



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

DÉBORA SÁ RESENDE

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS PEDAGÓGICOS COOPERATIVOS**

MAMANGUAPE – PB
2022

DÉBORA SÁ RESENDE

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS PEDAGÓGICOS COOPERATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Paraíba (CCAÉ), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Alvanira Lúcia de Barros.

**MAMANGUAPE – PB
2022**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R433d Resende, Débora Sá.

O desenvolvimento da escrita no processo de alfabetização : uma experiência com jogos pedagógicos cooperativos / Débora Sá Resende. - Mamanguape, 2022. 142 f.

Orientação: Alvanira Lúcia de Barros.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Alfabetização. 2. Escrita. 3. Jogos pedagógicos cooperativos. I. Barros, Alvanira Lúcia de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.02(043)

DÉBORA SÁ RESENDE

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS PEDAGÓGICOS COOPERATIVOS**

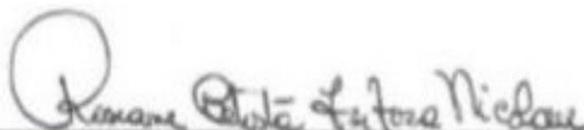
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 27 de maio de 2020.



Profa. Dra. Alvanira Lúcia de Barros

Orientadora – PROFLETRAS/UFPB



Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau

Avaliadora Interna – PROFLETRAS/UFPB



Profa. Dra. Giuliana Cavalcanti Vasconcelos

Avaliadora Externa – UFPB

MAMANGUAPE – PB

2022

RESUMO

Esta pesquisa visa perceber em que medida os jogos pedagógicos cooperativos podem contribuir com o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento, principalmente no que diz respeito à escrita dos alunos do 2º ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Pombal - PB. Nessa perspectiva, a alfabetização é caracterizada como um processo relacionado à escolarização e ao letramento, estando atrelado às práticas sociais dos indivíduos. Assim, nesta pesquisa foi realizada uma avaliação diagnóstica do público pesquisado, por meio de uma amostragem, sendo identificado quais as suas principais dificuldades e quais os níveis de alfabetização encontrados naquele universo. O trabalho foi realizado tendo como suporte às atividades adequadas à turma pesquisada, ou seja, de acordo com faixa etária, o nível de alfabetização e de letramento, como subsídio para o desenvolvimento da escrita. Nessas concepções, buscamos o que os documentos oficiais mencionam acerca das práticas de alfabetização e letramento nas esferas Federal (BNCC), Estadual (Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba) e Municipal (PME) para melhor compreendermos se ocorre algum déficit, como saná-lo ou diminuí-lo, levando em consideração o ciclo de alfabetização. Ainda foi realizado um passeio sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reconhecendo as suas respectivas contribuições na história da educação brasileira. Esta pesquisa obteve como suporte teórico os seguintes autores: Kleiman (2005), Tfouni (2010), Soares (2016; 2017), Cagliari (1990), Grossi (2008), dentre outros acerca da conceituação de alfabetização e letramento. No que diz respeito ao trabalho com jogos cooperativos, utilizamos Soler (2005), Correia (2012), Brotto (1999), dentre outros. Quanto à natureza deste estudo, os caminhos metodológicos perpassam a pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa e quantitativa. O trabalho de campo foi realizado por meio da pesquisa-ação. Adotou-se como procedimentos de geração de dados: a observação participante, a análise documental e a aplicação dos jogos pedagógicos cooperativos direcionados à prática da alfabetização. Assim, foram desenvolvidas diversas possibilidades de formas de trabalho para a construção de uma prática alfabetizadora, tendo como elemento incentivador a perspectiva dos jogos pedagógicos cooperativos. Um dos instrumentos utilizados corresponde a prova do Programa Mais Alfabetização (PMALFA) do Governo Federal, sendo considerado subsídio para o diagnóstico inicial e como instrumento de percepção de posteriores resultados alcançados.

Palavras-chave: Alfabetização; Escrita; Jogos pedagógicos cooperativos.

ABSTRACT

This research aims to understand to what extent cooperative pedagogical games can contribute to the development of literacy, especially with regard to the writing process of students in the 2nd year of a municipal elementary school in the city of Pombal - PB. From this perspective, literacy is characterized as a process related to schooling, being linked to the social practices of individuals. Thus, in this research, a diagnostic evaluation of the researched public was carried out, through a sampling, being identified what are their main difficulties and what are the literacy levels found in that group. The work was carried out with the support of activities suitable for the research group, that is, according to age group, the level of literacy as a subsidy for the development of writing. In these conceptions, we look for what the official documents mention about literacy practices in the Federal (BNCC), State (Curricular References of the Elementary School of the State of Paraíba) and Municipal (PME) spheres in order to better understand if there is any deficit, such as remedy or reduce it, taking into account the literacy cycle. There was also a tour on the National Curriculum Parameters (PCN's) and the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), recognizing their respective contributions in the history of Brazilian education. This research had as theoretical support the following authors: Kleiman (2005), Tfouni (2010), Soares (2016; 2017), Cagliari (1990), Grossi (2008), among others about the conceptualization of literacy. With regard to working with cooperative games, we used Soler (2005), Correia (2012), Brotto (1999), among others. As for the nature of this study, the methodological paths permeate the bibliographical research, with a qualitative and quantitative approach. Fieldwork was carried out through action research. As data generation procedures, we used: participant observation, document analysis and the application of cooperative pedagogical games aimed at the practice of literacy. Thus, we developed several possibilities of ways of working for the construction of a literacy practice, with the perspective of cooperative pedagogical games as a motivating element. One of the instruments used corresponds to the test of the More Literacy Program (PMALFA) of the Federal Government, being considered a subsidy for the initial diagnosis and as an instrument for the perception of further results achieved.

Keywords: Literacy; Writing; Cooperative teaching games.

LISTA DE ABRAVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NA	Nível Alfabético
NPS	Níveis Pré-Silábicos
NS	Nível Silábico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMA	Programa Mais Alfabetização
PMALFA	Avaliação Diagnóstica Formativa do Programa Mais Alfabetização
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
RCEFPB	Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba
SOMA	Pacto pela Aprendizagem na Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caracterização do Nível Pré-Silábico 1.....	36
Figura 2 – Caracterização do Nível Pré-Silábico 2.....	37
Figura 3 – Caracterização do Nível Pré-Silábico	40
Figura 4 – Caracterização do Nível Pré-Silábico (em que cada palavra é representada por uma letra)	41
Figura 5 – Construção da Palavra “galinha” (aluna da 1º Série)	44
Figura 6 – Dificuldade apresentada por aluno, segundo o autor	44
Figura 7 – Conto “A Galinha ruiva”	60
Figura 8 – Conto “A Galinha ruiva”	60
Figura 9 – Letra de Canção “Feira”	67
Figura 10 – Cena da Avaliação Inicial	75
Figura 11 – Cena da Avaliação Final	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Compromissos assumidos pelos envolvidos no Programa Mais alfabetização	28
Quadro 2 - Esquema da Didática do Nível Pré-Silábico 2 (Somente quanto à leitura e à escrita)	38
Quadro 3 - Esquema da Didática do Nível Silábico (Somente quanto à leitura e à escrita)	42
Quadro 4 - Descrição dos problemas fundamentais em cada espaço	42
Quadro 5 - Formas de percepção, vivência e ação presentes nas duas modalidades dos jogos	50
Quadro 6 - Cronograma da Aplicação da Sequência Didática	59
Quadro 7 - Situações motivadoras propostas nas avaliações.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escrita de Palavra Ditada (conceitos).....	74
Tabela 2 - Plausibilidade com a imagem.....	76
Tabela 3 - Ortografia (escrita da frase).....	76
Tabela 4 - Adequação à proposta	78
Tabela 5 - Tipologia textual	79
Tabela 6 - Ortografia (produção textual).....	80
Tabela 7 - Pontuação (produção textual).....	81
Tabela 8 - Coesão textual	82
Tabela 9 - Segmentação.....	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA	11
2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFEBTIZAÇÃO	15
3 ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS	21
4 DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ESCRITA	31
4.1 CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ESCRITO DA CRIANÇA	31
4.2 A TEORIA DA PSICOGÊNESE DA ESCRITA	32
4.3 NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO	35
4.3.1 Níveis Pré-Silábicos	36
4.3.2 Nível Silábico.....	39
4.3.3 Nível Alfabético.....	42
5 O JOGO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	45
5.1 JOGOS COOPERATIVOS	47
5.1.1 Categorias dos Jogos Cooperativos.....	49
6 CONTEXTO DA PESQUISA	51
6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	51
6.2 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA	52
6.3 O LOCAL DA PESQUISA	54
6.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	55
7 PROPOSTA E APLICAÇÃO	56
7.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FORMATIVA	56
7.2 AVALIAÇÃO DA SAÍDA FORMATIVA.....	57
7.3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA	58
7.3.1 Módulos	59
7.3.1.1 Módulo 1	61
7.3.1.2 Módulo 2	62
7.3.1.3 Módulo 3	64
7.3.1.4 Módulo 4	65
7.3.1.5 Módulo 5	67
7.3.1.6 Módulo 6	68
7.3.1.7 Módulo 7	70
7.3.1.8 Módulo 8	71

8 ANÁLISE DOS DADOS	73
8.1 ESCRITA DA PALAVRA COM APOIO DE IMAGEM (QUESTÃO 21)	73
8.2 ESCRITA DA PALAVRA DITADA (QUESTÃO 22)	74
8.3 ESCRITA DE FRASE COM APOIO DE IMAGEM (QUESTÃO 23)	75
8.4 PRODUÇÃO DE UMA NARRATIVA A PARTIR DE UMA SITUAÇÃO (QUESTÃO 24).....	77
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	90
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS DOS ESTUDANTES	90
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO - ESTUDANTES	92
APÊNDICE C - CARTA DE ANUÊNCIA.....	94
ANEXOS	96
ANEXO A - DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE A	96
ANEXO B - DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE B	100
ANEXO C - DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE C	104
ANEXO D - DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE D	108
ANEXO E - DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE E.....	112
ANEXO F - DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE F	116
ANEXO G - DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE G	120
ANEXO H - DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE H.....	124
ANEXO I - DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE I.....	128
ANEXO J - DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE J.....	132
ANEXO K - HABILIDADES RELACIONADAS À ESCRITA (BNCC, 2017).....	135
ANEXO L - MATRIZ DE REFERÊNCIA - 2º ANO - PMALFA (PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO).....	137
ANEXO M - FOLHA DE ORIENTAÇÃO PARA O PROFESSOR - PMALFA (PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO) – AVALIAÇÃO DE SAÍDA FORMATIVA..	139
ANEXO N - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	142

1 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Este trabalho possui o propósito de compreender como os jogos pedagógicos cooperativos voltados para o ensino de Língua Portuguesa podem contribuir com o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos alunos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais de uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Pombal-PB. Desse modo, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa entre os alunos, resgatando valores de comunidade e de grupo, e acima de tudo buscando apresentar as benesses que a cooperação e a realização das atividades em grupo podem proporcionar para as relações humanas e sociais.

A escola é um meio social privilegiado, porém na sociedade capitalista e individualista em que vivemos, os valores de grupo e de comunidade são colocados de lado em detrimento dos interesses individuais. Nesta pesquisa, a intenção visa oportunizar o crescimento coletivo e individual por meio das atividades em conjunto, visando identificar os níveis de escrita apresentados pelos alunos a partir da Avaliação Diagnóstica Formativa do Programa Mais Alfabetização (PMALFA) do Governo Federal. Para aplicar os jogos pedagógicos cooperativos com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento da escrita no processo de alfabetização, e ao final realizar uma análise comparativa entre os resultados iniciais e os resultados obtidos por meio da Avaliação de Saída Formativa, que também corresponde ao Programa Mais Alfabetização.

Tornando-se a escola um lugar propício para o desenvolvimento da conscientização em relação à importância da cooperação entre os sujeitos dessa comunidade, melhorando suas relações interpessoais, os jogos cooperativos surgem como uma ferramenta transformadora, levando em consideração o individualismo e o incentivo à competição, que em geral são percebidos não só nos jogos, mas na sociedade contemporânea.

Por conseguinte, os jogos cooperativos apresentam-se como uma atividade relevante para o desenvolvimento da cooperação, da superação e do mito da competição. Eles foram utilizados como uma prática reeducativa com o intuito de possibilitar uma transformação de comportamentos competitivos em comportamentos cooperativos, harmonizar os conflitos e a resolução dos problemas (BROTTO, 1999).

Na crescente busca por novas ferramentas e metodologias de trabalho, ao buscarmos na internet ou em bibliografias pelos jogos cooperativos, a maioria dos resultados evidenciam que esses devem ser e são utilizados apenas na disciplina de Educação Física. Porém, a proposta nesta pesquisa, fundamenta-se com base nos princípios dos jogos cooperativos, que

são significativamente presentes em atividades de Educação Física. Isso significa desenvolver materiais que trabalhem com a alfabetização e o letramento por meio dos gêneros textuais condizentes com o 2º ano do ensino fundamental dos anos iniciais. Para essa atividade, percebem-se os jogos cooperativos apresentam a possibilidade de a escola estimular os alunos a construírem um relacionamento solidário, que no âmbito atual torna-se fundamental na busca pela extinção do individualismo. Assim, os jogos cooperativos surgem como uma alternativa de trabalho para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem com o aspecto solidário para as crianças.

É comum defrontar-se com obras e textos retratando acerca dos jogos cooperativos na área de Educação Física, como: Trabalhando com jogos cooperativos (CORREIA, 2006), jogos cooperativos (BROTTO, 2003), jogos cooperativos (SOLER, 2005). No entanto, a intenção nesta pesquisa é inovar, e de acordo com o diagnóstico realizado na turma em que a pesquisa foi desenvolvida, foram produzidos jogos com caráter cooperativo para o trabalho de alfabetização em uma turma de 2º ano do ensino fundamental de Escola Municipal na cidade de Pombal – PB.

Este trabalho também possui o intuito de identificar a orientação dos documentos oficiais acerca do processo de alfabetização nessa faixa etária de ensino e retratar que os gêneros textuais podem ser aliados à prática dos jogos cooperativos para se alcançar um objetivo pretendido. Assim, fica a cargo do professor avaliar as condições e os meios ideais de se executar a intervenção em sala de aula.

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se das características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente a sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2002, p. 32).

A literatura dos gêneros textuais é permeada por meio do lúdico dos jogos cooperativos, contribuindo com a busca de uma metodologia adequada para o Ensino da Língua Portuguesa no 2º ano do ensino fundamental dos anos iniciais.

