

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DURANTE A PANDEMIA

ALFABETIZACIÓN EN LA PERSPECTIVA DEL LETRAMIENTO DURANTE LA PANDEMIA

LEARNING TO READ AND WRITE FROM A LITERACY PERSPECTIVE DURING THE PANDEMIC

Fatima Ali Abdalah Abdel CADER-NASCIMENTO¹
Joanna D'arc Lima da Silva SARMANHO²

RESUMO: A escola possui um papel crucial na inserção do estudante em práticas sociais e culturais da leitura e da escrita, o que nem sempre ocorre. Assim, o objetivo da pesquisa, foi resgatar a aprendizagem desses processos com um estudante de 11 anos, a partir das contribuições com os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural. O desenvolvimento do estudo fundamentou-se em sondagem, intervenções e avaliação final. Dados iniciais mostraram ausência de consciência da articulação dos fonemas, hipersegmentação ou hiposegmentação e monotongação. A intervenção consistiu em atividades baseadas na leitura de histórias, interpretação, registro escrito, receita de bolo, leitura labial de fonemas e exercícios de atenção seletiva. Os resultados finais apontaram ampliação da atenção seletiva, da percepção, da memória, da criação de estratégias cognitivas para leitura e escrita, do reconto oral das histórias para a comunidade e do domínio da natureza da língua escrita. Por meio da presente pesquisa, revelou-se a importância do acompanhamento mais individualizado dos processos de ensino e aprendizagem, com altruísmo e expectativas positivas do mediador em relação ao acesso à leitura e escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Práticas de ensino. Intervenções pedagógicas.

RESUMEN: *La escuela tiene un papel crucial en la inserción del estudiante en las prácticas sociales y culturales de lectura y escritura, lo que no siempre ocurre. Así, el objetivo de la investigación, fue rescatar el aprendizaje de estos procesos con un estudiante de 11 años basado en contribuciones con los supuestos teóricos de la psicología histórico-cultural. El desarrollo del estudio se basó en el sondeo, intervenciones y evaluación final. Datos iniciales mostraron una falta de consciencia en la articulación de los fonemas, hipersegmentación o hiposegmentación y monotonia. La intervención consistió en actividades basadas en lectura de cuentos, recetas de pasteles, lectura labial de fonemas y ejercicios de atención selectiva, la percepción, la memoria, la creación de estrategias cognitivas para la lectura y la escritura, la narración oral de las historias a la comunidad y el dominio de la naturaleza de la lengua*

¹ Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília – DF – Brasil. Professora no SEEDF. Orientadora do Projeto de Iniciação Científica (UDF). Doutorado em Educação Especial (UFSCAR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0662-1428>. E-mail: fatimacader167@gmail.com

² Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), Brasília – DF – Brasil. Graduanda no curso de Pedagogia. Voluntária do Programa de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia (UDF). Bolsista PIBID/CAPES (2018-2019). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4520-9011>. E-mail: joanna.lima@gmail.com

escrita. A través de la presente investigación, se puso de manifiesto la importancia de vigilar más los procesos de enseñanza y aprendizaje individualizados, con altruismo y expectativas positivas del mediador en relación con el acceso a la lectura y la escritura.

PALABRAS CLAVE: *Letramiento. Prácticas de enseñanzas. Intervenciones pedagógicas.*

ABSTRACT: *Schools usually play a crucial role in the insertion of students in social and cultural practices of reading and writing; however, this is not always true. The objective of this research was to regain the learning of these processes with an 11-year-old student. based on contributions with the theoretical assumptions of historical-cultural psychology. The study's development is based on survey, interventions, and final evaluation. Initial data showed absence of phoneme articulation awareness, hypersegmentation or hyposegmentation, and monotonation. The intervention consisted of the following activities: reading stories, interpretation, written record, cake recipe, lip reading phonemes, selective attention exercises. The results show expansion of selective attention, perception, memory, creation of cognitive strategies for reading and writing, oral storytelling for the community, and domain of the nature of written language. The research revealed the importance of more individualized monitoring of teaching and learning processes, as well as altruism and positive expectations of the mediator in relation to access to reading and writing.*

KEYWORDS: *Literacy. Teaching practices. Pedagogical interventions.*

Introdução

Alfabetização, na perspectiva do letramento, está diretamente relacionada ao papel da escola no ensino da escrita e da leitura, por meio da inserção do estudante em práticas sociais e culturais, visando a ampliação da percepção pela utilização desses instrumentos em distintas situações. Dados do Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2017) evidenciam que 11,6% dos alunos “[...] são **reprovados** ao fim do **terceiro ano do ensino fundamental**, quando termina a fase básica de aprender a ler [...]”. O Plano Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019, p. 11, grifo nosso) destaca que:

Quando a criança chega ao final do 3º ano do ensino fundamental sem saber ler, ou lendo precariamente, [...], sua trajetória escolar fica comprometida. [...]. Segundo o Censo Escolar de 2018, no 3º ano a taxa de reprovação foi de 9,4%, e a de distorção idade-série foi de 12,6% [...].

O grande desafio da área é como romper com o fracasso da aprendizagem, o qual reflete a profunda desigualdade social, econômica e política do país. Passos e Gomes (2012, p. 350-351) destacam que há um discurso do princípio da equidade de igualdade de acesso e tratamento no sistema de ensino, mas não consideram “[...] as diferenças em termos das propriedades

culturais, como também que a assimilação do capital escolar requer a posse prévia de condições que nem todos possuem [...]”.

Será que os 71% dos brasileiros incapazes de interpretar um texto simples têm equidade? Será que a escola sozinha é redentora de todas as mazelas sociais? Essas são questões que perpassam todo o fazer pedagógico, uma vez que são as pessoas em situação de alta vulnerabilidade social as mais prejudicadas em termos de equidade, igualdade e tratamento no acesso às ferramentas culturais.

