem e uso da língua escrita, não é fácil delimitar o somente alfabetizado do letrado, já que a aprendizagem desta última perspectiva esbarra na aprendizagem da outra, há interdependência entre elas, envolve dois fenômenos bastante diferentes e complexos: a leitura e a escrita.

O desenvolvimento destas competências perpassa pelo ato de aprender a ler e escrever, que compreende um conjunto de habilidades multifacetadas e distintas, às quais corresponde a alfabetização, e, enquanto se apropria delas, faz uso no meio social, que se refere ao conhecimento de letramento escolar. Vale mencionar as críticas que Street (2014) faz sobre a superiorização do letramento escolar em relação aos outros tipos de letramentos bem como ao distanciamento entre língua e sujeitos, evidenciando a maneira como ela é tratada nos espaços de escolarização. Nas palavras do autor,

a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significados para relações de poder e para a ideologia; “privilegiamento” – as maneiras como se refere status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores; e a “filosofia da linguagem” – o estabelecimentos de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando desse modo a fonte ideológicas daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre

lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante (Street, 2014, p. 129-130).

Assim, partindo da premissa de que nenhum letramento deveria ser utilizado como instrumento de estabelecimento de relações sociais de poder, pode-se dizer que este pensamento ainda se encontra em nível utópico, quando se trata de uma sociedade impregnada por uma cultura letrada, ou seja, grafocêntrica. A grande maioria dos integrantes dessa cultura ainda consideram como superiores aqueles que adquiriram o conhecimento da leitura e da escrita. Nesse sentido, conhecê-la não necessariamente significa concordância dessa visão de superioridade, mas uma maneira de sobrevivência, fazendo da apropriação desses conhecimentos um meio de resistência frente à unilateralidade. O conhecer dá possibilidade de identificar fragilidades para possíveis rupturas e mudanças de concepções.

Um primeiro passo sugestivo que pode ser apontado nessa direção seria a desconstrução dessa concepção dualista de superioridade e inferioridade. Nesse sentido, Street (2014) ressalta a variedade de letramentos que extrapolam o espaço escolar, o que ele denomina como letramento comunitário. Para o autor, o letramento adquirido na escola por meio da aprendizagem da língua padrão não é o único e nem o melhor, mas uma alternativa que os sujeitos podem utilizar para comunicar e interagir e que, dependendo do contexto social, pode ser ou não o meio mais adequado para tal. O contexto social é que define quais dialetos, formal e não formal, e quais técnicas, oral ou escrita, o uso mais apropriado, ou seja, aquele que melhor atende as finalidades de cada comunidade.

Com base nessa discussão, Kleiman (1995) se apoia nos estudos de Street (1984) para salientar que o modelo de orientação letrada, predominante na escola, pode ser uma oportunidade de continuação de desenvolvimento linguístico, para a criança que foi socializada majoritariamente em ambientes escolarizados, já para aquelas cuja socialização se deu em espaços culturais comunitários, que não correspondem aos moldes escolares, por exemplo, ambientes em que a norma padrão não faz presente, pode representar uma ruptura nas formas de fazer sentido com base na escrita. Esse último se concentra, segundo a autora, na população de classe pobre e média, sem ou com baixa escolarização.

As diferenças estruturais entre dialetos, padrão e não padrão, são apontadas por Soares (2014) como causa do fracasso escolar de crianças que pertencem às camadas populares, ou seja, crianças que não falam a língua padrão. Nessa questão da vulnerabilidade escolar, não só as diferenças das formas dialetais, mas também as diferenças funcionais desses dialetos devem ser levadas em consideração. Para a autora, a linguagem e as funções que predominam no uso da língua que se faz na escola, são as das classes favorecidas, enquanto as crianças de classes

populares trazem para a escola uma outra linguagem, com funções diferentes, e que, frequentemente, são ignoradas no processo de ensino-aprendizagem. Ela explica, assim, que

[...] a criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente às expectativas da escola, tanto com relação às funções e usos da língua escrita, quanto em relação ao padrão culto de língua oral. [...] essa língua oral culta, que a escola valoriza, e a língua escrita constituem dialetos muito diferentes das práticas linguísticas das crianças das classes populares; por isso, essas práticas são rejeitadas pela escola e, mais que isso, atribuídas a um “déficit linguístico”, que seria acrescentado a um “déficit cultural” (Soares, 2014, p. 2, grifo da autora).

Logo, quando se trata da apropriação das habilidades de alfabetização inseridas em um contexto de letramento, os saberes que as crianças trazem não podem e nem devem ser renegados no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mas este também não deve ficar preso somente neles, quando se pensa na expansão de conhecimentos de letramento e, conseqüentemente, a inserção na sociedade grafocêntrica que, fora do convívio familiar, exige o domínio da cultura letrada.

A palavra expansão aqui expressa significa a ampliação de conhecimentos voltada para a prática de letramento escolar, que envolve a aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, vale destacar a necessidade do ensino-aprendizagem do sistema da língua escrita a partir do viés de compreensão, entrelaçada a um contexto de comunicação, interação e construção de sentido em que os usos desses saberes se fazem presentes.

Para Soares (2022), alfabetização e letramentos são processos cognitivos e linguísticos diferentes, e, embora a aprendizagem e ensino de um e de outro possuam naturezas essencialmente distintas, são processos simultâneos e interdependentes. A apropriação de um não precede e nem é pré-requisito para a aprendizagem do outro. Enquanto é inserida em atividades de letramento, ou seja, em situações de práticas sociais de leitura e escrita, produzindo textos reais, a criança aprende a ler e a escrever.

Nessa perspectiva, Antunes (2009, p. 15) chama a atenção para a consciência do professor em relação aos usos da língua na construção de identidades e participação social, como também para as questões linguísticas, no sentido de que ele consiga “alfabetizar, fazer crescer os letramentos dos alunos, ampliar as competências mais significativas de atividades sociais, interativas e de encantamento, relativos aos usos literários ou não das línguas”, envolvendo atividades de fala, escuta, leitura, escrita e análise.

Pensar o processo de desenvolvimento de leitura e escrita da criança perpassa pela superação de práticas voltadas para memorização de códigos, o que requer entender como a

criança aprende, ou seja, como se dá esse processo, conhecendo as fases pelas quais ela passa, os conflitos com que se depara e as hipóteses que cria para solucioná-los durante a construção do seu conhecimento, assuntos que serão abordados na subseção seguinte.

### **3.2 Fases de desenvolvimento da escrita da criança**

A abordagem *a priori* da concepção de sujeito e do processo de construção do conhecimento, bem como as bases que a sustentam, é de suma importância para a compreensão das fases que a criança perpassa no decorrer do seu processo evolutivo em relação à aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, convém iniciar apresentando o conceito de sujeito que serviu de base para a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999): a psicogênese da língua escrita.

Para as autoras, o sujeito que se conhece a partir da teoria de Piaget é diferente do concebido nas teorias tradicionais como passivo, que espera que alguém lhe transmita o conhecimento, mas um sujeito que procura compreender o mundo ao seu redor ativamente, buscando resolver as interrogações que surgem, que aprende, basicamente, pelas suas próprias ações sobre o objeto do conhecimento, em um processo de construção categórico de pensamentos e de organização, ou seja, um ser cognoscente. Na teoria de Piaget, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 30), “nenhuma criança espera as instruções de um adulto para começar a classificar, para ordenar os objetos do seu mundo cotidiano”.

As autoras supracitadas salientam que, mesmo Piaget não tendo investigado e escrito nada relativo à construção do conhecimento de leitura e escrita, denominada por lectoescrita, sua teoria pode ser vista numa perspectiva geral para compreender, de maneira nova, qualquer processo de apropriação de conhecimento. Entretanto, elas fazem ressalva referente aos cuidados que se deve ter ao utilizar a teoria piagetiana a partir de um viés macro, alertando sobre a necessidade de saber diferenciar o que resulta no engendramento de novas hipóteses e evidências de novos marcos teóricos das tentativas demasiadamente rápidas de fazer deduções para justificar o uso de métodos gerais. Segundo as autoras,

O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é resultado da própria atividade do sujeito [...]. Um sujeito intelectualmente ativo não é aquele que ‘faz muitas coisas’, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 31-32).

Nesse sentido, a aprendizagem da “lectoescrita”, não ocorre de fora para dentro, nem é uma questão mecânica que se resolve por meio de métodos, como ocorre nas concepções conteudistas, as quais colocam os conteúdos e as práticas metodológicas como centro do processo de ensino-aprendizagem, e assentam a criança em uma postura de passividade, atribuindo aos métodos o êxito da aprendizagem. Estes, enquanto ação específica do meio, não criam aprendizagem, somente podem ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, pois quem cria condições para a obtenção de conhecimento é o próprio sujeito, por meio de suas ações cognitivas.

Assim, percebe-se uma rejeição às teorias que prezam a postura de passividade da criança no processo de ensino-aprendizagem. A psicogênese da língua escrita, fundamentada na teoria de Piaget, já mencionada anteriormente, concebe a aprendizagem como fruto do conflito cognitivo, ou seja, quando o sujeito se depara com um novo objeto de conhecimento, seus esquemas assimiladores são forçados a se modificar, incorporando-o a partir do esforço realizado e por meio do processo de acomodação que se constitui como perturbações.

Contudo, salienta-se que não é qualquer atividade intelectual e nem qualquer conflito cognitivo que permite o progresso do conhecimento, tendo em vista que a progressão do conhecimento perpassa pela modificação dos esquemas assimiladores, a qual ocorre por meio de um processo da tensão entre o já assimilável com o não assimilável ainda, derivando, assim, uma nova estruturação, o que leva a perceber que há momentos específicos para a conversão em perturbações. Em termos práticos, é importante detectar esses momentos sensíveis às inquietações cognitivas do sujeito, pois são cruciais para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação de seu conhecimento. Assim, com base na teoria construtivista, “o conhecimento se constrói a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer que serve de ocasião para que o conhecimento desenvolva” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 40).

Embora a teoria de Piaget receba algumas críticas no que se refere à abrangência da investigação, a sua contribuição não pode ser negada tanto para a pesquisa de Vygotsky, que fez esse apontamento, como para a de Ferreiro e Teberosky, que beberam de sua fonte para desenvolver seus estudos. Vygotsky alegou que a concepção piagetiana é limitada, não conseguiu explicar a relação entre pensamento e linguagem, entretanto, seu legado científico serviu de ponto inicial para sua pesquisa sobre a análise genética no processo de interação entre essas duas esferas do conhecimento (assunto este discutido adiante), enquanto Ferreiro e Teberosky seguem a mesma linha de raciocínio de Piaget, tomando sua concepção como base de referência para a compreensão do processo de aprendizagem da criança da lectoescrita.

Segundo as autoras, a criança, para chegar ao nível de compreensão do sistema de escrita alfabética, passa de um nível hipotético a outro, gradualmente, iniciando pela fase pré-silábica, depois silábica, silábica-alfabética e alfabética. À medida que elas se deparam com um conflito cognitivo, seus esquemas assimiladores são forçados a criar hipóteses na tentativa de solucioná-los. Essa engrenagem de assimilação e acomodação é que provoca o avanço progressivo das fases. Segundo Coutinho (2005), a evolução conceitual das crianças não obedece ao mesmo ritmo, ou seja, a passagem de uma fase a outra estaria atrelada às possibilidades de vivências e, provavelmente, à frequência que eles têm em contato com a língua escrita.

Diferente dessa compreensão, Vigotski (2007) considera o processo de construção do conhecimento a partir de dois níveis, a zona real e a zona proximal, mediado pelo meio social em que desenvolvimento e aprendizagem se implicam mutuamente, ambos agindo como mola propulsora. Para o autor, a zona de desenvolvimento real se define pelo estado de completude das funções mentais da criança, aquelas já consideradas consolidadas, denominado como fruto do desenvolvimento, enquanto a zona proximal integra aquelas funções que se encontram em processo de maturação, que estão em um estado embrionário, designado pelo autor de “broto ou flores do desenvolvimento”. O primeiro se caracteriza pelo amadurecimento mental retrospectivamente, já o último, assinala-se pelo desenvolvimento mental prospectivamente.

Enquanto a concepção de Vygotsky toma como base dois níveis, na psicogênese da língua escrita, as fases são desdobradas em cinco níveis, 1, 2, 3, 4, 5, sendo um inicial e outro de transição a cada passagem de uma hipótese a outra. No início da fase pré-silábica, a qual configura o nível 1, podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o desenho, não havendo diferenciação entre um e outro, representam uma coisa só, a chamada fase icônica, ou seja, a criança faz desenho para representar a escrita ou tende a escrever por meio de garatujas e, à medida que entra em contato com o sistema de escrita e números, ela tem a tendência em misturá-los, além de inventar outros símbolos para registrar a sentença. Nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1999), escrever, para a criança nesse nível, significa

Reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos por linhas curvas e respostas ou combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. [...] nesse nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 193).

No que tange à interpretação da escrita de crianças nesse nível, é notável que todos os registros se assemelham entre si, no entanto, essa semelhança não impede que a criança considere como diferentes, pois o que está em jogo não são as diferenças objetivas, mas as intenções subjetivas do escritor. Nesse sentido, a escrita delas, objetivamente, não funciona como instrumento de transmissão de informação, um leitor externo não consegue interpretar, somente o próprio escritor.

Assim, entende-se que a leitura que a criança desse nível faz de seus registros se dá de forma global, estabelecendo a relação da parte pelo todo. A representação gráfica pode ser expressa por meio de garatujas, desenhos, letras e/ou números como também por outros símbolos inventados, apresentando indiferença em relação aos números, que não se integram ao SEA.

O nível 2 é configurado como o período de transição entre a fase pré-silábica e a silábica. Nesse nível, a hipótese central reside na questão da quantidade mínima e variedade de grafismos, como também apresenta uma progressão gráfica evidente, ou seja, a forma do grafismo se torna mais definida, aproximando-se cada vez mais das letras. No entanto, algumas crianças ainda apresentam uma limitação quanto à variedade de formas. Uma alternativa que as crianças usam para solucionar esse conflito é a utilização de variedades de posições lineares. Na visão delas, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202), “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva na escrita”.

No decurso do desenvolvimento da criança nesse nível, ela pode ter tido a oportunidade de apropriar-se de certos modelos estáveis e certas formas de escritas, ampliando o seu repertório, como também passa a usá-los em seus registros, colocando-os de forma aleatória, sem nenhuma correspondência com a parte do nome que queira representar. É importante salientar que “cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesmo”. As autoras ainda ressaltam que “aquisição de certas formas fixas está sujeita a contingências culturais e pessoais” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 205).

No entanto, as autoras alertam em relação à possibilidade de aparecimento de dois tipos de reações adversas com a aquisição dessas formas fixas, uma é o bloqueio, em que a criança tende a ser copista como também pode lhe gerar dependência e insegurança quanto as suas próprias possibilidades. A outra é a utilização dos modelos adquiridos para prover outras escritas em que compartilham características precedentes, como o uso dos critérios de quantidades mínimos e variedades de letras, o que difere do precedente é o simples fato das letras serem facilmente identificáveis. As exigências de quantidades mínimas e variação de

caracteres podem ocorrer tanto no processo de apropriação das habilidades de escrita como de leitura.

O nível 3 é caracterizado pela tentativa da criança em atribuir valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita, configurando a fase silábica. É considerado o período de maior relevância evolutiva, cada letra equivale a uma sílaba, dando um salto qualitativo em relação às hipóteses que antecederam, superando a etapa de correspondência global entre forma escrita e expressão oral, passando a trabalhar claramente com a proposição de que a escrita representa parte sonora da fala.

Essa fase é marcada pela subdivisão de dois níveis hipotéticos, um corresponde ao período em que a criança consegue identificar a quantidade de pausas sonoras da palavra, as sílabas, mas as letras utilizadas para representá-las são ainda sem valor sonoro estável, enquanto no outro nível já há representatividade de valor sonoro. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 212) afirmam que “o propósito da leitura do nome próprio, a coexistência de formas fixas de escrita com a hipótese silábica é fonte de múltiplos conflitos de maior importância para o desenvolvimento posterior”.

Segundo as autoras, no início, quando a criança começa a operar com a hipótese silábica, as exigências de quantidade mínima e variedade de letras tende a desaparecer por um determinado período, isso acontece porque ela não consegue atender, ao mesmo tempo, essas duas exigências, podendo aparecer caracteres idênticos. Mas, uma vez já consolidada essa hipótese, o critério de variedade reaparece. Isso, por certo, ocorre no momento que ainda não há atribuição de valores sonoros.

Um outro conflito que a criança vivencia também na fase da escrita silábica é quando ela se encontra em uma situação que se vê obrigada a usar somente duas letras para representar palavras dissílabas. Isso se torna ainda mais grave quando se trata de substantivos monossílabos, o que a leva a experimentar um conflito cognitivo em virtude do quantitativo mínimo de letras. Quando acontece, a criança, para solucioná-lo, retrocede à fase em que toma a parte pelo todo, ou seja, as sobras de letras passam a representar uma parte do objeto e não parte do nome.

O nível 4, conhecido por silábica-alfabética, se caracteriza como fase de transição, ou seja, passagem da hipótese silábica para a alfabética. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) é um momento fundamental na evolução de escrita da criança, período em que ela passa a vivenciar os conflitos internos relacionados ao critério de quantidade mínima e variedade de caracteres e os conflitos das formas fixas recebidas do meio externo. Nas palavras das autoras:

A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vai “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (sic) (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 214, grifo das autoras).

Observa-se que a criança, nesse nível, dá um salto qualitativo em relação as suas hipóteses, à medida que ela passa a considerar as influências do meio externo na escrita. Conforme Coutinho (2005), ela já consegue associar fonema e grafema na maioria das palavras que a escrevem, podendo haver oscilação entre a fase silábica e silábica alfabética, isto é, ora identifica todos os sons e grafa todas as unidades menores (letras) que corresponde a sílaba, ora usa apenas uma para representá-la, em um movimento de avançar e retroceder.

Uma vez consolidada a compreensão de que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, diz-se que a criança atingiu a fase alfabética, a qual constitui o final da evolução, porém, não significa que superou todos os desafios. Ela, mesmo não apresentando problemas relacionados à estrutura do sistema de escrita, ainda se defrontará com as dificuldades ortográficas, que deve, ser trabalhadas ao longo do seu processo formativo.

Nesse sentido, a passagem para a fase supracitada é marcada pela compreensão do funcionamento do SEA e das relações e implicações mantidas com os conhecimentos metafonológicos. São conhecimentos complementares e que se entrelaçam no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita, para tanto, a apropriação dessas competências perpassa pela compreensão de como a criança aprende.

Assim, o conhecer, por parte dos professores, sobre os conflitos que a criança enfrenta e as hipóteses que ela cria no seu percurso evolutivo de aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental para uma melhor mediação do processo, assunto este já abordado anteriormente. Portanto, há uma interligação entre essas três dimensões, fases de desenvolvimento da escrita, sistema de escrita alfabética e consciência fonológica no processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, apropriação da leitura e escrita, sendo essas duas últimas dimensões assuntos discutidos na subseção a seguir.

### 3.2.1 Consciência fonológica e sistema de escrita alfabética: possibilidades

Apoiando as discussões no estudo de Morais (2005), parte-se da questão de que o abandono da hipótese icônica, ou seja, pré-silábica, e o alcance das hipóteses posteriores estão ligados e intensificados pelo convívio com a escrita e pelo processo de mediação da aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA), e que sua alavancagem tem uma relação estreita com a dimensão metafonológica, ou seja, a consciência fonológica.

Contudo, antes de adentrar nessa discussão, salienta-se a necessidade de superar a visão preconceituosa dispensada a estudos sobre consciência fonológica, conhecimentos estes que são tão importantes quanto outros no processo de aprendizagem da leitura e escrita, mas sem deixar de reconhecer suas limitações.

Nesse sentido, defende-se o ensino das propriedades linguísticas na alfabetização, inseridas em contexto de letramento, mas que as habilidades não sejam diluídas, como também que a escola deve ajudar as crianças nas descobertas dessas propriedades que, por muito tempo, foram elaboradas solitariamente. Segundo Morais e Leite (2005) os aprendizes precisam, além de pensar no significado, refletir sobre as dimensões gráficas e sonoras que constituem a palavra. Assim, indaga-se: o que vem a ser sistema de escrita alfabética e consciência fonológica? Que relações há entre essas duas dimensões e que implicações ambas possuem sobre a aprendizagem da leitura e da escrita?

Para tentar responder essas questões, não se pretende trazer respostas cristalizadas, mas uma abordagem sobre a conceituação das dimensões linguísticas, sistema de escrita alfabética e consciência fonológica, e o entendimento de como elas se relacionam entre si e as implicações de ambas no processo de apropriação da leitura e escrita. Antes de submergir a discussão, é importante frisar que a última dimensão não é requisito para apropriação da primeira e, por conseguinte, para alfabetizar-se.

Inicia-se abordando o enfoque conceitual de Morais (2005) referente ao SEA, o qual o autor concebe como um sistema notacional, e não como um código. Para ele, alfabetizar não é codificar e decodificar, que a criança precisa simplesmente dispor de um mínimo de conhecimentos letrados para se tornar alfabetizada. A tarefa do alfabetizando é muito mais complexa e conceitual do que o simples fato de memorizar um código por meio do uso de métodos de treinamento, salientando que:

O enfoque da escrita alfabética como sistema notacional é necessário para construirmos didáticas da alfabetização que, libertando dos velhos métodos

associacionistas (globais, fônicos, silábicos, etc.) permitam alfabetizar letrando. Ou seja, para que possamos ensinar, de forma sistemática, tanto a escrita da linguagem (o Sistema de Escrita Alfabética) como a linguagem que se usa para escrever os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade (Morais, 2005, p. 30).

Percebe-se uma recomendação do abandono dos velhos métodos associacionistas, mas sem que o ensino das propriedades linguísticas deixe de ser sistematizado e desprendido de contextos de letramentos, ou seja, o que o autor aconselha é que tanto a escrita da linguagem como seu uso se tornem objetos de ensino-aprendizagem na alfabetização e que ambos sejam trabalhados simultaneamente.

Assim, numa perspectiva de alfabetizar letrando, a criança, enquanto compreende os significados e funções da escrita em contexto de uso, passa a se apropriar da escrita alfabética como sistema notacional, ao invés de copiar e memorizar os traçados que lhe são apresentados prontos, passa a compreender o funcionamento desse sistema, por meio de um processo reflexivo sonoro e gráfico da língua escrita, buscando entender o que ela representa/nota e de que forma faz essa representação/notação.

Quando a reflexão se dá na dimensão sonora, estamos diante de habilidades de consciência fonológica, ou seja, conhecimentos metafonológicos. Moraes e Leite (2005, p. 73) conceituam como “uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização”.

Segundo Moraes (2005), não é por acaso que dá o famoso “estalo” na criança quando está em processo de aprendizagem de leitura e escrita. Isso é fruto de um longo processo evolutivo, de um trabalho cognitivo interno que ela realiza para desvendar o enigma de como a escrita alfabética funciona, salientando que isso acontece porque “o aluno começa a entender como as letras se combinam e passa a escrever de um modo bem próximo do convencional”. (Moraes, 2005, p. 41).

O autor ainda ressalta que, para desvendar esse enigma, a criança terá que compreender mentalmente as propriedades do sistema notacional, ou seja, entender que: se escreve com letras, não podem ser inventadas; existe uma quantidade finita delas (26 no português brasileiro); letras, números e outros símbolos são diferentes; as letras têm formatos fixos, algumas não podem variar na posição, como é o caso das letras p, q, b e d, mas se tratando da tipologia, há diversas variações de letras, como as maiúsculas, as minúsculas e os tipos de fontes; na escrita de palavras há critérios de organização, ordem, permanência, variação ou seja,

as letras não podem ser colocadas de qualquer jeito e nem em qualquer lugar; há letras que possuem valor sonoro fixo, outras têm mais de um valor sonoro.

Perceber todos esses detalhes e outras propriedades fundamentais para o domínio da notação alfabética é um trabalho complexo, em que a memorização assume uma posição de subordinada da compreensão, já que se trata de uma questão conceitual que o alfabetizando necessita elaborar internamente para que ele possa vir a avançar em seu aprendizado em relação ao sistema. Entender o seu funcionamento implica apossar-se de uma série de propriedades lógicas de notação da escrita.

Assim, tomando como base esse entendimento, o processo de elaboração mental do aprendiz se dá a partir de duas dimensões ao mesmo tempo, uma pelo marco conceitual, no qual ele cria a noção de unidade de linguagem, o outro pelo funcional, que passa a tratar as letras como objetos substitutos, pressupondo as relações de ordem, de permanência, e de termo a termo para que compreenda as relações entre as partes faladas e as partes escritas, entre todo (palavras) e partes (letras).