Diante da minha vivência enquanto professora de ensino fundamental dos anos iniciais, tenho refletido diversas vezes sobre o processo de alfabetização desses alunos. Alunos esses, que mesmo após o ciclo de alfabetização (atualmente se encerrando ao 2º ano), ainda não têm as habilidades de leitura e escrita necessárias de um leitor proficiente. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016, 11,5% das crianças entre 8 e 9 anos não são alfabetizadas no Brasil, superando a média adulta

brasileira, que corresponde a 10%. No Nordeste, esse índice é considerado alarmante, alterando-se para 23% (IBGE, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge com o desafio da antecipação da alfabetização para o 2º ano. O Ministério da Educação (MEC) estabeleceu que até o ano letivo de 2020, a BNCC deve entrar em vigor (BRASIL, 2017). Isso aumenta a responsabilidade dos docentes em buscar meios eficazes para o alcance da alfabetização na idade correta, dentro do ciclo de alfabetização, no contexto atual a ser concluído ao final do 2º ano do ensino fundamental dos anos iniciais.

No Brasil, foi vislumbrado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi considerado um compromisso formal e solidário assumido desde 2012 por meio do governo federal do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. A Diretriz I do PNE é “erradicação do analfabetismo.” (BRASIL, 2014, p. 10).

Esta pesquisa possui como objetivo compreender de que maneira os jogos cooperativos podem contribuir com o desenvolvimento do processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, em especial no desenvolvimento da escrita. Identificando, os níveis da escrita apresentados pelos alunos a partir de uma avaliação diagnóstica inicial e aplicando os jogos pedagógicos cooperativos com o intuito de proporcionar o desenvolvimento da escrita no processo de alfabetização. Além disso, realizar uma análise comparativa entre os resultados iniciais e finais da avaliação diagnóstica dos alunos participantes da pesquisa.

Além deste primeiro capítulo, que corresponde aos aspectos introdutórios, o trabalho encontra-se organizado em outros seis capítulos que serão sintetizados posteriormente.

No segundo capítulo, fundamentou-se a importância do ensino direcionado para as habilidades de leitura e escrita na perspectiva do letramento durante a alfabetização; descreve o desenvolvimento dos conceitos de alfabetização e o surgimento da alfabetização na perspectiva do letramento. Ainda apresenta o posicionamento de alguns autores acerca da temática. Neste capítulo, ainda foi possível identificar a importância do ensino de Língua Portuguesa e suas contribuições para o desenvolvimento da criança.

No terceiro capítulo, enfatizou-se o que os documentos oficiais retratam sobre a alfabetização, fazendo um passeio sobre os principais. Os PCNs e a LDB foram apresentados, reconhecendo sua importância na história da educação brasileira. Além desses, destacaram-se os pontos cruciais sobre a alfabetização na BNCC. Os Referenciais Curriculares do ensino

fundamental do Estado da Paraíba (RCEFPB) foram apresentados, como sendo um documento importante do Estado da Paraíba e para o município de Pombal -- PB, pois por muito tempo foi quem direcionou a educação dessa região, assim como o Plano Municipal da Educação (PME) da cidade de Pombal – PB.

No quarto capítulo, enfatizou-se o processo de aquisição da língua escrita e sua associação com os diferentes métodos de alfabetização. A Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) foi debatida, assim como as contribuições de Grossi (GROSSI, 2008, 2010), a esses estudos, destacam-se tais relevâncias.

No quinto capítulo, a pesquisa foi contextualizada, apresentando os seguintes dados: o caráter da pesquisa, a delimitação do *corpus*, o local e os participantes. Além disso, revelou-se o diagnóstico referente à etapa de aquisição da língua escrita dos participantes e apresentou os dados e a análise do pré-teste. O quinto capítulo apresentou de forma detalhada, a proposta didática desenvolvida pela professora/pesquisadora a partir da observação dos dados do pré-teste. A proposta de intervenção foi desenvolvida de forma correlacionada com as habilidades de leitura, escrita e os níveis de alfabetização propostos por Ferreiro e Teberosky (1999), assim como os parâmetros utilizados na composição da prova do PMALFA, que serviu como diagnóstico inicial e final neste trabalho.

No sexto capítulo, foram apresentados os dados obtidos no pós-teste aplicados após o desenvolvimento da proposta didática, bem como a análise desses dados. Posteriormente a essa análise, ocorreu uma discussão acerca dos resultados obtidos a partir do desenvolvimento da proposta didática e foram realizadas algumas reflexões sobre esses resultados.

No sétimo capítulo, foram destacadas algumas considerações acerca do estudo sobre a relação entre a língua escrita e as contribuições acarretadas pelos jogos pedagógicos cooperativos no processo de alfabetização e o comportamento dos participantes da pesquisa.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Em um mundo repleto de informações de toda a natureza, seja no âmbito da escrita, sonoro ou imagético, a escrita é uma das que mais presentes e mais relevantes no mundo em que vivemos. No entanto, ainda é possível encontrar pessoas que não estão inseridas na cultura da escrita. Para os seres alfabetizados, a língua escrita é considerada algo familiar, mas uma reflexão nessa perspectiva era considerada rara até meados dos anos 1980, quando a alfabetização passou a ser amplamente discutida entre os estudiosos da área.

Não é considerado comum, por exemplo, a oralidade ser trabalhada na fase inicial de escolarização da criança, pois nessa etapa em geral a aparência da escrita (formas das letras) recebe um privilégio em detrimento do seu significado. Regularmente, a memorização das letras, sílabas e palavras desconexas de um contexto mais amplo permitem com que esse ensino seja superficial, desencadeando o desinteresse do alfabetizando, por vezes.

O grande problema nesse caso é que a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo. (CAGLIARI, 1985, p. 97).

É de extrema importância que o professor alfabetizador conheça a natureza da escrita: seu funcionamento e as formas de uso. Ao conceituar a alfabetização, percebe-se que um dos objetivos mais significativos corresponde ao ensino da escrita e da leitura. Porém, enquanto profissionais da área, deve-se ter a consciência que para alcançá-los, faz-se necessário trabalhar diversos outros aspectos, como a oralidade, a ludicidade e a prática social de tal aprendizado.

Para Cagliari (1985), verifica-se a necessidade de estabelecer claramente a expectativa em relação a esta etapa. Espera-se que uma criança ao final de um ano de alfabetização saiba escrever, porém sem o grau de correção absoluta, pois a ortografia ficará em um plano secundário nessa etapa. É necessário deixar claro o que se pretende alcançar naquela fase, as crianças necessitam obter a mínima consciência do que se pretende alcançar naquele processo evolutivo.

Muito se tem estudado no Brasil sobre a alfabetização. De acordo com Soares (2016), esses estudos são realizados pelas mais diversas áreas, como a Psicologia, a Pedagogia e a Linguística. Abordando questões diversas, como a saúde mental do aluno, perspectivas socioeconômicas, vivência familiar, social e até mesmo a formação dos professores. Apesar da diversificação e independência das pesquisas, elas têm se tornado inconclusivas e

ineficientes para um fim prático e produtivo, que corresponde ao processo de alfabetização e identificação e correção das falhas que porventura existam. São dados que:

[...] buscam a explicação do problema ora no aluno (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional), ora no método (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora, finalmente, no próprio meio, o código escrito (as questões das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa). (SOARES, 2016, p. 16).

É natural que ocorram diversos enfoques e áreas de conhecimento envolvidas em tal estudo, visto que a alfabetização é um processo complexo. No entanto:

[...] essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente de alfabetização que concilie resultados apenas aparentemente incompatíveis, que articule análises provenientes de diferentes áreas do conhecimento, que integre estruturadamente estudos sobre cada um dos componentes do processo. (SOARES, 2016, p. 17).

De acordo com Soares (2016, p. 15), faz-se necessário distinguir “um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita).” Desse modo, isso é algo contínuo e ininterrupto. Não é adequado que o termo da alfabetização seja utilizado tanto para um como para outro (aquisição e desenvolvimento). Etimologicamente, o termo da alfabetização seria relacionado à aquisição do alfabeto, ensinar as habilidades da leitura e da escrita.

Para Tfouni (2017), a alfabetização está relacionada à aquisição da escrita, enquanto a aprendizagem associada às habilidades para leitura, escrita e práticas de linguagem. Estando indissociável do processo de escolarização. Existindo duas formas que são vislumbradas de uma forma mais comum: como um processo de aquisição individual de habilidades solicitadas para à leitura e à escrita ou como um processo de representação de objetos variados e de naturezas distintas.

No entanto, a alfabetização como um processo que se configura acaba que se confunde na primeira definição, pois ela nos passa uma ideia de algo finalizado. Essa necessidade de um produto se deve muito à escolarização, que corresponde a essa necessidade de se atingir os objetivos específicos da escolarização. É nítido que a alfabetização está significativamente relacionada à “instrução formal” e às práticas escolares, sendo muito difícil dissociar todas as variáveis que completam o processo de alfabetização. Talvez, em decorrência a esse fato, o processo de alfabetização se confunde com os objetivos da escolarização, por ser na escola o lugar em que se alfabetiza.

Na contramão dessa perspectiva, Teale (1982 apud TFOUNI, 2010, p. 17) separa os dois processos: alfabetização e escolarização quando menciona: “a prática da alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita; pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura.” (TEALE, 1982 apud TFOUNI, 2010 p. 17).

Com base nas considerações de Tfouni (2017), existem duas formas que se entende a alfabetização: “ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.” Contrapondo, na primeira maneira de se entender a alfabetização, a falsa premissa que na alfabetização deve ocorrer um fim e não um processo.

Nessa perspectiva, Ferreiro (2015, p. 10) trata a alfabetização como um processo e não como um produto. Conceituando-a como um “processo de apropriação de um objeto socialmente constituído.”

Nesse sentido, torna-se interessante que os docentes tenham a consciência de se falar em níveis de alfabetização. Assim, o desempenho do indivíduo estará apenas preliminarmente relacionado ao processo de escolarização. Posteriormente, esse caminho é determinado por suas práticas sociais.

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2016, p. 16).

O processo de alfabetização é um processo complexo, que segundo Soares (2016, p. 18), “não é *uma* habilidade, é um *conjunto* de habilidades.” Sendo um processo multifacetado, pois é abordado em diversas perspectivas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística do próprio processo. Porém, não é o único responsável pelo tão debatido fracasso escolar, fenômeno predominantemente detectado nas camadas populares da sociedade. Um dos maiores exemplos dessa discrepância corresponde ao processo de alfabetização que procede nas escolas particulares em detrimento do que ocorre nas escolas públicas. Assim, talvez o estigma instaurado na fase de alfabetização da criança seja o mais severo dos fenômenos de discriminação que ocorrem no ambiente escolar.

Nessa mesma vertente, Soares (1986), apresenta uma severa crítica ao termo “deficiência linguística”, que foi empregado por filósofos e mais expressivamente por

sociolinguísticas. O termo corresponde a uma pressuposição de que há línguas ou variedades linguísticas “superiores” e “inferiores”, “melhores” e “piores”. No entanto, no campo antropológico e sociolinguístico, essa pressuposição “não se sustenta.”

[...] a antropologia já demonstrou que não se pode considerar uma cultura superior ou inferior a outra: cada uma tem a sua integridade própria, o seu próprio sistema de valores e de costumes: não há culturas “simples” ou “complexas”, “pré-lógicas” ou “lógicas”. O estudo de culturas inadequadamente chamadas “primitivas” mostrou que elas não são nem menos complexas nem menos lógicas que as chamadas “civilizadas”. Apenas o etnocentrismo – tendência a considerar a própria cultura superior a todas as outras – pode explicar a avaliação de culturas como “inferiores” em complexidade ou logicidade. (SOARES, 1986, p. 38).

De acordo com Soares (2016), uma das grandes dificuldades acerca do letramento corresponde a sua definição. Entende-se que o letramento apresenta uma maior abrangência do que a alfabetização. No entanto, nas avaliações e aferições realizadas, esse limite não é demarcado. As maiores controvérsias em estudos e levantamentos desempenhados acerca do tema correspondem a ausência de uma definição precisa e ajustada. A definição de letramento compreende uma vasta gama de habilidades, capacidades e funções sociais que dificultam a colocação de todos esses em uma definição única e universal.

Para estudar e interpretar o letramento (...), três tarefas são necessárias. A *primeira* é formular uma definição consistente que permita estabelecer comparações ao longo do tempo e através do espaço. *Níveis básicos ou primários de leitura e escrita* constituem os únicos indicadores ou sinais flexíveis e razoáveis para responder a esse critério essencial (...) o letramento é, acima de tudo, uma tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos: não pode ser considerado nem menos nem mais do que isso. (GRAFF, 1987, p. 18-19).

O letramento pode ser vislumbrado em duas dimensões: o individual e o social. O individual é visto como uma característica pessoal, como uma capacidade mental complementar ao ato de ler e escrever. Enquanto a dimensão social, de acordo com Soares (1986) e Tfouni (2017), o letramento é visto como um fenômeno cultural, um agrupamento de atividades sociais diretamente relacionadas à língua escrita. Neste estudo, leia-se língua escrita em seu sentido literal, leitura e escrita.

Assim, segundo Soares (1986), esse letramento pode ser chamado de letramento funcional. Essa conceituação influenciou diretamente a definição de letramento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1978:

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade. (UNESCO, 1978, apud SOARES, 1986).

Há concepções de letramento que o equiparam à alfabetização, que levando em consideração a concepção de Tfouni (2017), é realizado de forma equivocada. Para ela, sua natureza é sócio-histórica.

Uma das características da alfabetização corresponde a ligação direta com a escolarização. No entanto, na escrita pode ocorrer os traços da oralidade e na oralidade pode ocorrer os traços da escrita. Podendo suceder letrados que não são alfabetizados e alfabetizadores que não possuem um elevado nível de escolaridade.

Sendo assim, o conceito de letramento é muito mais amplo, em que o processo de alfabetização parte do processo de letramento, caracterizado como a capacidade de codificar e decodificar. Conforme observa-se a seguir:

Alfabetização (sentido estrito): “É a ação de alfabetizar, de tornar o indivíduo capaz de ler e de escrever. Trata-se de um processo mais específico, que diz respeito à aquisição e à apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico.” (PEREIRA, 2005 apud RCEFPB, 2010, p. 47).

Letramento (acepção bem mais ampla): “Admite-se que seja bastante difícil definir com precisão o termo, uma vez que se trata de um fenômeno que envolve uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais da leitura e da escrita.” (PEREIRA, 2005 apud RCEFPB, 2010, p. 47).