Sabe-se que a base da aprendizagem é decorrente da exposição ao universo cultural, bem como dos processos mentais superiores (memória, percepção, atenção seletiva, vontade etc.). Conforme a perspectiva sócio-histórica, a mediação linguística e a manipulação de ferramentas culturais são cruciais na aprendizagem de novas competências. Além disso, as crianças em situação de vulnerabilidade social precisam que as expectativas do outro sejam mais positivas e acolhedoras. É importante considerar as suas hipóteses, as relações que estabelecem com o conteúdo, as expectativas que possuem acerca do uso social e acadêmico da literacia e da numeracia, e os conflitos cognitivos que manifestam. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer e propor rotas que favoreçam o avanço, seja pelo método sintético ou analítico de alfabetização.

A respeito da história dos métodos de alfabetização, Araújo (1996) mostra que ela pode ser compreendida em três grandes blocos. O primeiro envolve a Idade Antiga e a Idade Média, com o predomínio do método da soletração, também conhecido como alfabético ou ABC, o qual propõe aprender a sequência das letras na ordem correta e inversa. Depois, era ensinada a representação gráfica das letras maiúsculas logo após as minúsculas e, posteriormente, todas as combinações possíveis das sílabas simples. Mendonça e Mendonça (2009, p. 20) destacam que “Os primeiros textos apresentados vinham segmentados em sílabas, depois textos em escrita normal, mas sem espaço entre as palavras e sem pontuação [...]”. Esse processo era lento, artificial e complexo.

No século XII houve a recomendação do ensino na primeira aula apenas da letra /a/ e, depois, as lições seguiam as demais letras do alfabeto. As famílias na Idade Média colocavam as crianças em contato com a leitura e a escrita por meio de diferentes materiais, tais como gesso, madeira, bolos e doces com o formato das letras, conforme destacado por Mendonça e Mendonça (2009, p. 21). Nos séculos XVI e XVIII, com prolongação até a década de 1960, período em que o ensino será marcado pelos métodos sintéticos e analíticos, surge a preocupação em ensinar os sons das letras de palavras que faziam parte do universo da criança, prática realizada na Alemanha. “Na França, Pascal reinventa o método da soletração: em lugar

de ensinar o nome das letras (efe, eme etc) ensinava o som (fê, Mê, Lê) [...]” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2009, p. 22). Assim, em 1719, Vallange cria o denominado **método sintético fônico**. No entanto, esse método foi rejeitado e substituído pelo **método sintético — silábico** —, cuja estratégia de ensino pauta-se no encontro entre a consoante e a vogal, formando a sílaba e depois em sua união para formar as palavras. Apresenta-se a consoante e alterna-se as vogais. Nota-se que, historicamente, o ensino parte de unidades sem significado e, gradativamente, atinge a palavra, unidade com significado.

Outra tentativa foi a utilização do **método analítico – palavrção**, no qual parte-se de palavras, sentenças, contos ou textos. Mendonça e Mendonça (2009, p. 25) destacam que “[...] as crianças aprendem a falar emitindo palavras inteiras e não pedaços delas, também aprenderão a ler e escrever com mais facilidade palavras com significado”. Após a palavrção, foram criadas outras vertentes do método analítico segundo uma perspectiva global. Já as pesquisas e a publicação em 1974 de Emília Ferreiro (2017) sobre a “Psicogênese da língua escrita”, alertam para o fato de que a criança possui hipóteses sobre o código escrito, sendo crucial o ensino da escrita a partir da atividade do estudante ativo em interação com o objeto do conhecimento.

Conhecer os métodos de alfabetização é importante, mas o processo de ensino da literacia vai além da técnica de codificação e decodificação de signos, envolvendo a interação com o universo da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, no uso social, o qual muitas vezes, é inexistente no universo familiar. Para Soares (2004), o ato de alfabetizar consiste em ensinar os estudantes a “tecnologia da escrita”, prática do traçado das letras, da codificação dos fonemas em grafemas e da decodificação dos grafemas em fonemas, das habilidades em usar os instrumentos que permitem escrever, da direção da escrita e da leitura, da distribuição espacial do texto, dentre outros. Mas o domínio da técnica não garante ao aluno o engajamento em todas as atividades nas quais o letramento é normalmente exigido na e pela cultura ou grupo social. Soares (2004, p. 74) destaca que o letramento vai além do domínio da tecnologia da leitura e da escrita e, consiste no “[...] uso dessas habilidades para atender às exigências sociais”. Portanto, o letramento consiste em práticas sociais de leitura, escrita e cálculo, que podem ser utilizadas para questionar, sugerir, propor, reforçar valores, tradições e formas de poder presentes no contexto.

Assim, o acesso ao conhecimento é decorrente da ação de um sujeito ativo, histórico, cultural e social, que ao agir no mundo transforma o espaço e se reelabora como ser. Para tanto, todo processo precisa ser mediado por uma pessoa mais experiente. É na interação que se origina a aprendizagem, impulsionando o desenvolvimento. Logo, é necessário mudar de

atitude e acreditar que os formatos de ação conjunta constituem um caminho rico e significativo para a aprendizagem. Nossa premissa é de que a aprendizagem envolve a interação entre pessoas, signo linguístico e artefatos culturais na perspectiva interacionista de Vigotski (1991), e é o que viabilizamos ao estudante neste estudo.

Método

Esta pesquisa de abordagem qualitativa cunhada por um estudo de caso acerca dos processos de apropriação da leitura e da escrita de um estudante do gênero masculino, com 11 anos, matriculado (em 2020) no 4º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do Distrito Federal, identificado pela idade seguida da letra M, 11M. Ele apresenta dificuldade e resistência em atividades que envolvem leitura, escrita e matemática. Reconhece letras, faz a decodificação, porém não consegue dar significado ao que decodifica. Constatamos a ausência da noção da quantidade de dias da semana e de meses do ano, além do desconhecimento da data do próprio aniversário. A mãe consegue assinar o próprio nome e o pai ainda não. Residem em local sem infraestrutura, não dispõem de energia elétrica nem de água potável. A família está inscrita no Cadastro Único para Programas Sociais – Cad-Único.