Nesse sentido há uma relação intrínseca de interdependência entre a parte falada e a parte escrita. As habilidades metafonológicas não são requisitos para apropriação do SEA, como já dito anteriormente, mas uma condição de acelerar o processo, logo, não faz sentido a escola não intervir, deixando a criança viver solitariamente a descoberta dessas propriedades linguísticas e suas relações.

No entanto, o simples fato de a criança ou mesmo o adulto ter se apropriado do sistema de escrita alfabética, ou seja, já compreender a estrutura da língua escrita, não significa que ela tenha incorporado a leitura e a escrita como prática social. O uso dessas competências vai para além da discriminação das formas linguísticas, embora sejam conhecimentos importantes no processo de alfabetização, mas por si só não garantem que seja praticada para fins sociais de comunicação, interação e construção de sentido.

Desse modo, a proposta de alfabetizar letrando é um caminho possível para que, ao mesmo tempo, a criança se alfabetize e incorpore socialmente a prática do letramento escolar, assunto que será discutido na próxima subseção.

### **3.2.2 Alfabetização na perspectiva do letramento**

Em meio à efervescência de mudança de concepção educacional, provocada pelas transformações políticas, econômicas e sociais, os problemas da alfabetização foram ampliados.

Antes, para ter o status de alfabetizado, o saber codificar e decodificar o sistema de escrita era suficiente, mas, em decorrência dessas alterações, engendrou-se novas exigências à cultura letrada. Nesse sentido, os problemas educacionais passam a ser abordados nas instituições acadêmicas e escolares para além do viés pedagógico, incorporando esses novos fenômenos.

Assim, com as demandas sociais contemporâneas atribuídas à escrita, a criança precisa participar ativamente dos processos de construção da leitura e da escrita, percebendo tudo o que cerca esse momento: ler e compreender, escrever com autonomia, dominar construções linguísticas variadas, ler diferentes gêneros textuais e entendê-los no contexto comunicativo, responder aos estímulos de compreensão e interpretação.

Nessa perspectiva, a apropriação das habilidades voltadas para apropriação da leitura e da escrita não se dá isoladamente e nem é autossuficiente. Entretanto, como bem salienta Soares (2009), a apropriação puramente dos sinais linguísticos não é suficiente para se tornar alfabetizado, sendo necessário que o aprendiz desenvolva as habilidades de compreensão como também faça uso da escrita em sua vida social.

Desse modo, pensar o processo de alfabetização inserido em contexto de letramento é um caminho para que a criança, enquanto aprende a ler e a escrever, se aproprie, simultaneamente, dos conhecimentos voltados para o uso da escrita. Nas palavras de Soares (2009):

Não basta apenas aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita (Soares, 2009, p. 45-46).

O processo de alfabetização e letramento envolve a compreensão de que são dois conceitos diferentes. A alfabetização consiste em um conjunto de habilidades necessárias para aprender a ler e escrever, com um prazo definido para sua conquista, ao passo que o letramento não possui uma definição única nem um período determinado para se concretizar, ocorrendo ao longo da vida, ou seja, onde há interação entre sujeitos ou com objeto do conhecimento, há promoção da aprendizagem de letramento.

Numa perspectiva de multiletramento, o sujeito pode não ter adquirido o letramento voltado para a cultura escolarizada, mas não significa ausência de letramento em seu repertório de conhecimento. Para Street (2014),

Uma pessoa sem habilidades letradas altamente desenvolvidas pode completar todas as tarefas letradas exigidas dela na moderna urbanidade norte-americana transferindo as tarefas de preenchimento de formulários, escrita de carta afins a outro membro da comunidade em troca, por exemplo, em habilidades em consertar motores de carro ou gerir logística de transportes. Dentro dessas redes comunitárias, não saber ler e escrever não é mais estigmatizado do que não saber mecânica de automóveis (Street, 2014, p. 127).

Nesse sentido, questiona-se: que conhecimentos de letramentos a escola se encarrega de promover, tendo em vista a multiplicidade de letramento? Uma questão que demanda uma definição clara sobre a função da escola, a de promover os conhecimentos voltados para aquisição da cultura social da escrita, tanto em termos de apropriação da técnica quanto de funcionalidade e uso. É a partir dessa perspectiva conceitual de letramento que tomamos como base para discutir o processo de alfabetizar letrando.

Quando se trata de alfabetizar letrando, estamos diante de dois processos inseparáveis no ensino da aprendizagem de leitura e escrita, as pessoas não aprendem essa tecnologia só por aprender, há uma finalidade atribuída a essas competências, que é o uso social, como a comunicação, a interação e a construção de sentido e, conseqüentemente, a apropriação do conhecimento.

O simples fato de a criança saber ler e escrever não significa que ela faz uso social da escrita, no entanto, a prática dessa tecnologia não acontece sem a apropriação do sistema de escrita. Há implicação mútua entre ambos, quando se pensa na função da escola, a de ensinar a língua padrão e sua funcionalidade em contextos de práticas sociais da escrita.

A apropriação das habilidades da criança – ou adulto – que está em processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a partir da perspectiva de alfabetizar letrando, não ocorre de maneira linear, primeiro, adquire-se a técnica, para depois aprender os saberes de uso e a prática. Os dois processos devem ser vivenciados pelo aprendiz simultaneamente, ou seja, enquanto utiliza a escrita em contexto autêntico de comunicação, amplia o conhecimento de letramento escolar e também aprende a ler, a escrever, a interpretar e atribuir significado.

De acordo com Gontijo (2009), a escrita é considerada linguagem, portanto, seu processo de desenvolvimento não deve ser encarado de forma linear, centrada exclusivamente em aprimoramentos contínuos. O contexto sociocultural e as estratégias de ensino e aprendizagem desempenham papéis cruciais nesse percurso. A autora ainda ressalta que a escrita, como forma de linguagem, não deve ser vista apenas como meros símbolos utilizados para representar a fala. Conforme suas próprias palavras:

Entendemos a escrita como uma forma de linguagem fundamental na vida dos indivíduos e da sociedade. Ao se apropriar da escrita, os indivíduos se afirmam como sujeitos, transformam e potencializam as suas capacidades naturais, além de passar a refletir sobre a linguagem que utilizam no cotidiano e ampliar as possibilidades de se relacionar com as outras pessoas (Gontijo, 2009, p. 19).

A ideia de escrita como uma expressão de linguagem extrapola a concepção de representação da fala. Para além das variações linguísticas existentes, o sujeito, ao se apropriar da escrita, se constitui ao utilizar essa ferramenta, pois, ao ler ou escrever, procura compartilhar ideias, elaborar significados e construir sentido, mesmo que ainda não tenha total domínio das regras ortográficas.

É assim que a alfabetização, vista sob a perspectiva do letramento, ganha destaque, uma vez que o ensino-aprendizagem ultrapassa a mera aquisição mecanizada dos signos. O sujeito não permanece inerte, ele se constitui como leitor e escritor ativo e adepto à prática social da escrita, interagindo com ela.

Soares (2009) considera a alfabetização como fruto da ação do ato de ensinar e aprender a ler e a escrever, ao passo que o letramento diz respeito à situação daquele que não somente adquiriu as competências de leitura e escrita, mas também as emprega e se integra nas práticas sociais que demandam o uso da escrita. Desse modo, refletir sobre a escrita como uma ferramenta de interação e expressão de significados para o desenvolvimento da criança, o ensino da leitura e escrita, se torna uma tarefa complexa e multifacetada.

Sobre este tema, Souza e Costa-Maciel (2021), baseando-se na afirmação de Lajolo, enfatizam que enquanto a leitura dos livros é ensinada na escola, o sentido do que se lê também necessita de ser aprendido. As autoras sublinham que esse fenômeno pode ser promovido por meio de práticas pedagógicas que ofereçam mais do que apenas um contato superficial com o escrito; é essencial que se proporcione a construção dos significados do que se lê. Desse modo, o trabalho pedagógico e educacional para organizar e planejar o ensino-aprendizagem dessas competências, sob a concepção de alfabetizar letrando, requer do professor não apenas conhecimentos relacionados aos processos de alfabetização, já abordados, mas também a compreensão das dimensões envolvidas na construção do saber.

No caso específico, as teorias sociocognitiva e sociolinguística são as abordagens aqui defendidas, uma vez que acreditamos que há uma relação intrínseca entre o meio social e o desenvolvimento humano para construção do conhecimento, sendo a linguagem a ferramenta de materialização. Assim, quando se pensa no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, sob as perspectivas interacionista e discursiva, a tríade comunicação, interação e

construção de significados se destaca. É sob esse viés que os temas seguintes serão abordados na próxima seção.

#### **4 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERACIONISTA E DISCURSIVA**

As teorias bakhtiniana e vygotskiana, embora apresentem áreas e objetos de estudo diferentes, se esbarram na concepção de construção de conhecimento. Ambas concebem o resultado da interação entre o sujeito aprendiz e o meio social, incluindo o objeto a conhecer, mediado pela linguagem. Assim, sob a lente interacionista e discursiva, esta seção se concentra em analisar as conexões entre a formação do pensamento e o desenvolvimento da linguagem na construção do conhecimento e como a discursividade influencia o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Bakhtin (2014) inicia a sua abordagem sob o prisma de que o conhecimento surge da comunicação e interação entre sujeitos em um diálogo contínuo. A linguagem é fundamental na dinâmica da aprendizagem, onde os participantes desempenham variados papéis ao mesmo tempo, seja como emissores ou receptores. E é nesse intercâmbio de experiências que surgem as informações essenciais para a construção do saber, assunto que será discutido mais adiante.

Vygotski (2007) busca discutir a influência da interação no processo de aprendizagem e, por conseguinte, no desenvolvimento cognitivo, explanando sobre a conexão entre linguagem e pensamento na aquisição de conhecimento, além de fundamentar sua análise nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor: “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (Vygotski, 2007, p. 103).

Para esse estudioso, a aprendizagem e o desenvolvimento estão intimamente ligados, desde o nascimento da criança. Portanto, o ensino de leitura e escrita não deve ser restrito a uma determinada faixa etária, uma vez que crianças criadas em ambientes culturalmente ricos e propícios para isso não precisam esperar pelo início da escolaridade para ter acesso a esses conhecimentos. Desde cedo, elas já convivem com esses elementos culturais e, ao interagir com eles, mesmo sem intervenção direta, estão, de alguma maneira, absorvendo não só habilidades voltadas para aprendizagem da leitura e escrita, mas também de letramentos. Isso ocorre porque buscam assimilar os elementos gráficos da escrita ao mesmo tempo que interpretam as representações presentes em seu entorno e as funções sociais que lhes são atribuídas (Vygotski, 2007).

Vigotski (2007) ainda destaca que a diferença entre o período pré-escolar e o escolar não se resume apenas à sistematização do ensino; há algo inovador que surge no desenvolvimento da criança com o aprendizado escolar. Cada vez que a criança assimila novos conhecimentos, seu desenvolvimento avança, passando de um patamar inferior para um superior. A partir dessa observação, o autor introduziu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, apontando sua relevância na formulação das diretrizes para o aprendizado escolar.

A observação empiricamente estabelecida, baseada na experiência de que o aprendizado deve ser combinado, de alguma maneira, com o desenvolvimento da criança, não encontra respaldo na teoria de Vigotsky, pois, de acordo com o autor, não é a maturação da criança que determina a aprendizagem. Na perspectiva vygotskiana, essas duas dimensões atuam como uma espécie de alavanca, cada uma impulsionando a outra num constante movimento de retroalimentação. Quando a criança adquire um novo conhecimento, isso impulsiona o seu desenvolvimento, o que, por sua vez, amplia sua capacidade de aprender.

Nos estudos de Vigotski (2007), há um empenho em elucidar as conexões concretas que surgem entre o desenvolvimento e a aptidão para aprender. Ele identifica dois patamares de desenvolvimento, sendo um deles o nível atual e o outro, o nível potencial, denominados por ele de desenvolvimento real e proximal. Enquanto o primeiro se refere aos estágios já alcançados, o último retrata a fase em que a criança ainda está amadurecendo, em processo de completude. Nas palavras do autor:

A zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinados através de soluções de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

O nível real, de acordo com Vigotski (2007), é quando a criança já consegue demonstrar de forma independente, sem precisar de auxílio, ao passo que o nível potencial é o que a criança pode alcançar com ajuda. Segundo ele, o desenvolvimento e a aprendizagem não seguem o mesmo ritmo: o desenvolvimento avança de forma mais lenta e atrás do aprendizado. É a partir dessa sequenciação que surgem as zonas de desenvolvimento proximal. Dessa maneira, tanto o aprendizado quanto o desenvolvimento devem ser vistos como um processo contínuo – quando conhecimento e desenvolvimento são consolidados, eles se tornam o novo nível real, servindo de trampolim para alcançar o próximo nível potencial.

Nessa direção, vale indagar: que relação existe entre a linguagem e o aprendizado, como ela se relaciona com o desenvolvimento cognitivo da criança e de que forma impacta na

construção do conhecimento? Conforme Vigotski (2007), a aquisição da linguagem pode servir como um meio de interação entre aprendizagem e desenvolvimento. Inicialmente, a linguagem surge como uma forma de comunicação entre a criança e as pessoas ao seu redor, e somente depois que se transforma em um diálogo interno, que passa a organizar o pensamento infantil. É este o tema apresentado na subseção a seguir.

#### **4.1 Relação do pensamento e da linguagem na construção do conhecimento**

A concepção vygotskiana em relação à construção do conhecimento é diferente da teoria piagetiana, que concebe o desenvolvimento cognitivo como o principal aspecto para que o sujeito construa o seu conhecimento, pois ele precisa estar preparado cognitivamente para que a aprendizagem aconteça, ou seja, depende do amadurecimento do biopsicológico da criança. Esta dependência unilateral lhe rendeu algumas críticas.

Vygotsky (2005) aponta uma limitação na concepção de Piaget, evidenciando não ter conseguido explicar a relação entre pensamento e linguagem, mas não nega a sua contribuição para a área da Psicologia, no que concerne ao desenvolvimento do pensamento humano, pois seus estudos lhe serviram de ponto inicial para sua pesquisa sobre a análise genética no processo de interação entre essas duas esferas do conhecimento.

Para o autor, a construção do conhecimento se dá numa relação de interdependência e intrínseca entre o pensamento e a linguagem, em que ambos atuam como mola propulsora do processo de aprendizagem, à medida que os sujeitos vão interagindo socialmente ou com o próprio objeto do conhecimento, a partir de aspectos genéticos, do processo histórico evolutivo e do contexto sociocultural. Ele lembra que

[...] o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. As suas curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir ao mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente. Isto aplica-se tanto à filogenia como à ontogenia (Vygotsky, 2005, p. 41).

É sabido que a aprendizagem do ser humano se dá a partir da interrelação entre os aspectos genéticos, o desenvolvimento histórico e o contexto sociocultural, e ocorre por um processo de evolução e não de involução, como é expresso na concepção de Piaget em relação ao discurso egocêntrico da criança, o qual concebe como provisório e tende a desaparecer. Para Vygotsky (2005), o período do egocentrismo não desaparece, o que acontece é um processo

inverso, em que a capacidade do pensamento vai se desenvolvendo conforme diminui a oralização desse discurso, ou seja, o egocentrismo não acaba, somente se oculta, interioriza.

Vygotsky (2005) afirma que, nos estágios iniciais da evolução, não há uma relação primária entre o pensamento e a palavra, estes se inter cruzam no decorrer do processo evolutivo. Ele reafirma, ainda, que, na gênese da filogenética e da ontogenética, já existe, no desenvolvimento da criança, um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala e, no decurso da evolução do pensamento e da fala, gera-se uma conexão entre um e outra, que se modifica e desenvolve.

No entanto, Vygotsky adverte a respeito de equívocos que podem ocorrer sobre a inexistência de uma relação primária entre o pensamento e a palavra, enfatizando que o fato de não existir não quer dizer que a conexão entre eles seja encarada como dois processos paralelos que se inter cruzam em certos momentos e se influenciam por uma relação mecânica e que as futilidades das investigações primitivas recaem na presunção de acreditar que o pensamento e a palavra não se interrelacionam, são elementos independentes e isolados, e que o pensamento verbal era fruto da sua união externa, afirmando que:

O significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala, ou se se trata de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser encarado como um fenômeno fala. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que significado pertença formalmente as duas esferas diferentes da vida psíquica (Vygotsky, 2005, p. 150).

E ainda reitera:

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminado por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa — uma união do pensamento e da linguagem (Vygotsky, 2005, p. 150).

Como se percebe, as dicotomias no processo de formação do sujeito não são bem-vistas, o desenvolvimento do ser humano é complexo e dinâmico e perpassa por uma relação intrínseca e mútua entre os processos internos (pensamento) e os externos (linguagem). A palavra, que é

fenômeno da linguagem, não deve ser concebida fora de sua significação, que é fenômeno do pensar.

Nessa perspectiva, há uma conexão entre os aspectos cognitivos e os elementos culturais que são construídos socialmente. Eles se influenciam mutuamente e trabalham juntos na formação do conhecimento, atuando como motores um do outro, nesse processo. O indivíduo é mediado através de uma diversidade no uso da linguagem. A discursividade surge como uma das alternativas mais relevantes, se não a mais crucial, em nosso entendimento, para a assimilação dos conhecimentos historicamente e socialmente desenvolvidos, bem como para o progresso cognitivo humano.

#### **4.2 Discursividade no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita**

A discursividade no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, fundamentada no pensamento de Mikhail Bakhtin, demonstra a importância do diálogo e da interação social na construção do conhecimento. Bakhtin vê o discurso como uma prática social e histórica, onde cada enunciado é influenciado pelo contexto e pelas vozes que o cercam. No ensino, isso implica que a leitura e a escrita não são apenas habilidades técnicas, mas práticas profundamente enraizadas em interações sociais e culturais. Para Bakhtin (2014), a linguagem é dialógica por natureza. Cada texto, falado, lido ou escrito está em diálogo com outros textos e discursos. Na fala do autor:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2014, p. 117).

Nesta perspectiva, é inegável considerar a constituição do sujeito sem levar em conta a influência da interação social, seja de forma direta ou indireta. A aquisição de conhecimento não emerge do vazio, pois sempre há uma base de referência e a intersecção de diferentes saberes que se entrelaçam, se transformam e evoluem juntos por meio do diálogo. Desse modo, a aprendizagem da leitura e escrita ocorre de forma semelhante, onde os participantes constroem significados por meio da interação com o texto.

Segundo Bakhtin (2016), em uma relação dialógica é preciso haver no mínimo dois sujeitos ativos na criação conjunta do conhecimento, tendo o texto como a ponte que os une, seja ele falado ou escrito. Quando o autor/locutor registra ou verbaliza suas ideias, ele procura se comunicar com a audiência, mesmo que não seja em tempo real, levando em conta o contexto da comunidade social em que seus interlocutores estão inseridos. Os leitores/interlocutores, ao terem contato com esses registros, não permanecem passivos. Ao compreender a mensagem, procuram interpretá-la segundo sua própria perspectiva e a do autor, por meio de inferências, questionamentos, confrontos e afirmações.

Ele afirma, ainda, que as relações dialógicas surgem entre diversos tipos de enunciados durante a comunicação discursiva. Quando dois enunciados são confrontados, independentemente de quais sejam, resultam em uma relação dialógica. Portanto, o conceito de dialogicidade não está ligado à objetificação, mas à interação ativa e responsiva dos participantes do diálogo. Segundo o autor, a explicação não apresenta elementos dialógicos, ao passo que a compreensão sempre se dá de forma dialógica.

Quanto a esse tema, Marcuschi (2008) enfatiza que, ao produzirmos algum enunciado, esperamos que ele seja compreendido, embora não exerçamos controle total sobre como esse discurso pode ser interpretado. Isso ocorre devido à natureza intrínseca da linguagem, que não é transparente e não reflete fielmente a realidade como uma cópia. Além disso, ele sublinha que a interpretação das declarações resulta de um esforço colaborativo, uma atividade conjunta que não se resume a simples extração de informações objetivas ou a uma abordagem unilateral, reforçando que a compreensão é um exercício de convivência sociocultural.

Sob essa ótica, de que maneira é possível refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita? No contexto educativo, isso significa que os estudantes devem ser encorajados a ver a leitura e a escrita como atos comunicativos, no qual suas vozes dialogam com outras, sejam elas de autores, colegas ou professores. Este enfoque promove uma compreensão mais profunda e crítica dos textos, estimulando os alunos a se posicionarem e participarem ativamente na construção de significados. Acerca do assunto, Kleiman (2004) elucidada:

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que percebe e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isso não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, mas a leitura é um ato social, entre dois sujeitos

– leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas (Kleiman, 2004, p. 9-10).

Conforme se percebe, compreender a forma como o conhecimento é adquirido e os processos cognitivos, controlados, é crucial para a formação de leitores, a fim de desenvolver sua percepção das interações e capacidade de se conectar a um contexto mais amplo, deduzindo informações e sentidos por meio de várias estratégias. Assim, a interpretação de um texto não deve ser vista apenas como um ato cognitivo, mas também como um ato social.

Complementando, Marcuschi (2008) salienta que as ações sociais e cognitivas são, invariavelmente, fruto de colaboração em vez de isolamento, e, ainda, que a compreensão humana está intrinsecamente ligada à cooperação mútua. Na prática colaborativa de atribuir significados, a compreensão não significa um simples ato de identificação de informações, visto que as atividades inferenciais são alicerces desse processo de construção. Nas palavras do autor “para compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido”. (Marcuschi, 2008, p. 233).

Nesse sentido, ao se referir a atividades cooperativas no ensino-aprendizagem da leitura e escrita, a perspectiva bakhtiniana ganha destaque, pois envolve criar um ambiente de aprendizagem onde o diálogo é central. Discussões, debates e trabalhos colaborativos são estratégias eficazes para promover essa interação. Sob essa ótica de entendimento, a leitura deve ser vista como uma prática ativa, onde os estudantes questionam, interpretam e respondem aos textos. Na escrita, eles devem ser incentivados a considerar o público, o propósito e o contexto de suas produções, desenvolvendo uma consciência discursiva que enriquece sua expressão escrita.

De forma sucinta, considerar a discursividade no ensino de leitura e escrita a partir da visão bakhtiniana, destaca a importância do diálogo e da interação social. Os processos passam a ser ativos e de grande relevância. A adoção de tal abordagem não apenas ajuda no aprimoramento das habilidades linguísticas dos estudantes, como também promove um ambiente educacional mais participativo e reflexivo.

Dessa forma, ao contemplar a presença da discursividade no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, percebe-se que sua concretização se dá por meio do texto. Através dele é que se estabelecem as condições para promover a comunicação com os interlocutores, sejam eles leitores ou escritores, já que é a partir desse intercâmbio que o conhecimento é edificado. A apropriação dessas habilidades também requer a assimilação das estruturas envolvidas. É nesse ponto de convergência que o texto sobressai, assumindo um

papel crucial na integração dos saberes necessários para a formação de leitores e escritores conscientes.

## 5 TEXTO COMO INSTRUMENTO DE ARTICULAÇÃO DE MÚLTIPLOS CONHECIMENTOS PARA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

O enfoque das discussões desta seção reside na abordagem sobre texto e textualidade a partir da perspectiva de multissistemas linguísticos e não linguísticos e a multifuncionalidade da linguagem, que busca compreender como esses componentes criam conexão com a aprendizagem da leitura e da escrita, sem perder de vista a interação social, a comunicação e construção de sentido, que é o objetivo fim da aprendizagem da língua.

Acerca dessa compreensão, vale entender o ensino-aprendizagem da leitura e escrita para além dos aspectos linguísticos, uma vez que a língua não é morta, ela se encontra em constante evolução, a qual depende de um conjunto de fatores (pensamento, linguístico e ideológico) definidos pelas condições discursivas, para se materializar.

Nesse sentido, promover uma discussão a respeito da concepção de língua é de suma importância para compreender a maneira como ela se relaciona no processo da interação social e, conseqüentemente, na construção de significado e de conhecimento. Para Leite (2011), a linguagem não é uma simples emissão de sons e nem um mero sistema convencional, mas, ao contrário, é criação de sentido, encarnação de significado, e como tal, ela dá origem à comunicação. Segundo esse autor, a linguagem se excede nos possíveis de sua significação, enquanto o signo linguístico vê-se excedido pelo sentido, por meio da encarnação da significação.

Bakhtin (2014) afirma que o sistema linguístico é um produto de uma reflexão da língua, reflexão esta que não surge de uma consciência nativa, mas de um repertório de experiências sociais e históricas que se constituem a partir da troca com o outro, ou seja, é o intercâmbio enunciativo que ocorre entre os sujeitos envolvidos no processo discursivo, de maneira dialógica e dinâmica, os quais assumem ambos os papéis: o de locutor e o de ouvinte. Ele ainda salienta que a função da língua não é de atender o imediatismo da comunicação, mas a de servir às necessidades enunciativas concretas dos sujeitos, que lançam mão de variadas formas enunciativas determinadas por um dado contexto concreto, cuja materialização se efetiva por meio da fala.