Com base na complexidade do processo de aquisição, desenvolvimento da leitura e escrita, recorro a minha vivência enquanto professora de ensino fundamental dos anos iniciais, visto que isso muito me preocupa perante o contexto que reconheço por parte dos meus alunos. Alunos esses que, mesmo com o fim do ciclo de alfabetização (atualmente se encerrando ao 2º ano), ainda não têm as habilidades de leitura e escrita necessários.

É importante compreender o que o aluno do ensino fundamental deve desenvolver tais habilidades. Assim, novas demandas surgem e fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir dessa nova relação indivíduo/linguagem/sociedade. Essa inter-relação bem definida é de suma importância para que se alcance o maior de todos os objetivos: a cidadania do indivíduo. Assim, o aluno necessita obter, de acordo com a RCEFPB (2010, p. 50), “condições efetivas de inserção social, participação nas trocas comunicativas e exercício de cidadania.”

As ações de linguagem são concretizadas a partir de textos que se transformam em protagonistas da ação comunicativa. Os objetivos aqui propostos estão em total consonância por entender que “não existe ação de linguagem que esteja desvinculada dos processos de apreensão/compreensão/produção de textos orais e escritos.” (RCEFPB, 2010, p. 50)

Os objetivos sobre a Língua Portuguesa necessitam estar bem definidos e alinhados com a perspectiva metodológica do ensino, pois o texto será o eixo norteador do ensino em sala de aula. Evidentemente, respeitando o nível de aprendizagem dos alunos e o nível de

complexidade dos objetos. Desse modo, esses objetivos norteiam o ensino de Língua Portuguesa nos nove anos que esse segmento possui, aumentando sua complexidade progressivamente.

3 ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, será discutido o que os documentos oficiais mencionam no que diz respeito à alfabetização e a sua importância para o desenvolvimento da alfabetização no Brasil.

Para que os alunos obtenham os seus direitos garantidos, existem documentos que regem a condição dessas crianças na escola e em sala de aula. Os principais documentos correspondem a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Plano Nacional de Educação (PNE), e por fim, a mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de regulamentar o sistema educacional brasileiro, tanto na esfera pública como na privada; reafirmando o direito de todos à obtenção de uma educação de qualidade, conforme apresentando na Constituição Federal de 1988.

A LDB subdivide a educação brasileira em dois níveis: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. Ademais, também aborda temas relacionados aos recursos financeiros destinados à educação e a formação dos profissionais da educação.

No tocante ao ensino fundamental, a LDB menciona em seu artigo 32, que o objetivo dessa etapa da educação, cuja duração mínima é de nove anos, em que se inicia aos seis anos de idade corresponde a formação básica do cidadão, mediante a LDB (1996):

- I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, a escrita e do cálculo;
- II – A compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidade e a formação de atitudes e valores;
- IV – O fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, Art. 32).

Enquanto a LDB corresponde às normas legais a serem colocadas em prática em toda a educação por meio de políticas centralizadas no MEC, os PCNs caracterizam uma dessas políticas, ou seja, são referências nacionais para o ensino básico.

Nos PCNs, os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental são organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua. O Eixo “Língua escrita: usos e formas” subdivide-se em “Prática de leitura” e “Prática de produção de texto”, que por sua vez se desdobrava em “Aspectos discursivos” e “Aspectos notacionais” (que diziam respeito a representação gráfica da

linguagem). Conforme o seu teor, os PCNs possuíam como proposta difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. Em relação à educação, os PCNs têm por meta garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

Concebido em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que era um compromisso formal e solidário assumido desde 2012 pelo governo federal do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, para atender à Meta 5 do PNE, que em sua originalidade estabelecia a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. A Diretriz I do PNE visa a “erradicação do analfabetismo”. Esse programa já não é mais utilizado, visto que ele teve duração de 5 anos e seria renovado a depender dos resultados, mas renovação essa que não ocorreu.

No ano de 2020, a BNCC surge com o desafio da antecipação da alfabetização para o 2º ano. O MEC estabeleceu que até o ano letivo de 2020, a BNCC deve entrar em vigor. Isso aumenta a nossa responsabilidade em buscar os meios eficazes para alcançar a alfabetização na idade certa, dentro do ciclo de alfabetização.

Em um país diverso como o Brasil, em que os estados e municípios necessitam elaborar currículos para guiar sua prática didático-pedagógica, a BNCC surge como uma padronização de “aprendizagens essenciais” para a educação nacional. Porém, sempre visando atender às individualidades.

As desigualdades econômicas, étnicas, de sexo, dentre outras, sempre foram uma marca do País. Um documento que unifica as oportunidades de aprendizagens, vivências escolares, de eventos e de planos anuais, no qual tendem a cooperar com a superação de tais diferenças. Sob essa perspectiva, a BNCC visa garantir a equidade entre os povos marginalizados, como a população indígena e negra, bem como os que não concluíram a educação básica em tempo regular e encontram-se fora da faixa etária.

Além de cuidar da parte de conteúdo, a BNCC pretende instituir princípios e valores que comungam com os currículos escolares, garantindo o desenvolvimento global dos alunos, seja na esfera emocional, física, afetiva, social, ética, moral, dentre outras. A BNCC aliada ao conjunto de ações que definem o currículo, complementa-se com o intuito de garantir as aprendizagens fundamentais por meio das 10 competências gerais, que correspondem ao:

- a) Conhecimento;
- b) Pensamento científico, crítico e criativo;
- c) Repertório Cultural;
- d) Comunicação;
- e) Cultura Digital;
- f) Trabalho e projeto de vida;

- g) Argumentação;
- h) Autoconhecimento e Autocuidado;
- i) Empatia e Cooperação;
- j) Responsabilidade e Cidadania. (BRASIL, 2017).

Posteriormente, cada área de conhecimento estabelece as competências específicas em detrimento da área e das habilidades, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas.

A BNCC foi elaborada sob a supervisão do MEC, com a colaboração dos estados e dos municípios após a consulta à comunidade educacional e à sociedade. Não só as escolas públicas terão que construir os seus currículos baseados na BNCC, as escolas particulares também deverão fazer o mesmo. Estados, Municípios, União e Distrito Federal terão um árduo trabalho para a implementação da BNCC. Cabe à União fiscalizar e promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Compete ainda à União, promover ações e políticas na criação de materiais didático-pedagógicos apropriados, como também oferecer infraestrutura que dê condições para o desenvolvimento de um novo programa.

Em relação à área de linguagens, a BNCC apresenta os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. A intenção é que, por meio das diferentes linguagens, o aluno obtenha a oportunidade de ampliar as suas manifestações “artísticas, corporais e linguísticas”, dando prosseguimento ao trabalho realizado na Educação Infantil.

As linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação. (BRASIL, 2017, p. 61).

Na BNCC, as práticas de linguagens se dividem em quatro eixos: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica:

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2017, p. 61).

Nessa perspectiva, o componente curricular da Língua Portuguesa na BNCC dialoga diretamente com os documentos oficiais produzidos nas últimas décadas, como os PCNs, por exemplo. Assume-se aqui, como nos PCNs, o conceito de linguagem como sendo “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1997, p. 23-24).

Para o ensino fundamental dos anos iniciais, os componentes curriculares sugerem diversas práticas, especialmente considerando aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas, sempre adequando às realidades locais, sendo o lúdico um dos eixos norteadores da prática nessa etapa escolar. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento (1º e 2º ano), o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e a escrever ampliam as possibilidades dos alunos para que eles possam construir conhecimentos nos distintos componentes, possibilitando um passeio por uma cultura ainda desconhecida, assumindo o seu papel de protagonista nesse processo.

Por meio da Educação Infantil, a criança conduz as suas experiências baseadas na oralidade e na escrita, mas é nos anos iniciais do ensino fundamental que ela terá oportunidade de aprofundá-las. Nessa fase, espera-se que a criança conheça o alfabeto e o mecanismo de funcionamento da escrita/leitura, pressupondo-se, desse modo, que esse indivíduo é alfabetizado e possui a capacidade de “codificar e decodificar” os sons da língua (fonema) em material gráfico (grafema). Vale ressaltar que aprender o português brasileiro é uma tarefa difícil, pois é necessário levar em consideração toda a variedade linguística existente, seja em decorrência da questão regional, social ou de outra natureza. De acordo com a BNCC, quem “neutraliza” esse fenômeno é justamente o alfabeto.

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 88).

Assim, importante mencionar que as diretrizes da BNCC dialogam com Moraes (2012), com a questão da consciência fonológica abordada e desenvolvida no PNAIC (2015) e retomado pelas Diretrizes Operacionais do SOMA. Esses documentos apresentam a

consciência fonológica como a competência a ser desenvolvida no processo de alfabetização e de letramento. Além disso, no SOMA, a utilização dos jogos e das atividades lúdicas contribuem com o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a essa etapa do desenvolvimento da criança.

De acordo com a BNCC (2017), estudos sobre a construção da língua escrita por meio da criança demonstram que a importância de:

- Diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- Desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- Construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- Perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- Construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- Perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- Até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BNCC, 2017, p. 89).

O processo de alfabetização que a BNCC denomina de “construção do conhecimento das relações fonografêmicas”, momento em que se desencadeia a compreensão da relação entre o fonema e o grafema deve ser complementado após os dois anos iniciais do ensino fundamental, por um processo denominado pela BNCC como “ortografização”, que corresponde ao conhecimento da ortografia do português no Brasil.

Nesse momento, é necessária muita cautela, pois o processo de “ortografização” não é um processo simples, o mesmo pode durar mais que os anos iniciais do ensino fundamental. Assim, é normal que os processos de alfabetização e ortografização impactem o desenvolvimento da leitura/escuta, produção oral, escrita e multissemiótica dos gêneros textuais nessa fase. Porém, é evidente também que os gêneros textuais trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental são mais simples e de maior compreensão, adequados ao público que os receberão. Os gêneros sugeridos pela BNCC (2017) para essa fase são:

- a) Listas (de compras, chamada, ingredientes);
- b) Bilhetes;
- c) Convites;
- d) Fotolegendas;
- e) Manchetes e lides;
- f) Lista de regras da turma.

É notório que o fato desses gêneros serem fundamentalmente parte da vida deles e serem comuns em suas rotinas, é significativamente proposital para o bom desenvolvimento e

apreensão do conteúdo por parte das crianças nessa fase. Nesse sentido, despertando um maior interesse e uma melhor compreensão a respeito da finalidade de tal gênero.

Na BNCC (2012, p. 87), para o ensino fundamental dos anos iniciais, “aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciada na família e na educação infantil.”

Assim, na BNCC:

a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 87).

São quatro campos de atuação para o ensino fundamental dos anos iniciais: Campo da Vida Cotidiana, Campo Artístico Literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo da vida pública. Logo, são os campos de atuação que direcionam a escolha dos gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles.

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (BRASIL, 2018, p. 83).

Aqui, nos ateremos, aos eixos Análise Linguística/Semiótica, “sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se ao longo dos três anos seguintes.” (BNCC, 2018, p. 89) e a Produção de Textos, “pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.” (BNCC, 2018, p. 89).

Pode-se definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização como sendo as capacidades de (de) codificação, que envolvem:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento). (BRASIL, 2017, p. 93).

Ainda no âmbito federal, em abril de 2019 foi instituído o Decreto N° 9.765 que rege sobre a alfabetização. O Decreto do Governo Federal institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a partir do qual se implementaram programas de promoção da alfabetização “baseados em evidências científicas”. Além de estabelecer os princípios e os objetivos que nortearão essa prática (BRASIL, 2019).

A PNA possui como um dos seus princípios a ênfase no ensino dos seis componentes fundamentais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e a produção escrita.

Um dos pontos que chamam a atenção na PNA é que uma das suas diretrizes corresponde a priorização da alfabetização ainda no 1º ano do ensino fundamental, além de destacar a participação da família nesse processo.

No âmbito estadual, os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba (RCEFPB) é um documento criado em 2010 com o intuito de ser um norte padronizador da educação no Estado da Paraíba. O Currículo do Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino data de 1988 e estava inadequado para a época. Os RCEFPB vêm para suprir tal necessidade de atualização curricular referente às mudanças geo-sócio-históricas, epistemológicas e na socialização cultural, escolares e curriculares (RCEFPB, 2010).

Vale salientar que a Secretaria de Educação do Município de Pombal – PB seguia os RCEFPB como orientação até o ano de 2019. Passando no presente momento pela transição no que diz respeito a implantação da BNCC como currículo norteador das suas atividades.

Na Paraíba, em 2019 foi lançado o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA), que corresponde ao PNAIC, porém em nível Estadual. Nesse sentido, as ações implementadas pelo SOMA têm como foco a alfabetização plena dos alunos ao fim do 3º ano do ensino fundamental, a garantia de níveis de letramento adequados para os estudantes do 5º ano dessa mesma etapa de escolaridade e o auxílio aos alunos dos anos finais do ensino fundamental que não atingiram o desenvolvimento pleno da alfabetização e o nível de letramento adequado (BRASIL, 2020).

Além de fornecer formação aos professores alfabetizadores, o SOMA atua com ações de monitoramento das ações desenvolvidas baseadas nas formações oferecidas aos professores. O programa se implementa por meio do desenvolvimento de sequências didáticas. A Prefeitura do Município de Pombal - PB aderiu ao programa em 2019. As ações foram desenvolvidas desde o mês de outubro até o mês de dezembro, por meio dos encontros periódicos e posteriormente aplicação das sequências didáticas apresentadas com o conteúdo previamente apontado pelo programa (BRASIL, 2020).

O fato de o programa apenas chegar às escolas no final do segundo semestre é um fato preocupante, pois em decorrência dessa demora, não é possível extrair e aplicar o que foi exposto de forma plena.

Outro programa de incentivo à alfabetização corresponde ao Programa Mais Alfabetização. Considerando as determinações da LDB, a BNCC e os níveis de insuficiência em alfabetização constatados com os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nos últimos anos, o MEC por meio de sua Portaria Nº 142 de 22 de fevereiro de 2018, instituiu o Programa Mais Alfabetização. Esse tem como objetivo principal fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

Conforme o documento, o foco de atuação principal do programa encontra-se entre os dois primeiros anos do ensino fundamental, ratificando a BNCC (2017), que é durante esse período que a ação pedagógica deve se mobilizar para consolidar o processo de alfabetização.