Destacamos que o estudante estava matriculado em uma escola pública participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/MEC/UDF. O PIBID ocorreu ao longo de 18 meses, com início em agosto de 2018 e término em janeiro de 2020, período em que não tivemos contato efetivo com o estudante 11M. Salientamos que as autoras dessa pesquisa, atuaram no PIBID, sendo a primeira autora como coordenadora de área e a segunda autora como bolsista da CAPES. Após a conclusão das atividades do PIBID, em dezembro de 2019. Foi proposto à escola a continuidade das atividades por meio do projeto de iniciação científica, “Alfabetização na perspectiva do letramento”. A gestão concordou, tendo sido solicitado uma atenção maior para três estudantes com defasagem na leitura e na escrita. Desses três, apenas o estudante 11M permaneceu na proposta. Os demais desistiram em função da mudança de cidade e de escola. O processo de intervenção pedagógica era supervisionado pela coordenadora de área, a qual também tinha participação direta na intervenção pedagógica por meio do ato de contar histórias ou em dinâmicas envolvendo práticas de leitura. Momentos nos quais a bolsista poderia visualizar a condução de atividades, bem como o ato de contar histórias de forma a manter a curiosidade, a atenção deliberada e a participação dos ouvintes, que eram: estudante, membros da família e bolsista. Nesse processo, estabelecemos uma relação de proximidade entre todos os participantes, inclusive com a família do 11M.

Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível enfatizar uma prática docente mediadora, com um olhar atento para apoiar o estudante 11M a vencer as defasagens na leitura e escrita. Dessa forma, viabilizamos situações que aproximassem o participante e sua família do universo do letramento. Para tanto, descreveremos a sondagem inicial, as intervenções e as conclusões em relação ao ensino e aprendizagem. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer de nº. 3.846.359.

A coleta de dados consistiu em 4 encontros presenciais no período matutino, na quinta-feira, com duração de 2 horas na biblioteca da escola e em 22 encontros *online* durante o primeiro e segundo semestre de 2020. As atividades partiam de conteúdos já consolidados pelo estudante e, aos poucos, eram apresentados novos conceitos. Utilizamos fichas com frases e palavras, livros, alfabeto móvel, jogos de memória e de sequência lógica, cartas, gibis e quadro branco com pincel, assim como exploramos todo o ambiente da biblioteca, além dos murais, cartazes informativos, placas, rótulos, bilhetes etc.

Em função das medidas sanitárias ao controle da COVID-19, o governo do Distrito Federal editou vários Decretos que suspenderam as aulas presenciais na rede pública e privada de ensino, visando reduzir a transmissão do vírus. As alternativas propostas pelas escolas da rede pública (aulas pelo canal da TV Justiça e plataforma *Google*) não alcançaram o estudante 11M. A família possui celular com acesso ao *app Whatsapp*, mas ninguém da família conseguiu acompanhar as mensagens e orientações compartilhadas pela escola. Em relação à disponibilização do material escrito em pasta, infelizmente, a família desistiu da alternativa, uma vez que 11M não conseguia realizar as atividades sem acompanhamento. Muñoz (2020) destaca que escolas fechadas podem alterar ou interromper o fluxo da aprendizagem, especificamente para os estudantes em situação de alta vulnerabilidade.

Estabelecemos com a família a continuidade das atividades por meio do *app Whatsapp*, no período vespertino, de segunda a sexta, com duração aproximada de 1h30min. As pesquisadoras assumiram o pagamento do plano de celular durante a pesquisa. Assim, diariamente realizava-se a chamada de vídeo. Ressaltamos que outras crianças da comunidade, próximas do estudante 11M participavam de alguns momentos, sendo comum chegarem na hora da história. O material era disponibilizado por fotos, uso de quadro branco com pincel pela pesquisadora, uso de alfabeto móvel e fichas com registro escrito. A pesquisadora apresentava o desafio/atividade, cabendo ao 11M resolver usando caderno e lápis. Todo o processo era discutido com o documento aberto e com a chamada de vídeo em curso. As atividades sistematizadas e desenvolvidas durante a intervenção estavam relacionadas a: 1/ transcrição fonética (escreve i em vez de /e/; escreve /u/ em vez de /o/); 2/ transcrição silábica (supressão,

acréscimo ou inversão de letras); 3/ conhecimento de letras; 4/ reconhecimento de palavras e identificação de pseudopalavras; 5/ regularidade da escrita e da leitura; 6/ aspectos ortográficos; 7/ hipossegmentação (juntura intervocabular e segmentação); 8/ alteração da forma morfológica (siora em vez de senhora). Priorizamos o momento da contação de história, realizado pela orientadora, visando ampliar o vocabulário, a atenção seletiva e a interpretação do participante. Por fim, realizamos atividades voltadas para avaliação final do desempenho de 11M, comparando-as com as primeiras atividades.

Resultados e discussão

Os dados serão apresentados para cada fase da pesquisa — avaliação inicial, intervenção e avaliação final —, considerando que todas as estavam relacionadas à leitura e escrita. Ao todo, foram realizados 26 encontros, sendo 4 presenciais realizados na escola, com início em fevereiro de 2020 e término no dia 12 de março do mesmo ano, e os demais 22 encontros, no formato de aulas síncronas via chamada de vídeo. Para análise dos dados coletados, este estudo baseia-se em qual perspectiva Histórico-Cultural.

Avaliação inicial

O processo de avaliação inicial consistiu na realização de atividades envolvendo a leitura de rótulos, a leitura de palavras, frases hipersegmentadas para que 11M pudesse ler e realizar a separação das palavras, outras frases respeitando o padrão ortográfico da língua portuguesa, ditado de palavras e de uma frase com sujeito, verbo e objeto (SVO). Solicitou-se um registro espontâneo de um pequeno texto. Os dados serão apresentados a seguir.