O centro da gravidade da língua não reside na conformação à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntica. Não, para o locutor o que importa é aquilo que permite que forma linguística figure em dado contexto, aquilo

que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor. Mas o locutor também deve levar em consideração o ponto de vista do receptor (Bakhtin, 2014, p. 96).

Como se pode ponderar, não há importância alguma às formas linguísticas como sinal isolado e centrado em si mesmo, que se resume apenas às normas estruturantes. O que importa é a significação que esses sinais ganham a partir dos elementos contextuais, tornando-os como signos adequados às condições de situação concreta situada. Marcuschi (2008, p. 62) enfatiza que “falar não é apenas comunicar algo e sim produzir sentido, produzir identidade, imagens, experiências”.

A essencialidade da aprendizagem da língua se desloca do mero reconhecimento das formas para a compreensão dos signos quando se pensa em comunicação, interação e construção de sentido. O ensino da língua centrado apenas nas formas não constitui a compreensão, somente quando inserido em situações concretas de comunicação e interação entre o locutor e seus interlocutores. Tais situações ganham variações conforme o contexto, as circunstâncias e as particularidades dos sujeitos.

Segundo Marcuschi (2008), a competência linguística enquanto forma, ao invés de ser o centro do ensino de língua, passa a ser apenas um subconjunto de adequação. A ênfase recai sobre as questões funcionais e sociointerativas da língua em funcionamento, manifestando-se plenamente por meio de práticas de eventos discursivos. O sistema formal da língua está impregnado pelo discurso, no qual muitos fenômenos relevantes e sistemáticos no funcionamento da língua são suas propriedades.

Assim, falar no processo de ensino-aprendizagem da língua requer uma preocupação para além do ato puramente linguístico, abarcando seus usos e funções. Entretanto, isso não significa descartar a existência da forma no processo, mas situá-la a um contexto sociointerativo relevante para que ela faça sentido e não se torne um mero processo de identificação das formas linguísticas.

Assim sendo, é possível entender a língua como um sistema simbólico opaco, com certo grau de independência e influenciado por diversos fatores provenientes das circunstâncias dos discursos produzidos, tendo o texto como fundamento para a criação de significado durante interações.

### 5.1 Interação-comunicação-construção de sentido

Na visão sociointerativa um dos aspectos centrais no processo interlocutivo, de acordo com Marcuschi (2008), um dos pontos fundamentais no processo de interação social é a forma como os indivíduos se relacionam entre si e com o contexto discursivo, uma vez que esses aspectos exigem dos falantes e escritores uma preocupação de articulação conjunta com seus interlocutores na escrita do texto, ou, pelo menos, pensem neles quando escrevem.

Acerca da relação entre o sujeito que escreve e o sujeito que lê, Kleiman (1995) chama atenção para a responsabilidade mútua dos participantes na ação interativa. De um lado, o leitor não age passivamente, ele constrói, e não apenas recebe o significado global para o texto, pois ele procura pistas formais ou antecipa, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Do outro, há uma reciprocidade por parte da ação do autor, o qual busca apresentar, da melhor forma possível, argumentos consistentes, evidências convincentes, de forma clara e organizada. As pistas formais, deixadas por esse último agente, têm um caráter facilitador da execução de seu objetivo, que é a adesão do leitor pelo seu escrito.

Conforme Marcuschi (2008), o trabalho com a língua portuguesa, na perspectiva da linguística de texto (LT), não somente vai em direção ao ensino e aprendizagem de regras e normas para ter uma boa sequência linguística, mas a atenção deve ir além, privilegiando o estudo das variações de produções, como também as contextualizações na vida diária.

Nesse sentido, é de suma importância que não haja confusão entre os processos de compreensão e de identificação, pois se referem a dois processos distintos. Quando a língua se baseia somente em processo de identificação, os signos são decodificados apenas em seu termo de sinalização. Segundo Bakhtin (2014), o sinal entendido a partir dessa perspectiva, resulta em uma entidade de conteúdo imutável, não pode substituir, nem refletir, se constitui somente como instrumento técnico para designar objetos ou acontecimentos fixos e precisos. Os sinais não fazem parte da esfera ideológica.

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebido pelo receptor como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constituiu um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é a sua identidade como sinal, mas a sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida a palavra por um

contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido de evolução e não do imobilismo (Bakhtin, 2014, p. 97).

A concepção de língua fora de um contexto ideológico perde toda a sua simbologia e seu fluxo de comunicação. Sua configuração se dá apenas como um sinal e sem vida, e não como signo da linguagem. A desassociação da língua do seu conteúdo ideológico se tornou um erro grotesco do objetivismo abstrato, como enfatiza Bakhtin (2014). O sistema linguístico estático e preso a um sistema normativo não é diretamente acessível à consciência dos sujeitos falantes, pois estes definem suas próprias práticas vivas de comunicação social.

Entretanto, não se pode afirmar que o componente de sinalidade e seu correlato, a identificação, não pertencem a língua, estes constituintes fazem parte sim, não nos moldes da língua estática, mas absorvidos pela significação dos signos, ou seja, a assimilação ideal da língua se dá, segundo Bakhtin (2014), quando os sinais são absorvidos pelos signos e o reconhecimento pela compreensão.

Nesse sentido, podemos dizer que, no uso vivo da língua, a abstração das formas normativas nada tem a ver com a consciência linguística do locutor e receptor. A linguagem utilizada na interlocução desses participantes é carregada de variados contextos e de particularidades. Um sistema linguístico abstrato não consegue abarcar essas especificidades.

Para Bakhtin (2014), a substância da língua não reside no sistema abstrato de uma forma linguística, nem na anunciação monológica isolada e muito menos no ato psicofisiológico de sua produção. A força da língua se encontra no fenômeno social da interação verbal, em que os participantes dessa interação fazem anunciações por meio de atos dialógicos, sendo a palavra uma espécie de ponte entre o eu e o outro. A conexão da palavra entre os participantes dos atos dialógicos não se configura numa visão binária, mas em uma interrelação de reciprocidade.

Assim, a determinação da língua não se materializa no ato físico da produção da palavra (som), mas na sua significação enquanto signo social que é constituído pelas relações sociais, a qual esbarra na questão da compreensão. Esta se configura como uma forma de diálogo. De acordo com Bakhtin (2014), a atribuição de significado emerge da interação entre emissor e receptor, a qual ocorre durante o processo de interpretação dinâmica e recíproca, ambos desempenhando os dois papéis.

É importante frisar que o diálogo no seu sentido restrito, quando os participantes se comunicam frente a frente, em voz alta, é apenas uma forma de interação verbal, talvez a mais importante, mas não significa que seja a única; o diálogo, compreendido em seu termo amplo, comporta qualquer tipo de interação verbal, seja falado, como já mencionado, ou escrito. Kleiman (2004) salienta:

Na interação face a face, elementos do contexto ajudam a compreensão: gestos, os objetos ao redor, bem como o conhecimento mútuo dos interlocutores são todos elementos nos quais se apoia a compreensão. Por outro lado, a interação via texto é descontextualizada: o fato do leitor estar lendo num parque ou na sala não é um contexto relevante para a compreensão, há um contexto maior que envolve tanto o leitor como o autor (por exemplo, o fato de o autor ser de São Paulo e de ter escrito o texto no dia anterior para ser publicado no jornal no dia que o leitor irá lê-lo) que é relevante para a compreensão, mas não há o confronto que permita o esclarecimento, nem a simultaneidade dos processos de compreensão e produção que permite ajustes constantes do autor, como o falante faz com seu ouvinte, para ajudar a compreensão do seu leitor (Kleiman, 2004, p. 66).

Nesse sentido, o texto escrito pode se definir como um ato dialógico, à medida que sua produção é carregada de intencionalidade, no sentido de provocar uma interação concreta com os seus leitores. Ou seja, os leitores reagem ativamente ao texto, concordando ou discordando das ideias nele expressas, seja pelo ato da fala, comentando, criticando, elogiando ou por escrito, produzindo resenha, resumo, síntese, dentre outras formas de reação. Marcuschi (2008) evidencia que o texto só se define como texto, quando alguém o processa como tal.

É nesse ponto de articulação entre fala e escrita que o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita deve se situar, em que ambas as competências se desenvolvem simultaneamente, em um movimento de síntese e de análise e em relação com outros textos e contextos, ou seja, numa relação de intertextualidade.

## **5.2 Texto como unidade integradora de aprendizagem**

Vale salientar que a fala do ser humano se desenvolve naturalmente, e por existência dessa natureza, a aprendizagem da língua falada acontece sem uma intervenção direta, basta o convívio com outros falantes, diferentemente ocorre com a língua escrita, que precisa ser ensinada. Segundo Soares (2022), os bebês e as crianças, convivem em contextos sociointerativos e têm a oportunidade de ouvir e falar palavras, frases e textos, adquirem a fala naturalmente, sem necessidade de ensino explícito. Já a escrita, por ser uma invenção cultural, precisa ser apreendida.

Fala e escrita embora se diferenciem na forma de seu desenvolvimento, coincidem em sua função interativa, pois a criança adquire naturalmente a língua oral ouvindo ou falando textos em interação com outras pessoas; da mesma forma ocorre com a aprendizagem da escrita, a criança busca sentido em eventos de interação com texto escrito. A língua não funciona e nem

se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas, mas sim, em unidades de sentido chamadas texto, sejam textos orais ou escritos.

Para Marcuschi (2008), o texto não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento comunicativo que comporta um conjunto de elementos historicamente situados, determinados pelas condições discursivas. Ele se estabelece como elo ao qual convergem ações linguísticas, cognitivas, sociais e pragmáticas. Assim, a definição de texto como evento deve ser vista como um sistema de conexões de elementos linguísticos e não linguísticos, cuja constituição se orienta de multissistemas que se processam de diferentes modos e funcionalidades.

Lidamos mais do que com um simples uso de regras, sejam elas de sequenciação ou outras quaisquer. O que aqui está em ação é um conjunto de sistemas ou subsistemas que permitem às pessoas interagirem por escrito ou por fala, escolhendo e especificando sentidos mediante a linguagem que se usam (Marcuschi, 2008, p. 81).

Nesse sentido, o texto e sua textualidade, num contexto mais abrangente, transformam-se em ponto de encontro das relações, onde os indivíduos envolvidos em situações específicas de diálogo assumem os papéis de falante e ouvinte, passando a experienciar processos simultâneos de interação, comunicação e construção de significado. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades essenciais à compreensão da leitura e escrita. Para Marcuschi (2008, p. 93), “um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos”.

Assim, quando se refere à apropriação da leitura e escrita de uma perspectiva de alfabetizar letrando, vale indagar: por que o texto deve ser o eixo integrador do processo de ensino-aprendizagem?

Conforme Soares (2022), a língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social que se concretiza por meio de texto, ou seja, quando falamos, escrevemos, ouvimos ou lemos textos. É indiscutível que o texto é o eixo central das atividades de letramento como também é o eixo central da aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, seria um equívoco pensar no desenvolvimento da fala, leitura e escrita fora da esfera textual.

Tal como seria artificial (e impossível!) pretender levar a criança a adquirir a fala ensinando-a a pronunciar fonemas e reuni-los em sílabas, estas em palavras, para enfim chegar a textos que a habilitassem a interagir no convívio social, também se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas do seu uso, ensinando-a a reconhecer e traçar letras, relacioná-las a seu valor sonoro, juntá-las em sílabas, estas em palavras, para enfim ler e

escrever textos, tornando-a capaz de inserir-se no mundo da escrita (Soares, 2022, p. 35).

É uma falsa pretensão pensar a aprendizagem da fala por meio do ensino linear de fonemas, sílabas, e palavras isoladamente, uma vez que já se sabe que a criança, ao conviver com pessoas falantes, desenvolve a língua falada, na qual está inserida naturalmente, assim, também é falso querer submeter a criança a aprender a leitura e escrita seguindo essa mesma lógica e desligada de seu uso, já que a interação entre sujeitos de ambas as formas de comunicação se dá por meio de texto.

## 6 CASO DE ENSINO: RELATO DE UMA ALFABETIZADORA

Esta seção traz a escrita do relato da pesquisadora, descrevendo suas próprias memórias de experiência docente como alfabetizadora, vivenciadas na sala do Laboratório de Aprendizagem (articulação) de uma escola de Rondonópolis, em 2022. Por essa razão, passo a escrever em primeira pessoa e, destaque, que esta seção será segue a formatação de texto, sem recuo, dada a extensão do relato. Vale destacar que, nesse Laboratório eram atendidos 30 estudantes, em média, com defasagem em leitura e escrita, provenientes do 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e eram atendidos em pequenos grupos.

Antes de adentrar à escrita do relato, é válido apresentar uma sucinta descrição sobre o Laboratório de Aprendizagem, pois ele se constituía em um projeto à parte. No período que as atividades foram desenvolvidas (2022), esse espaço não se integrava ao sistema de ensino da rede estadual de Mato Grosso. Sua liberação para funcionamento estava condicionada à aprovação do projeto submetido à Secretaria de Educação (SEDUC), via sistema. A escola que desejasse implementar o Laboratório de Aprendizagem precisava escrever um projeto específico, descrevendo cenário (quantidade de alunos com defasagem, por exemplo) objetivos, finalidades entre outros e encaminhar à SEDUC para análise e apreciação. Uma vez aprovado tal projeto, a escola fazia a atribuição a um/a professor/a alfabetizador/a e esse/a, por sua vez, organizava a dinâmica do trabalho com as crianças notadamente identificadas com defasagem de leitura e escrita, no contraturno.

Com a reformulação do sistema, em 2023, o Laboratório de Aprendizagem ganhou uma nova nomenclatura, passando a se chamar APA - Atendimento Personalizado de Aprendizagem – e a se integrar ao projeto da rede de ensino, sendo, gradativamente, inserido em todas as escolas da rede estadual. A cada ano, a implementação é feita em uma ou mais escolas que ainda não tenham sido contempladas com o APA e seu atendimento acontece no mesmo horário das aulas, sendo que 2h/a, de um total de 6h/a destinadas à língua portuguesa, serão exclusivas para o trabalho das atividades do APA na seguinte configuração: o/a professor/a alfabetizador/a e o/a professor/a regente da turma trabalharão com o Atendimento, porém, o/a alfabetizador/a ficará responsável apenas com o primeiro nível (numa classificação feita na etapa diagnóstica) e o regente com os níveis 2, 3 e 4, num atendimento simultâneo. Os materiais do APA são organizados dentro desses níveis.

Assim, retomando a escrita da narrativa sobre a experiência vivenciada, o relato foi sistematizado logo após eu ingressar no mestrado em 2023, já explicitado na metodologia e

estar descrito em dois momentos, o primeiro voltado para a prática de ensino de leitura e escrita no início da minha docência na sala do laboratório e o segundo, direcionado às experiências relacionadas às práticas que foram sendo ressignificadas ao longo do caminhar.

São diversos elementos que marcam o caminho de ser professor, uns positivos e outros nem tanto, mas aqui falarei de uma experiência que foi marcante na ressignificação da minha prática docente, ou seja, tornou-se uma alavanca para a mudança de prática. No currículo da escola na qual eu trabalhava estão vinculados alguns projetos que são desenvolvidos paralelamente com os conteúdos disciplinares, no decorrer de todo ano letivo. Um deles é o projeto “Leitura Deleite”, que considero o principal impulsionador na modificação da forma de trabalhar a leitura e escrita com crianças em processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Ancorada nele e em algumas bases teóricas, pude ir modificando as minhas metodologias durante o percurso, propondo atividades mais integradas, nas quais pudessem trabalhar a leitura, a oralidade e a escrita simultaneamente, tendo o texto literário como eixo integralizador. O relato toma como base as experiências iniciais e posterior ressignificação da prática docente.

As experiências iniciais docentes estão descritas de forma genérica, sendo relatadas somente por questão de compreensão do processo de ressignificação, até porque o foco não será nessas práticas, mas na segunda narrativa, que merece maior detalhamento das descrições. Esta última alternativa experiencial fundamentou-se em duas nuances práticas para descrevê-las, uma vez que a proposta de atividades fora trabalhada de maneira diversificada, considerando nível e complexidade, pois desde o início do ano os estudantes foram agrupados conforme idade e nível de aprendizagem, sendo grupos com estudantes do 2º e 3º anos e grupos com estudantes de 4º e 5º anos que, a partir de agora, serão referenciados apenas como Grupo 1 e Grupo 2.

Achei pertinente que a segunda narrativa fosse descrita em um único relato, abarcando, simultaneamente, as estratégias utilizadas em ambos os grupos. Quando necessário, explicitarei em qual grupo determinada estratégia foi usada, já que a proposta foi a mesma, o que diferenciou as atividades foi a forma como elas foram trabalhadas.

Como minha formação impacta na forma como percebi e desenvolvi as atividades (assim como as modifiquei ao longo do processo) penso ser indispensável trazer uma narrativa, mesmo que breve, da minha formação inicial na graduação. Afinal, meu processo de constituição como professora e alfabetizadora parte desse momento.

Em 2016, concluí o curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis. Nessa licenciatura, de 4 anos, entre estudos diversos que compõem o currículo do curso, no que tange alfabetização, tive acesso aos textos de Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Arthur Moraes, Telma Ferraz, além de textos como de Marcuschi e Paulo Freire.

Meu trabalho de conclusão de curso TCC foi também voltado para área de alfabetização, intitulado “Leitura e escrita nas três fases do primeiro ciclo do ensino fundamental da escola organizada em ciclo de formação humana”, no qual discuti sobre leitura e escrita no ciclo de alfabetização.

Antes de atuar com alfabetização no Laboratório de Aprendizagem, tive experiências com turmas de 4º ano, nas quais trabalhei durante dois anos consecutivos; turmas essas em que o foco não estava no ato de ensinar a ler e a escrever. Em 2021, desempenhei a função de coordenadora dos Anos Iniciais. Todas essas experiências foram vivenciadas na mesma escola.

Em 2022, encerrada a participação na gestão, assumi o Laboratório de Aprendizagem e foi nesse espaço que as experiências desenvolvidas me levaram à reflexão, tomada de decisão e mudança de metodologias, ressignificando minha prática.

As atividades que foram empreendidas no começo do atendimento de estudantes no laboratório de aprendizagem, relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, as quais se estenderam até final do primeiro semestre, foram totalmente desvinculadas do texto, embora o projeto de leitura deleite já estivesse em desenvolvimento desde o início do ano letivo.

É importante ressaltar que fui designada para o Laboratório de Aprendizagem apenas após a liberação para contratação, que ocorreria ao término da atribuição de professores para todas as turmas regulares. Nesse processo, a distribuição foi feita com base na pontuação, e acabei sendo uma das últimas. Quando chegou a minha vez, todas as turmas já estavam preenchidas, então esperei a liberação da vaga para professor articulador.

De um lado, essa situação gerou em mim receio e incerteza, pois, mesmo tendo uma bagagem de conhecimento teórico, até então, ainda não tinha experienciado na prática a alfabetização. Isso fez com que eu ficasse perdida, sem saber que conhecimento abordar primeiro e como proceder. Por outro lado, incentivou-me a abandonar minha zona de conforto e buscar orientação. Decidi, então, conversar com algumas professoras alfabetizadoras, mas percebi que apenas as conversas não eram suficientes para aprender, por isso, sempre que possível, observava suas práticas pelas janelas das salas de aula, tentando aplicar as mesmas estratégias com meus alunos.

Algumas vezes, tinha que ir até a porta de uma das salas para observar, pois as janelas ficavam do outro lado, impossíveis de acessar. Era a sala de uma professora do 2º ano. Muitas vezes, essas visitas despertavam nela uma sensação de desconfiança, levando-a a pensar que estava observando a sua rotina com intenção pejorativa e não como inspiração. Essa desconfiança transparecia pelo seu olhar e pelas perguntas que me fazia, querendo saber o que eu estava fazendo ali, se queria alguma coisa, e eu sempre respondia que só estava olhando como ela fazia. A prática dessa professora era a que mais me inspirava, mas poucas vezes consegui observá-la, uma vez que, na maioria das vezes, o meu horário de atendimento coincidia com o dela.

Para desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita, trabalhava o sistema de escrita alfabética por meio de atividades soltas, tais como ordenação de sílabas e formação de palavras, sílabas ou letras faltosas, separação silábica, entre outras, utilizando fichas, jogos pedagógicos e atividades escritas. Posso dizer que esse período foi de muita angústia, mas também, de aprendizado.

Para as atividades voltadas para reconhecimento de sons e identificação de letras ou sílabas inicial, medial e final eram produzidas fichas com letras e sílabas e, com ajuda de figuras, o estudante buscava identificar o som, o qual era solicitado no enunciado, e depois, tinha que associar as letras ou sílabas que correspondiam a cada nome. As palavras e figuras usadas nessas atividades eram soltas, esvaziadas de contexto. Já na execução de atividades de formação de palavras, eram utilizadas fichas, além disso, por meio de ditados, deveriam identificar os sons e reconhecer as sílabas correspondentes. Após ter explorado os sons por determinado período da aula, sempre no final de cada encontro, o estudante fazia os registros dessas atividades no caderno.

No decorrer dessas atividades, os avanços de aprendizagem foram quase imperceptíveis. Ficou claro o quanto eram presas à codificação e decodificação de palavras soltas, sem nenhum aparato de sentido. A crítica não está na relevância dessas habilidades para o progresso da leitura e escrita, mas sim na maneira como foram abordadas, sem conexão com o propósito da significação; o objetivo se resumia à identificação e reconhecimento de fonemas e grafemas.

Cresceu em mim a certeza de que seguir esse método não se mostrou como a melhor opção, uma vez que observei que os alunos, ao realizarem essas atividades por um longo período, não progrediam em seu aprendizado. Eles enfrentavam dificuldades na leitura e na produção de frases ou textos curtos, parecendo ler as palavras de forma isolada, sem conseguir

unir os sons. Além disso, na escrita, escreviam sem conexão significativa, sem avançar na compreensão e funcionalidade da escrita.

Como já se aproximava o dia da culminância dos projetos, que incluía a apresentação e execução das atividades desenvolvidas pelos estudantes, percebi que, no laboratório de aprendizagem, o projeto que tinha trabalhado fora o de leitura deleite, que, por sua natureza, não dava condições de apresentar algo concreto. Ressalto que a prática da leitura deleite era efetuada em todos os encontros, desde o início do ano letivo. Então, foi preciso pensar em uma situação que atendesse a esse propósito, vinculando o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Foi aí que surgiu a ideia de trabalhar leitura, oralidade e escrita a partir das histórias lidas, intitulando o subprojeto de “Leitura, contação e criação de história literária”.

Ao contrário da prática mencionada anteriormente, esta proposta de ensino da leitura e da escrita teve, na minha percepção, melhores resultados. Posso até afirmar que foram bastante significativas, como veremos com detalhes a partir de agora. Lembro que as propostas de atividades objetivavam a aprendizagem de leitura, oralidade e escrita, e foram realizadas durante mais ou menos um semestre, nos dois grupos, com uma frequência de um encontro semanal, com duração de duas horas.

A descrição a seguir diz respeito às atividades desenvolvidas no **Grupo 1**.

As atividades planejadas e desenvolvidas no projeto visavam trabalhar a leitura, a oralidade e a escrita, como já mencionado anteriormente. Para tanto, foi montada uma caixa com livros literários e colocada na sala, com a intenção de proporcionar aos estudantes, desde cedo, o despertar da escolha. Vale salientar que na biblioteca da escola existiam poucos livros infantis e os que tinham já não despertavam interesse nas crianças, pois fazia um bom tempo que eles ocupavam as prateleiras da biblioteca. As professoras da sala regular tinham uma rotina de levar as crianças, pelo menos uma vez por semana, a esse espaço, então, elas já estavam habituadas a encontrar os mesmos exemplares.

Para não desistir da proposta, tive a ideia de imprimir alguns livros de bibliotecas virtuais, mas as imagens deveriam ser coloridas, isso foi mais um empecilho, pois a escola não tinha impressora colorida e nem recursos financeiros para adquirir livros novos; a única saída que me restou foi imprimir na minha casa.

A escolha dos livros se deu levando em consideração os níveis de conhecimentos dos estudantes. Assim, como as crianças desse grupo ainda estavam em processo de apropriação da leitura, selecionei livros com narrativas não muito longas. A cada encontro um estudante era

solicitado a escolher um livro para ser lido para o grupo no encontro seguinte. Nesse momento, aproveitava para instigá-lo a falar o motivo de sua escolha.