Nesse sentido, o programa conta com o compromisso dos envolvidos: o MEC, as Secretarias de Educação e as Unidades Escolares, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Compromissos assumidos pelos envolvidos no Programa Mais Alfabetização

Partes envolvidas:	Compromissos Assumidos:
Ministério da Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Criar e implementar mecanismos de monitoramento, a serem incorporados à rotina das secretarias de gestão escolar; - Disponibilizar material formativo para professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização; - Estabelecer regras e sugerir instrumentos de apoio à seleção dos assistentes de alfabetização.
Secretaria de Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Articular as ações do programa com vistas a fortalecer a política de alfabetização da rede; - Colaborar para a qualificação e a capacitação dos assistentes de alfabetização e professores alfabetizadores, em parceria com o MEC; - Planejar e executar as formações no âmbito do programa; - Garantir a aplicação das avaliações nos períodos estabelecidos; - Acompanhar sistematicamente a evolução da aprendizagem dos estudantes das escolas da rede de ensino; - Garantir a realização de processo seletivo simplificado que privilegie a qualificação do assistente de alfabetização.
Unidade Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Definir e informar ao MEC a forma de seleção dos assistentes de alfabetização; - Integrar o programa às atividades previstas no projeto político-pedagógico; - Participar das ações formativas no âmbito do programa; - Aplicar as avaliações diagnósticas e formativas nos períodos previstos e inserir seus resultados no sistema de monitoramento do programa; - Acompanhar sistematicamente a evolução da aprendizagem dos estudantes da escola.

Fonte: Programa Mais Alfabetização (2018).

O programa apresenta em seu contexto a consolidação de dez diretrizes, cujo teor não será adentrado, visto que o objetivo neste tópico corresponde a descrição do seu funcionamento, com o foco no ambiente escolar.

De acordo com o objetivo proposto pelo programa, o mesmo será implementado com intuito de garantir apoio adicional ao professor alfabetizador, esse apoio consiste na inserção

de um assistente de alfabetização durante o período de 5 horas ou 10 horas semanais nas unidades escolares. O tempo de atuação de cada assistente de alfabetização, juntamente aos professores, difere conforme a classificação das unidades escolares em unidades vulneráveis e unidades não vulneráveis.

Conforme o Mais Alfabetização, as unidades escolares vulneráveis correspondem às unidades que tenham obtido resultados em níveis insuficientes em mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA, e de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentem índices de nível socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo ou médio. Neste caso, o assistente de alfabetização atua com uma carga horária de 10 horas semanais, juntamente com o professor alfabetizador, prioritariamente no horário regular do estudante (BRASIL, 2018).

A finalidade do programa consiste na alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes, por meio do acompanhamento pedagógico específico. Além disso, mediante a intensificação das ações pedagógicas direcionadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização, contribuem com a prevenção do abandono escolar, à reprovação e à distorção idade/ano.

O processo de execução do programa ocorre com a sua implementação, por meio da articulação institucional e cooperação entre as unidades escolares públicas (estaduais, distritais e municipais) com as secretarias de educação (estaduais, distritais e municipais), mediante o apoio técnico e financeiro do MEC.

O apoio técnico consiste em processos formativos, no auxílio ao assistente de alfabetização para a execução das atividades estabelecidas e planejadas pelo professor alfabetizador, no monitoramento pedagógico e pelo monitoramento da gestão para redes prioritárias. Enquanto o apoio financeiro ocorre nas unidades escolares por meio da cobertura das despesas de custeio através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), dos quais os valores deverão ser empregados, tanto na aquisição dos materiais de consumo e na contratação dos serviços necessários às atividades previstas pelo programa, como no ressarcimento das despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades.

Outro ponto importante no programa corresponde ao sistema de monitoramento, em que permite acompanhar o programa em cada unidade escolar e na rede de ensino, em tempo real, fornecendo informações de subsídios nas tomadas de decisões pelos gestores de educação. Tais informações são obtidas por meio da aplicação de avaliações com os

estudantes em períodos distintos do processo de alfabetização, podendo acompanhar o seu avanço na escrita, leitura e na matemática.

É importante destacar que a participação no Programa Mais Alfabetização é uma ação voluntária, ou seja, a adesão pelo ente federado não é obrigatória. Além disso, a participação no programa, não desvincula o ente federado das obrigações educacionais determinadas legalmente pela Constituição Federal brasileira, pela LDB e pelo PNE.

Após entendermos como procede a promoção da alfabetização no Brasil, conhecendo melhor os documentos oficiais que a regem. No próximo capítulo, será demonstrado a construção do sistema escrito da criança, buscando entender melhor o processo de alfabetização a partir dos estudiosos renomados da área.

4 DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ESCRITA

4.1 CONSTRUÇÃO DO SISTEMA ESCRITO DA CRIANÇA

Este capítulo aborda sobre o processo de construção do sistema escrito da criança, visto que corresponde a uma das preocupações que um professor alfabetizador deve ter. Por conseguinte, compreender como funciona esse mecanismo proporciona uma atuação muito mais eficiente em sua prática docente, enquanto professor promotor de uma etapa complexa e desafiadora para a criança, assim como para o profissional que a desenvolve.

Na década de 1970, sucedeu nos países de língua inglesa, uma teoria de leitura proposta por Smith que se apoiava na seguinte base: “toda leitura do escrito é interpretação, atribuição de sentido ao escrito.” (SMITH, 2004 apud SOARES, 2018, p. 39). Nesse sentido, o autor equipara o processo de aprendizagem da escrita à aprendizagem da fala. Retrata que é um processo natural, assim como aprender a dar sentido ao mundo em que está inserido. Os dois processos de aprendizagem se diferenciariam apenas por um ter um objeto da língua visível e não sonoro. Portanto, a criança desenvolveria a escrita da mesma forma em que desenvolve a fala, testando hipóteses, sendo inserida em um contexto motivador e receptivo.

Uma teoria similar, defendida no mesmo período que Smith, foi retratada por Goodman nas escolas norte-americanas e interpretada também por Soares (2018):

Nesse quadro, não se prevê ensino sistemático e explícito da faceta linguística da alfabetização, no pressuposto de que a criança descobrirá o princípio alfabético e se apropriará do sistema alfabético de escrita e de suas convenções por processo semelhante àquele pelo qual se apropriou da cadeia sonora da fala. (SOARES, 2018, p. 40).

No Brasil, essa proposta foi assumida pelo construtivismo, ao mencionar que apropriar-se do sistema de escrita seria algo natural, desde que a criança esteja inserida em um contexto que a oportunize o uso e desenvolvimento da escrita de forma significativa.

Para Ferreiro (1992, p. 29), o que difere a aquisição da escrita da aquisição da fala não é o objeto de conhecimento (língua oral e língua escrita), mas “as atividades sociais frente às duas aprendizagens.” (FERREIRO, 1992, p. 29). A naturalidade dos adultos em corroborar e aceitar a fala aprendiz das crianças, entendendo-a como um processo de construção, correção e tratar o erro com as mesmas tentativas na língua escrita. Nesse aspecto, vale dar papel de destaque ao professor no processo de alfabetização, no qual ocorre na escola.

Não se aprende um fonema, nem uma sílaba e nem uma palavra por vez, também a aprendizagem da língua escrita não é um processo cumulativo simples, unidade por unidade, mas organização, desestruturação e reestruturação contínua. (FERREIRO, 1992, p. 29).

No Brasil, convencionou-se um embate entre o construtivismo e os métodos tradicionais, pois segundo o construtivismo, o ensino da língua escrita não necessitaria de um ensino explícito e sistemático, visto que a inserção da criança em um ambiente motivador e de cultura escrita desenvolveria nela tal habilidade.

Nesta proposta, será utilizada a abordagem tradicional da alfabetização, que sugere que os alunos desenvolvam as habilidades relacionadas a ela por meio dos exercícios de repetição e memorização, fazendo a relação entre os grafemas (letras) e fonemas (sons). Assim, os indivíduos participantes de tal prática adquirem a habilidade de decodificação e codificação de palavras, e posteriormente as frases e os textos. Porém, as palavras “codificar”, “decodificar” e “código” desmerecem todo um exercício cognitivo na construção do aprendizado do sistema de escrita alfabética.

No trecho da sua obra “Sistema de Escrita Alfabética”, Morais (2012) menciona a invenção do Código Morse para ilustrar tal conceituação. Ele mostra que para se criar o Código Morse era necessário já estar alfabetizado, conhecer sobre os números decimais e o sistema de pontuação, que já existiam à época. Só assim, o indivíduo teria a condição de decodificar os pulsos e convertê-los na mensagem que estava sendo transmitida.

4.2 A TEORIA DA PSICOGÊNESE DA ESCRITA

Na busca incessante pelo conhecimento, a Teoria da Psicogênese da Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) vem com um grande marco na construção da teoria de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Demonstrando que não se trata de um código e sim de um sistema notacional, que exige processo cognitivo complexo para a sua apreensão.

Existem pontos em tal teoria que necessitam de destaque, como o fato de o indivíduo “aprendiz” não ter ideia do funcionamento de tal sistema e da lógica que o norteiam, como um adulto alfabetizado tem. Portanto, para o aprendiz, não faz sentido a repetição de fonemas, sílabas de forma isolada e sem nexos, desconectadas da realidade do aluno. Ademais, o fato de que a internalização das regras de funcionamento do alfabeto não é algo que ocorre de forma rápida, isso leva um tempo. A Teoria da Psicogênese da Escrita defende que o aprendiz deve “desvendar a esfinge”, e desse modo entender o sistema de escrita alfabética como um sistema notacional (representação) e não apenas como código.

O que as letras representam e como essas letras criam tais representações é o que a criança que está sendo alfabetizada ou o adulto aprendiz deve “decifrar” a princípio. É natural de quando estamos passando por um processo de alfabetização, deve-se internalizar as regras

e propriedades daquele sistema notacional. Nesse sentido, destacam-se posteriormente as propriedades do sistema de escrita alfabética que o aprendiz necessita se apropriar para se tornar alfabetizado:

- a). Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
- b). As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P*, *p*);
- c) A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
- d) . Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
- e). Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
- f). As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- g). As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- h). As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
- i) Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
- j). As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, C, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012, p. 53).

Desde a década de 1980 existem outros estudos psicológicos que buscam o aprendizado da escrita alfabética que se dá por meio de etapas ou níveis. Assim, trabalhou-se com a proposta de Ferreiro e Teberosky (1979). Nessa perspectiva, a Teoria da Psicogênese da Escrita possui como preocupação mostrar a origem dos conhecimentos. As propostas mais citadas, principalmente na literatura inglesa são os estudos de Frith (1985), Ehri e Soffer (1999). No entanto, dada a relevância de se entender a origem de tais conhecimentos, a proposta de Ferreiro e Teberosky (1970) é a que será abordada neste estudo.

Precursos dos debates nessa esfera, a relação entre fala e escrita, como visto em momento anterior, teorias defendidas por Smith e Goodman na década de 1970 retratam que a linguagem escrita corresponde a uma reprodução da fala. Tais teorias são fomentadas nas tradições sociais, quando, por exemplo, se diz que quem se expressa bem e possui boa articulação, costuma escrever bem, como se a fala refletisse na escrita.

Em se tratando de a escrita ser uma “reaprendizagem da fala”, as práticas docentes tradicionais de ensino da escrita, comumente, se baseiam nessa falsa percepção, sendo muitas dificuldades na escrita atribuídas à fala. Porém, nem sempre é verdadeiro afirmar que quem pronuncia “corretamente” as palavras irá escrever de forma adequada, pois é preciso investigar e concluir se há, de fato, uma maneira “correta” de se pronunciar.

Ferreiro e Teberosky (1999) inauguram o viés de que o desenvolvimento da língua escrita está atrelado de forma íntima ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, que pode ser visto na Teoria da Inteligência de Piaget, no qual será abordado posteriormente.

Na Teoria da Psicogênese da Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), as autoras criticam a afirmativa de que a oralidade impacta na aprendizagem da escrita. Afirmam que “o ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever em um sistema alfabético.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27).

No entanto, essa afirmação se fundamenta em falsas suposições de que uma criança de seis anos não possui habilidade de diferenciar os fonemas do seu idioma (elas sabem, na fala, diferenciar boi de foi, por exemplo) e que a escrita alfabética representa a transcrição fonética do seu idioma, já que nenhuma escrita representa uma transcrição fonética da língua oral. Ou seja, a criança já sabe fazer essa diferença fonética, mas ocorre a necessidade de conscientizá-la disso.

Para avaliarmos a distinção entre competência e desempenho, essa questão é considerada pertinente, trazida à luz por Chomsky por meio da psicolinguística, se opondo à tendência condutista, que investiga o saber real em situação isolada. Isso significa que o fato de a pessoa não ter a habilidade de repetir uma palavra nova e desconhecida para ela, não implica dizer que ela não possua a competência “de compreender e de produzir as distinções fonemáticas próprias de sua língua.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27).

Os estudos direcionados para a aprendizagem da língua escrita, em sua maioria, apresentam duas características bem específicas: buscam soluções para todos os problemas ou elencam as capacidades necessárias para essa aprendizagem. As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) não atendem a esses dois modelos. Não parece razoável que para atribuir êxito a tal atividade seja necessário recorrer a uma lista de aptidões necessárias para tal. Para as autoras, essa literatura ainda carece de algo: o sujeito. Aquele sujeito descrito por Piaget, um sujeito que interpreta o seu mundo e age sobre ele sem a esperança de que alguém o “ensine” a fazer isso. Ele aprende a partir de suas próprias ações sobre o mundo, construindo suas próprias categorias de pensamento. Elas atribuem a esse sujeito o título de “sujeito cognoscente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Dentro de um marco de referência condutista, ambos aparecem identificados, visto que um dos princípios básicos desta posição é que são os estímulos que controlam as respostas, e a aprendizagem em si nada mais é do que a substituição de uma resposta por outra. Num marco piagetiano de referência, pelo contrário, a distinção entre ambos é clara – e necessária – visto que um dos princípios básicos dessa teoria é que os estímulos não atuam diretamente, mas sim que são transformados pelos sistemas

de assimilação do sujeito (“seus esquemas de assimilação”): neste ato de transformação, o sujeito interpreta o estímulo (o objeto, em termos gerais, e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29-30).

Na Teoria de Piaget, o sujeito é o protagonista do processo. Assim, um mesmo estímulo não é o mesmo se os esquemas assimiladores não forem os mesmos. Sendo um erro atribuir ao método de ensino o êxito do processo e não ao sujeito.