Leitura de rótulos

Diante do contato com fichas com rótulos de produtos variados, o desempenho de 11M evidenciou que ele lê cor, forma e realiza decodificação de letras. Leu os rótulos de forma segmentada letra-a-letra com apoio da estratégia de repetição das sílabas. Não utilizou a percepção global da palavra, mas contextualizou o material, exemplificando: Ouro branco “é de chocolate, tem lactose, não posso comer muito”. Coca-cola, “é refrigerante”. Moça “é doce de leite”. Leu na sequência: leite condensado.” Essas relações fortaleceram a expressão verbal do 11M e as relações entre o nome e o significado.

Leitura de palavras e frases registradas em escrita cursiva

Diante da exploração das fichas com frases e palavras soltas em letra cursiva, 11M realizou a leitura letra-a-letra e manifestou insegurança diante da escrita cursiva. No caso da frase: /O bebê bebe leite/, não soube distinguir a diferença entre as duas palavras, /bebê/ e /bebe/, evidenciando dificuldades na marca ortográfica do acento circunflexo. Manifestou, ainda, dificuldades em diferenciar um som aberto de um som fechado, assim como desconhecia o termo acento circunflexo, em seu lugar fez uso do termo simplificado de “chapeuzinho”. O aluno foi orientado quanto ao significado do sinal diacrítico na escrita e na leitura e, por meio das palavras VOVÔ e VOVÓ, quanto à produção do som fechado e aberto. Após o diálogo estabelecido, 11M associou que “[...] o vovô usa chapéu e fez o gesto com o dedo para demonstrar a relação entre o acento e o chapéu do avô”. Os dados mostram a importância para 11M do estabelecimento da relação entre conceitos cotidianos, formados a partir da experiência pessoal e concreta, com os conceitos científicos adquiridos por meio de um sistema hierárquico de inter-relações, conforme evidenciam os estudos de Vigotski (1991). Vale ressaltar que o processo de constituição do conceito é dinâmico, real e complexo, sendo que os dois conceitos cotidianos e científicos embora “[...] se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato”, conforme destaca Vigotski (1991, p. 93). O mediador precisa reconhecer que o estudante tende a buscar uma aproximação entre o que ele vivencia, conhece com uma nova informação, no exemplo citado o uso do sinal diacrítico. Segundo a perspectiva histórico-cultural cabe ao professor por meio do uso de instrumentos e signos realizar a mediação de novos conhecimentos.

Frases hipossegmentadas (junção ou segmentação)

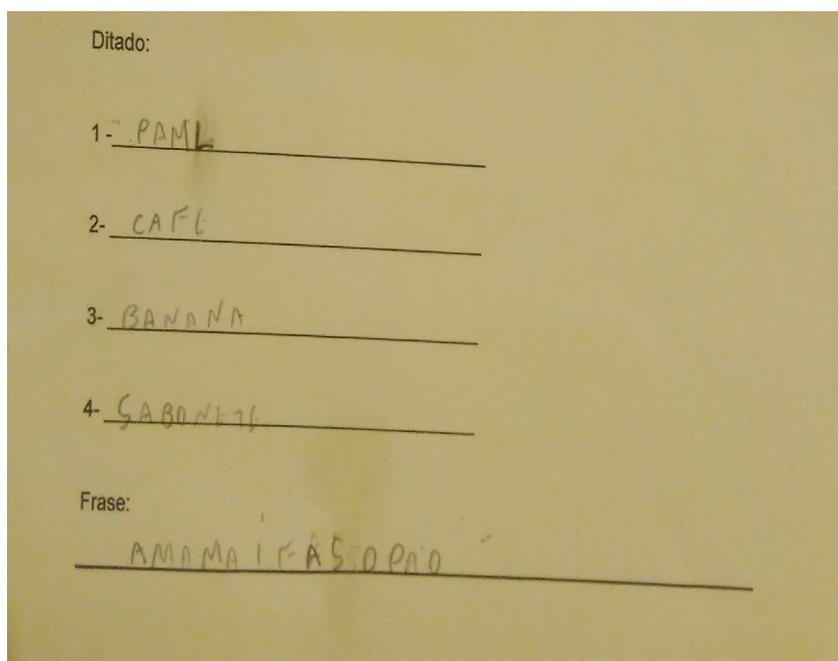
Diante das fichas com frase escrita em letra maiúscula, sem espaço entre as palavras, 11M deveria identificar as palavras e sua extensão, realizando o recorte correto da segmentação e em seguida ler as frases. Ele teve dificuldades para estabelecer a segmentação correta na frase do /ORATOROEUARROUPADOREIDEROMA/. Essa dificuldade na segmentação pode ser pela repetição da consoante /r/ ou pela presença do artigo definido (O; A) e da contração de preposição e artigo (DO; DE). A pesquisadora questionou 11M se ficaria melhor escrever a frase para depois separar. Após esse comentário, ele fez cópia com juntura intervocabular e estabeleceu a segmentação oral. Assim, parece que a escrita ampliou a atenção seletiva por

meio do ato motor (sistema cinestésico). Ocorreu, então, a análise visual, levando-o ao reconhecimento global das palavras e à reprodução mental da representação fonológica das letras, o que contribuiu com a correção da segmentação da frase. Em relação às demais frases, com ausência de contração de preposição com artigo, o estudante não apresentou dificuldade para realizar o processamento correto da segmentação.

Diante de fichas com registro ortográfico correto de palavras e pseudopalavras, esperava-se que 11M rejeitasse os grafofonemicamente incorretos e, desta forma, despertasse sua curiosidade e sua atenção seletiva no processo de decodificação da escrita, levando à percepção dos erros e optando pelos registros grafofonemicamente corretos. Nessa atividade, 11M identificou algumas pseudopalavras e optou pela correta, mas também optou por registros incorretos, como /refrijeranti/; /MOSSA para MOÇA/, dentre outras. O desempenho parece indicar que 11M possui dificuldade com o processamento lexical, isto é, “[...] falta de representação apropriada no léxico ortográfico, quer por exposição insuficiente ao texto ou por dificuldade de leitura”, conforme propõe os estudos de Capovilla e Capovilla (2010, p. 58) com uma leitura limitada à tentativa de decodificação fonológica.