Sempre iniciávamos as atividades explorando os elementos da capa e contracapa, como as imagens, o autor, o ilustrador, a editora, e aproveitava para instigar o grupo a expressar suas expectativas. Conforme o planejamento, o passo seguinte era fazer a leitura do livro. Essa atividade acontecia em dois momentos, de formas distintas: primeiramente, eu lia a obra em voz alta, usando a entonação de acordo com a narrativa, pois o foco era a compreensão do texto. Em seguida, conversávamos sobre a história, e os estudantes eram solicitados a falar o que tinham entendido. Eventualmente, eu indagava sobre os fatos e acontecimentos e, à medida que eles respondiam, novos questionamentos iam surgindo, e a atividade prosseguia até que conseguisse extrair deles o máximo de informação.

O objetivo dessa atividade era trabalhar a compreensão por meio da oralidade. Entendo que as ideias, para terem sentido, antes de serem registradas por meio do sistema de escrita, devem passar por uma organização mental, o que exige pensar no sistema estrutural da língua. E a externalização dessas ideias pela criança, em conjunto e com a mediação do professor, é um fator consideravelmente positivo, quando se trata da compreensão.

Passo agora a narrar a segunda proposta de atividade de leitura, a qual era realizada individualmente. Para tal atividade, foram produzidas fichas com palavras, frases e parágrafos retirados do texto, que eram distribuídas entre os estudantes. No caso daqueles que ainda estavam em fase de desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, eu lia juntamente com cada estudante, utilizando estratégias de explorar sons, apontando com o lápis a cada sílaba que correspondia cada som, bem como os estimulava a pensar na quantidade de letras que representava cada som. Aos estudantes que já compreendiam o SEA, era solicitado que fizessem a leitura de frases e parágrafos retirados, também, da história lida. E, à medida que avançava na compreensão do sistema de escrita alfabética e automatização da leitura, progressivamente se encaminhavam para uma próxima etapa, que oferecia um grau maior de complexidade, sendo convidados, assim, a ler o livro inteiro.

Enquanto lia com um estudante, os outros realizavam atividade escrita, por exemplo, o autoditado de palavras retiradas do texto, com os estudantes que se encontravam em processo de compreensão do SEA. Os que já compreendiam, deveriam escrever uma cena da história, tendo a imagem como suporte. Todas essas atividades eram elaboradas previamente.

Finalizada a leitura individual com cada um deles, passávamos a revisar a sua escrita, momento que os instigava a pensar sobre o que haviam escrito. A intenção dessa atividade era trabalhar a consciência fonológica e fonêmica, estrutura de palavras, frases e texto.

Para finalizar as atividades do projeto, os estudantes do Grupo 1 produziram um livro, tendo como inspiração uma obra literária, adaptando-a e utilizando as imagens, mas criando sua própria narrativa a partir das ilustrações do livro original. Considero este um momento promissor, de muito proveito e enriquecimento, pois, além de possibilitar trabalhar interpretação de texto não verbal, pois os estudantes deveriam interpretar as cenas representadas pelas imagens, ofereceu condições para trabalhar o SEA, bem como elementos linguísticos, como concordância, uso de sinais de pontuação, uso de letra maiúscula, sinônimos, ortografia, paragrafação, entre outros, durante o processo de escrita.

Para cada cena representada nas páginas do livro, o estudante deveria escrever um parágrafo, porém, antes de fazer o registro, ele interpretava a cena, expressando oralmente o seu entendimento. Em várias situações, tive de intervir, fazendo indagações acerca dos personagens e suas ações, dos fatos e acontecimentos, do contexto. Esses questionamentos eram feitos concomitantemente aos relatos dos estudantes, no sentido de extrair deles o máximo de informação e clareza.

As crianças eram provocadas a pensar na sequência da história, considerando todo o contexto da narrativa lida. Por exemplo, na história “Os três amiguinhos”, escrita pela autora Vania Silva e ilustrada por Sketch Guy e Graphic Adventure, em 2019, há três animais: gato, cachorro e rato. Pela tendência natural, as crianças preferem o cachorro e o gato em detrimento do rato e, por isso, de imediato, sugeriram à professora matar o rato. Contudo, o rato figura como o personagem principal (é ele, na narrativa, quem ajuda aos outros dois animais) e, por isso, aparece em todos os momentos da história. Por esse motivo, as crianças foram levadas a refletir que, se matassem o ratinho já no início, teriam de encontrar formas para justificar a presença dele no restante do livro, pois ele não “desapareceria” por completo, uma vez que, em todas as cenas e páginas do livro, o ratinho está presente.

Depois do relato oral, era a vez de organizar as ideias. Para tal, utilizei a estratégia de provocar o estudante a identificar primeiramente o/os personagem/ns que aparecem na cena, em seguida, observar o local em que eles estavam e as ações primeiras que realizavam. Estas informações eram para escrita do primeiro parágrafo. Feito isso, contávamos quantas palavras compõem a frase, período, parágrafo, enfatizando bem as palavras monossílabas, depois,

faziam o registro, seguido da revisão, que se dava concomitantemente à escrita de cada parágrafo.

Em relação ao ensino-aprendizagem do SEA, se, nos registros do estudante, houvesse palavras que não condiziam com a norma padrão, como palavras emendadas, faltando letras ou trocadas, na revisão, o processo se dava com base em provocações, ou seja, utilizava questionamentos e diversas estratégias para mediar a aprendizagem, dentre as quais destaco a exploração de som por meio de pronúncia de palavras, ênfase de sons silábicos e fonêmicos, associação fonema-grafema, contagem de palavras, sílabas, fonemas, grafemas, além de explanação dos aspectos de concordância, uso de letras maiúsculas, sinais de pontuação, entre outros elementos linguísticos que faziam parte do contexto da escrita.

As atividades desenvolvidas no **Grupo 2** seguiram com a mesma metodologia, tendo poucas diferenciações no foco de aprendizagem, que era a compreensão e produção de texto, como também em alguns aspectos da mediação e estratégias adotadas, já que os estudantes desse grupo, mesmo com dificuldades, já conseguiam ler. Para trabalhar o projeto com estes discentes, foram selecionados livros literários com narrativas um pouco mais longas; a cada encontro, eram levados alguns exemplares para a sala.

Iniciávamos com leitura deleite realizada por mim, depois, abria espaço para conversar com os estudantes sobre as atividades que seriam desenvolvidas naquele encontro e alguns combinados. Um deles era o rodízio das leituras em voz alta, o sorteio de quem seria o responsável pela leitura no dia, e quem faria o relato oral. Após essa conversa, os discentes escolhiam um livro.

Entre os títulos que compunham o acervo levado à sala, havia alguns do gênero fábula, tais como: “A formiga e a semente”, “A lebre e a tartaruga”, “A pomba e a formiga”, “O leão e o rato”, “A cigarra e a formiga”, e outros do gênero conto, como “Atrás da porta”, “A primavera da lagarta”, “Sopa de pedra”, “João o pé de feijão”, “João e Maria”, “O castelo das cores perdidas”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Os três porquinhos”, “Patinho feio”.

Para desenvolver essas atividades, eram feitos alguns comandos, como: prestar atenção desde os elementos pré-textuais como autor, ilustrador, editora, e textuais, como os personagens que aparecem na narrativa, o local em que se passa a história, os diálogos e acontecimentos que haviam na narrativa, como deveria ser a representação das falas dos personagens e do narrador, que tonalização de voz era adequada, de acordo com os sinais de pontuação. Depois disso, os estudantes eram convidados a ler silenciosamente, atividade seguida do sorteio do nome de

quem realizaria a leitura em voz alta, dos que relatariam a história oralmente, sempre abrindo espaço entre uma história e outra, para comentar ou fazer questionamentos.

Concluída a etapa da leitura silenciosa, o estudante sorteado realizava a leitura em voz alta, enquanto os demais apenas as narravam oralmente. O estudante, antes de começar a ler ou contar, era solicitado a apresentar para o grupo o nome do autor, do ilustrador, da editora, e só depois, iniciava. Ao longo desse processo, professora e colegas observavam a tonalidade de voz usada pelo colega para, posteriormente, explicar acerca dos sinais de pontuação e a tonalidade de voz que cada sinal representa, caso fosse necessário. Na narração da história, foi usado o mesmo procedimento, apontando elementos que configuram a contação de história, como exemplo, o uso do discurso indireto, bem como a tonalidade de voz usada em narrativa oral. Essa atividade durou até que todos passassem por ambos os processos, leitura em voz alta e contação de história.

Para o fechamento do projeto, tendo como finalidade a apresentação na culminância, foi pensada em uma atividade escrita. Para tal, foi elaborada, previamente uma proposta de narrativa com base nos livros que haviam sido lidos e com emprego de imagem da capa ou de uma cena. Com intuito de que contemplassem todos ou pelo menos o máximo do quantitativo de livros lidos na sala, esse aspecto foi levado em consideração na preparação da proposta da atividade escrita, sendo uma para cada título, dentre as quais os estudantes deveriam escolher uma. No entanto, ressalto que houve, durante essa escolha, situações em que dois ou mais estudantes queriam a mesma história.

Para tentar resolver esses incidentes, intercedi, buscando convencê-los de que a finalidade era a exposição das escritas deles e que deveriam ser apresentados, portanto, todos os títulos que haviam sido lidos com e por eles, fazendo acordos de, posteriormente, escrever a proposta que queriam. Alguns não se deixaram convencerem, mas isso não interferiu em relação à variação de atividades, devido ser bem maior a quantidade de estudantes, logo, todos os exemplares foram contemplados, mesmo havendo repetição de algumas.

Durante o processo de desenvolvimento da atividade, orientava quanto à realização dos registros, a apresentação dos personagens, a descrição dos cenários, os acontecimentos e as motivações e seus desdobramentos.

Simultaneamente à escrita do texto, era realizado o processo de revisão, ou seja, a cada parágrafo, estudantes e professora reviam o que não estava escrito na norma padrão, reescrevendo. Em tal processo, era levado em consideração tanto os termos linguísticos, como

o morfológico e o sintático, bem como a construção de sentido que compõe o campo semântico da linguagem.

Encerro este relato ressaltando que foi um trabalho promissor, que trouxe avanços significativos em relação à aprendizagem das crianças em leitura e escrita; dificuldades que elas antes apresentavam com bastante frequência, foram, em grande parte, superadas durante o processo de escrita e reescrita do texto, chegando ao final da atividade quase sem necessitar de minha mediação que, no início, era constante.

## 7 ANÁLISE DOS FENÔMENOS: UM OLHAR CRÍTICO E REFLEXIVO SOBRE OS DADOS

Nesta seção são exploradas as análises e discussões pertinentes sobre os fenômenos que compõem o objeto desse estudo, que são os processos de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, cujo relato constitui o *corpus* desse objeto de investigação. Com o intuito de manter o alinhamento com os objetivos da análise e discussões, são revisitados os parâmetros definidos na metodologia, nos quais foram determinados cinco critérios.

Antes de dar início às reflexões e debates sobre a temática principal, o ensino e aprendizado da leitura e escrita, sob a perspectiva da alfabetização e letramento, é válido recordar memórias compartilhadas por mim, professora pesquisadora, acerca de desafios que tive que enfrentar e mudança de uma visão simplista para uma visão ampla e integrada dos conhecimentos relacionados à apropriação da linguagem escrita.

Conforme relatado, ao ser designada para o laboratório de aprendizagem, não possuía qualquer experiência em alfabetização. Minha atribuição ocorreu devido à combinação de dois fatores: a liberação da vaga do professor articulador estava condicionada à alocação de todos os professores das turmas regulares, e devido à minha baixa pontuação. Atribuir nessa função (professor articulador) foi desafiador, fez-me sentir muito medo e insegurança.

É possível afirmar que o desafio é o fator primário para se construir o conhecimento. Assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, concebida por Vigotski (2007), se mostra relevante para a compreensão do processo de construção do conhecimento. Eu, enquanto docente e pesquisadora, ao me deparar com uma situação inédita, me vi obrigada a sair de minha zona de conforto, impulsionando-me a explorar um nível mais avançado de saber, sobretudo nas práticas pedagógicas de alfabetização.

Esse conceito foi além da minha formação. Ao aplicá-lo no ensino de leitura e escrita com as crianças, percebi que apropriação dessas habilidades ocorreu de forma semelhante. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), o aprendiz, como agente ativo do processo, deve estar em constante busca por conhecimento. Por isso, é importante que esteja presente na prática do professor, propondo atividades que apresentem desafios.

Um outro fator que se nota no relato, é a prática da imitação. Bakhtin (2014) evidencia em seus estudos, que as decisões que se toma e o modo como se age recebem influência do contexto e do meio social em que se está inserido. Essa constatação me permite entender o que me levou a adotar essa prática. Isso ficou evidente na minha narrativa ao dizer que a

inexperiência na alfabetização me condicionou, a princípio, à reprodução de estratégias didáticas observadas nas práticas de outras alfabetizadoras, relacionadas ao ensino da leitura e da escrita.

A simples reprodução de estratégias, provocou-me a desenvolver uma nova percepção, uma vez que me fez esbarrar em um outro problema, a desvinculação da aprendizagem do sistema de escrita alfabética de um contexto em que a escrita ganha sentido. As propostas de atividades eram soltas, como identificação e reconhecimento de letras, de sílabas e formação de palavras, seguindo uma linearidade no processo.

Todavia, conforme a minha percepção foi se alargando, devido a possibilidade que me proporcionou para relacionar os conhecimentos teóricos que eu já tinha estudados com a experiência vivenciada, compreendi que adotar este tipo de atividades e abordagem não representava uma escolha ideal, pois notei que os alunos não avançavam em seu aprendizado ao realizá-las, mesmo que por um longo período. Enfrentavam dificuldades tanto na leitura quanto na produção de frases ou textos curtos, parecendo decifrar as palavras de modo isolado, sem conseguir relacionar os sons. Além disso, na escrita, as frases eram desconexas e carentes de significado, não progredindo na compreensão do sistema de escrita alfabética e nem na eficácia da comunicação escrita.

Com base em estudos conduzidos por Marcuschi (2008), Soares (2022) e Moraes (2005), compreende-se que as atividades propostas – e que causaram, por assim dizer, um certo desconforto à alfabetizadora iniciante – priorizavam o desenvolvimento de habilidades de alfabetização em detrimento do letramento, sem incentivar os estudantes a refletirem sobre o significado e funcionamento da escrita. De acordo com os autores, a linguagem escrita é distinta da falada, sendo sua estruturação não um mero reflexo da fala, possuindo características próprias e correspondendo a uma outra modalidade de comunicação.

No contexto do ensino-aprendizagem, a escrita, de acordo com os autores mencionados, é considerada um sistema representacional que demanda compreensão, e não simples memorização de código. Ensinar alguém a ler e escrever vai muito além de reproduzir letras mecanicamente. Requer compreender como o sistema de escrita funciona, por meio de uma abordagem reflexiva que integra sons e formas gráficas da língua escrita.

Ao considerar a compreensão desses autores, percebi que a metodologia escolhida por mim para alfabetizar os alunos não foi a mais adequada, uma vez que o baixo desempenho de aprendizagem dos estudantes refletia diretamente essa escolha. Ao analisar minha prática, reconheci que as atividades propostas se baseavam apenas na identificação e reconhecimento

de letras e sílabas, sem vislumbrar possibilidade de progredir na compreensão do sistema de escrita e no conhecimento de letramento.

A tomada de decisão para uma mudança de concepção de ensino refletiu no planejamento e execução de atividades que se voltassem às necessidades das crianças que participavam do Laboratório de Aprendizagem. A constatação de que a limitada evolução na aprendizagem dos alunos estava intimamente relacionada às atividades propostas foi, sem dúvida, o ponto de partida para transformar minha visão. Contudo, esse não foi o único elemento capaz de promover a transição do conceito teórico para a prática, levando à ressignificação da minha atuação como docente.

Assim, com base no meu relato, é possível entender que a ideia de uma abordagem metodológica global, na qual diversos conhecimentos eram combinados no processo de ensino-aprendizagem, não surgiu exatamente dessa percepção, embora ela tenha contribuído para isso. O que me impulsionou a considerar essa proposta, na prática, foi o desafio de apresentar algo tangível na culminância dos projetos, conforme mencionado.

O projeto "Leitura Deleite" da escola onde trabalhava serviu como base para o desenvolvimento do subprojeto chamado "Leitura, contação e criação de história literária". Esse subprojeto resultou em propostas de atividades integradas, conectando as aprendizagens de alfabetização, letramento e construção de sentido.

Para contemplar habilidades dessas diferentes dimensões, considerei tanto os conhecimentos a serem mobilizados quanto os processos e procedimentos que utilizei no ensino com as crianças, bem como os desafios que encontrei durante o processo de desenvolvimento do projeto.

É sob esse prisma que as propostas de atividades, como a forma que foram organizadas e planejadas, bem como as estratégias didáticas utilizadas por mim para promover o conhecimento em letramentos, habilidades interpretativas, habilidades orais e o aprendizado do SEA, além da promoção do desenvolvimento da consciência fonológica, tornaram -se dados de análise dos fenômenos.

O Quadro 2, abaixo, traz a sistematização dos critérios estabelecidos para analisar o relato que constitui o corpus desta pesquisa, com o propósito de fornecer um panorama sintético das ações realizadas pela docente.

Quadro 2 - Critérios de análises

Critérios	Dados de análise	Elementos a serem analisados	Recursos e materiais pedagógicos
Integração de aprendizagens como uma abordagem de diferentes habilidades, de maneira articulada e simultânea.	Planejamento e organização de atividades.	Texto como eixo de articulação e adequação quanto à complexidade e nível de conhecimento dos estudantes.	<p><b>Fábulas</b>  <i>A formiga e a semente</i> (Carolina Rodrigues, 2018. Coleção Coruja Garatuja)  <i>A lebre e a tartaruga</i> (Esopo, adaptação Itaú Books 2020. Projeto “Leia para uma criança”).  <i>A pomba e a formiga</i> (Esopo, adaptação Instituto LpC, 2021)  <i>O leão e o rato</i> (Esopo, adaptação Instituto LpC, 2020)  <i>A cigarra e a formiga</i> (Esopo, adaptação Itaú Books 2020. Projeto “Leia para uma criança”).</p> <p><b>Conto</b>  <i>Atrás da porta</i> (Ruth Rocha, 2012).  <i>A primavera da lagarta</i> (Ruth Rocha, 1979. Coleção Amarelinha).  <i>Sopa de pedra</i> (Ana Maria Machado, adaptação Instituto LpC, 2021).  <i>João o pé de feijão</i> (Marismar Borém, 2020. Coleção Conta pra Mim).  <i>João e Maria</i> (Rosana Mont’Alvernee, 2020. Coleção Conta pra Mim).  <i>O castelo das cores perdidas</i> (Matheus Picanço Nunes, 2018)  <i>Chapeuzinho Vermelho</i> (Irmão Grimm, adaptação Itaú Books, 2021. Projeto “Leia para uma criança”).  <i>Os três porquinhos</i> (Marismar Borém, 2020. Coleção Conta pra Mim).  <i>Os três amiguinhos</i> (Vânia Silva, 2019)  <i>Patinho feio</i> (Marismar Borém, 2020. Coleção Conta pra Mim).</p>
Promoção do conhecimento de letramento escolar.	Processo de mediação e estratégias didáticas	Ensino-aprendizagem do letramento escolar.	Relato e atividades propostas.
Progressão de habilidades interpretativas.	Processo de mediação e estratégias didáticas	Atividade de compreensão e interpretação.	Relato e atividades propostas.
Mobilização de habilidades orais.	Processo de mediação e estratégias didáticas	Prática de oralidade.	Relato e atividades propostas.
Promoção de aprendizagem relacionada ao SEA e ao desenvolvimento da consciência fonológica.	Atividades propostas, processo de mediação, estratégias didáticas e evolução de aprendizagem.	Ensino-aprendizagem de leitura e escrita.	Relato e atividades desenvolvidas pelas crianças.

Fonte: a autora, 2024.

Com base nos critérios apresentados no quadro acima, iniciarei a análise da proposta que elaborei como docente, focando na integração das aprendizagens. Enquanto pesquisadora analiso a articulação entre as habilidades de alfabetização e letramento em um contexto que favoreça comunicação, interação e construção de significado, sob uma perspectiva interacionista e discursiva. Também examino quais recursos foram utilizados para promover essa integração e se os materiais pedagógicos empregados eram apropriados ao nível de conhecimento dos estudantes.

### **7.1 Integração de aprendizagens**

A proposta de utilizar obras literárias como base para a elaboração das atividades mencionadas em meu relato, demonstra um desencadeamento no processo de ensino-aprendizagem. Ao examinar a narrativa, após mudança de percepção, ficou evidente que o texto funcionou como um guia na estruturação do planejamento, resultando em uma sequência didática que abrangia atividades voltadas para o letramento, a prática da oralidade, a compreensão e o aprendizado do sistema de escrita. Assim, fundamentando-me na pesquisa de Marcuschi (2008), compreendo o texto pela sua unicidade. Segundo o autor, o texto é o lugar das relações e interações.

No que diz respeito à inserção dessas atividades em contextos interativos e discursivos, isso emerge claramente no relato, quando mencionei que as produções seriam exibidas no dia de culminância dos projetos. Dessa forma, ao conferir uma intenção específica às criações dos alunos, com o objetivo de que elas fossem expostas, a docente provocou seus estudantes, incentivando-os a refletir sobre o propósito da escrita do texto, pensando no contexto e no público para o qual seria destinado.

Assim, com base em Marcuschi (2008), ao tentar estabelecer uma comunicação com os possíveis leitores, estamos diante de um processo de interação social. Desse modo, destaca o autor a relação entre os participantes da interlocução e o contexto no qual ocorrerá a discursividade exigem dos falantes e escritores uma preocupação de articulação conjunta com seus interlocutores na escrita do texto, ou, pelo menos, que pensem neles quando escrevem. Nesse sentido, conceber a comunicação como uma das finalidades da aprendizagem da língua escrita, exige um olhar cuidadoso para quem ela se destina.

Nessa perspectiva, Kleiman (1995) também sublinha a responsabilidade mútua dos participantes na ação interativa. Segundo a autora, o escritor não escreve para si, mas para dizer

algo a alguém. Então, ele busca estabelecer uma comunicação com seu interlocutor por meio de sua escrita, apresentando argumentos consistentes, como também deixa evidências a fim de facilitar a compreensão. Da mesma forma acontece com o leitor, ao receber a escrita de alguém, ele não age passivamente, busca dialogar a partir de suas experiências, indagando, comentando, concordando, entre outros.

Considerando os critérios de adequação e complexidade e que se tratava de estudantes iniciantes ou em processo de consolidação da alfabetização, é possível afirmar que todos os livros atenderam de forma parcial, com diferenças nos tipos de critérios que deveriam ser observados. No que diz respeito ao vocabulário, as fábulas e alguns contos utilizavam uma linguagem acessível e de fácil entendimento. No entanto, em termos de conteúdo, esses textos se mostraram limitados, não oferecendo condições de abrangência, ou seja, não proporcionam muitas oportunidades de conexão com outros conhecimentos e contextos. Além disso, a maioria dos gêneros de fábulas apresentava uma linguagem voltada para a modulação de um determinado comportamento.

Já alguns contos, a exemplo das obras “Atrás da porta”, de Ruth Rocha (2012), e “O castelo das cores perdidas”, de Matheus Picanço Nunes (2018), atenderam ao critério de conteúdo, dando condições de ampliação do trabalho pedagógico, possibilitando estabelecer relações com outros textos, como também com situações reais do cotidiano. Todavia, o vocabulário não correspondia ao nível de conhecimento das crianças, com emprego de palavras de difícil pronúncia e compreensão, além de terem narrativas longas.

Nesse sentido, a crítica aqui apresentada sobre algumas fábulas não se concentra na escolha do gênero em si, mas na intenção que se revela de forma implícita, através do emprego de elementos linguísticos e não linguísticos que têm o objetivo de influenciar um certo tipo de pensamento. Elementos estes que, à época da realização dessas atividades, não tinha a menor condição de perceber e ter um olhar crítico e que, hoje, a partir de estudos realizados durante o mestrado, tenho plena clareza da importância em considerá-los na escolha do material.

Sob essa perspectiva, os estudos de Bakhtin (2014) nos ajudam a compreender que o processo de seleção de um texto vai além de uma mera análise superficial das suas formas, estendendo-se para o contexto e a significação envolvidos. Uma observação atenta do educador em relação às diversas sutilezas que permeiam os textos de livros ou outro suporte durante o planejamento pode, dessa forma, impactar significativamente na sua prática docente.

A ausência de um olhar crítico e reflexivo voltado para essa questão, em decorrência da carência de bases teóricas necessárias a essa ação, de certa forma, negligenciou uma percepção

além da lente, pois elementos que condicionavam a determinado pensamento e comportamento, deixaram de ser explorados durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Nesse sentido, me apoio em Bakhtin (2014) e Marcuschi (2008) para dizer que aprender a ler e escrever vai além do significado literal da palavra. Acredito, portanto, que proporcionar condições ao estudante de desenvolver a capacidade de fazer a leitura do que está na frente da lente e por detrás dela é uma função primordial da escola, e cito o professor como seu principal agente, já que ele é quem está na condição de mediador direto desse processo.