No processo de alfabetização, existem duas disciplinas que decidem a eficiência do aluno, matemática e a língua portuguesa. Na matemática seria desenvolvido o cálculo elementar e na língua portuguesa, a lectoescrita. É preciso estar atento a essa etapa da vida escolar da criança. Não é eficaz trabalhar com a incoerência pedagógica, ou seja, no ensino de matemática, os professores são piagetianos e associacionistas na hora de trabalhar a leitura. Na prática, esse modelo híbrido não atende às necessidades e objetivos pretendidos, pois trata a criança de forma oposta. Em certo momento, a criança é “concebida como criadora, ativa e inteligente” e em outro “como passiva, receptiva e ignorante.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Apesar de Piaget não ter escrito nada expressivamente sobre a lectoescrita, as autoras tratam seus estudos como uma “teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento”, sendo, para elas, “um marco teórico de referência.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Para as autoras, não se pode identificar leitura como decifrado. O que se vislumbra depende do estímulo enviado pelo cérebro e não apenas da visualização. O leitor completa essa “visualização” com o conhecimento do léxico e estrutura gramatical de sua língua. Assim, como não se pode identificar escrita com cópia de um modelo externo.”

4.3 NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO

Enquanto professora alfabetizadora, me deparo regularmente com turmas bem heterogêneas, em que os estudantes possuem níveis diversos de alfabetização. Para conseguir atuar de maneira eficiente na promoção da alfabetização, faz-se necessário identificar em que níveis essas crianças se encontram e atuar com a prática pedagógica adequada.

Apesar de a alfabetização ser uma combinação das performances dos alunos em relação à leitura e à escrita, é importante destacar que esses eventos não se adquirem de forma simultânea, visto que é primordial compreender que essas são ações inversas.

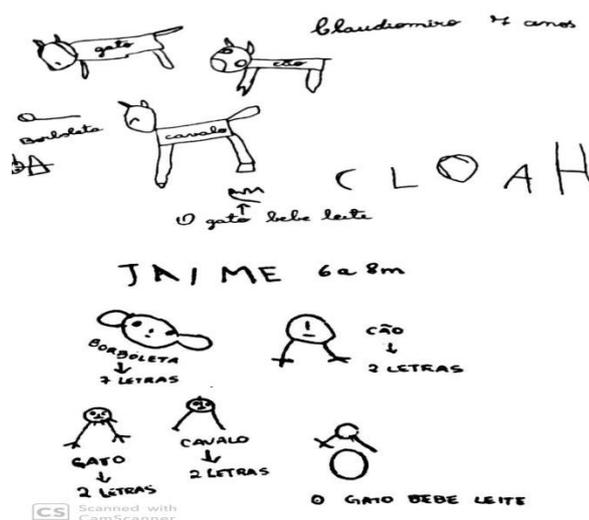
Com base nas considerações de Grossi (2018), a partir da classificação inicial da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), realizou-se uma reformulação no conceito de nível psicogenético para o conceito de alfabetização. Nesse sentido, segundo Grossi (2018), em 1986 foi demonstrado que existem dois níveis pré-silábicos e não existe o nível silábico-alfabético.

Sendo assim, os níveis psicogenéticos de acordo com Grossi (2018) se dividem em: Níveis Pré-Silábicos (PS1 e PS2), Nível Silábico (S) e Nível Alfabético (A). Demonstra-se a classificação de Grossi (2018), visto que a sua obra se tornou referência nos estudos sobre os níveis de alfabetização. Porém, neste trabalho, utilizou-se a classificação de Ferreiro e Teberosky (1999), uma vez que ele é utilizado pelo Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

4.3.1 Níveis Pré-Silábicos

Este nível se subdivide em dois: Nível Pré-Silábico 1 e Nível Pré-Silábico 2. Na obra “Didática dos Níveis Pré-Silábicos”, Grossi (2018) apresenta de forma simples e objetiva, a caracterização do Nível Pré-Silábico 1. Basicamente, a criança escreve em forma de desenhos, conforme demonstrado na Figura 1:

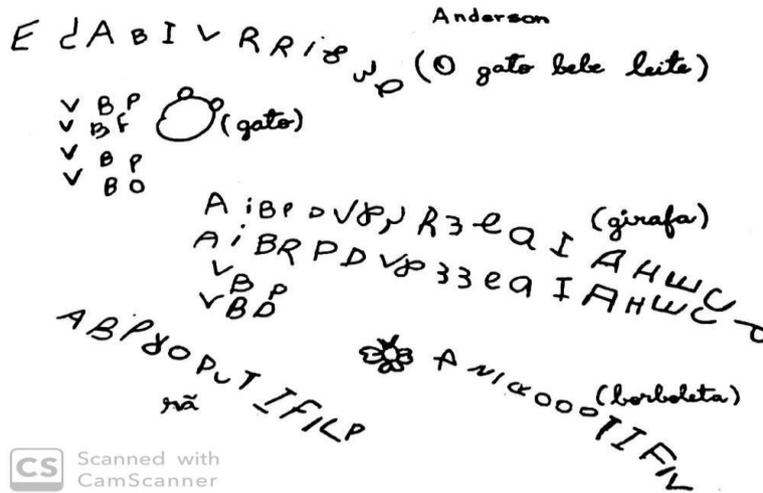
Figura 1 - Caracterização do Nível Pré-Silábico 1



Fonte: Grossi (2018, p. 44).

A Figura 2 apresenta a definição do Pré-Silábico 2, com os resquícios ainda do Pré-Silábico 1. Demonstra-se posteriormente que há um conflito de passagem do Nível Pré-Silábico 1 para Nível Pré-Silábico 2.

Figura 2 - Caracterização do Nível Pré-Silábico 2



Fonte: Grossi (2018, p. 45).

Conforme Grossi (2018), os níveis pré-silábicos constituem paralelamente em dois pilares: reconhecem que as letras têm papel na escrita e vinculam o discurso oral com o texto escrito.

A didática nos níveis pré-silábicos visa, entre outras coisas, que a criança distingue imagem de texto, letras de números, e que estabeleça as macrovinculações do que se pensa com o que se escreve, superando critérios característicos do pensamento intuitivo. (GROSSI, 2018, p. 97).

Nesse nível, a criança não possui a habilidade de distinguir letra, palavra, frase e texto, fazendo-se necessário que se trabalhem todas as definições de forma simultânea, para que a criança comece fazer a distinção dentre esses elementos. Nessa fase, é recomendado que a criança não seja apresentada à análise silábica, para que ela, sendo incapaz de compreendê-las, não veja a ausência de sentido naquele ensino.

A partir das experiências vividas, Grossi (2018) apresenta os seguintes aspectos:

[...] a vinculação com a pronúncia não entra na conta da escrita; cada pessoa tem um nome diferente do da outra; a ordem e a qualidade das letras não são ainda fundamentais para que distingam uma palavra da outra; duas palavras podem ser pensadas como sendo a mesma, porque possuem certas letras iguais. (GROSSI, 2018, p. 98).

Quadro 2 - Esquema da Didática do Nível Pré-Silábico 2 (Somente quanto à leitura e à escrita)

Palavras	- Associação palavra x objeto (imagem)	
	- Memorização global de palavras significativas	
	- Análise da constituição das palavras quanto à sua inicial, sua letra final, número de letras, ordem das letras e natureza das letras	
Letras	-Análise dos aspectos gráficos – topológicos, de forma, de posição – em dois tipos de letras, cujo objetivo é atingir a invariância de suas formas	
	- Introdução dos aspectos sonoros por meio das iniciais das palavras significativas	
	- Distinção entre letras e números	
Textos	- Aspectos semânticos	- Vinculação discurso oral com texto escrito
		- Distinção entre imagem e escrita
	- Aspectos Gráficos	- Reconhecimento dos suportes diferentes de textos distintos
		- Reconhecimento das letras como constituintes do texto
		- Introdução à distribuição espacial do texto e da orientação das frases

Fonte: Grossi (2018, p. 98).

Todas as etapas de alfabetização têm a sua importância, na qual a etapa pré-silábica será significativa para quando o aprendiz estiver em nível alfabético, por exemplo. A ideia de que a palavra é um todo faz todo o sentido para quem está no nível pré-silábico, pois a escrita para ele corresponde apenas a um desenho e a palavra uma totalidade. Porém, para Grossi (2018), quando esse conjunto de letras estiver associado a uma palavra, terão três atributos: a quantidade, a qualidade e a ordem das letras, que quando entrelaçadas caracterizam de formas diversas um pensamento pré-silábico. A transformação do pensamento de que a palavra corresponde a uma totalidade, na ideia de que um conjunto de letras é um salto para quando essa criança se tornar alfabética.

Portanto, viver a hipótese PS2 (Pré-Silábico 2) é fundamental para o êxito no processo de alfabetização, visto que se na hipótese S, a criança pode se perder na fragmentação das palavras em sílabas, tornando o trabalho com a totalidade da palavra determinante para essa etapa ser exitosa. Nesse ponto, é importante falar da contribuição da letra cursiva nessa hipótese, pois ela é escrita sem espaços, sem intervalos, facilitando a compreensão da palavra como um todo.

Mais um componente globalizador da hipótese PS2 corresponde a letra inicial do nome da criança aprendiz. Em certo momento, a letra inicial daquela criança passa a pertencê-la, e por vezes, representar todo o seu nome, pois está em uma localização

privilegiada. O PS2 também é caracterizado por essa identificação espacial e não pelo valor sonoro das letras e palavras. De acordo com Grossi (2018), o indivíduo do PS2 vive “no paraíso do espaço”, sendo um momento adequado para o trabalho de intensificação do treino do traçado das letras e números. “Ele está centrado em aspectos ligados à forma, a dimensões, às cores em suma, ao que é visível, prioritariamente.” (GROSSI, 2018, p. 103).

4.3.2 Nível Silábico

Uma característica específica presente na turma de alfabetização corresponde a heterogeneidade. Nela, pode-se encontrar comumente diversos níveis de alfabetização. Essa característica faz deste trabalho ainda mais desafiador e rico, visto que por meio de tal, as fases da alfabetização serão trabalhadas de forma simultânea, atendendo a diversidade apresentada pela turma. Neste trabalho realizado de forma simultânea, não se compreende a repetição de atividades mecanizadas e redundantes, mas a criação de um ambiente em que o alfabetizando seja protagonista da sua própria construção de conhecimento.

Nesse momento, é importante lembrar o que foi visto no nível pré-silábico, sendo que a leitura e escrita não estão atreladas de forma simultânea, vivem em um processo de independência no processo de alfabetização.

Em um momento oportuno anteriormente, foi citado que há um conflito de passagem do aluno e do pensamento, conforme destacado por Grossi (2018), PS2 para o S. Em uma situação como essa, trata-se em pré-requisito para tal passagem, a “aquisição da estabilidade da escrita.” – A consciência de que uma palavra será escrita sempre com as mesmas letras e em uma mesma ordem, essa é a culminância da hipótese PS2.

Esta culminância é alcançada através da experiência de reconhecimento da escrita global de um certo número de palavras, sendo, portanto, indispensável que os alfabetizandos tenham razões para guardar na memória um conjunto de palavras que lhes propicie a ideia de estabilidade da sua escrita. (GROSSI, 2018, p. 28).

No âmbito cognitivo, as conquistas se dão a partir da seguinte premissa: “se aprende formulando problemas”, tendo em vista que a ação desenvolve a inteligência.

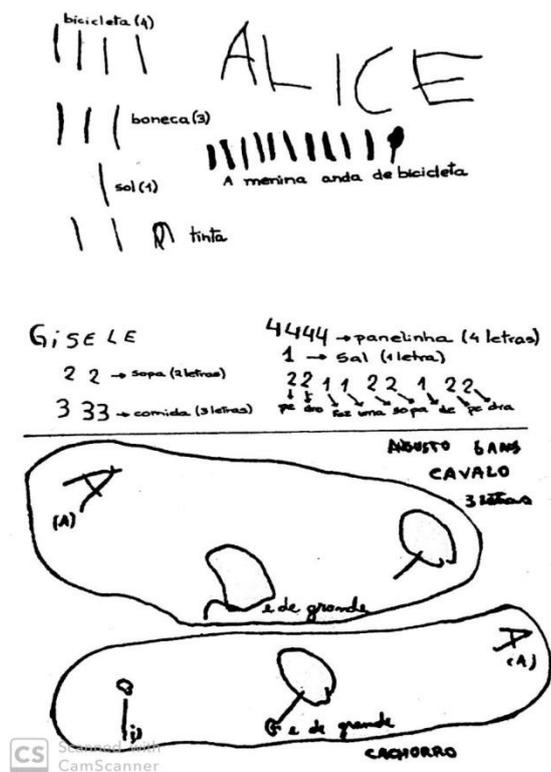
Portanto, a hipótese de nível silábico (S) é a “correspondência quantitativa entre sílabas orais e letras escritas, e da sua conciliação com a hipótese da quantidade mínima de letras numa palavra.” (GROSSI, 2018, p. 27). Sendo o alcance dessa estabilidade, o resultado de um trabalho árduo com diversas palavras que sejam significativas e não aleatórias.

Portanto o que leva um aluno à estabilidade da escrita, é o seu enfrentamento com um espaço de problemas referentes à escrita, que sejam capazes de ser por eles

trabalhados, isto é, que estejam à altura de sua capacidade de compreendê-los e que sejam socioafetivamente ricos de sentido e de valor pra ele. (GROSSI, 2018, p. 29).

Para Grossi (2018, p. 30), é no nível silábico em que o aluno estabelece a relação pronúncia-escrita, que é a correspondência quantitativa de sílabas orais com letras isoladas. No entanto, a correspondência qualitativa dos sons às letras, podendo ou não ocorrer nesse nível, pertence à outra área da alfabetização. O que define o nível silábico, portanto, “é a segmentação quantitativa das palavras em tantos sinais gráficos, quantas são as vezes que se abre a boca para pronunciá-las.” Veja o exemplo da Figura 3.

Figura 3 - Caracterização do Nível Silábico



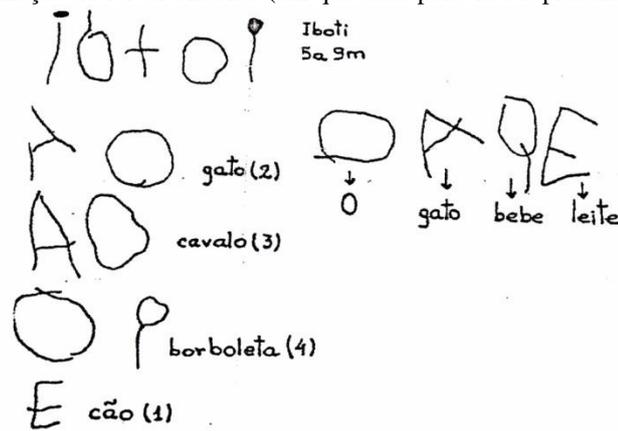
Fonte: Grossi (2018, p. 31).