Registro escrito – ditado e escrita espontânea

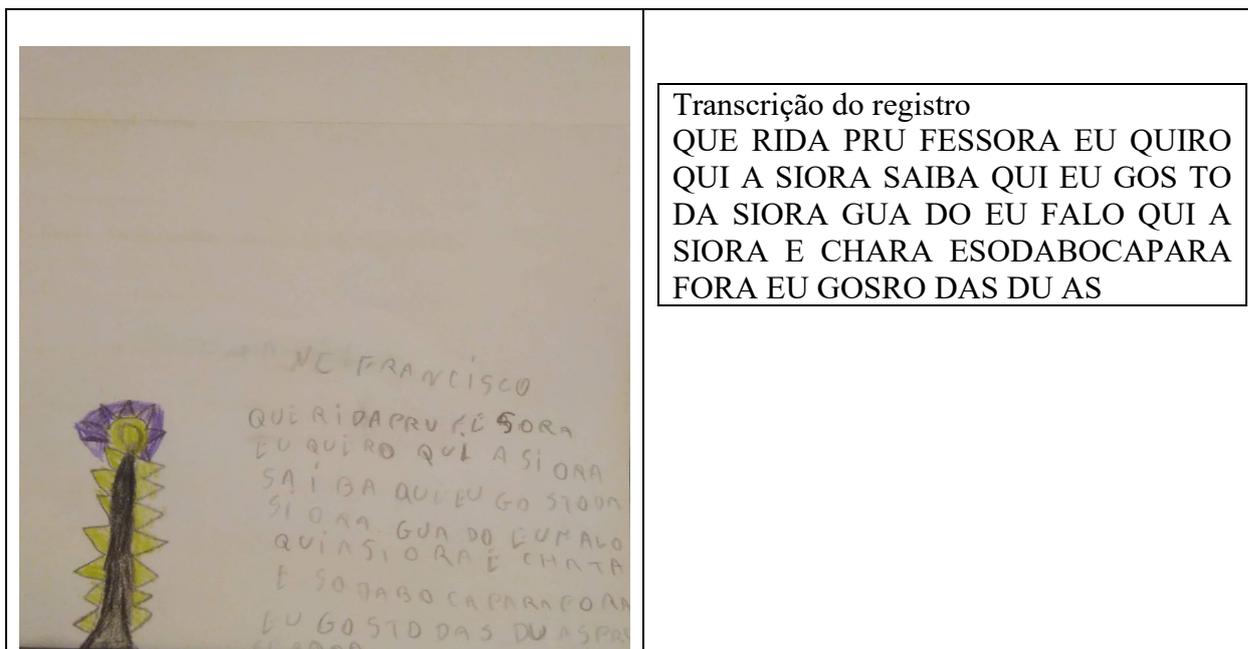
Optamos pelo ditado de uma palavra monossílaba (pão), uma dissílaba (café), uma trissílaba (banana) e uma polissílaba (sabonete), segundo uma perspectiva aproximada do teste da psicogênese da escrita proposta por Ferreiro (2017). Em relação à frase, era simples, com o segmento de sujeito, verbo e objeto (SVO) e com vocabulário familiar do cotidiano do estudante: /A mamãe fez o pão./. O desempenho do 11M encontra-se na Figura 1.

Figura 1 – Registro escrito de palavras ditadas

Fonte: Produção do estudante 11M

Na Figura 1, nota-se duas formas de registro para a palavra /PÃO/. A primeira tentativa é /PAML/, indicando o registro do som nasal da palavra representado com a letra /M/, visto que ao falar a palavra /pão/ o som da vogal /o/ tem som de /u/. Nesse caso, 11M usa a letra /L/. Nos dois casos há uma tentativa de “[...] transcrição fonética da própria fala”, conforme Cagliari (2008, p. 138). Quando observamos o segundo registro é /PAO/, com ausência do sinal diacrítico til. A ausência do sinal ocorre também em /CAFÉ/ e /MAMÃE/. Em geral, as regras de acentuação gráfica estão ausentes em pessoas em processo de aprendizagem da escrita. A frequência da exposição pode facilitar a assimilação do uso dos sinais diacríticos em palavras comuns. O registro das palavras /BANANA/ e /SABONETE/ apresentam a forma ortográfica correta. Assim, é possível evidenciar que 11M está em uma fase de transição da escrita e necessita de um treinamento pontual.

Em relação à produção escrita da frase /A MAMÃE FAZ PÃO/, observa-se a presença de hipossegmentação, transcrição fonética. 11M escreve /i/ no lugar de /e/ e /s/ no lugar de /z/, processo que pode ser analisado em /AMAMA I F AS O PA O/. Esse padrão de escrita pode ser observado também na Figura 2.

Figura 2 – Registro espontâneo de 11M em relação à escrita

Transcrição do registro

QUE RIDA PRU FESSORA EU QUIRO
 QUI A SIORA SAIBA QUI EU GOS TO
 DA SIORA GUA DO EU FALO QUI A
 SIORA E CHARA ESODABOCAPARA
 FORA EU GOSRO DAS DU AS