Um outro fator que podemos mencionar, além da intencionalidade de modulação de comportamento, é a questão da intertextualidade, que pouco foi explorada nos materiais escolhidos. Embora esse critério não tenha sido estabelecido naquele contexto, isso aconteceu não por não ser importante, mas pela minha limitação relacionada a conhecimentos teóricos voltados a esse assunto, agregada a minha inexperiência pedagógica, uma fragilidade que me impediu de pensar essas questões no momento do planejamento.

Desse modo, a escolha de um material que possibilita extrapolar as informações única e exclusivamente expressas nele, na hora de planejar, representa um diferencial quando pensamos na abrangência do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o critério da intertextualidade sobressai, pois cria condição de o professor e o estudante ampliarem a compreensão para além das informações contidas no material em uso. Para Marcuschi (2008), a construção do texto se dá a partir de uma complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos.

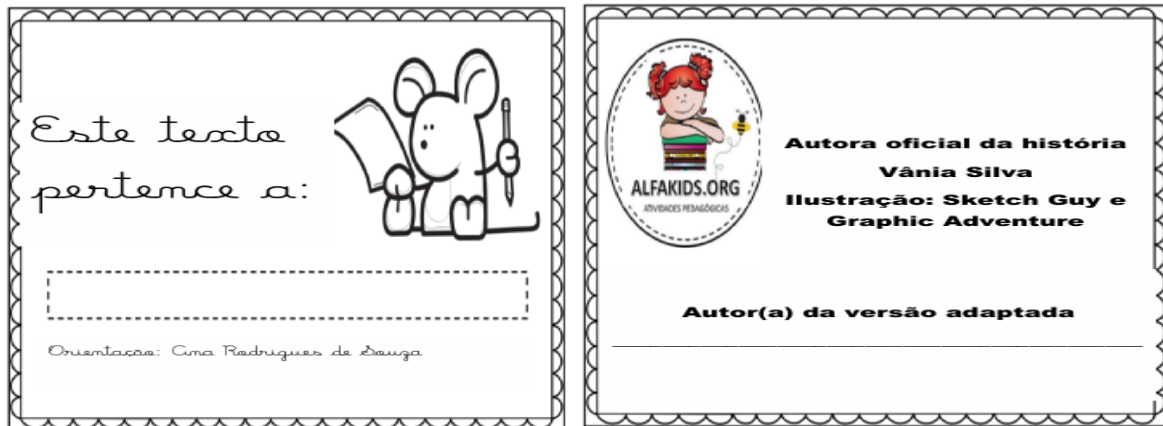
## **7.2 Promoção do conhecimento de letramento escolar**

No que diz respeito ao letramento, fica evidente, tanto no relato quanto nas propostas de atividades, a promoção desse conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem desses saberes se deu desde o momento em que, como professora, atribuí função e propósito às produções dos estudantes, na apresentação na culminância e, também pela exploração de conhecimentos prévios e informações pré-textuais que caracterizam letramento. Durante as atividades de leitura, os estudantes eram incentivados a observar e compartilhar essas informações com os colegas e, posteriormente, vivenciaram, na prática, o papel de autor. Isso pode ser visto na imagem da atividade proposta (Figura 1)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Para preservar a integridade e anonimato da instituição e dos estudantes, essas e outras imagens das produções que estão demonstradas nos textos sofreram cortes na parte onde constam os nomes.

Figura 1 – Atividade inicial



Fonte: Alfabids.org. Adaptação: a autora, 2022.

Como é possível notar na atividade sugerida, além de apresentar informações relacionadas ao autor e ao ilustrador da obra original, bem como de publicação, foi oferecido um espaço para que o estudante pudesse assinar sua própria produção. Desse modo, estamos promovendo o desenvolvimento do letramento. Contudo, seria possível ampliar essa promoção do conhecimento, considerando o objetivo de apresentação da culminância da produção das crianças.

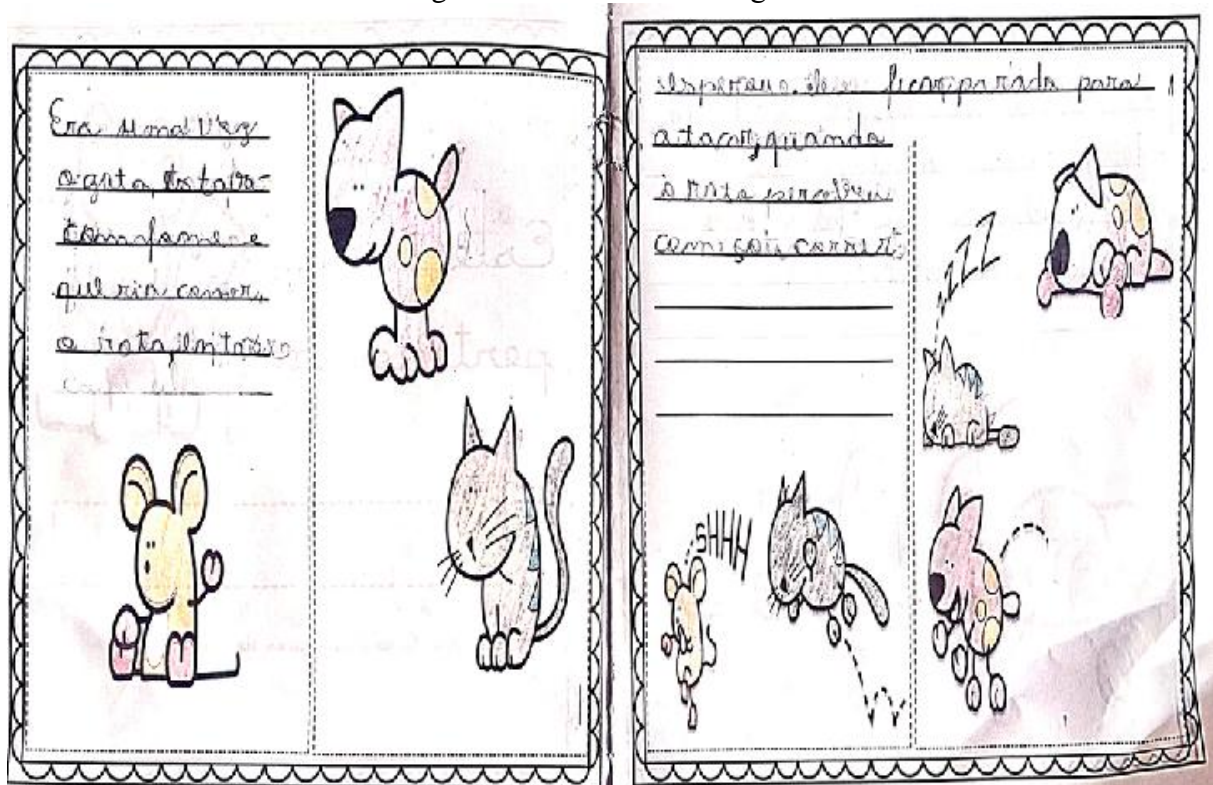
Nesse sentido, poderiam ter sido realizadas outras produções, de diferentes gêneros: a escrita de convite aos familiares, cartaz informativo sobre o evento, entre outros. Gêneros esses que deixaram de ser contemplados nas propostas de atividades desenvolvidas durante o projeto. Assim, tendo isso em mente, e apoiada em Magda Soares (2009), pude conceber o letramento como uso social da língua, compreendendo sua função.

Ao refletir sobre a questão da inclusão desses variados gêneros no projeto, fiquei me indagando se seria pertinente abranger todos os gêneros possíveis, dentro do espaço de tempo para desenvolvimento do projeto. Isso posto, percebi que a falta dessa abrangência está ligada não apenas à ausência de um olhar ampliado sobre as possibilidades, mas também ao tempo disponível para execução do projeto. Isso envolvendo a integração de habilidades de leitura, escrita, oralidade, compreensão, interpretação e produção no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, acredito que a adoção desses diferentes gêneros, contemplando os diversos eixos de aprendizagem da linguagem, é viável em projetos longitudinais em que cada gênero se torne o instrumento de articulação desses eixos.

### 7.3 Progressão de habilidades interpretativas

No que tange ao aprimoramento das habilidades de compreensão e interpretação, essas foram incluídas nas atividades propostas, para avançar nesse aprendizado. Isso é evidente no relato, à medida que os estudantes eram incentivados, por meio de provocações, a ler o livro e compartilhar sua compreensão, narrando a história. Outra oportunidade para desenvolver essas habilidades ocorreu durante a redação do livro. Os estudantes precisavam observar as imagens e interpretar as informações ali contidas para criar seu próprio texto. A seguir, estão apresentadas algumas partes das produções de estudantes do Grupo 1, acompanhadas da transcrição do texto, para facilitar a leitura:

Figura 2 – “Era uma vez o gato”



Era uma vez o gato com fome queria comer o rato, então esperou ele ficar parado para atacar, quando o rato percebeu começou correr

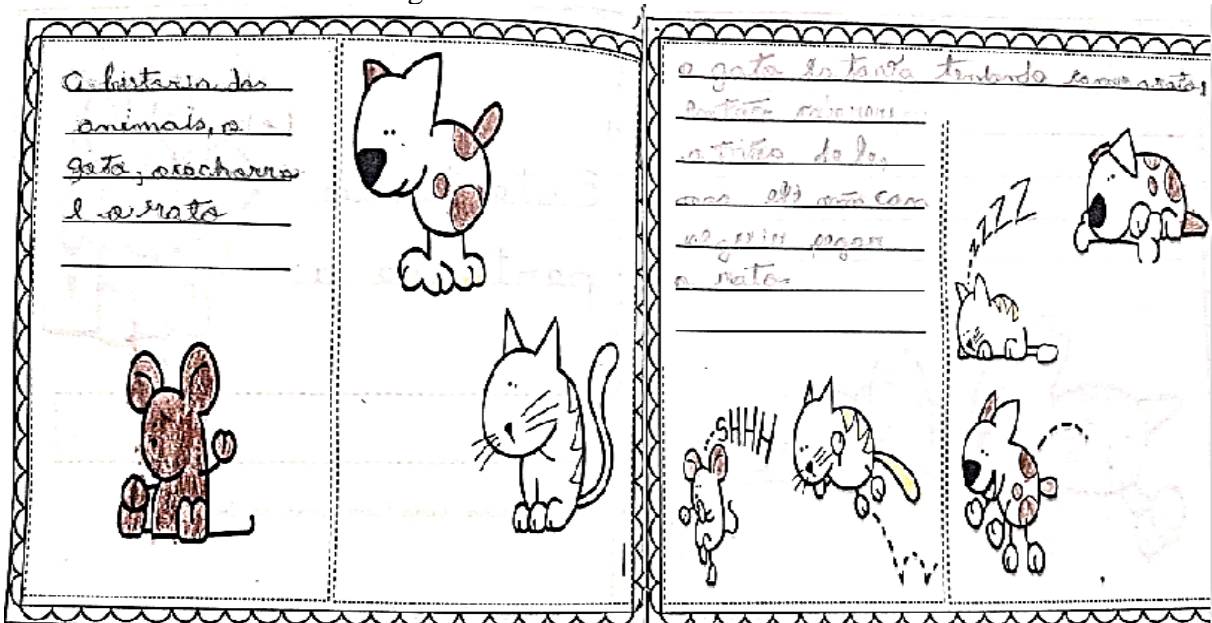
Fonte: Alfakids.org. Adaptação: a autora, 2022.

O/a estudante responsável pela produção deste texto, ao iniciar seu atendimento no laboratório de aprendizagem, estava na fase silábica e cursava o 3º ano da sala regular. Como podemos perceber, ele/ela teve que interpretar os sinais utilizados como pistas para expressar os acontecimentos. Iniciou a escrita apresentando os personagens e o fato principal que

desencadeou as ações posteriores, neste caso, a fome do gato. Na escrita das páginas 1 e 2, tive que fazer mediações junto ao/à estudante.

Na página inicial, levei-o/a a refletir sobre a sugestão de fazer com que o gato comesse o rato logo no começo da narrativa. Indaguei como ele/ela poderia resolver essa situação, para justificar a presença do rato nas páginas seguintes. A resposta dada foi que o gato tentou atacar o rato, mas sem sucesso. Para que o sentido do seu texto se mantivesse, sugeri que substituísse o verbo “comeu” pela expressão verbal “queria comer”. Outros estudantes propuseram a ideia de eliminar a presença do rato como personagem. A seguir, apresento mais um exemplo disso:

Figura 3 – “A história dos animais”



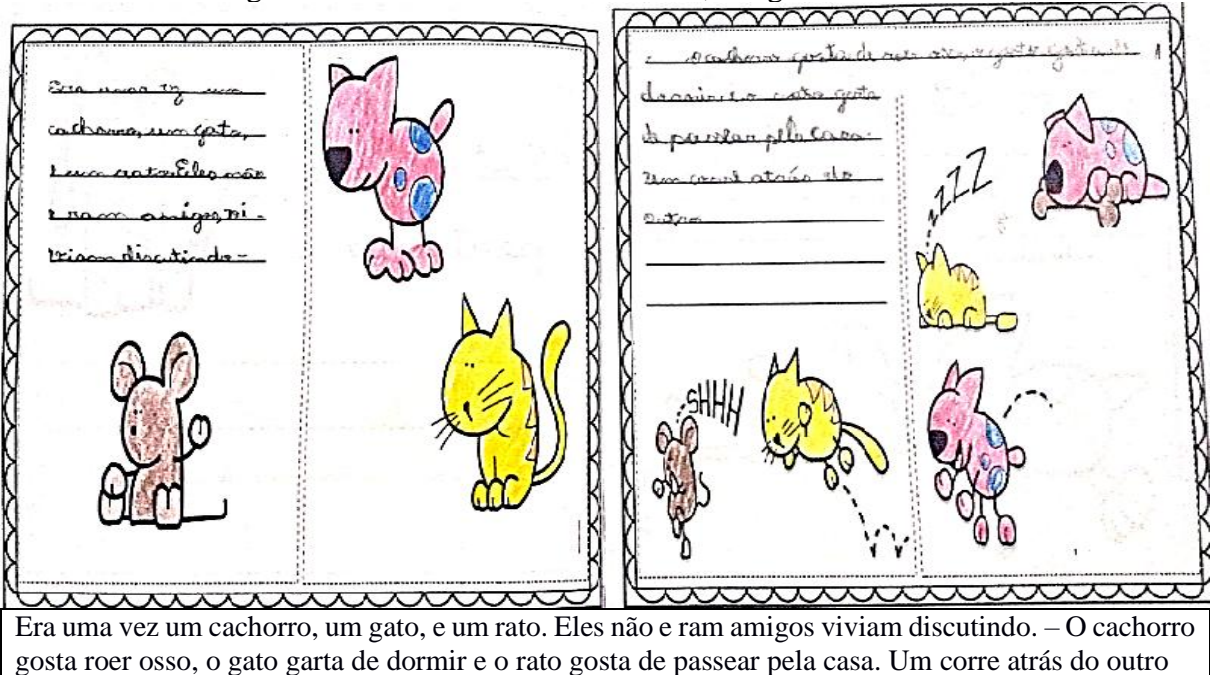
A história dos animais, o gato, o cachorro e o rato – O gato estava tentando comer o rato, então correu atrás dele, mas ele não conseguiu pegar o rato.

Fonte: Alfakids.org. Adaptação: a autora, 2022.

O/a estudante responsável pela produção deste texto, ao iniciar seu atendimento no laboratório de aprendizagem, estava na fase silábica e cursava o 2º ano da sala regular. Neste exemplo, ele/ela inicia descrevendo o ambiente em que a história ocorre e apresenta os personagens; no parágrafo seguinte, menciona a tentativa do gato de comer o rato, sem indicar um evento inicial que leve a essa ação. Além disso, ele/ela também introduziu a ideia de extinção do rato logo no começo da narrativa, já mencionado no relato. Como mediação, utilizei uma estratégia similar, a de provocar a reflexão. Assim, pedi ao/à estudante que apresentasse uma explicação para justificar a presença do rato até o final da história. A sugestão foi que, em vez de o gato realmente ter devorado o rato, ele apenas tentou, mas sem êxito.

A seguir, trago mais um trecho do texto, produzido por um/a outro/a estudante, que contém uma interpretação mais detalhada das cenas, descrevendo as ações representadas pelas expressões faciais dos personagens e o significado do uso da figura de linguagem onomatopeia.

Figura 4 – “Era uma vez um cachorro, um gato e um rato...”

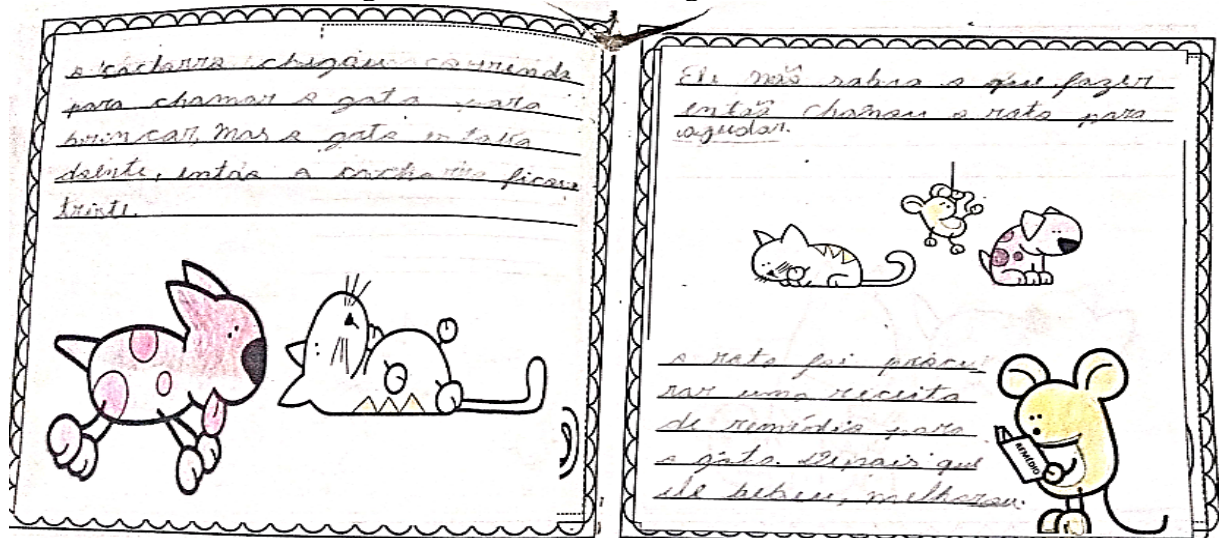


O/a estudante responsável pela produção deste texto, ao iniciar seu atendimento no laboratório de aprendizagem, estava na fase silábica e cursava o 3º ano da sala regular. Ele/ela inicia sua escrita apresentando os personagens logo no primeiro parágrafo. Entretanto, o elemento que deu início aos eventos subsequentes difere do primeiro texto. Nesta narrativa, o que impulsionou as ações subsequentes foi a série de discussões geradas pelas rivalidades entre os personagens. Percebemos que o/a estudante conseguiu relacionar ficção com fatos. Tanto nesta produção como na primeira, os/as estudantes iniciaram a escrita de seus textos com a frase "Era uma vez". Essa expressão é comum em diversos textos que foram lidos em sala de aula.

Uma outra mediação realizada se deu sobre a interpretação do significado do uso de onomatopeia como figura de linguagem representada pela sequência da letra Z, da linha pontilhada e da sequência das letras S com o H. O/a estudante foi instigado a pensar sobre a representação desses sinais gráficos, sobre o sentido que eles dão à construção do texto.

Abaixo, mais um exemplo que evidencia uma interpretação a partir do contexto cênico:

Figura 5 – “O cachorro chegou correndo...”



o cachorro chegou correndo para chamar o gato para brincar, mas o gato estava doente, então o cachorro ficou triste. – Ele não sabia o que fazer então chamou o rato para ajudar – o rato foi procurar uma receita de remédio para o gato. Depois que ele bebeu, melhorou

Fonte: Alfakids.org. Adaptação: a autora, 2022.

Quando iniciou seu acompanhamento no laboratório de aprendizagem, o/a estudante que elaborou este texto se encontrava na fase silábica alfabética e cursava o 3º ano da turma regular. Ao avaliar sua produção escrita, percebemos que ele expôs a informação de que o gato estava adoentado, após observar todo o contexto apresentado.

Para ajudá-lo/a alcançar essa compreensão, atuei como mediadora no processo de extração das informações, incentivando-o/a a prestar atenção aos pequenos detalhes do cenário, como a expressão facial dos personagens, a posição da linha que o rato segura e a posição do próprio rato, a forma como ele está segurando, dão a impressão de que o bichinho desce de um lugar, além do objeto que ele tem em mãos e as informações contidas nele.

Dessa forma, ao observar que o rato segura um livro com a palavra "remédio" na capa, o/a estudante interpretou que se tratava de uma receita, e não do remédio propriamente dito. As expressões que cada personagem exibiu, juntamente com os elementos visuais da cena, contribuíram para a compreensão do estado físico e emocional de todos, desencadeando, assim, a narrativa.

Neste momento, passaremos a examinar algumas amostras das produções realizadas pelos estudantes do Grupo 2 – 4º ano. Nesse processo, direcionamos nossa atenção também para a relação entre a atividade e o avanço das habilidades de compreensão e interpretação. Conforme já descrito no relato anterior, cada estudante desse Grupo retextualizou um dos livros que foram lidos durante as aulas.

Por ora, selecionamos dois exemplos para análise. A primeira produção surgiu da retextualização da fábula “A cigarra e a formiga”. Utilizando informações obtidas a partir da leitura do texto original e das sequências de cenas apresentadas na proposta da atividade, o/a estudante realizou a reescrita da história. Isso pode ser visualizado na Figura 6.

Figura 6 – “A cigarra e a formiga”

Data: 27/9/2022

Reescreva a estória e pinte o desenho. Na esquerda de colocar a lilula.



A cigarra e a formiga

A história da lenda é sobre a cigarra que vivia saltando e cantando no bosque, sem não preocupada com o inverno não juntou comida. Ela encontrou a formiga carregando uma folha e falou para a formiga largar o trabalho para as duas divertirem, ela aceitou. As duas dançaram e a rainha chegou e mandou a formiga voltar a trabalhar. No inverno a cigarra passou fome e foi para casa da formiga pedir ajuda, as formigas a acolheram e lhe deram uma sopa.

Acigarra e a formiga – A cigarra que vivia saltando e cantando no bosque, sem não preocupada com o inverno não juntou comida. – Ela encontrou a formiga carregando uma folha e falou para a formiga largar o trabalho para as duas divertirem, ela aceitou. – As duas dançaram e a rainha chegou e mandou a formiga voltar a trabalhar. – No inverno a cigarra passou fome e foi para casa da formiga pedir ajuda, as formigas a acolheram e lhe deram uma sopa.

Fonte: a autora, 2022.

O/a estudante responsável pela produção deste texto, ao iniciar seu atendimento no laboratório de aprendizagem, estava na fase silábica alfabética e cursava o 4º ano da sala regular. Conforme é possível notar, ele/ela elabora um resumo, narrando, de maneira concisa, a fábula, e sendo, na medida do possível, fidedigna à história original. Para isso, ele/ela tem à

sua disposição a sequência das imagens dispostas em quadrinhos, que o/a ajudam a recordar os temas abordados na história, uma vez que ilustram o desenrolar dos acontecimentos. No exemplo apresentado, e também no próximo, o/a estudante analisava a cena de cada quadrinho e a referenciava com as informações obtidas da leitura, o que lhe permitia compor sua narrativa.

Além do título, onde o/a estudante expõe os principais personagens, o texto possui quatro parágrafos. As imagens que compõem o cenário estão organizadas em cinco quadrinhos, que serviram de inspiração para a escrita do texto. Os três primeiros sequenciados foram usados para elaboração de um parágrafo, cada um, e os dois restantes, para o último parágrafo.

No primeiro, ele/ela interpreta e descreve o que a cigarra gosta de fazer, que é saltitar e cantar, sem se preocupar com outra coisa, como a chegada do inverno, como também apresenta o lugar em que se passa a cena. No segundo, o encontro e a proposta que a cigarra faz à formiga, de largar o trabalho e sair para se divertir com ela. No terceiro quadrinho, ele/ela apresenta a cena em que cigarra e a formiga saem para dançar, como também a chegada da formiga rainha, que ordena a volta ao trabalho. No quarto, tem-se a chegada do inverno, as dificuldades que a cigarra passa e o acolhimento recebido por ela ao solicitar ajuda às formigas.