Após a hipótese de relacionar quantitativamente a segmentação oral e os sinais gráficos, muitos aprendentes já utilizam as letras convencionais. Nesse sentido, pode surgir um novo problema: os que entendem a escrita apenas a partir das palavras com três ou mais letras, encontram um problema em palavras dissílabas e monossílabas, não conseguindo relacioná-las com as palavras, visto que possui a hipótese de quantidade mínima de letras para a escrita.

No intuito de transformá-las em “verdadeiras escritas”, tendem a acrescentar letras a essas palavras. Segundo Grossi (2018), a hipótese silábica enquanto hipótese de quantidade mínima de letras, “é a culminância do nível silábico em sentido estrito”, pois se refere apenas a junção de letras para formar palavras ou textos. Nesse momento, o alfabetizando “vive um período” de deslumbramento” com tal descoberta, ao escrever silabicamente não lhe resta tempo para questionamentos. Nessa ocasião, o aprendente fortalece a sua capacidade de explicar a escrita, preparando-se para o caos que está por vir: a reformulação de suas hipóteses para passar ao nível alfabético.

Existe ainda outro entendimento de alunos silábicos, os que escrevem palavras isoladas, em que cada sílaba oral é uma letra, e nas frases cada palavra é representada por uma letra. Veja como procede na Figura 4.

Figura 4 - Caracterização do Nível Silábico (em que cada palavra é representada por uma letra)



Fonte: Grossi (2018, p. 34).

Em um momento posterior, geralmente, é comum que o aluno supere essa etapa, passando a escrever também na frase, para cada sílaba oral uma letra. Existem ainda casos, em que o aluno em uma determinada frase, ignoram os verbos, sendo considerada uma outra categoria de representação. De acordo com Grossi (2018), apenas identificar que o aluno é silábico, pois escreve uma letra para cada sílaba oral, é muito pouco, pois deixa a descoberto muitos outros aspectos, como a questão cognitiva do sistema notacional, por exemplo.

No nível silábico, a leitura e a escrita começam a ser vistas como ações, de certa forma interligadas e de forma coerente. No entendimento de Grossi (2018), em sua obra, destacam-se as duplas de Wallon. O fato de se pensar em duplas, foi significativamente estudado por Wallon, na construção da inteligência. A princípio, as duplas não são vistas como categorias distintas, essa corresponde a fase pré-categorial. Por conseguinte, “a compreensão de que

leitura e escrita configuram dois ramos com certa desvinculação da árvore da alfabetização, amplia a compreensão de como pensam os alunos silábicos.” (GROSSI, 2018, p. 28).

Nesta fase, há apenas uma alternativa: a exclusão ou a identificação da recíproca, estas se dão no pensamento por duplas. As principais duplas estudadas correspondem as ações inversas. Wallon caracteriza o tipo de tratamento para esses elementos “pela amalgamação numa comunidade de elementos não estáveis.” (WALLON apud GROSSI, 2018, p. 36).

[...] a amalgamação é o fenômeno de ver a dualidade antes da unidade, o que metaforicamente, corresponderia a ver a molécula ignorando os átomos. Uma dupla não é feita de termos primeiramente disjuntos, externos um ao outro e que se acoplarão *a posteriori*. Neste sentido, Wallon insiste em que a dualidade precede a unidade. Dizer que as duplas vivem comunidade significa dizer que elas se constituem a partir de vários elementos e de forma tal que um mesmo elemento figura em várias delas. Mas é como se em cada dupla ele não guardasse nenhuma estabilidade existencial com a sua presença em outras, é como se tratasse do mesmo elemento. Isto, aliás, deriva da natureza mesma das duplas, que implica uma pluralidade ainda indivisa.” (GROSSI, 2018, p. 36-37).

Isso vale para o campo da alfabetização, os aprendentes “tratam os elementos presentes no campo conceitual da leitura e da escrita formando duplas.” (GROSSI, 2018, p. 37).

O domínio da forma das letras é mais um elemento de diversificação dos alunos nesse nível. Em geral, elas fazem o seguinte caminho: escrevem com desenhos, sinais, gráficos e posteriormente as letras. Após a compreensão de que a escrita se realiza com letras, pode-se encontrar diversos “patamares.”. Esses patamares são definidos a partir de suas competências, sendo a identificação e reprodução das formas convencionais das letras; e o reconhecimento da posição arbitrária em que essas formas representam as letras (GROSSI, 2018, p. 39).

Essas competências ainda podem se diferenciar perante o número de letras que o aprendente conhece, pois, tal fato é determinante para o processo de alfabetização. Assim, ainda há as diferenciações entre os que relacionam as letras aos seus sons convencionais.

Quadro 3 - Esquema da Didática do Nível Silábico (Somente quanto à leitura e à escrita)

Palavras	- Ênfase sobre a análise da primeira letra no contexto da primeira sílaba.
	- Contraste entre palavras memorizadas globalmente e a hipótese silábica: contagem do número de letras, desmembramento oral de sílabas e hipóteses de repartição de palavras escritas.
Letras	- Reconhecimento dos sons das letras pela análise da primeira sílaba de palavras.
	- Prosseguimento do estudo das formas e da posição das letras em seus dois tipos – cursivo e maiúscula de imprensa.
Textos	- Uso preferencial de textos cujo conteúdo já está memorizado de antemão, para leitura.
	- Preposição de qualquer palavra no texto, incluindo verbos e partículas pequenas como artigos, preposições, dentre outros.

Fonte: Grossi (2018).

4.3.3 Nível Alfabético

Vimos que a ideia de que cada sílaba oral equivale a uma letra e corresponde a um fato caracterizador do nível silábico, mas em que momento esse aprendente abandonou essa ideia?

De acordo com Grossi (2018), dois fatos explicam isso: o fato de não ser legível o que se escreve e o fato de não ser legível o que o outro já alfabetizado escreve.

Nem sequer quem escreveu e nem outra pessoa seria capaz de ler o que ali foi escrito de forma silábica. Nesse sentido, também é impossível que uma criança em fase silábica leia o que o outro já alfabetizado escreveu. Assim, ocorreria um “excesso de letras”, o que acontece um conflito para a criança na hipótese silábica, visto que o que está escrito nos livros ou foi escrito por alguém alfabetizado, para ela é concreto e é correto, uma vez aquela pessoa “sabe ler e escrever”.

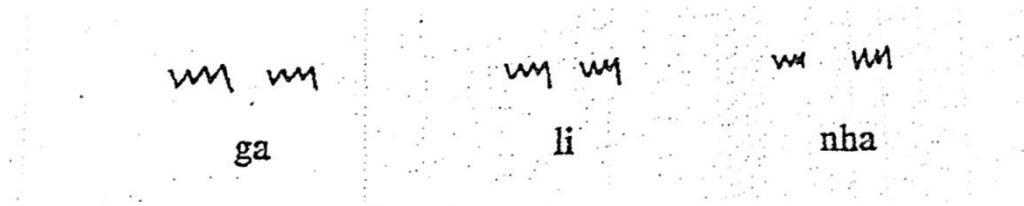
Nesta etapa conflituosa de transição, a principal fonte de reflexão do aluno corresponde à exposição de palavras escritas com a grafia correta. Isso significa que a partir do contexto cultural em que a criança estiver inserida, é comum ocorrer uma regressão ao nível pré-silábico nesse momento, visto que ao perceber que sua escrita não é satisfatória, a criança tende a aumentar o número de letras nas palavras de duas formas: voltam a escrever com quaisquer letras, continuam escrevendo silabicamente, e acrescentam ao final das palavras as letras aleatórias.

Esse momento alfabético é significativo para a alfabetização dessa criança, pois é aqui que se dá a constituição alfabética das sílabas. Porém, o sistema de escrita por ser muito complexo, ainda não se sabe com clareza como se procede esta fonetização. No entanto, sabe-se que a fonetização não é definitiva e nem instantânea. É comum observar que o aluno começa a escrever algumas palavras alfabeticamente e em outras permanece silábica. Existem explicações lógicas em determinadas situações, quando uma letra para ele representa uma sílaba completa, como em gelo/glo e em querida/qrida (GROSSI, 2018).

Os adultos costumam generalizar que uma sílaba é sempre formada por duas letras, isso em decorrência da frequência com que ocorrem. Portanto, a criança também possui a dificuldade de concluir que em uma sílaba pode ocorrer duas, três, quatro ou até mais letras.

Veja o exemplo apresentado por Grossi (2018) de uma aluna da 1ª série, para a construção da palavra “galinha”:

Figura 5 - Construção da Palavra "galinha" (aluna da 1º Série)

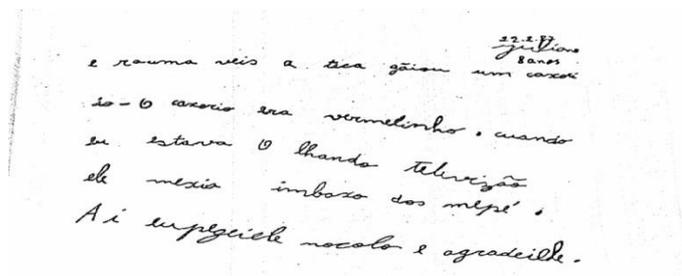


Fonte: Grossi (2018, p. 45).

Para essa construção, a aluna leva em consideração que cada sílaba é constituída por duas letras.

A separação das palavras é outro problema enfrentado pelos alunos alfabéticos. Ao dar início a sua vida inicial de escritor de pequenos textos, o aluno em fase primária de alfabetização e sem experiência costuma colocar-se a pensar como se escrever determinadas palavras, começam a exprimir suas ideias da forma que lhes vem à cabeça. Como são palavras novas, que provavelmente ainda não escreveram, sua memória não será sua aliada nesse quesito. Nitidamente, posteriormente surge uma dificuldade na separação das palavras, seja emendando-as ou separando-as de forma equivocada. A Figura 6 apresenta a dificuldade do aluno Juliano e destacada por Grossi (2018):

Figura 6 - Dificuldade apresentada por aluno, segundo o autor



Fonte: Grossi (2018, p. 47).

A ênfase dada à fonetização da sílaba corresponde à explicação que se procede para a dificuldade da separação das palavras. Uma característica dos alunos em processo alfabético diz respeito à leitura que os alunos fazem em voz alta, justamente tentando compreender a fonetização da sílaba, visto que a sílaba é o que lhes é mais importante nesse momento.

A nossa proposta visa fomentar o desenvolvimento da escrita a partir dos jogos pedagógicos cooperativos e verificar o papel do jogo na promoção da alfabetização. Passeando pela conceituação dos jogos até às especificidades dos jogos cooperativos.

5 O JOGO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, o jogo é apresentado como um fomentador da alfabetização, ressaltando a importância da ludicidade na hora de aprender, pois uma das atividades lúdicas preferidas das crianças corresponde a brincadeira. Portanto, a princípio, nos referimos à palavra jogo em decorrência dessa conotação, por ser tratado por estudiosos da área, como os pedagogos e psicólogos.

A palavra jogo origina-se do vocábulo latino *iocus*, que significa diversão e brincadeira. Ao analisar a literatura da área de uma forma um pouco mais detalhada, a conceituação de jogo é considerada ampla. Podendo ser gestos primitivos de crianças pequenas ao descobrir o movimento do seu próprio corpo como alguma atividade esportiva institucionalizada.

Nos séculos XIX e XX surgiram novas teorias por meio de Lazarus (1883), de Shiller (1875), de Spencer (1887), de Graos (1902) e de Stanley Hall (1906). Ainda no século XX, Claparède (1911) elucidou que o desenvolvimento psicológico não é considerado hereditário, que além da motivação natural, a interferência do meio ambiente contribui para essa constituição (SANTOS, 2000).

Nesse século, apesar de existir muitas teorias, até consideradas divergentes, uma coisa fica mais evidente: a importância do jogo no desenvolvimento infantil. Em geral, para os teóricos, o que diverge é a origem dos jogos e nunca o valor que lhe é atribuído. Menciona-se, desse modo, uma cultura antiga dos jogos gregos e persas. No âmbito pedagógico e cognitivo, conforme a criança vai jogando, ela se põe em contato com as coisas e aprende inconscientemente as suas qualidades e defeitos.

Existem estudiosos que tratam o jogo como um componente de origem animal e nata, assim como Freud, por exemplo. Existem outros, como Vygotsky, que defendem a origem social dessa atividade. Outras teorias convergentes, apesar de objetos de estudos distintos, são as de Wallon e Piaget, que mencionam que o conteúdo dos jogos é determinado pelo meio físico e social da criança (NEGRINE, 2014).

Apesar das diversas teorias sobre os jogos e da valoração atribuída a eles, as instituições de ensino têm explorado pouco o uso de tais ferramentas de ensino. Investigações sobre o tema têm acontecido há algum tempo e as disciplinas pouco incluem a prática dessas atividades em seus currículos e planos de aula, visto que o jogo tem figurado em tais pesquisas como um aliado no desenvolvimento da aprendizagem.

Na disciplina de Educação Física, o jogo apresenta um papel de destaque, sendo um dos seus conteúdos programáticos. O que deve ser visto é a forma que esses jogos são aplicados e interpretados. Muitas vezes, o professor utiliza de tal estratégia, mas como um momento de recreação, sem a devida valorização, interpretação e aplicação do lúdico da criança em tal atividade.

De acordo com Piaget (1971), o lúdico corresponde à esfera em que nascem as atividades intelectuais das crianças. Portanto, trabalhá-lo de forma consciente fomenta o caráter desenvolvimentista dessa prática nos anos iniciais da criança.

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e o simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a este seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1976, p. 160).

Piaget (1976), com a Teoria do Ego-centrismo, avaliou que a inteligência é a forma que a mente encontrou para se adaptar ao meio em que o indivíduo se encontra inserido, sendo o jogo uma forma de a criança criar uma relação com esse meio. Assim, por meio dessas atividades lúdicas, a criança elabora e desenvolve as suas estruturas mentais. Por meio do jogo, segundo Vygotsky, nasce a imaginação, apesar de concordar com a tese do desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Em relação aos jogos, destacam-se as atribuições dos adultos nas interpretações das crianças. Em algumas afirmações teóricas, o jogo é apresentado como um momento de descontração, mas também deve ser visto a contribuição cognitiva e simbólica que o jogo pode propiciar.