Fonte: Produção espontânea do estudante 11M

Nota-se na Figura 2 que 11M compreende a distinção entre escrita e outras formas gráficas e, portanto, conhece o alfabeto e faz uso de letras, ao mesmo tempo que busca ilustrar a atividade. Porém, não possui o domínio das convenções gráficas da escrita, isto é, não faz distinção entre letras maiúsculas e minúsculas, cursiva, caixa alta ou *script*. O registro possui marcas da oralidade, fato que denuncia que 11M ainda não compreende a especificidade do sistema de escrita, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). Ademais, observa-se a ausência da relação grafema-fonema, como uso da vogal /u/ no lugar da vogal /o/ (pru fessora), uso da vogal /u/ no lugar da consoante /l/, não distinção entre verbo ser e conjunção /e/, e troca da consoante /q/ pelo /g/. Nota-se ainda ausência do uso do dígrafo consonantal /nh/, de modo que o estudante não parece conseguir perceber o encontro de duas letras resultando na emissão de um único som. No entanto, no registro de /FESSORA/ faz uso correto do dígrafo /ss/. A presença da hipersegmentação em /ESODABOCAPARA/ [é só da boca para...] indica o esforço que realiza para se apropriar da escrita, algo distante do universo familiar. Mesmo estando a escrita e a leitura distante do universo familiar, os pais dentro de suas condições ajudavam o filho na oralidade, com o que sabem e que expressa o resultado de construções cotidianas, coletivas e significativas para eles. Os dados evidenciaram, portanto, que 11M depende de um mediador dos processos de ensino da leitura e escrita de maneira mais individualizada, em conformidade com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Cabe ao mediador estabelecer uma conexão entre os saberes cotidianos da realidade do estudante

11M aos conhecimentos científicos, isto é, conhecimentos sistematizados em um processo de elaboração e reelaboração de significados.

Intervenção pedagógica

De posse dos resultados da avaliação inicial, planejou-se atividades com base em Smolka (2017), Capovilla e Capovilla (2010) e Cagliari (2008), dentre outros autores, no sentido de viabilizar rotas de aprendizagem. Durante os encontros foi oferecido um ambiente propício e acolhedor, visando a contribuir com o avanço cognitivo, melhorar a autoestima, a autoconfiança, a autovalorização, a autonomia e a iniciativa nas próprias competências em superar com ajuda do outro, as dificuldades no processamento da escrita e da leitura.

Durante os 26 encontros, sendo 4 presenciais (nos quais foi possível explorar as imagens, as cores, os detalhes do livro) e 22 *online*, além das atividades sistematizadas de escrita, realizou-se a leitura de 26 livros, lembrando que cada história era contada e recontada por todos os integrantes (coordenadora, bolsista, estudante 11M e, em alguns encontros primos e amigos, ou até mesmo os pais). Dentre os livros lidos, destacam-se: A Casa Sonolenta; Zum, Zum, Zumbi; Quando Nasce Um Monstro; Uma Casa Para O Lobo; Uma Traça de Casaca na Casa de Rui Barbosa; O Grande Rabanete; O Pescador, o Rei e o Anel; O Gato Xadrez; E o Dente Ainda Doía; A mãe impaciente; e, Bichionário.

O momento da leitura de histórias foi marcado pelo prazer de ler e escutar, superando a resistência inicial. Durante a pandemia, as histórias passaram a ser contadas pela orientadora da pesquisa, que utilizou técnicas diferentes para ler, encenar e interpretar os personagens, tudo de maneira lúdica e divertida, o que passou a prender a atenção de 11M e despertou o interesse pelo momento de chamá-lo para participar da aula. Assim, na hora da história o estudante participava ativamente, lia ou recontava as histórias que ouvia.

Privilegiamos a oralidade durante as atividades que envolviam leitura do registro escrito. Nesses momentos, a bolsista realizava a leitura de enunciados, das atividades, de palavras, frases, histórias e, na sequência, o estudante era convidado a participar do processo de leitura de forma conjunta. Alguns momentos a bolsista chamava a atenção para o som das letras e das sílabas, dentro de um jogo simbólico com alteração da entonação verbal e gestual. Essa foi uma estratégia utilizada para que 11M pudesse estar atento à pronúncia, à entonação, ao ritmo e à segmentação das palavras e, conseqüentemente, para escrita de sua grafia correta.

Com relação à escrita, podemos constatar que a relação social articulada com as estratégias pedagógicas permitiu a realização das diversas atividades propostas, de forma ativa

e colaborativa com o estudante 11M, fortalecendo sua confiança, sua autonomia e iniciativa frente aos desafios propostos.

Utilizou-se, ainda, as estratégias de criação de palavras por meio do uso do alfabeto móvel, de cópia e de palavras intrusas, quando um quadro era disposto com diversas palavras cuja grafia continha a mesma letra ou que iniciavam com a mesma letra, e, entre elas, havia uma palavra com a grafia diferente. Essa seria, então, a palavra intrusa, por exemplo: ESTRELA - MEIA- NAVIO - EMPADA - ENTRE - ESCOLA- ESTAR - FADA. Dentre essas palavras, qual ou quais são as intrusas? Em seguida, o estudante respondia e explicava o porquê de elas serem intrusas. Foram propostas também atividades que exploravam as diferentes grafias das letras, nas quais estimulou-se o aluno a registrar a grafia que ele conhecia, iniciando pelas vogais e, sucessivamente, abordando todas as letras do alfabeto. Para esta atividade foi usado o acervo da biblioteca. Era solicitado ao estudante que buscasse dentre os livros expostos, observando os títulos, livros com diferentes formas de registro (apenas com letras maiúsculas, *script*, cursiva).

Foram confeccionadas fichas com frases hipersegmentadas para que o estudante pudesse separá-las, ler a frase, contar quantas palavras estavam dispostas na frase, identificar qual a maior e menor palavra da frase, separar e dizer quantas sílabas continha cada palavra, e reescrever a frase depois de separada. Nessa atividade foi trabalhada a superação da hipersegmentação e hipossegmentação muito presentes na escrita dos textos de 11M. Utilizou-se o próprio nome completo do participante, registrado de forma hipossegmentada ou hipersegmentada.

Ainda com base na grafia das palavras, desenvolveu-se a curiosidade sobre as palavras por meio do uso do dicionário e, também, de um livro chamado “Bichionário”. Outro meio utilizado foi o aplicativo de mensagens para construção coletiva de textos. Nessa tarefa, a pesquisadora ou o estudante iniciavam o texto e cada um dava continuidade ao pensamento, em uma forma de registro coletivo, usando o teclado do celular. Além dos livros literários, outro recurso de leitura bastante explorado foi a revista em quadrinhos, com o objetivo de ampliar a exposição do estudante à leitura e à escrita.