Durante esse processo da escrita, fiz diversas provocações ao/à estudante, tanto em termos de questionamentos, quanto de apontamentos e revisões. Um dos questionamentos realizados foi sobre o fato de a cigarra estar segurando o violão: o que poderia escrever sobre aquela cena? O que é retratado na fábula e que poderia ser representado por ela? A intenção dessas intervenções, conforme descrita no relato, era extrair os assuntos, ou seja, uma espécie de preparação para escrita.

A segunda produção do Grupo 2 é oriunda da retextualização da fábula “O leão e o rato”. Como estratégias, foram utilizadas também imagens organizadas em quadrinhos, representando o desdobramento dos fatos.

Figura 7 – “O leão e o rato”

Data: 22 / 09 / 2020

Reescreva a estória e pinte o desenho. Não esqueça de colocar o título.



O leão e o rato

A história da lavoura é sobre o leão e o rato.

Um dia o leão estava dormindo e o rato passou por cima dele e ficou brincando com ele. O leão ficou muito bravo e decidiu matar o rato.

O rato fez uma proposta para o leão não o matar, mas que um dia que estivesse em apuros salvaria, então ele não o matou.

O leão caiu na armadilha e o rato chegou e roeu as cordas e a rebentou, eles foram embora.

O leão e o rato – O leão e o rato, um tinha raiva do outro. O leão estava dormido o rato aproveitou e saiu escorregando na frete da cara do leão. Ele acordou e a garrou o rato para matar. O rato fez uma proposta para o leão não te matar, mas que um dia que estivesse em apuros salvaria, enetão ele não o matou – O leão caiu na armadilha e o rato chegou e roeu as cordas e a rebentou, eles fomão embora

Fonte: a autora, 2022.

O/a estudante que elaborou este texto, ao começar seu atendimento no laboratório de aprendizagem, encontrava-se na fase silábica alfabética e estava no 4º ano da turma regular. Nesta produção, ele/ela não se manteve tão fiel ao texto original como na produção apresentada anteriormente, mesmo após a leitura do material. Ele/Ela trouxe informações misturadas, alternando entre a interpretação do texto original e das imagens e a inserção de novas ideias. Sua escrita, apesar de bastante concisa, consegue transitar entre o imaginário e situações passíveis de ocorrer na realidade, criando uma ligação entre a raiva que o leão poderia sentir e as travessuras do rato.

O texto é composto pelo título, que também já apresenta os personagens, e três parágrafos. Para a produção, o/a estudante contou com cenas representadas e organizadas em

cinco quadrinhos. Os dois primeiros – cada um serviu de base para escrita de um parágrafo –, e os três últimos – que serviram de apoio para retratar sobre a rivalidade entre os personagens.

O/A estudante deixa evidente, no texto, uma passagem temporal, desde o instante em que o leão está adormecido e o rato passa pelo seu rosto até o momento em que o leão captura o ratinho pela primeira vez, seguido da tentativa de matá-lo. As frases “O leão estava dormido o rato aproveitou e saiu escorregando na frete da cara do leão. Ele acordou e a garrou o rato para matar”, sugerem que o leão se sentiu incomodado com as travessuras do rato, mesmo esta informação não estando claramente expressa no texto.

Observamos que houve uma combinação de informações, mas o/a estudante se concentrou mais nas que estavam apresentadas na ordem das imagens, além de ter adicionado outras novas. A ideia de que um personagem não simpatizava com o outro não consta no material lido. Assim, podemos concluir que o/a estudante se baseou em situações concretas para expor essa informação.

Ao examinar a proposta com foco no desenvolvimento das competências de interpretação e compreensão, é evidente que as atividades foram realizadas de forma contínua. Isso se deu desde as sessões de leitura, nas quais os/as estudantes verbalizaram oralmente suas compreensões sobre o texto, até todo o processo de produção, que incluiu a interpretação de imagens. O uso de perguntas foi uma das estratégias para provocá-los/las a pensar e buscar informações necessárias para a construção de seu repertório de conhecimento.

Vale salientar que essas habilidades, juntamente com outras relacionadas aos aspectos estruturais do texto, foram abordadas simultaneamente. Enquanto os/as estudantes liam e produziam seu texto, esses elementos iam sendo explorados a partir de estratégias de apontamento e esclarecimento, como mostrar, direcionar, explicar. Como podemos observar, em ambos os textos, os/as estudantes desempenharam a função de narradores, utilizando a escrita na forma indireta e empregando o verbo na terceira pessoa.

Essas e outras características fazem parte da composição do texto e estão relacionadas à contação de história, seja oral ou escrita. Na versão oral, podemos destacar a tonalidade de voz que se deve empregar, e na escrita, o uso do discurso indireto, tendo como principal marcador o emprego do verbo na terceira pessoa. Todas essas características foram apresentadas aos/às estudantes e trabalhadas com eles/elas a partir do contexto de leitura, contação de história e produção, sendo o texto a base dessas atividades. Assim, consideramos que foi uma maneira de proporcionar o ensino aprendizagem da estrutura da língua de forma significativa e com sentido.

Quando pensamos a língua escrita como meio de comunicação, interação e construção de sentido, busco em Marcuschi (2008) elementos para compreender que seu ensino, embasado exclusivamente nas formas linguísticas isoladamente, não corresponde a essas finalidades. Para o autor, a aprendizagem dessas formas não pode ser ignorada no processo, mas elas devem ser aprendidas dentro de um contexto sociointerativo. Nesse sentido, adotar o texto em sala de aula para ensinar e aprender a ler, escrever, interpretar e produzir se destaca pelo seu poder de unicidade, pois possibilita a articulação dessas diferentes aprendizagens.

Soares (2022) destaca que a língua possibilita a interação entre as pessoas dentro do ambiente social, manifestando-se através de textos, ou seja, por meio da fala, da escrita, da escuta ou da leitura. Portanto, é inegável que os textos desempenham um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem de múltiplos conhecimentos. Daí a importância de ocupar uma posição central.

Sob essa ótica, respaldado-me em Bakhtin (2014) para refletir sobre a construção do conhecimento, que envolve o aprimoramento das habilidades de interpretação e compreensão de texto. Essa construção ocorre na interação entre professor e estudante durante o processo de ensino-aprendizagem, mediada pela prática discursiva. Essa mediação se torna especialmente relevante quando consideramos o avanço dessas habilidades, pois permite que os envolvidos reflitam e dialoguem sobre os elementos contextuais presentes, contribuindo para a formação de significados e sentidos.

Nessa mesma perspectiva, Kleiman (1995) reforça a importância da interação social para a construção de significado. Segundo a autora, o leitor, para compreender e interpretar um texto, procura pistas deixadas pelos autores, como também dialoga, deixando suas impressões a partir de seu repertório de conhecimento e experiências. Logo, a construção do conhecimento pelo ato dialógico acontece em conjunto; mediação e interação se fazem presentes no processo de ensino aprendizagem mediante a composição da tríade entre professor, estudante e texto.

Ao referir o ato dialógico, isso acontece de diferentes formas, a comunicação oral é uma delas. Nesse sentido, mobilizar habilidades referentes aos diferentes gêneros que compõem essa modalidade nas aulas, proporcionando momento de vivências, em que os estudantes possam participar de práticas orais e também trabalhar conhecimentos relacionados, como as características que as definem, contribuem para o avanço de sua apropriação e de seu uso no meio social. É sob esse viés que passamos a analisar a proposta de atividade voltada para a mobilização desses conhecimentos.

#### **7.4 Mobilização de habilidades orais**

Conforme explicitado no relato, as atividades voltadas para mobilização das habilidades orais permearam quase todas as atividades desenvolvidas dentro do projeto. Vários foram os momentos proporcionados aos estudantes direcionados para o desenvolvimento dessa prática, desde as primeiras atividades.

Assim, podemos mencionar várias atividades que foram realizadas com os/as estudantes, refletindo práticas de oralidade em sala de aula. Entre elas, estão as justificativas apresentadas pelos estudantes para a escolha do livro e suas expectativas, a preparação para a leitura que incluía exposições orais sobre conhecimentos prévios, além das expressões orais que faziam após a leitura, em discussão sobre a compreensão do texto. Contudo, a atividade mais focada no desenvolvimento da expressão oral foi a "contação de história". Esse formato é entendido na dimensão do gênero oral, pois possui características específicas que o definem.

Na narrativa descrita no relato, além das experiências vivenciadas pelos estudantes com a contação de história, alguns elementos característicos desse gênero também serviram de conteúdo em sala de aula, sendo abordados com os/as estudantes, por exemplo, a exploração da tonalidade de voz. Em contrapartida, outros não foram tangenciados, como os aspectos posturais e comportamentais. É necessário ter em mente que uma história bem contada exige uma tonalidade de voz adequada, uma boa desenvoltura posicional e uma expressão facial condizentes com a informação e emoção que se queira transmitir.

Busco apoio no conceito de múltiplos letramentos, defendido por Street (2014), para refletir a questão das múltiplas habilidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, para compreender o objeto do conhecimento de cada gênero das diferentes modalidades de uso da língua. Nessa perspectiva, pensar a escola como um lugar de formação do sujeito que possa atuar nos diversos espaços sociais que exige a variação de uso da língua, entendemos que, embora a escrita seja assumida pela escola como a principal modalidade de ensino, ela não pode se esquivar da obrigação de proporcionar aprendizagem de variadas formas de comunicação oral.

Nesse contexto, é essencial que os conhecimentos acerca dos gêneros orais recebam a mesma atenção que aqueles ligados à leitura e à escrita, tanto em termos de apropriação, quanto para a incorporação na prática social, compondo, assim, o repertório de conteúdo a ser abordado e explorado em sala de aula. Daí, trabalhar esses conhecimentos a partir de projetos longitudinais, é um diferencial, quando tendo em vista a abrangência da aprendizagem.

Quando mencionamos os conhecimentos ligados à leitura e escrita anteriormente, estamos nos referindo aos relacionados para apropriação do sistema de escrita alfabética e do desenvolvimento da consciência fonológica. É sobre eles que voltamos o nosso olhar a seguir, para analisar as atividades descritas no relato, como também algumas amostras realizadas com e pelos estudantes

## **7.5 Promoção de aprendizagem do SEA e desenvolvimento da consciência fonológica**

Observamos que as atividades desenvolvidas com e pelos estudantes, no tocante à apropriação do SEA, abarcaram os eixos de leitura e de escrita simultaneamente. Iniciaremos analisando aquelas direcionadas para aprendizagem da leitura, bem como os procedimentos e estratégias por mim adotados durante o processo de mediação.

### **7.5.1 Procedimentos e estratégias no ensino-aprendizagem da leitura**

Conforme descrito, as atividades voltadas para apropriação da leitura foram desenvolvidas em dois momentos, um relacionado à compreensão do assunto tratado no texto, o outro, ao ensino e aprendizagem da leitura. Para trabalhar essa última alternativa, palavras, frases e parágrafos foram retirados dos textos e usados na confecção de fichas. A leitura desses materiais foi feita individualmente, utilizando estratégias de exploração de sons, por meio de pronúncias lentas articuladas, com a ênfase de sons, como também por apontamento de sílabas com auxílio de um lápis, além da estimulação do pensar por meio de perguntas e contagem sobre a quantidade de letras correspondentes a cada sílaba e palavra.

Morais e Leite (2005) nos oferecem uma perspectiva importante que nos ajuda a pensar e entender quando estamos desenvolvendo habilidades de consciência fonológica e quando esse processo está relacionado à apropriação do SEA. Segundo os autores, o que diferencia uma dimensão da outra é a direção dada à reflexão: se ela se concentra na dimensão sonora, estamos lidando com habilidades de consciência fonológica, que são de natureza metalinguística; por outro lado, se a ênfase recai sobre a escrita, as habilidades focam na apropriação do SEA.

Para aprofundar a compreensão do que seja metalinguística, é útil considerar o conceito apresentado por Moraes e Leite (2005), que a descrevem como a representação das propriedades fonológicas e das unidades que formam a fala, como os sons silábicos e fonêmicos, incluindo a reflexão sobre a fala e sua estrutura.

Desse modo, é possível reconhecer que, ao explorarmos os sons das letras e sílabas, estávamos realizando atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica. Além disso, ao conectarmos esses sons às sílabas e letras correspondentes, estávamos enfocando o sistema de escrita alfabética (SEA). É importante salientar que, como afirmam os autores supracitados, um aspecto não é pré-requisito do outro para a aprendizagem de leitura e escrita; ambos se inter-relacionam, favorecendo e acelerando o processo de apropriação desse conhecimento.

De acordo com o que foi apresentado na narrativa, fica claro que as competências metalinguísticas e o SEA foram desenvolvidos concomitantemente, ocorrendo em dois momentos distintos dentro do projeto. O primeiro momento envolveu atividades de leitura e escrita de palavras, enquanto o segundo focou a elaboração de textos. O viés do desenvolvimento da aprendizagem da escrita será analisado a seguir.

### **7.5.2 Procedimentos e estratégias no ensino – aprendizagem da escrita**

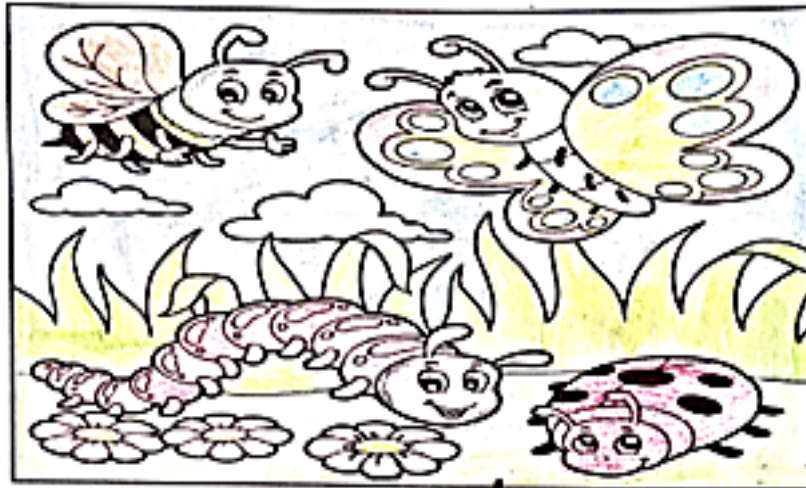
Conforme já mencionado acima, as atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidade da escrita ocorreram simultaneamente às de leitura, em que os estudantes escreviam palavras a partir de autoditado de palavras como também de produção. Na sequência, apresento algumas amostras de textos produzidos pelos/pelas estudantes, acompanhadas de uma descrição dos procedimentos e estratégias utilizados para alcançar esses resultados na escrita, como também abordagens sobre assuntos necessários para produção de texto e apropriação do sistema de escrita alfabética, e, ainda, a transcrição desses textos, para uma leitura mais fluida.

A obra “A primavera da lagarta”, escrita pela autora Ruth Rocha, publicada em 1979, integra a Coleção Amarelinha, figura no próprio título do texto, e serviu como referência para a retextualização, resultando na produção abaixo.

Figura 8 – “A primavera da lagarta”

Data: 27 / 09 / 2022

Reescreva a estória e pinte o desenho. Não esqueça de colocar o título.



### A Primavera da lagarta

A história da lavoura é sobre a cigarra reuniu os animais para reclamar da lagarta que era comilona e preguiçosa. Foram caçar a lagarta e lá foram machucando e candando um dois feijão com arroz três quatro feijão no prato pela floresta era primavera e havia muitas borboletas voando pra lá pra cá. Os caçadores perguntaram as borboletas se elas viram uma lagarta feia, comilona e preguiçosa. As Borboletas riam, riam, iam e não falava nada até que chegou uma borboleta linda que era a lagarta.

A Primavera da lagarta – A cigarra reuniu os animais para reclamar da lagarta que era comilona, preguiçosa, horrorosa. Foram caçar a lagarta e lá foram machucando e candando um dois feijão com arroz três quatro feijão no prato pela floresta era primavera e havia muitas borboletas voando pra lá pra cá. Os caçadores perguntaram as borboletas se elas viram uma lagarta feia, comilona e preguiçosa. As Borboletas, riam, riam, iam e não falava nada até que chegou uma borboleta linda que era a lagarta.

Fonte: a autora, 2022.

Do ponto de vista estético, o texto, além do título, se estruturou em um único parágrafo, contendo dez linhas, sendo considerados os espaços em branco entre palavras e o uso de sinais de pontuação. A vírgula foi utilizada para separar elementos da sequência de palavras elencadas, tais como “comilona, preguiçosa, horrorosa”, e o ponto, para encerrar frases e parágrafos.

O/a estudante que produziu esse texto, ao iniciar seu atendimento no laboratório de aprendizagem, se encontrava na fase silábica e cursava o 5º ano da turma regular. Para alcançar esse resultado, diversas abordagens e estratégias foram empregados durante o processo de redação; foram feitas perguntas para a coleta de informações. Tanto a obtenção de dados quanto o registro da narrativa ocorreram de maneira simultânea, individualizada e gradativa.

É importante destacar que cada parágrafo produzido passou por um processo de preparação que incluiu a extração de informações e a organização de ideias, seguidas pela redação e pela revisão. Também é relevante mencionar que, antes de iniciar a redação propriamente dita, houve uma organização sistêmica. Isso significa que, primeiramente, foram realizados a contagem de palavras e os esclarecimentos sobre o uso de espaço como também sobre palavras monossílabas, enfatizando que, ao escrever frases, essas palavras são consideradas uma unidade e devem ser separadas por espaço em branco. Assim, a partir deste momento, iremos nos referir a esse conjunto de etapas como a tríade da construção do texto.

Podemos observar, nesta e nas outras amostras a seguir, o uso da expressão "A história do livro é sobre". Essa formulação foi utilizada como uma estratégia provocativa para que o/a estudante reconhecesse os personagens e o tema abordado no livro, que, neste caso, envolve a reunião que a cigarra organizou com os demais animais para expressar uma reclamação em relação à lagarta.

Para que ele/ela chegasse à frase: “A cigarra reuniu com os animais para reclamar da lagarta que era comilona, preguiçosa e horrorosa”, ponderei sobre a construção dessa narrativa, fazendo as seguintes indagações: Quem é o personagem principal? O que esse personagem fez? Para que ela se reuniu com os outros personagens e por quê? Nas próximas fases foram feitos os mesmos procedimentos

A frase “Foram caçar a lagarta e lá foram machando e candando, um, dois feijão com arroz, três, quatro feijão no prato” motivou as seguintes perguntas: Os animais tomaram alguma atitude? Que atitudes eles tomaram? De que maneira eles saíram para caçar a lagarta? Já a frase “pela floresta eram primavera e havia muitas borboletas voando pra lá e pra cá”,

resultou nas seguintes indagações: Onde os animais foram procurar a lagarta? Eles conseguiram encontrar? O que descobriram? Por que havia muitas borboletas e o que elas estavam fazendo?

Da mesma forma, esse processo de indagação foi feito com o restante das frases “os caçadores perguntaram as borboletas se elas viram uma lagarta feia, comilona, preguiçosa”; “as borboletas riam, riam, iam e não falava nada até que chegou uma borboleta linda que era a lagarta”. É fundamental destacar que, a partir das perguntas, a narrativa foi construída.

Como é possível notar, pelas marcas deixadas ao apagar – já que o processo de revisão ocorre ao mesmo tempo em que cada frase e parágrafo é registrado –, o/a estudante, mesmo passando pelo processo de preparação para escrita, que incluía a contagem de palavras e espaços em branco, ênfase de monossílabas, pronúncia silabada e exploração de sons, comete alguns equívocos. As expressões “A cigarra”, na 1ª linha, “preguiçosa”, na 2ª linha, e “caçar”, na 3ª linha, foram escritas emendadas, escrevendo “Acigarra” e “caçara”. As palavras “lagarta”, “preguiçosa”, “marchando”, “cantando”, “quatro”, “feijão”, “perguntaram”, foram escritas, consecutivamente, como: “lagata”, “preguiçossa”, “machando”, “candando”, “quantro”, “fejão” e “peguntarão”.

Esses e outros desafios foram abordados ao longo da elaboração do texto, empregando estratégias de pronúncia e ênfase em sons, bem como a apresentação e análise de características, semelhanças e diferenças, entre outros aspectos. Em situações específicas, pronunciamos estas palavras, realçando o som da sílaba que estava escrita de forma inadequada, contamos palavras, destacamos as monossílabas e explicamos quando são usados um "s" ou dois "s".


Com o processo de revisão, algumas palavras foram reescritas, enquanto outras passaram despercebidas, permanecendo fora da norma padrão. Contudo, ao examinar o texto, é notável que alguns desafios foram superados, como ocorre com palavras que têm o R intercalado entre uma vogal e uma consoante, além do uso de S e dois SS. Por exemplo, as palavras “lagarta”, que aparece nas 3ª e 7ª linhas, e “preguiçosa”, na 8ª linha, surgiram novamente no texto de forma convencional.

A próxima produção teve como inspiração o livro "O castelo das cores perdidas", de Matheus Picanço Nunes, publicado em 2018, também indicado no próprio título da produção.

Figura 9 – “O castelo das cores perdidas”

Data:    /    /   

Reescreva a estória e pinte e desenha. Não esqueça colocar o título.



O castelo das cores perdidas

A história da menina é sobre a rainha e Laura. Ela sonhava com os animais e que mais impressionou a Laura o gato porque ele tinha uma parte do corpo de gato e uma outra humana. Eles foram para uma cidade escura, e o gato falou para menina da rainha malvada. Eles foram na casa dela e viu suas bonecas. O gato levou a menina no túnel e pediu para ela entrar, ela entrou no lugar escuro e se escondeu atrás da poltrona. – A menina começou ouvi barulho de gente andando, era a rainha, ela falou: sei que é você tá aí, apareça, a menina abriu a gaveta, os móveis estavam sumindo e ela saiu correndo da rainha a rainha foi atrás dela. Para rainha caiu a má cara a menina viu rosto dela e falou: ela aparecida comigo, depois voltou para a cidade e estava a paredes todas pintadas.

Fonte: a autora, 2022.

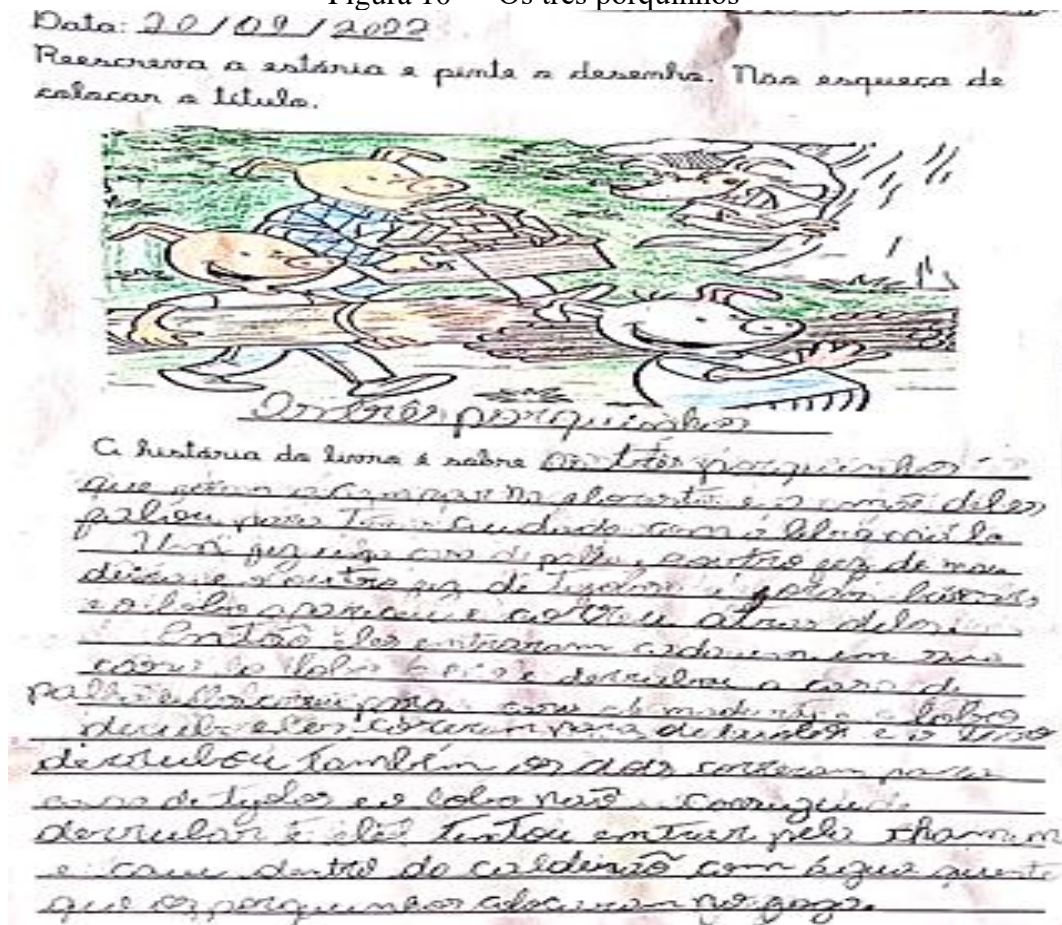
O texto foi organizado em dois parágrafos, mas sem atentar para a característica do espaço em branco ao iniciar a escrita. Na elaboração, o/a autor/a utilizou alguns sinais de pontuação, como a vírgula, ponto final e os dois pontos.