Conforme mencionado anteriormente, diversos foram os teóricos que atribuíram valor ao jogo como uma atividade aliada ao desenvolvimento infantil. Nesse sentido, são essas teorias que, no século XX, desencadearam luz aos outros estudos que possibilitaram o jogo como um incentivador do desenvolvimento e da aprendizagem. Logo, destaca-se um grande estudioso denominado de Froebel, que foi o primeiro a sistematizar o ensino pré-escolar, utilizando o jogo como uma ferramenta pedagógica.

Diversas gerações de psicólogos e pedagogos foram influenciadas por nomes como Piaget, Wallon e Vygotsky. Em vista disso, tratando o jogo como uma manifestação espontânea e não recebendo influência das disciplinas educativas, Wallon menciona que o jogo é similar à atividade global da criança, até se confundindo.

Para Piaget (1976), a aprendizagem está representada por meio dos processos de assimilação e acomodação. Por isso, o jogo corresponde a assimilação, que se sobrepõe à acomodação. Quando a acomodação ocorre anteriormente ao processo da assimilação é quando ocorre a imitação.

Para Vygotsky, a essência do jogo corresponde à relação entre o campo real e o significado. O significado do jogo para a criança só poderá ser determinado em situação específica, bem como o seu papel no desenvolvimento. A partir da compreensão dos jogos como uma ferramenta de aprendizagem, aderimos a este trabalho mais especificamente com os jogos cooperativos, conforme será detalhado posteriormente.

5.1 JOGOS COOPERATIVOS

Diante da sociedade capitalista em que vivemos e pelo incentivo à competição, a cooperação passa a ser uma prática escassa na vida social das pessoas. É necessário, segundo Correia (2004), rever os paradigmas e valores associados ao modelo competitivo das relações sociais e humanas que foi estabelecido no âmbito social.

Para alguns autores, as crises não serão resolvidas se os padrões e concepções de civilização e globalização forem mantidos. Autores como Capra (1982), Boff (2000), Santos (2001) e Russel (1992) conseguem perceber em suas obras, uma sociedade em que se destaca a competição, a exploração e a dominação. De acordo com Santos (2001), apresenta-se a terminologia dos “problemas fundamentais”.

Ainda na perspectiva de Santos (2001, p. 286), os espaços das relações sociais são chamados “espaços-tempos estruturais: o espaço-tempo doméstico, o espaço-tempo da produção, o espaço-tempo da cidadania e o espaço-tempo mundial.”

Quadro 4 - Descrição dos problemas fundamentais em cada espaço

ESPAÇO – TEMPO	PROBLEMAS FUNDAMENTAIS
Mundial: das relações entre nações.	O principal problema é a polarização norte/sul e centro/periferia, abrangendo três dos seus principais vetores: “a explosão demográfica, a globalização da economia e a degradação ambiental” (p. 286). O centro/norte é o polo dominante. As relações desse espaço-tempo têm grande poder configurador sobre as demais.
Doméstico: das relações familiares.	O patriarcado, “matriz das discriminações que as mulheres sofrem mesmo fora da família” (p. 301).
Da produção: das relações entre capital e trabalho.	“A dupla desigualdade de poder” e uma “dupla relação de exploração” (p. 306); o capital explora o trabalhador e ambos exploram a natureza.
Da cidadania: das relações entre cidadão e Estado.	“A retratação” e “a erosão da soberania do Estado” (pp. 314-315) dificultam a efetivação da democracia e da cidadania participativa.

Fonte: Santos (2001).

Tais divisões impedem ou dificultam um olhar solidário, coletivo e global para os problemas fundamentais.

[...] os problemas mais sérios com que se confronta o sistema mundial são globais, marcadas não só pela solidariedade dos ricos com os pobres do sistema mundial, como também pela solidariedade das gerações futuras. (SANTOS, 2001, p. 299).

Nesta pesquisa, a intenção não é criar uma realidade paralela ou algo inalcançável, Santos (2001) propõe uma “transição” da realidade atual para uma possível realidade ainda não realizada, mas que é totalmente possível. Uma sociedade harmoniosa e solidária com a dor do outro.

Fazer essa arqueologia é ouvir o Sul, os excluídos, marginalizados e/ou esquecidos – a natureza, a mulher, o trabalhador, o sujeito-cidadão – na divisão global que estabelecemos para o mundo de hoje, fazendo, ao mesmo tempo, que o norte olhe para si mesmo. (CORREIA, 2001, p. 18).

A ideia de cooperação por meio dos jogos não é uma novidade. Nesse sentido, os jogos cooperativos não são uma manifestação cultural recente. Segundo Orlick (1989 apud BROTTTO 2002, p. 47) aconteciam “quando membros das comunidades tribais se uniam para celebrar a vida.”

Aqui, ao retratar acerca dos jogos cooperativos, a associação refere-se ao jogo enquanto atividade física baseada na cooperação, aceitação, envolvimento e diversão. Para Correia (2012), a principal contribuição dos jogos cooperativos corresponde à reversão dos comportamentos de exclusão, agressividade e competitividade exagerada que estão presentes nos jogos tradicionais. De igual modo, as características dos jogos cooperativos em diversas sociedades, como os *inuits* (esquimós do norte do Canadá) são relatadas por Orlick (1989) em sua obra. Nesse sentido, os jogos eram cooperativos e não competitivos. A sociedade como um todo se organizava de forma cooperativa.

No Brasil, identificam-se situações curiosas como corresponde ao caso dos índios. Na visão deles, elucidada por Terena (2002 apud Correia, 2012, p. 42), “o importante não é competir, e sim celebrar.”

Na Espanha, surge um projeto denominado de Educação para a Paz, parte dele é um projeto de Educação Física, em que o projeto surge da inter-relação da disciplina específica com o projeto maior. O Projeto foi definido da seguinte forma:

[...] um processo contínuo de conscientização do indivíduo e da sociedade que, partindo da concepção positiva da paz e do tratamento criativo do conflito, tende a desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz caracterizada por uma tripla harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente onde se desenvolve (CALADO, 2001, p. 1).

Alguns dos grandes impulsionadores dos jogos cooperativos, de acordo com Orlick (1989), correspondem ao incentivo à competição, crescimento da violência e para o reflexo disso na educação. Os jogos cooperativos são subdivididos em categorias, conforme será apresentado posteriormente.

5.1.1 Categorias dos Jogos Cooperativos

Na categoria dos jogos cooperativos de resultado coletivo, o jogo acontece em equipes e a intenção é que todos joguem em conjunto e não um contra o outro, no qual a participação coletiva é que vai definir o resultado.

Na categoria dos jogos cooperativos de inversão, o jogo também ocorre com as equipes. Aqui, pretende-se desviar a atenção da criança para o resultado e sim para o desenvolvimento e do próprio jogo.

Na categoria dos jogos semicooperativos, o jogo propicia com que todas as crianças participem da atividade, estimulando a cooperação e a integração da equipe.

Por ser culturalmente uma forma nova de jogar, Brotto (2002, p. 63) sugere a “ensinagem cooperativa”, que correspondem aos quatro procedimentos pedagógicos:

- a) Categorias dos jogos cooperativos: o autor sugere iniciar pelos jogos semicooperativos, visando o não estranhamento de jogos sem perdedores, atingindo de forma gradual essa nova forma de jogar.
- b) Formação de grupos: o autor sugere critérios aleatórios para formação dos grupos (data de nascimento, sorteio, primeira letra do nome etc.). Evitando que haja sempre os mesmos grupos ou os que não tem tanta habilidade não sejam escolhidos.
- c) Premiação: apesar de ser uma questão difícil, o autor pretende incentivar a participação, o aprendizado, o prazer por aprender e compartilhar experiências.
- d) Coopetição: esse termo é a junção de competição e cooperação. Une a cultura predominante de competição mais a nova perspectiva de cooperação.

Brotto (2002) propõe uma mudança que possa tornar o esporte menos excludente e competitivo:

- a). Por meio do esporte acontece um aperfeiçoamento na compreensão de viver;
- b). Mudando o jeito de jogar pratica-se o exercício da cooperação e convivência;
- c). Incluindo “ética no jogo cooperativo”, deixa-se de ter adversário e passa-se a ter companheiros.

De acordo com Brotto (2002, p. 54), ainda pensando em uma forma de aceitação dos jogos cooperativos, realizam-se oficinas, cursos e gincanas, destacando-se a relação entre as pessoas. Dessa forma, foram identificadas formas diferentes de as pessoas perceberem durante o jogo, sendo denominadas de “padrões de percepção-ação”.

- a) Omissão: individualismo, isolamento, impossibilidade e indiferença;
- b) Cooperação: procura do encontro, descontração, inclusão, partilha, vontade de jogar com os outros;

c) Competição: busca do confronto, exclusão, rivalidade, pressa, medo e frustração.

Quadro 5 - Formas de percepção, vivência e ação presentes nas duas modalidades dos jogos

JOGOS COOPERATIVOS	JOGOS COMPETITIVOS
Visão de que “tem para todos”	Visão de que “só tem para um”
Objetivos comuns	Objetivos exclusivos
Ganhar com o outro	Ganhar do outro
Jogar com	Jogar contra
Confiança mútua	Desconfiança, suspeita
Todos fazem parte	Todos à parte
Descontração, atenção	Preocupação, tensão
Solidariedade	Rivalidade
Diversão para todos	Diversão à custa de alguns
A vitória é compartilhada	A vitória é uma ilusão
Vontade de continuar jogando	Pressa para acabar o jogo

Fonte: Brotto (2002).

O objetivo não se trata de mencionar quem é melhor ou quem é pior, mas observar o que cada modalidade desperta em quem a desempenha. Foi observado que mais pessoas se divertiam com muito mais prazer e respeito mútuo. Pois, “se o importante é competir, o fundamental é cooperar.” (BROTTO, 2000, p. 63). Tornando-se, desse modo, a cooperação mais importante do que o resultado.

6 CONTEXTO DA PESQUISA

6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, serão detalhados os procedimentos a serem seguidos para a realização desta pesquisa, desde a coleta dos dados em sala de aula até o tratamento das informações coletadas. As informações referentes aos seguintes aspectos: caracterização e contexto da pesquisa, que serão aqui descritos em consonância com o material teórico mencionado neste trabalho.

No que concerne ao processo investigativo, este trabalho apresenta natureza qualitativa, de caráter descritivo e intervencionista, visto que promoveu atividades que trabalharam, de forma correlacionada e sequenciada, quanto às habilidades de leitura e principalmente de escrita, como por exemplo, a escrita de palavras, frases, textos, segmentação de palavras, dentre outras.

De um modo geral, a pesquisa objetivou investigar o desempenho dos alunos em relação às habilidades relacionadas à construção do sistema alfabético e às convenções da escrita.

A pesquisa seguiu um caminho reflexão-ação-reflexão, com abordagem qualitativa e quantitativa, visto que os aspectos aqui analisados também podem ser medidos quantitativamente e possuem natureza intervencionista, tendo em vista a associação da teoria e prática nesta pesquisa. Quesito fundamental do PROFLETRAS, em que o pesquisador e os sujeitos investigados devem estar atuando juntos, na relação professor-aluno, uma vez que tal investigação se dará no ambiente em que o profissional desenvolve as suas atividades docentes.

Com base nas considerações de Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O processo de alfabetização não é exato, visto que em seu desenvolvimento estarão presentes interventores internos e externos a respeito da prática e da vida do aluno. Portanto, a pesquisa qualitativa aliada à quantitativa se adequa perfeitamente a esse universo. Não deixando de lado a mensuração dos resultados, desse modo como por meio da pesquisa quantitativa.

A pesquisa, de acordo com Gil (2007, p. 17), corresponde ao:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

No atual cenário vivenciado, marcado por atualizações rápidas e aprendizagens efêmeras, a pesquisa-ação tem sido uma importante ferramenta para o desenvolvimento das atividades, como forma de identificar problemas coletivos e ajudar a corrigi-los posteriormente (THIOLLENT, 2011).

6.2 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

No primeiro momento, ocorreu a observação que tinha o objetivo de identificar a dinâmica da turma, processo esse que foi facilitado em decorrência de a professora pesquisadora ser a docente titular da turma. Nesse primeiro momento, foi lançado mão da observação, pois esse é um dos métodos mais eficazes para a coleta de dados. A observação implica saber ouvir, ver, falar apenas nas horas certas e fazer o uso de todos os sentidos (VALLADARES, 2007).

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, esse método requer dedicação e tempo por parte do pesquisador. Em vista disso, a observação corresponde a um método que pode ser utilizado em trabalhos distintos e possui o seu valor particular no campo da educação. Ela permite o diagnóstico da situação para que posteriormente seja definido o modo de intervenção. No entanto, a observação em sala de aula não consiste em apenas olhar, mas também identificar e caracterizar os tipos de comportamentos humanos. Assim, a observação possui o caráter peculiar de permitir a criação de um vínculo entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa (VIANNA, 2003).

Na área da educação, o planejamento é fundamental em qualquer situação e na observação não é diferente, sendo importante que o pesquisador esteja com os objetivos de uma determinada atividade bem definidos, pois é importante que se constate posteriormente, se ele foi alcançado e o que deve ser realizado, caso não tenha sido.

Nesta pesquisa, a observação teve caráter participante, pois o professor da sala daquela sala de aula foi o observador, porém agora, também como observador, ele deve captar situações que talvez apenas como professor não fosse necessário.

A pesquisa foi realizada por amostragem e os critérios de avaliação foram os níveis de alfabetização, com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999).

No segundo momento, foi aplicada a avaliação diagnóstica, Avaliação Diagnóstica Formativa, com o intuito de identificar os níveis de alfabetização dos alunos, assim como realizar uma intervenção mais eficiente. Nessa perspectiva, em uma turma de alfabetização, é comum perceber diversos níveis na mesma turma. Esse diagnóstico foi baseado nos conceitos dos níveis de alfabetização de acordo com as concepções de Ferreiro e Teberosky (1986), compreendendo aos Níveis pré-silábicos, Nível Silábico, Nível Alfabético e Nível Ortográfico. Nesse aspecto, a participação do professor é fundamental para tal identificação.

Um dos momentos da intervenção correspondeu a Roda de Conversa, que consiste na essência dos jogos pedagógicos cooperativos, assim como os gêneros textuais ali trabalhados.