Avaliação final

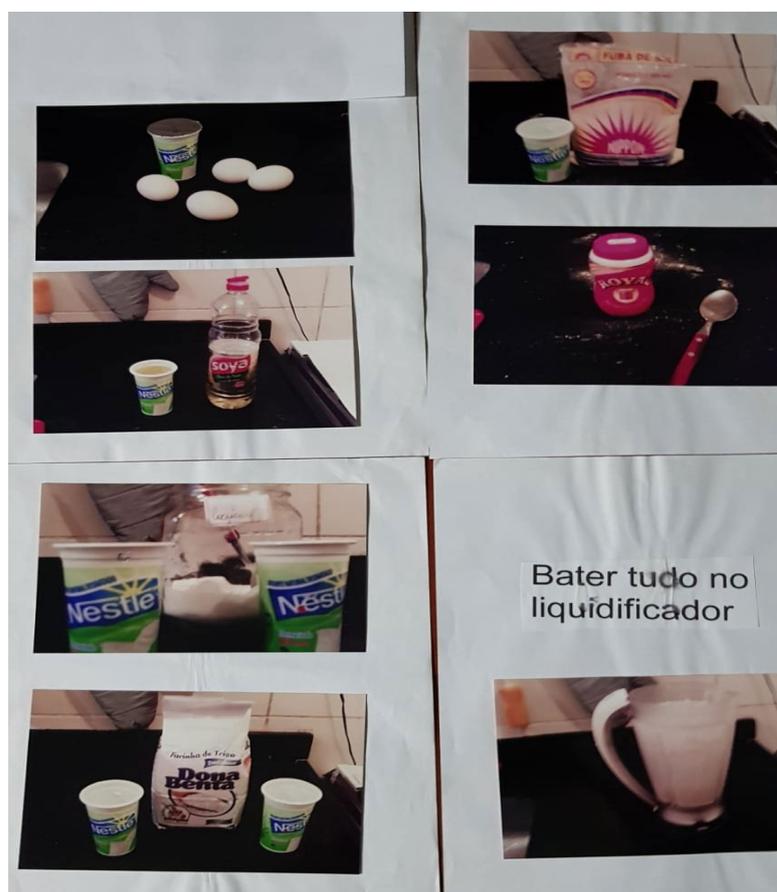
A avaliação final consistiu na última fase da pesquisa. Para essa atividade foram planejadas atividades simples e próximas do que estava sendo desenvolvido ao longo da intervenção pedagógica. Assim, 11M foi motivado a realizar um registro espontâneo de uma

receita de bolo. Vale ressaltar que ele nunca tinha lido ou se deparado com a ação de preparar um bolo, bem como, segundo ele, nunca havia lido uma receita. A outra atividade consistiu em solicitar que ele lesse uma história.

Receita do bolo

O registro escrito da receita do bolo teve por objetivo evidenciar o uso da escrita para algo que ele gosta. Foram compartilhadas fotos, conforme mostra a Figura 3, e o estudante deveria nomear os ingredientes e as quantidades que deveriam ser utilizadas a partir da visualização de cada imagem.

Figura 3 – Modelo do passo a passo da receita de um bolo

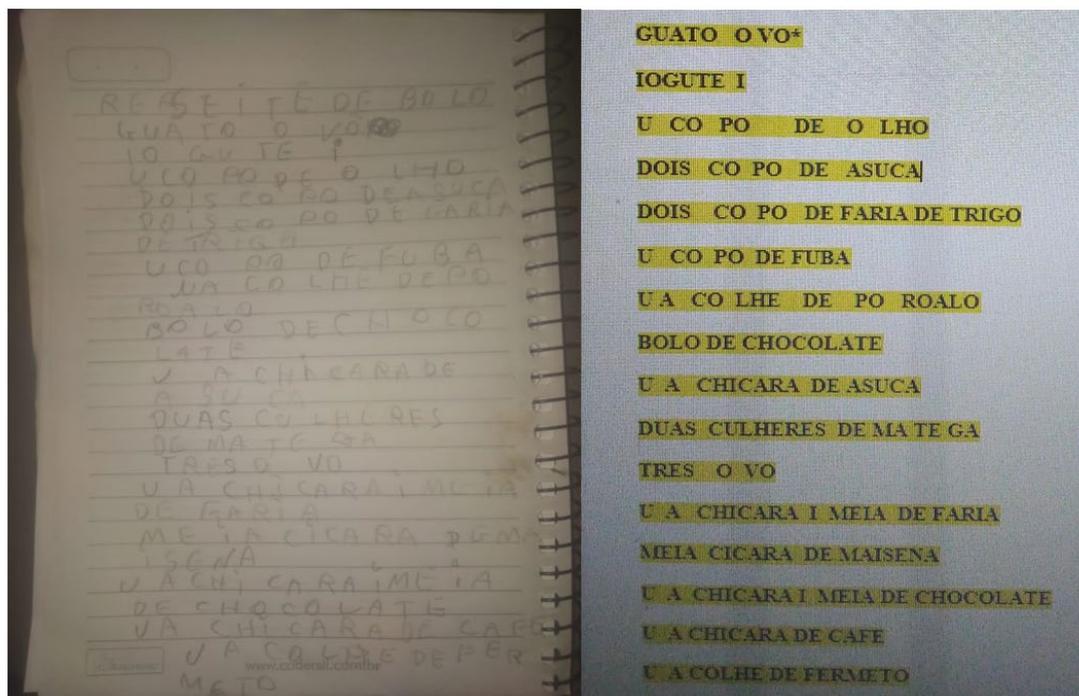


Fonte: Dados da pesquisa

As imagens foram acessadas antes da aula. Inicialmente, ele não percebeu que se tratava de uma receita de bolo. No início, identificou objetos isolados e nomeou colher, pote de iogurte (vazio), “massa” para farinha, fubá, açúcar, óleo e “pó royal”, que leu no rótulo. Não nomeou o liquidificador, mas representou a função por meio de gestos. Não conseguiu perceber a quantidade representada por um copo, dois copos e uma colher. Então, realizou-se a mediação

da interação do estudante com o material por meio de perguntas e demonstração. Por fim, 11M realizou o registro escrito, que deveria ser lido no dia seguinte para a preparação do bolo. A Figura 4 ilustra o registro do estudante.