O/a estudante que produziu este texto, no início de seu acompanhamento no laboratório de aprendizagem, se encontrava na fase alfabética e cursava o 5º ano da turma regular. Para chegar a esse resultado, muitas estratégias com diferentes abordagens foram utilizadas, havendo variação na maneira como essas elas eram conduzidas, dependendo da especificidade do/da estudante, um tom mais lento conduzia o processo. Essa variação não aconteceu apenas nesse caso em específico, mas também nos outros. Na produção acima, houve o emprego da mesma

expressão inicial já mencionado na descrição do texto anterior, tendo o mesmo objetivo, a provocação direcionada para identificação dos personagens e o reconhecimento do assunto tratado na obra.

O desencadeamento dessa história, desde a identificação do personagem principal até os acontecimentos iniciais, se deu com base nas seguintes indagações feitas ao/à estudante: O livro fala sobre o quê? Quem é a principal personagem e o que ela fazia? E o que aconteceu? Com quê? Por quê? As informações extraídas dessas indagações que construímos no primeiro período, resultaram nas frases “O sonho de Laura. Ela sonhava com os animais e o que mais impressionou a Laura o gato porque ele tinha uma parte do corpo de gato e a outra metade de humano”. Assim ocorreu sucessivamente, com o restante dos parágrafos que compõem o texto.

Figura 10 – “Os três porquinhos”



Os três porquinhos – Os três porquinhos que foram acampar no floresta e a mãe deles falou para tomar cuidado com o lobo mal. – Um fez uma casa de palha, outro fez de madeira e o outro fez de tijolos e foram brincar e o lobo apareceu e correu atrás deles. – Então eles entraram cada um em sua casa, o lobo e derrubou a casa de palha e eles correram para casa de madeira e o lobo derrubou eles e eles correram para casa de tijolos e o lobo não conseguiu derrubar e ele tentou entrar pela chaminé e caiu dentro do caldeirão com água quente que os porquinhos colocaram no fogo.

Fonte: a autora, 2022.

Nessa produção, o material utilizado para retextualização da história foi a obra de Marismar Borém “*Os três Porquinhos*”, publicada na Coleção Conta pra Mim, em 2020. O texto possui um título, igual ao da obra original, e está organizado em três parágrafos. O primeiro introduz os personagens e o fato principal que desencadeou os outros acontecimentos da narrativa. Esteticamente, os parágrafos estão organizados de maneira desproporcional, em termo de linhas escritas, mas utilizou o espaço em branco para iniciar cada um e o ponto final.

O/a estudante, o qual produziu este texto, estava, no início de seu atendimento no laboratório de aprendizagem, na fase alfabética, cursando o 5º ano da turma regular. Assim, para chegar a esse resultado, foi um longo trabalho de mediação, muitas estratégias foram utilizadas com abordagens variadas descritas anteriormente. Como podemos observar, a expressão “A história do livro é sobre” foi empregada com a mesma intenção, provocar a identificação e o reconhecimento do assunto tratado no material, que retrata o acampamento dos porquinhos na floresta.

Desse modo, as indagações novamente entraram em cena, para identificação dos personagens e o fato principal, a partir das seguintes perguntas: Quem são os personagens? O que eles fizeram? Onde? Que recomendação eles receberam? Quem fez essas recomendações?

As ideias que surgiram a partir dessas provocações originaram as frases que compõem o primeiro parágrafo, ficando assim: “Os três porquinhos que foram acampar na floresta e a mãe deles falou para ter cuidado com o lobo mal”. Os processos e procedimentos que integram a tríade – extração de informação, redação, revisão – ocorreram com todo os outros parágrafos separadamente, desencadeados pelas indagações, esclarecimentos, escrita e reescrita.

Ao analisar a produção, notamos que o/a estudante, além de ter já se apropriado do SEA, também se apropriou de alguns elementos estruturais do texto, tanto em termos estéticos, como o uso do espaço em branco ao iniciar o parágrafo, como da norma padrão, com o uso de letras iniciais maiúsculas a cada parágrafo, emprego de ponto final, concordância verbal, havendo poucos desafios de aprendizagens ortográficas. Estes e outros assuntos foram abordados no decorrer do desenvolvimento do projeto.

Ressaltamos que houve uma repetição de informações que se contradizem em relação à casa de tijolos. Em um primeiro momento, o/a autor/a escreve que o lobo consegue derrubá-la, enquanto, no segundo, isso é negado. Isso sugere que, durante a escrita, o/a estudante pode ter se sentido confuso/a com tantas informações semelhantes e, no processo de revisão, eu, enquanto professora, não tenha percebido para lhe chamar a atenção para esses detalhes, além de algumas palavras permanecerem escritas de maneira não convencional.

Figura 11 – “A sopa de pedra”

Data: 21/02/2022

Reescreva a estória e pinte e desenha. Não esqueça de colocar o título.



### A sopa de pedra

A história da lenda é sobre Pedro Malasartes. Um dia ele estava na estrada com muita fome e encontrou a casa de uma velha de pedra cozida para mulher e ela não deu.

Pedro Malasartes pediu uma panela para fazer uma sopa de pedra. A mulher curiosa deu. Ele colocou a panela no fogo e ficou pedindo os ingredientes.

Quando a sopa ficou pronta ele [escrita ilegível] para os dois, eles comeram, a velha perguntou de que ia fazer comas pedras, ele falou que ia jogar fora.

A sopa de pedra – Pedro malsartes. – Um dia ele estava na estrada com muita fome e encontrou a casa de uma velha ele pediu comida para mulher e ela não deu. – Pebro Malasartes pediu uma panela para fazer uma sopa de pedra. A mulher curiosa deu. Ele colocou a panela no fogo e ficou pedindo os ingredientes. – Quando a sopa ficou pronta ele [escrita ilegível] para os dois, eles comeram, a velha perguntou de que ia fazer comas pedras, ele falou que ia jogar fora.

Fonte: a autora, 2022.

A obra intitulada “Sopa de Pedra”, de autoria de Ana Maria Machado, foi adaptada pelo Instituto LpC e lançada em 2021. Esse material fundamentou a retextualização que gerou o texto acima. Do ponto de vista estético, o texto, além do título, se estrutura em três parágrafos, nos quais foi considerada a utilização do espaço em branco ao dar início à redação. Os sinais de pontuação utilizados foram a vírgula e o ponto. Para indicar a ação entre personagens, o/a estudante ora usou a vírgula, ora o ponto; este último foi utilizado para finalizar parágrafo.

O/a estudante que produziu este texto ingressou no laboratório de aprendizagem na fase silábica alfabética e cursava o 4º ano da turma regular. Para obter esse resultado, a tríade já descrita em outras ocasiões foi fundamental ao longo do percurso de produção, empregando os mesmos métodos e procedimentos também já citados. As frases que compõem a redação do primeiro parágrafo, que apresenta os personagens e o tema abordado na obra, foram extraídas das seguintes indagações: Quem é o personagem principal da narrativa? Onde ele se encontrava? Como ele estava? O que ele descobriu e quais foram suas ações?

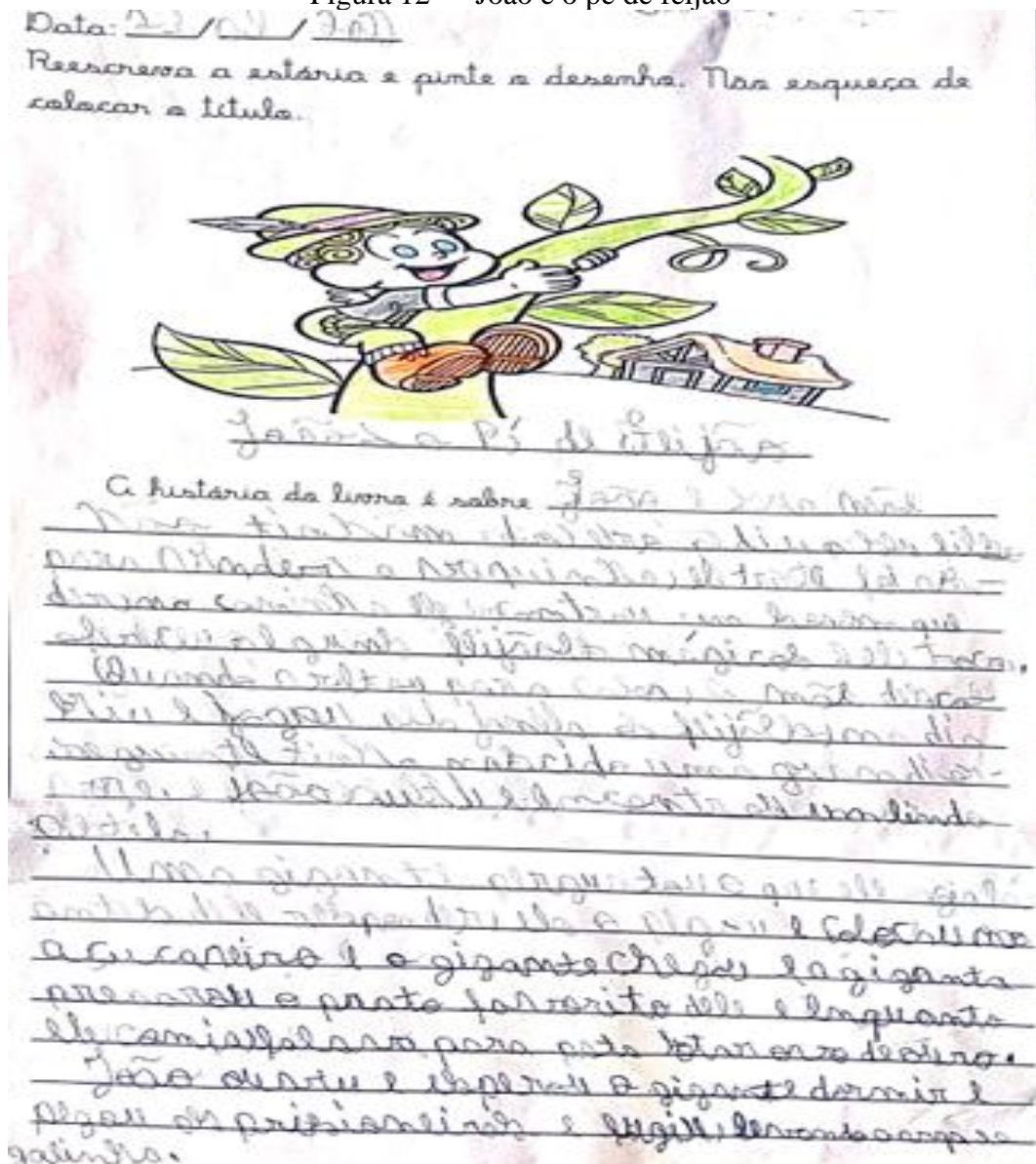
Desse modo, as frases que estruturaram os parágrafos provêm dessas indagações, ficando assim: “Pedro Malsartes. Um dia ele estava na estrada com muita fome e encontrou a casa de uma velha ele pediu comida para a mulher e ela não deu”.

Pelas marcas deixadas ao apagar, constatamos que o/a estudante apresentava dificuldade com a diferenciação entre as letras *p*, *b* e *d*, por terem traços e sons parecidos; é bem provável também que tal dificuldade se estendesse à letra *q*, pois se assemelha às demais. No segundo parágrafo, as palavras “Pedro” e “pediu” foram escritas com as letras trocadas, escrevendo da seguinte forma: “Pebro” e “bediu”.

Com o processo de revisão, a última palavra foi reescrita e a primeira passou despercebida, permanecendo inadequadamente redigida. Nesse caso em específico, as estratégias utilizadas para trabalhar essa dificuldade foram: pronúncia das palavras, ênfase do som e correlação de fonemas e grafemas correspondentes, como também a diferenciação na escrita dessas letras.

A obra intitulada “João e o pé de feijão”, de autoria de Marismar Borém, faz parte da Coleção Conta pra Mim, lançada em 2020, serviu como base para a retextualização que originou a produção abaixo. Do ponto de vista estético, o texto, além do título, se estrutura em quatro parágrafos, nos quais foi respeitada a utilização do espaço em branco ao dar início à redação. Eles estão equilibrados em termos de quantidades de linhas e com a pontuação final, além das vírgulas usadas no texto. A letra com pouca legibilidade dificulta a leitura.

Figura 12 – “João e o pé de feijão”



João e o Pé de Feijão – João e sua mãe não tinham dinheiro pediu o seu filho para vender a vaquinha, ele triste foi vender, no caminho ele encontrou um homem que ofereceu alguns feijões mágicos e ele trocou. – Quando voltou para casa, a mãe descobriu e jogou pela janela os feijões, no dia seguinte tinha nascido uma grande árvore, e João subiu e encontrou um lindo castelo. – Uma gigante perguntou o que ele fazia lá, antes dele responder, ela o pegou e colocou no açucareiro e o gigante chegou e a gigante preparou o prato favorito dele e enquanto ele comia, falava para a pata botar ovo de ouro. João ouviu e esperou o gigante dormir e pegou as prisioneiras e fugiu, levando a arpa e a galinha.

Fonte: a autora, 2022.

O/a estudante que produziu este texto chegou ao atendimento no laboratório de aprendizagem na fase alfabética, cursando o 4º ano da turma regular. Para alcançar esse resultado, a tríade, que já foi mencionada em outras descrições, desempenhou um papel crucial durante todo o processo de produção, utilizando os mesmos métodos e procedimentos já vistos.

As frases que formam o primeiro parágrafo, que introduz os personagens e o tema da obra, foram retiradas das seguintes perguntas: Quem são os personagens? O que aconteceu com eles? Que atitude tomou e quem tomou? Que ação fez depois dessa atitude? O que encontrou e onde? O que aconteceu depois?

As informações extraídas dessas questões originaram as frases que compreendem o parágrafo inicial. Assim, a escrita da narrativa introdutória ficou da seguinte forma: “João e sua mãe não tinham dinheiro pediu o seu filho para vender a vaquinha, ele triste foi vender, no caminho ele encontrou um homem que ofereceu alguns feijões mágicos e ele trocou.”

Ao analisar o texto produzido, percebemos que alguns desafios relacionados à flexão de número foram superados. Isso se evidencia a partir da escrita da palavra “feijão” registrada no plural, a qual apareceu de duas maneiras diferentes, uma de acordo com a norma convencional e a outra não. Na 5ª linha está escrito “feijões” e na 7ª linha, “feijões”. Da mesma forma ocorreu com a palavra “encontrou”. Na 4ª linha está registrada “encomtrou” e na 9ª linha “encontrou”. Contudo, ao lançar um olhar mais apurado sobre a escrita da palavra “encomtrou”, restou a dúvida se a troca da letra *n* pelo *m* pode ser considerada como uma dificuldade, já que a letra *n* aparece duas vezes na mesma palavra com a mesma regra de uso, em uma utilizou conforme a norma e na outra não.

O/a estudante, mesmo apresentando ainda dificuldades de ortografia, já se encontra alfabetizado. Ele/Ela, além de ter se apropriado do SEA, também assimilou alguns elementos estruturais do texto. Ademais, além de escrever as palavras de forma separada e de acordo com a norma padrão, está em processo de compreensão do conceito de parágrafo. Do ponto de vista estético, utilizou o espaço em branco para dar início à redação; no que se refere às normas padrão, começou com letras maiúsculas e fez uso de alguns conectores, como a palavra “quando”, no segundo parágrafo.

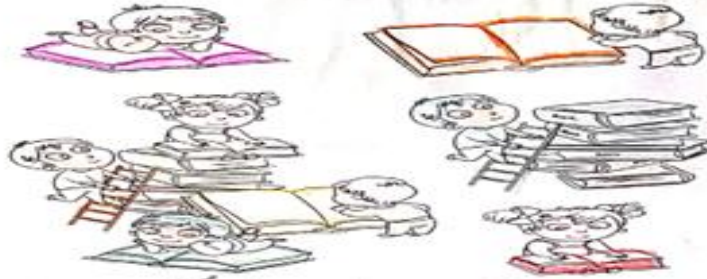
É possível notar, também, os desafios que o/a estudante ainda deve superar, relacionados à questão da legibilidade da escrita e ao uso da pontuação. Na escrita dos parágrafos, mesmo sendo extensos, com mais de um período, a única pontuação utilizada para separá-los foi a vírgula. O ponto foi usado apenas para finalizar o parágrafo. Esses assuntos e outros foram abordados em sala de aula, uns consolidados, outros não.

Para trabalhar esses temas, algumas estratégias foram utilizadas, tanto em termos de leitura quanto de escrita, tais como: exploração de tonalidade de voz, apresentação de nomenclaturas de sinais de pontuação e esclarecimento sobre usos, bem como de elementos de paragrafação.

Figura 13 – “Atrás da porta”

Data: 26/09/2022

Reescreva a estória e pinte o desenho. Não esqueça colocar o título.



Atrás da porta

A história do livro é sobre o pedrinho e a vo Carlotinha. Ela brincava e lia livro para o seu neto. Ela teve que dividir a casa em duas partes: uma ficou pra família e a outra doou para a escola, quando ela morreu. Ele fuçava mui to O guarda roupa da sua a vó. Depois que ela morreu, ele não parava de fuçar o guarda roupa da sua vó, ele ficava chorando muito querendo a sua vo. O menino achou uma passagem secreta, foi ver e achou muitos livros e leu muito.

Atrás da porta – O pedrinho e a vo Carlotinha. Ela Brincava e lia livro para o seu neto. Ela teve que dividir a casa em duas partes uma ficou pra família e a outra doou para a escola, quando ela morreu. Ele fuçava mui to O guarda roupa da sua a vó. Depois que ela morreu, ele não parava de fuçar o guarda roupa da sua vó, ele ficava chorando muito querendo a sua vo. O menino achou uma passagem secreta, foi ver e achou muitos livros e leu muito.

Fonte: a autora, 2022.

O livro “Atrás da porta”, da autora Ruth Rocha, publicado em 2012, inspirou a retextualização, dando origem à produção acima. Do ponto de vista estético, o texto, além do título, se estrutura em apenas um parágrafo contendo onze linhas. As ideias foram separadas uma das outras com o ponto e, às vezes, com a vírgula. Podemos perceber, pelas marcas deixadas ao apagar, durante o processo de revisão, algumas palavras que haviam sido escritas em desacordo com a norma padrão.

O/a estudante que produziu este texto, no início de atendimento no laboratório de aprendizagem, se encontrava na fase silábica alfabética e cursava o 5º ano da turma regular. Para criar essa produção, culminando nesse resultado, a tríade já apresentada e descrita, foi fundamental.

Os dados que formaram as frases usadas no parágrafo introdutório, que apresenta os personagens e o assunto tratado na obra, surgiram destas perguntas: Quem são os personagens? O que um personagem é do outro? Que ação uma das personagens faz e quem faz? Que outra ação essa mesma personagem praticou? A sequência de informações extraídas dessas indagações resultou nas seguintes frases: “O pedrinho e a vó Carlotinha. Ela brincava e lia livro para o- seu neto. Ela teve que dividir a casa es duas partes, uma ficou pra família e a outra doou para escola, quando ela morreu.”

Ao examinar o texto, em termo de escrita alfabética adequada, verificamos, pelas marcas deixadas pelo processo de revisão, com o apagamento de palavras e letras, que algumas foram registradas em desacordo com a norma padrão. Logo no início, na 1ª linha, a palavra “Pedrinho” na 4ª linha, “ficou”; na 5ª e 7ª linhas, as palavras “fuçava e fuçar”; na 6ª linha, “guarda roupa”, e na 10ª, a palavra “passagem”, foram escritas nas seguintes formas consecutivamente “Pedino; fico; fusava; fusar, garda ropa; passajen”.

Uma situação que me chamou a atenção foi a utilização do traço pelo/a estudante, no final da linha, ao registrar a expressão “o seu neto”, o que podemos ver ao término da 2ª linha e no começo da 3ª. Isso nos permite compreender o conflito que ele/ela pode ter enfrentado, ou seja, ao supor que os termos “o seu” formavam uma única palavra, ele/ela sentiu que deveria usar o traço para indicar a continuidade na escrita da palavra.


Esses e outros desafios foram trabalhados durante a produção do texto, utilizando os processos e procedimentos estratégicos de pronúnciação e ênfatização de sons, apresentação e explanação de características, semelhanças e diferenças, dentre outros. Nesses casos específicos, pronunciamos estas palavras e ênfatizamos o som da sílaba, a qual estava escrita incorretamente, como também explicamos quando são usados um *s*, dois *s* e o *c* com a cedilha; apresentando a diferença e pronúnciação do som do *g* acompanhado do *u* e sem; da sílaba *na* e do dígrafo *nho*.

Alguns desafios foram superados no decorrer do exercício, a exemplo do uso dos dois *SS*, pois, na escrita da palavra “passagem”, mesmo permanecendo a escrita fora da norma padrão, a sílaba correspondente ao uso do *s*, foi escrita adequadamente. Já em relação à percepção do som do *u*, no meio e no final da palavra, também foi suplantada, pois a palavra “roupa” apareceu novamente escrita de forma adequada, além das palavras morreu, achou, leu. No entanto, algumas palavras passaram despercebidas no processo de revisão, continuando escritas de forma inadequada no texto.

Figura 14 – “A formiga e a semente”

Data: 27/08/2022

Reescreva a estória e pinte o desenho. Não esqueça de colocar o título.



A formiga e a semente

A história da lavoura é sobre a formiguiha paltava semente para cuidar da terra e a duba e veio o gapanhoto pulou da árvore ele falou que a formiga não deixava ele dormir e murmurou para a formiga enocente e e falou ela não conseguia planta porque ela era pequena e a gande demais pra ela plantar as semetes e o gafanhoto falou que ela não conseguia plantar muitas coisas por que a terra era [escrita ilegível] de mais fora ela falou eu cuido da terra e a terra cuida de mim

A formiga ea semete. a formiguiha paltava semete para cuida da terra e a duba e veio o gapanhoto pulou da árvore ele falou que a formiga não deixava ele dormi e murmurou para a formiga enocente e e falou ela não conseguia planta porque ela era pequena e a gande demais pra ela plantar as semetes e o gafanhoto falou que ela não conseguia plantar muitas coisas por que a terra era [escrita ilegível] de mais fora ela falou eu cuido da terra e a terra cuida de mim

Fonte: a autora, 2022.

Para inspirar a escrita desse texto, a obra utilizada como retextualização foi a fábula, intitulada “A formiga e a semente”, da autora Carolina Rodrigues, publicada na Coleção Coruja Garatuja, em 2018. Do ponto de vista estético, o texto, além do título, foi escrito um único parágrafo, dando continuidade à frase provocativa que foi utilizada para todos os exemplares de inspiração.

É importante salientar que o/a estudante que produziu esse texto começou a ser atendido no laboratório de aprendizagem quando se encontrava na fase silábica alfabética e cursava o 5º ano da turma regular. Vale enfatizar, também, que o conjunto de procedimentos que compõe a tríade contribuiu parcialmente no processo de mediação, até o alcance desse resultado. As frases que integram a redação da parte inicial do parágrafo, que apresenta a principal personagem e o

assunto do texto, foram extraídas das seguintes indagações: Quem é a personagem principal? O que ela fazia e para que? Quem aparece? Que ações esse novo personagem fez?

Antes de adentrar no resultado dessas provocações, com apresentação das frases, é importante sempre salientar que, para todos os parágrafos, os procedimentos de cada etapa da tríade foram utilizados individualmente, parágrafo por parágrafo. Neste caso em específico, o tempo usado para a construção do texto foi reduzido, sendo menos que o necessário para um acompanhamento mais minucioso, devido a fatores externos, dificultando, assim, o desenvolvimento do processo.

Retomamos a apresentação das ideias que culminaram nas frases, as quais deveriam compor o parágrafo introdutório, que ficaram estruturadas na seguinte forma: “a formiguiha plantava semente para cuidar da terra e a duba veio o gafanhoto pulou da árvore ele falou que a formiga não deixava ele dormir e murmurou para a formiga enocente...”.

Ao analisarmos o texto, percebemos que ele foi redigido em um único parágrafo, desprovido de pontuação. Nesse trecho, assim como em outros, as palavras aparecem separadas. Os termos “semente”, “formiguiha”, “plantava”, “adubar”, “gafanhoto”, “deixava” e “consequia” não foram registrados conforme o sistema de escrita alfabético. Assim, obedecendo a sequência do texto, as palavras foram escritas dessa maneira: “semete, formiguiha, plantava, a duba, gafanhoto, deixava, conseguia”. Há, também, o emprego repetido da conjunção *e* para adicionar novas ideias e do pronome *ele/ela* para substituição de outras palavras.

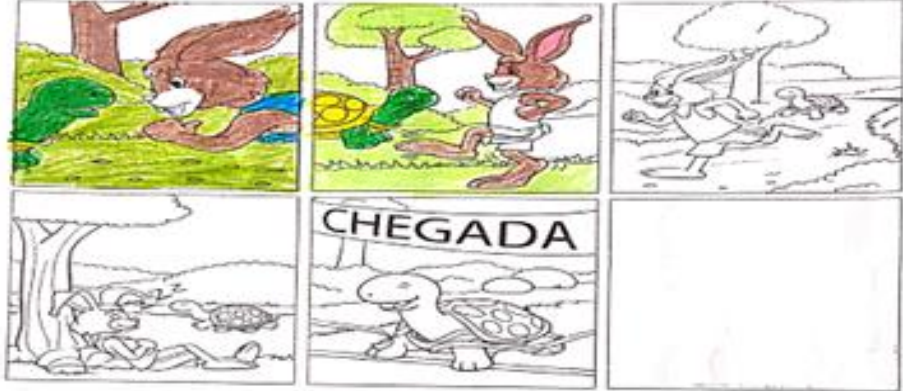
Mesmo com o tempo para o processo de revisão bastante diminuído, com a escrita e a reescrita, alguns assuntos foram abordados, como o fonema *n* empregado em posição de som nasal, o som das sílabas compostas por duas consoantes consecutivas, neste caso, a junção do *p* com o *l* sequenciado de uma vogal; som do *i* em ditongo, som e uso do *g* em contextos diferentes, o dígrafo *nh*, entre outros. Para trabalhar esses temas, as estratégias utilizadas foram pronúncia de palavras e ênfase de som, comparação de som, esclarecimento de contexto de uso.

É possível notar, na expressão “consequia plantar” e na palavra “gafanhoto”, que estas apareceram novamente no texto, registradas de acordo com a norma convencional, dando, assim, indícios de que ele/ela tenha se apropriado do conhecimento do uso da letra *n* nasal na escrita e sua percepção sonora, como também a junção do *p* com o *l* e o dígrafo *nh*.

Figura 15 – “A cigarra e a formiga” (A lebre e a tartaruga)

Data: 27 / 09 / 2022

Reescreva a estória e pinte o desenho. Não esqueça de colocar o título.



A cigarra e formiga

A história da lebre é sobre a tartaruga que chamou a lebre para fazer uma corrida e ela aceitou, as amigas disseram que ela estava louca em fazer uma aposta com a lebre. – No dia da corrida a lebre saiu disparada, viu que estava longe, dormiu na árvore, então a tartaruga ganhou a corrida.

Fonte: a autora, 2022.

A escrita desse texto foi inspirada pela fábula intitulada “A lebre e a tartaruga”, utilizada como retextualização. Trata-se de uma fábula de Esopo, com adaptação do Itaú Books, lançada pelo projeto Leia para uma criança e publicada em 2020. O texto, além do título, possui dois parágrafos. O primeiro dá continuidade à frase provocativa empregada como incentivo para a produção, que foi utilizada para todos os textos escritos durante as atividades. O/A estudante apresenta os personagens, o assunto e o fato a ser desencadeado. No segundo parágrafo, traz a narrativa com a consumação do fato.

Vale salientar que o/a estudante apresentou um título diferente da fábula reproduzida no texto. A hipótese mais provável para essa troca é a de retenção do texto trabalhado anteriormente e reprodução inconsciente, pois ele/ela estudante não segue tratando da fábula sugerida no título, concentrando-se nas imagens. Há, portanto, uma pequena confusão de informações que poderia ter sido sanada, caso eu tivesse chamado a atenção para a leitura de fábulas diferentes.

Para a composição, estruturação e produção do texto, a tríade entra em cena. No processo de extração de informações foram adotados os mesmos procedimentos, com o uso de perguntas, apresentadas logo em sequência: Quem são as personagens? O que elas fizeram? Quem teve a iniciativa de fazer a proposta? O que aconteceu depois? Essas indagações estimularam a escrita do parágrafo, transcrito a seguir: “a tartaruga chamou a lebre para fazer uma corrida e ela aceitou as amigas disseram que ela estava louca em fazer uma aposta com a lebre”.

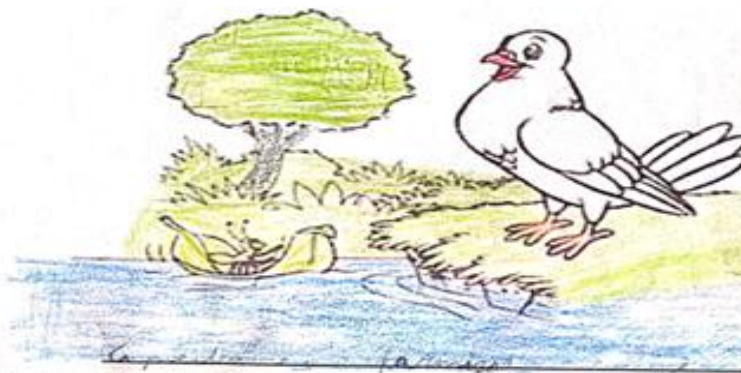
Vale salientar que o/a estudante é deficiente intelectual, com laudo médico, e por ocasião do início de seu acompanhamento no laboratório de aprendizagem, estava na fase silábica e cursava o 5º ano da sala regular. Desse modo, a sistematização do texto, no início da escrita, especificamente, o primeiro parágrafo, após a extração e organização das ideias, cada palavra foi pronunciada, pausadamente, enfatizando sons e correlacionando fonemas e grafemas, sequenciados do registro. Esse procedimento foi repetido palavra por palavra, até que ele/ela completou a redação do parágrafo. Já no segundo, houve redução das mediações, mas também foram explorados os espaços em branco, tanto para separar palavras, quanto para iniciar o parágrafo e o uso do ponto final.

A fábula “A pomba e a formiga”, de Esopo, foi adaptada pelo Instituto LpC e publicada em 2021, embasou a retextualização, derivando na produção compartilhada logo a seguir.

Figura 15 – “A pomba e a formiga”

Data: 27 / 9 / 2022

Reescreva a estória e pinte o desenho. Não esqueça de colocar o título.



A história da lavoura é sobre a formiga ela foi beber água no rio, escorregou e caiu na correnteza, e a pomba jogou uma folha no rio e a formiga subiu na folha e a pomba pegou a folha. Logo após a formiga viu um caçador que ia pegar a pomba, ela picou o caçador e salvou o pomba.

A pomba e a formiga – a formiga, ela foi beber água no rio e escorregou e caiu na correnteza, e a pomba jogou uma folha no rio e a formiga subiu na folha e a pomba pegou a folha. – Logo após a formiga viu um caçador que ia pegar a pomba, ela picou o caçador e salvou o pomba.

Fonte: a autora, 2022.

Do ponto de vista estético, o texto, além do título, compreende dois parágrafos, o primeiro, com quatro linhas, e o segundo, três. Em ambos, as ideias foram fechadas com ponto final. No primeiro, a vírgula foi usada para separar as ações de um e outro personagem, já no segundo, serviu para separar uma ação da outra, mas do mesmo personagem. Nele podemos perceber, também, pelas marcas deixadas ao apagar durante o processo de revisão, algumas palavras que foram escritas em desacordo com a norma padrão.

O/a estudante responsável pela produção deste texto, ao iniciar seu atendimento no laboratório de aprendizagem, estava na fase silábica alfabética e cursava o 4º ano na sala regular. Para que essa produção fosse gerada e chegasse a esse resultado, a tríade mencionada e discutida previamente, foi essencial. As informações que deram origem às frases do parágrafo introdutório, onde são apresentados os personagens e o tema abordado na obra, derivam das perguntas que estão elencadas logo adiante.

Assim, antes mesmo de elencar essas questões, é importante frisar que o/a estudante não entrou para o laboratório de aprendizagem no início do ano letivo, sua entrada se deu no início do 3º bimestre, quando outros já haviam sido liberados. Vale salientar que a participação nesse espaço é provisória. A permanência dos estudantes só se dá enquanto apresentar defasagem de aprendizagem; uma vez recuperada, eles são liberados.

Agora, retomando o assunto sobre a formação do parágrafo introdutório, além da frase inicial provocativa, as questões que derivaram as frases foram: Quem são os personagens? O que a formiga fez e o que aconteceu com ela? Quem salvou a formiga? O que ela fez para salvar a formiga? Que ações as duas personagens fizeram depois? A sequência de informações extraídas dessas indagações resultou na escrita das seguintes frases: “A formiga foi beber água no rio e escorregou e caiu na correnteza, e a pomba jogou uma folha no rio e a formiga subiu na folha e a pomba pegou a folha.”.

Ao examinar o texto, constatamos que as palavras, em sua maioria, foram registradas separadas uma da outra, com espaço em branco; somente em casos específicos é que houve emendas e escrita de palavras fora da norma SEA, como as expressões “logo após” e “a formiga”, registradas como “Logoapos” e “aformiga”, e as palavras “beber, escorregou, jogou, viu, salvou”, escritas assim: “bebe, ecorego, jogo, vio, sauvo”. Com processo de revisão, essas palavras foram reescritas.

Estes e outros desafios foram trabalhados durante a produção do texto, aplicando os processos e procedimentos estratégicos de reflexão sobre a escrita com pronúncia e ênfase de sons, apresentação e explanação de características, semelhanças e diferenças, dentre outros. Nesse caso específico, contamos as palavras das expressões emendadas e esclarecemos que se tratava de duas palavras, logo, ficam separadas. Já em relação às palavras escritas em não conformidade com a norma convencional, pronunciamos e enfatizamos o som da sílaba, a qual estava escrita inadequadamente, bem como explicamos quando são usados um *r* e dois *r*, demonstrando a diferença de som de ambas as formas que o *r* é empregado.

Podemos reconhecer que alguns desafios foram superados no decorrer do processo de produção, por exemplo, o uso dos dois *r* entre vogais e do *r* indicador de verbo no infinitivo, como também o uso do *u* em final de verbo conjugado na 3ª pessoa do passado, uma vez que outras palavras, com essas mesmas regras, foram escritas pelo/pela estudante sem necessitar de revisão, como “correnteza, pegar e picou”.

Figura 16 – “Chapeuzinho Vermelho”

Data: 03 / 10 / 2022

Reescreva a estória e pinte o desenho. Não esqueça de colocar o título.



clapeuzinho vermelha  
 A história da lirona é sobre a mãe da chapeuzinho,  
 lobo, e o caçador o que não podia caçar a lirona  
 e que a lirona comia ela, mas o caçador tirou  
 a menina e o avô dela e a avó dela e a avó  
 ofereceu um bolo para caçador e viveram felizes para sempre.  
 fim

clapeuzinho vermelho – a mãe da chapeuzinho, lobo, avó eo caçador o que não podia aconteceu é que o lobo comese ela, mas o caçador tirou a menina e a avó dela e a avó ofereceu um bolo para caçador e viveram felizes para sempre. Fim

Fonte: a autora, 2022.

O conto “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, foi adaptado pelo Itaú Books e lançado em 2021, como parte do projeto “Leia para uma criança”. Essa obra serviu como referência para a retextualização. No que diz respeito à sua estética, o texto, além do título, apresenta-se em um único parágrafo, com cinco linhas. Nele, o/a autor/a usa vírgulas para separar palavras em uma sequência, bem como um ponto final ao término do parágrafo. Além disso, é possível notar marcas deixadas durante o processo de revisão, indicando palavras que foram apagadas e alteradas para se adequar à norma padrão.

O/a estudante que elaborou este texto, ao começar seu atendimento no laboratório de aprendizagem, encontrava-se na fase silábica e estava cursando o 5<sup>a</sup> ano da turma regular. Para que essa produção fosse elaborada e alcançasse o resultado apresentado, a tríade mencionada e discutida em várias ocasiões foi fundamental. As informações que originaram as frases do

parágrafo inicial, onde são introduzidos os personagens e o tema tratado na obra, decorrem das perguntas que estão listadas a seguir.

Além da frase provocativa utilizada em todas as obras de referência para retextualização, elencamos as questões que foram usadas para a extração de informação, processo que faz parte da tríade já mencionada. São as seguintes: Quem é a principal personagem? Quais são as outras personagens que aparecem na história? Que recomendação Chapeuzinho recebeu de sua mãe? O que aconteceu? As informações retiradas dessas indagações possibilitaram a construção das frases que deveriam compor o parágrafo introdutório: “a mãe de chapeuzinho, lobo, a avó e o caçador o que não podia aconteceu é que o lobo comeu ela ...”.

Ao analisar o texto, notamos que as palavras estão separadas por espaços, no entanto, em situações específicas, alguns termos foram escritos de forma não convencional, como "chapeuzinho, aconteceu, comesse, mas", sendo registrados como "clapeuzinho, aconteceo, comese, mais". É importante salientar que o processo de organização e sistematização das frases ocorre antes do registro, envolvendo a contagem das palavras e o esclarecimento sobre os espaços e, durante o registro, pronúnciação de palavras, exploração da sonoridade e a relação entre fonemas e grafemas.

Estes e diversos outros desafios foram abordados ao longo da elaboração do texto, empregando processos e procedimentos estratégicos para refletir sobre a escrita. No que concerne às palavras que não seguem a norma convencional, durante a revisão, discutimos a diferença entre as palavras “mais” e “mas”, esclarecendo o uso de cada uma. Em outros casos, analisamos os termos, com ênfase na sonoridade do *u*, do *s* e *ss* e do dígrafo *ch*. Assim, com base em novo registro da palavra “chapeuzinho” no texto, como também escritas de outras pelo/a estudante com a mesma regra, conforme a norma convencional, a exemplo dos termos “tirou e ofereceu”, podemos entender que esses desafios foram superados.

É válido frisar que, a cada etapa do procedimento, que consistiu na tríade preparação (coleta de informações e organização) – redação - revisão, foram elaborados os textos com frases e parágrafos que deram origem a diferentes processos. Para extração de informação, identificando os assuntos a serem abordados na narrativa, adotamos a estratégia da formulação de perguntas. No que se refere à documentação, realizamos um processo antes e durante para sistematização da escrita, incluindo organização de ideias, contagem de palavras, exploração de espaços em branco e ênfase nos sons, dentre outras atividades. Por último, na fase de revisão, fizemos uma análise das palavras e frases que estavam escritas de forma não convencional e procedemos com sua reescrita.

No que tange à abordagem sobre os espaços em branco, além da contagem deles e da ênfase nas palavras monossílabas, incluindo artigos, pronomes e outras de classe gramatical diferente, que possuem uma sílaba, foi esclarecido que, ao serem incluídas em uma frase, essas devem ser escritas separadamente, pois são tratadas como palavras independentes. Essa abordagem foi aplicada tanto para o grupo como em situações particulares de cada estudante.

Nesse sentido, vale destacar que a tríade permeou a construção de cada parágrafo que estruturou a narrativa, desdobrando-se em etapas, sendo a preparação, a primeira, a qual antecede a redação do texto. Ela, por sua vez, é composta por três fases: a primeira corresponde à extração de informações por meio de perguntas; a segunda se refere à organização das ideias (ordem das palavras para a construção de sentido); e a última voltada para a sistematização da escrita, com a contagem de palavras e esclarecimento sobre o uso do espaço.

A redação do texto corresponde à segunda etapa. Nela, a exploração de conhecimentos relacionados à apropriação do sistema de escrita alfabética e o registro ocorrem simultaneamente. Já a última etapa diz respeito ao processo de revisão, em que são analisados a estrutura e os termos que não estão em conformidade com a norma convencional e sua reescrita.

Nos processos e procedimentos adotados para a elaboração de cada texto, as abordagens estratégicas sofreram variações conforme as dificuldades; às vezes, foram necessárias abordagens mais lentas, uso de outras expressões, indicação visual, exploração de diferenças e semelhanças, pronúncias repetidas, dentre outros recursos que o momento exigia.

É importante destacar a implementação do procedimento relacionado à tríade – preparação (coleta de informações, organização de ideias e sistêmica) – redação – revisão — ter ocorrido de maneira simultânea para cada frase e/ou parágrafo redigido, por entendermos que é durante o processo que as dificuldades são sanadas e superadas. Essa constatação se deu pela redução das dúvidas apresentadas pelos/pelas estudantes ao longo do desenvolvimento da escrita. No começo, elas eram bastante frequentes, mas, à medida que o processo avançava, foram diminuindo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa está vinculada à linha de Linguagem, Educação e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), e parte da seguinte indagação: Considerando a perspectiva interacionista e discursiva, como se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, por meio do trabalho com texto, em uma turma de alfabetização? A investigação tem como objetivo geral: compreender como se desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, considerando as perspectivas discursiva e interacionista estudadas por Bakhtin e Vygotsky, respectivamente, a fim de que possa contribuir com as discussões acerca da temática e, conseqüentemente, para a formação de professores alfabetizadores.

Assim, pensando na questão da alfabetização, sabemos que as discussões sobre leitura e escrita, na perspectiva de letramento, não são recentes, o que justifica a continuidade são os equívocos conceituais e metodológicos que ainda persistem no espaço escolar, como também as dificuldades em trabalhar de maneira integrada e simultânea as habilidades voltadas para sua apropriação e os conhecimentos de letramentos, sem desvincular de um contexto de comunicação, interação e construção de sentido.

Com o intuito de abordar a leitura e a escrita na alfabetização, bem como o processo de ensino-aprendizagem, e auxiliar na reflexão sobre a análise necessária à elaboração deste trabalho, as sessões teóricas foram constituídas e organizadas com foco na análise e nas discussões referentes ao tema da pesquisa, que é alfabetizar letrando, sob uma perspectiva interacionista e discursiva. Nesse contexto, o processo do ensino e a aprendizagem da leitura e escrita se constitui como o objeto desta pesquisa. Para isso, o trabalho está dividido em três seções teóricas, sendo dedicadas às discussões dos eixos na pesquisa analisados, as quais sucedem a seção metodológica e precedem a etapa da análise.

Assim, com base nessas discussões, entendemos que a finalidade da aprendizagem da língua, falada ou escrita, numa perspectiva escolar, reside na comunicação, interação e construção de sentido. Soares (2022) salienta que essas duas modalidades de comunicação (oral e escrita), mesmo se diferenciando na forma de desenvolvimento, coincidem na função interativa. As crianças, quando conversam umas com as outras, falam textos e não palavras

soltas. Da mesma forma acontece com o texto escrito, elas interagem buscando o sentido e não os elementos linguísticos, como fonemas e grafemas.

Desse modo, o texto, como instrumento de articulação, oferece múltiplas possibilidades de trabalho com a língua, uma vez que abarca suas diferentes dimensões como forma, funções, usos e finalidades. Ele desempenha um papel peculiar quando se trata de mobilização de saberes, seja no campo da significação, da funcionalidade ou das formas.

Dessa forma, é de suma importância que o texto ganhe centralidade no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, pois, ao proporcionar à criança a interação com esse instrumento, ele dá condições para que, enquanto aprende a ler e escrever, vivencie processos simultâneos de interação, comunicação, construção de sentido. No entanto, não significa que a criança precisa passar solitariamente pelo processo de descoberta das nuances do sistema de escrita alfabética. O professor deve desempenhar a sua função de ajudá-la, assumindo o seu papel de mediador desse processo.

No que diz respeito a função mediadora do professor, é importante frisar que foram diversos os processos e procedimentos adotados por mim para mediar o processo de aprendizagem do estudante em relação a apropriação de habilidades leitoras, orais, interpretativa e do sistema de escrita alfabética. Essas ações ocorreram em um contexto do letramento, onde o texto se tornou o eixo central para conectar essas aprendizagens. Nesse sentido, destacamos as atividades de leitura em grupo e individual, a prática de contação de história, a troca de ideias e a compreensão de textos, além da produção escrita. Contudo, em termo de percepção e atuação, a abordagem do ensino poderia ter ganhado uma visão mais crítica e abrangente das aprendizagens.

Após examinarmos o relato e as atividades realizadas, podemos afirmar que a proposta se organiza em três eixos. O primeiro é voltado para a promoção do letramento e a evolução das habilidades interpretativas. Isso se torna evidente pela inserção e adoção do texto como unidade de ensino, além da finalidade atribuída à produção e à exploração de conhecimentos relacionados ao letramento. O segundo eixo é dedicado a práticas orais, onde ressaltamos atividades como exposições orais sobre compreensão de texto, comentários e contação de histórias. O último eixo se concentra no ensino da leitura e da escrita, desdobrando-se em três etapas: preparação, redação e revisão, que chamamos de tríade da construção do texto.

Assim, finalizo minha escrita com a plena consciência de que a trajetória para me constituir alfabetizadora não foi nada simples. Encontrei diversos obstáculos ao longo do caminho, como, por exemplo, a minha timidez e a falta de experiência na área da alfabetização.

Entretanto, embora enfrentei esses desafios, sinto realizada com os resultados do meu trabalho e com a minha própria evolução nesse processo. Aprendi bastante ao longo dessa jornada; entre acertos e erros, fui me redescobrando e reconstituindo, dando ressignificação a minha prática, e, com os estudos realizados no curso do mestrado e a pesquisa desenvolvida, o meu repertório de conhecimento ganhou um salto quantitativo e qualitativo, pois, além de ampliá-los, permitiu-me a enxergar e compreender situações que antes passaram despercebidas, e assim, fui me constituindo também pesquisadora.

A Ana que ingressou em uma sala de alfabetização em 2022 não foi a mesma quando deixou. Ela, ao sair de lá, não sabia o porquê, mas convicta de que ensinar a ler e escrever, lendo e escrevendo texto, é um caminho a ser considerado quando se pensa na qualidade e na progressão das aprendizagens dos estudantes. De maneira semelhante à minha experiência no mestrado. Hoje, tenho plena consciência de que desenvolvi um bom trabalho, mas, à luz das descobertas que fiz durante a pesquisa e com a bagagem de conhecimentos construídos, posso afirmar que poderia ter sido ainda melhor, oferecendo maior abrangência das aprendizagens, como também uma visão mais crítica. Que, nos tempos atuais, tenho condição de ter esse olhar como também em compreender que a efetivação desses e outros aspectos dependem tanto da formação do professor quanto das condições que lhe são dadas.

Portanto, fecho a minha pesquisa expressando a enorme satisfação que sinto em compreender que o texto é uma unidade de sentido, oferece múltiplas possibilidades de integração das aprendizagens, como também condições para nos comunicarmos e interagirmos socialmente. Essa satisfação se estende também pela minha insistência e persistência diante dos desafios. Não ter acomodado, isso me enche de orgulho. E digo para mim mesmo, foi um ato de coragem e ousadia de sua parte Ana. Continue sendo essa professora determinada, que busca sempre oferecer o melhor que pode para seus estudantes. E deixo a seguinte reflexão: “Aprendemos a ler e escrever, praticando a leitura e a escrita de textos”.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: uma escola possível?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. ed. Rio de Janeiro: Hucitec Editora, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Org./tradução/ prefácio e notas de Paulo Bezerra. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. *In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). Práticas de leitura e escrita*. Brasília: MEC, 2006, p. 12-16.
- COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In: MORAIS, Arthur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. p. 47-69. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024
- DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa. *In: DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000, p. 145-159.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.
- LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. *In: GERALDI, João Wanderley. (org.). O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 18 – 23.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria; COSTA, Daniel Monteiro Vieira (org.). **Alfabetização: teoria e prática**. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2016. Disponível em: [https://acervo.sead.ufes.br/materiais/pedagogia/alfabetizacao\\_teorica\\_e\\_pratica\\_CC-2023.pdf](https://acervo.sead.ufes.br/materiais/pedagogia/alfabetizacao_teorica_e_pratica_CC-2023.pdf) Acesso em: 24 jul. 2024
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Letramento: os desafios do ensino. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/alfabetizacao.pdf> Acesso em: 26 jul. 2024
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramentos e as práticas escolares de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Angela B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-24.

MORAIS, Arthur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, Arthur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. p. 29-46. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

MORAIS, Arthur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizando? *In*: MORAIS, Arthur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005. p. 71-88. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995, p. 239-263.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva** [periódico na Internet], v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Encyclopaideia)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação)

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUZA, Alessandra Felix de Lima; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes. Ensinar a ler: finalidades docentes no contexto da alfabetização. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-23, e-24442, jan./mar.2021.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995. p. 91-117

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (org.) Michael Cole *et al.* Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.