Figura 4 – Escrita espontânea de uma receita/transcrição



Fonte: Dados da pesquisa

O texto de 11M mostra avanços no uso de preposição. Observa-se o predomínio da transcrição fonética, uso indevido de letras em função do som (x, ch, s), forma morfológica distinta (/U/ em vez de /um/; /U A/ no lugar de /UMA/), hipersegmentação (CO PO; O VO). Apesar da organização e distribuição das letras no espaço, 11M, pegou o material no dia seguinte e ditou os ingredientes e a quantidade. **Ele conseguiu ler e dar significado ao próprio registro escrito**, enquanto a pesquisadora preparava a massa do bolo, e em seguida colocou-o para assar. No período da tarde, a bolsista e orientadora levaram dois bolos para o estudante 11M na comunidade. Durante o período que estiveram no local houve jogo de “bila”, contação de história e lanche coletivo. Na ocasião, alguns livros de literatura infantil foram distribuídos entre as crianças.

Os 26 encontros não foram suficientes para contribuir com a produção escrita mais próxima do padrão ortográfico, mas houve avanços significativos, dentre eles: 1/ redução da resistência para a escrita e leitura; 2/ uso de uma segmentação mais próxima da ortográfica; 3/ leitura mais global; 4/ ampliação da interpretação e da atenção seletiva; 5/ criação de estratégia cognitiva, como falar baixinho antes de ler ou escrever e olhar para cima como se buscasse na

memória a informação necessária; 6/ interesse pela leitura. Diante destes dados acredita-se que a participação da criança contribuiu com a aprendizagem da leitura e da escrita. Ressalta-se que a pesquisadora teve a sensibilidade de perceber que a condução de algumas atividades não surtiu o efeito esperado, levando-a pensar e a propor novas alternativas de abordagem do conteúdo.

Considerações finais

Durante a pesquisa, foi possível perceber o comportamento de satisfação do aluno em ter duas pessoas (bolsista e orientadora), que ele chamava de duas professoras que acreditavam nele e que reconheciam todos os seus avanços. Percebeu-se que os encontros, ajudaram o estudante a melhorar a autoestima, a tomar consciência das próprias competências e habilidades, a demonstrar mais liderança e atitude perante diversas situações. A autoconfiança levou-o a assumir posturas mais firmes diante dos desafios das tarefas. Estabeleceu-se um laço de amizade, confiança, respeito e compromisso entre as professoras e o estudante e toda sua família.

O trabalho mostrou que a inserção dos livros na vida da criança possibilitou, posteriormente, identificar na escrita o que já estava armazenado na memória. Despertar o encantamento pela leitura em uma criança na condição social de 11M só foi possível mediante o prazer durante o ato de contar a história. Quanto mais emoção há na leitura, mais a criança se envolve e direciona a atenção, assimilando e ampliando o próprio repertório de memória.

O ato de priorizar práticas de leitura para a criança em voz alta e depois pedir para que ela contasse o que mais gostou, foi uma estratégia válida. Trabalhar com histórias com enredos que privilegiam a repetição de ações e de formulações de frases com acumulação de novos significados mostrou-se uma alternativa viável.

Dentre tantas atividades propostas ao estudante 11M, destaca-se a relevância em apresentar conceitos científicos sempre relacionando-os aos conceitos cotidianos, possibilitando de maneira simples a aprendizagem e compreensão de novos conhecimentos. Outro elemento crucial foi o registro escrito como estratégia para ampliação da atenção seletiva, por meio do ato motor (sistema cinestésico). Ao escrever aciona-se a análise visual mais detalhada, levando ao reconhecimento global das palavras e à reprodução mental da representação fonológica das letras, o que contribui com a correção da segmentação da frase.

Parece ter sido possível criar uma nova perspectiva de escrita e leitura para além do objeto de avaliação escolar, uma rota de ensino e aprendizagem para alcançar não apenas 11M, mas também outras crianças que vivem em situação de alta vulnerabilidade social e que,

infelizmente, compartilham desta triste realidade do ensino em nosso país. Além disso, o trabalho aponta o quanto é importante o professor assumir uma postura mediadora a partir das contribuições da perspectiva histórico-cultural, no processo de ensino, uma vez que não podemos abandonar as pessoas às próprias condições de aprendizagem e desenvolvimento. Às vezes, só é necessário mudar a rota de ensino e de aprendizagem, descobrir os canais e as estratégias pedagógicas que alimentem a imaginação e a criatividade, processos que nutrem o sentido de aprender com o outro o universo das estruturas sintáticas mais complexas da leitura e do registro da língua na modalidade escrita de forma significativa.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. C. C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

BRASIL. **Censo Escolar 2017**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> Acesso em 23 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 15. reimp. São Paulo: Scipione, 2008.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. 5. ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização**. Método sociolinguístico. Consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MUÑOZ, R. A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação. **Folha de São Paulo**, 07 abr. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/rafael-munoz/2020/04/a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao.shtml>. Acesso em: 21 jun. 2020.

PASSOS, G. O.; GOMES, M. B. **Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 347-366, jun. 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a16v28n2.pdf/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

Como referenciar este artigo

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; SARMANHO, J. D. L. S. Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 00, p. e021004, 2021. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i00.14296>

Submissão em: 07/10/2020

Revisões requeridas em: 19/03/2021

Aceito em: 05/04/2021

Publicado em: 20/04/2021