A proposta foi apresentada aos alunos por meio das rodas de conversa, constituindo uma metodologia participativa. De acordo com Afonso e Abade (2008), o referencial teórico parte da articulação de autores da psicologia social, da psicanálise, da educação e seu fundamento metodológico se baseia em oficinas de intervenção psicossocial, tendo por objetivo a constituição de um espaço em que seus participantes possam refletir acerca do cotidiano, ou seja, de sua relação com o mundo, com o trabalho e com o projeto de vida.

Inicialmente, em tais rodas, após a observação participante, foi explicitado aos alunos a descrição dos jogos pedagógicos cooperativos, a sua essência e os seus objetivos. Posteriormente, foi discutida, após a atividade dos jogos, a percepção dos alunos sobre eles. Oportunizando, desse modo, que esses alunos apresentassem a sua opinião e fizessem parte do processo.

Posteriormente, os alunos já estavam prontos para iniciar a aplicação das oficinas temáticas, que correspondem aos jogos pedagógicos cooperativos.

Portanto, além da observação participante e das rodas de conversa, a metodologia deste trabalho contou também com a contribuição das oficinas temáticas. Foi explorada a formatação de tais jogos e orientado pelas atividades que envolvam a alfabetização e o letramento, sendo um dos focos deste trabalho.

Diante do exposto, enquanto pesquisadora tive a preocupação em oferecer um ambiente propício à aprendizagem para o meu aluno por meio da utilização dos jogos, tentando permitir com que eles se sentissem em um ambiente favorável para o seu desenvolvimento. Utilizando os jogos cooperativos como uma ferramenta não só de aprendizagem do conteúdo formal, mas de uma vivência menos individualista e mais cooperativa. Sendo assim, uma contribuição para a sua vida pessoal assim como para a sociedade de modo geral.

O quinto momento correspondeu a Análise Comparativa, com o objetivo de comparar o material produzido na análise diagnóstica e após a aplicação dos jogos. Posteriormente a realização das oficinas temáticas, foi realizado um novo diagnóstico, em que foi realizada uma comparação entre o diagnóstico inicial e o final.

6.3 O LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula de 2º ano, em que o pesquisador corresponde ao docente titular da turma, em uma escola da rede municipal da cidade de Pombal – PB, localizada no Bairro Francisco Paulino. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, a cidade de Pombal - PB possuía uma população média de 32 mil habitantes. Apresentando uma taxa de escolarização de 97, 8% dos indivíduos na faixa etária entre 6 e 14 anos de idade. Em 2015, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município para as séries dos anos iniciais do ensino fundamental foi de 5,7. Ficando, no Estado da Paraíba, na posição 6 de 223 cidades.

A escola atua nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, mantendo em funcionamento 13 (treze) turmas, sendo 2 de Educação Infantil, 10 de Ensino Fundamental e 1 de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola conta com 6 salas de aula e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na escola estudada, o Pessoal Administrativo é composto por 1 diretora geral, escolhida a critério da gestão, que trabalham 40 (quarenta) horas semanais. Enquanto o pessoal técnico é composto por 1 secretária administrativa, 1 merendeira, 3 auxiliares de serviços gerais e 5 cuidadores, que trabalham com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais cada um. Enquanto o corpo docente é composto por 13 professores regulares e 1 profissional do AEE, que trabalham 30 (trinta) horas semanais, sendo 4 horas destinadas ao planejamento e outras 5 horas destinadas aos serviços complementares.

A intervenção foi realizada compreendendo a questão da alfabetização e de suas dificuldades, visto que essa é uma preocupação baseada nas turmas que já tive a oportunidade de lecionar.

6.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os alunos que participaram desta pesquisa correspondem aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, turma que desempenhei como docente em 2019. Os alunos com idade escolar entre 7 e 8 anos estavam no final do ciclo de alfabetização.

Prezando esclarecer os possíveis riscos que a pesquisa pode apresentar durante a realização das atividades, considero ser um demonstrativo ínfimo em relação aos benefícios que se pretende alcançar.

Posso supor que o desenvolvimento deste trabalho pode não despertar em alguns alunos determinadas habilidades previstas no processo de alfabetização, visto que esse é um processo subjetivo e que ocorre de formas que diferem de aluno para aluno.

O desenvolvimento desta pesquisa pode oferecer ao aluno a oportunidade de ser alfabetizado de forma lúdica e eficiente, possibilitando uma interação ainda maior com o mundo em que está inserido e com a cultura letrada. Tal fato possibilita mais oportunidades para essas crianças e a alfabetização, ainda dentro do ciclo de alfabetização proposta pela BNCC.

Prezando pela realização de uma pesquisa pautada nos princípios éticos, venho esclarecer que os sujeitos envolvidos neste estudo (e seus respectivos responsáveis) tiveram a sua identificação resguardada em todas as etapas desta pesquisa. Tendo acesso a todas as informações pertinentes à descrição dos objetivos e das atividades que pautam a presente investigação, para externar o interesse na participação das etapas, subscrevendo-se no Termo de Assentimento, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ainda o Termo de Anuência.

7 PROPOSTA E APLICAÇÃO

7.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FORMATIVA

Antes da aplicação da proposta didática deste trabalho, houve a necessidade da realização do diagnóstico. Este foi realizado a partir da aplicação da Avaliação Diagnóstica Formativa, que é ofertada pelo MEC às escolas que aderem ao Programa Mais Alfabetização e servem como um recurso fundamental para que o professor possa se situar em relação ao nível de alfabetização dos alunos participantes. A Avaliação Diagnóstica Formativa de Língua Portuguesa (LP) foi aplicada no dia 30 de agosto de 2019.

Os testes foram aplicados durante dois dias, visto que o PMALFA atende às disciplinas de língua portuguesa e matemática. Cada caderno de teste consistia em 20 (vinte) questões de múltipla escolha que abordavam a leitura e com 4 questões subjetivas que envolviam a escrita.

A aplicação não foi realizada pelo professor titular da sala, tendo em vista a intenção de que não ocorresse nenhum tipo de interferência por parte do aplicador. De acordo com o Manual de Aplicação, o professor aplicador deve ressaltar para os alunos a importância daquele teste para o processo vivenciado por eles, que corresponde a alfabetização. Em um segundo momento, foi informado a permissão que em cima das mesas só poderiam constar apenas o lápis e borracha, e que o professor aplicador não poderia responder nenhuma eventual dúvida que os estudantes pudessem ter. Assim, posteriormente, devem ser entregues os Cadernos de Teste.

O professor deve realizar a leitura para os alunos das seguintes informações:

- “Hoje, vocês farão atividades de Língua Portuguesa. Respondam com calma, procurando não deixar nenhuma questão em branco.”
- “Os testes de Língua Portuguesa serão divididos em duas partes: primeiro vocês farão a parte de leitura, com duração de até 2h, e, depois, farão a parte de escrita.”
- “1EF - A prova de Escrita terá duração de 10min.”
- “2EF - A prova de Escrita terá duração de 35min.”
- “Não se preocupem, nós passaremos cada questão juntos.” (PMALFA, 2019).

O professor aplicador deve ler para os estudantes as informações contidas no Caderno do Aplicador, visando orientar os estudantes a escrever o nome deles na capa e selecionar apenas uma alternativa para cada questão. Assim como estimular os estudantes a abrir o Caderno de Testes e escrever no quadro branco como deve ser marcado o X na opção correta, dentro do quadrinho. Conduzir a aplicação do teste, tendo como guia as respectivas

orientações do Caderno do Aplicador. Ainda, no Caderno do Aplicador, estará contido o símbolo de um megafone.

Toda vez que ele aparecer, o professor aplicador deverá ler em voz alta a frase que o segue para os estudantes. Posteriormente, o professor aplicador deve ler cada questão e aguardar um tempo até que todos os estudantes respondam. Ao finalizar o tempo, o mesmo deve avisar aos estudantes que podem passar para a próxima questão. Assim, deve-se seguir esse procedimento durante toda a aplicação do teste. Após a aplicação, deve-se recolher todos os Cadernos de Testes.

As questões contidas no Caderno de Testes seguem a Matriz de Referência do Programa Mais Alfabetização (PMALFA) para o 2º ano do ensino fundamental, em que estão contidas as competências e habilidades (fundamentadas na BNCC) a serem desenvolvidas a partir das questões da avaliação.

7.2 AVALIAÇÃO DA SAÍDA FORMATIVA

Após a aplicação da proposta didática deste trabalho, houve a necessidade da realização do diagnóstico final. Esse foi realizado a partir da aplicação da Avaliação de Saída Formativa, avaliação ofertada pelo MEC às escolas que aderem ao Programa Mais Alfabetização e servem como um recurso fundamental para que o professor possa se situar em relação ao nível de alfabetização alcançado pelos alunos participantes, após a intervenção didática. A Avaliação de Saída Formativa de Língua Portuguesa (LP) foi aplicada no dia 18 de novembro de 2019.

Os testes são aplicados em dois dias, visto que o PMALFA atende às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Cada caderno de teste consiste em 20 (vinte) questões de múltipla escolha que abordam a leitura e 4 questões subjetivas que envolvem a escrita, sendo essas que iremos nos ater neste trabalho.

Assim como na Avaliação Diagnóstica Formativa, a aplicação não foi realizada pelo professor titular da sala, tendo em vista a intenção de que não ocorresse nenhum tipo de interferência por parte do aplicador. De acordo com o Manual de Aplicação, o professor aplicador deve ressaltar para os alunos a importância do teste para o processo vivenciado por eles, que corresponde a alfabetização. Em um segundo momento, deve-se informar que somente é permitido em cima das mesas o lápis e a borracha, e que o professor aplicador não pode responder nenhuma eventual dúvida. Posteriormente, devem ser entregues os Cadernos de Teste.

Assim, o professor deve ler para os alunos as mesmas informações anteriormente mencionadas na ocasião da Avaliação Diagnóstica Formativa.

O professor aplicador deve ler para os estudantes as informações contidas no Caderno do Aplicador, orientando os estudantes a escrever o nome deles na capa e selecionar apenas uma alternativa para cada questão. Estimulando os estudantes a abrir o Caderno de Testes e escrever no quadro branco como deve ser marcado o X na opção correta, dentro do quadrinho. Dessa forma, conduzir a aplicação do teste, tendo como guia as orientações do Caderno do Aplicador. No Caderno do Aplicador, estará contido o símbolo de um megafone. Toda vez que ele aparecer, o professor aplicador deverá ler em voz alta a frase que o segue para os estudantes.

Em seguida, o professor aplicador deve ler cada questão e aguardar um tempo até que todos os estudantes respondam. Ao encerrar o tempo, deve-se avisar aos estudantes que passarão para a próxima questão. Deve-se seguir esse procedimento durante toda a aplicação do teste. Após a aplicação, deve-se recolher todos os Cadernos de Testes.

As questões contidas no Caderno de Testes seguem a Matriz de Referência do Programa Mais Alfabetização (PMALFA) para o 2º ano do ensino fundamental, em que estão contidas as competências e habilidades (fundamentadas na BNCC) a serem trabalhadas a partir das questões da avaliação.

7.3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA

Mesmo antes da aplicação da Avaliação Diagnóstica Formativa, o professor-pesquisador já possui a oportunidade de observar e criar vínculos com os estudantes analisados. O fato de a professora-pesquisadora ser a docente titular da sala contribuiu para uma leitura mais realista acerca das necessidades daquela turma.

Em seguida, deverá ocorrer a aplicação da sequência didática. Nesse sentido, o desenvolvimento da sequência didática aconteceu em oito módulos, entre os meses de setembro e outubro. Em setembro, a aplicação ocorreu nos dias 04, 11, 18 e 25, enquanto no mês de outubro ocorreu nos dias 09, 16, 23 e 30. As atividades aconteceram nas sextas-feiras, em momentos que duravam cerca de 1 hora.

Quadro 6 - Cronograma da Aplicação da Sequência Didática

Data	Gênero Textual
04/09	Conto
11/09	Conto
18/09	Conto
25/09	Conto
09/10	Letra de Canção
16/10	Letra de Canção
23/10	Letra de Canção
30/10	Letra de Canção

Fonte: Elaborada pela professora/pesquisadora (2020).

7.3.1 Módulos

Para trabalhar a alfabetização por meio dos jogos pedagógicos cooperativos, foram escolhidos dois gêneros textuais: conto e letra de canção. Esses gêneros foram escolhidos por serem gêneros compatíveis com o período escolar das crianças, assim como por serem gêneros previstos no plano anual da turma. Além de ser dois dos gêneros preferidos pela turma, por envolver o lúdico e a música.

Nos módulos de 1 a 4, o conto escolhido foi denominado de “A Galinha Ruiva”, que corresponde ao conto presente no livro didático dos alunos. Assim, cada aluno possui o seu livro didático. O livro corresponde à Coleção Ápis da Editora Ática.

Figura 7 - Conto "A Galinha ruiva"

A galinha ruiva

Um dia uma galinha ruiva encontrou um grão de trigo.
 — Quem me ajuda a plantar este trigo? — perguntou aos seus amigos.
 — Eu não — disse o cão.
 — Eu não — disse o gato.
 — Eu não — disse o porquinho.
 — Eu não — disse o peru.
 — Então eu planto sozinha — disse a galinha. — Cocoricó!

E foi isso mesmo que ela fez. Logo o trigo começou a brotar e as folhinhas, bem verdinhas, a despontar. O sol brilhou, a chuva caiu e o trigo cresceu e cresceu, até ficar bem alto e maduro.
 — Quem vai me ajudar a colher o trigo? — perguntou a galinha aos seus amigos.
 — Eu não — disse o cão.
 — Eu não — disse o gato.
 — Eu não — disse o porquinho.
 — Eu não — disse o peru.
 — Então eu colho sozinha — disse a galinha. — Cocoricó!

E foi isso mesmo que ela fez.
 [...]




Fonte: Marchezi (2019).

Figura 8 - Conto "A Galinha ruiva"

— Quem me ajuda a levar o trigo ao moinho? — perguntou a galinha aos seus amigos.
 — Eu não — disse o cão.
 — Eu não — disse o gato.
 — Eu não — disse o porquinho.
 — Eu não — disse o peru.
 — Então eu levo sozinha — disse a galinha. — Cocoricó!

E foi isso mesmo que ela fez. Quando, mais tarde, voltou com a farinha, perguntou:
 — Quem me ajuda a assar essa farinha?
 — Eu não — disse o cão.
 — Eu não — disse o gato.
 — Eu não — disse o porquinho.
 — Eu não — disse o peru.
 — Então eu asso sozinha — disse a galinha. — Cocoricó!

A galinha ruiva assou a farinha e com ela fez um lindo pão.
 — Quem quer comer esse pão? — perguntou a galinha.
 — Eu quero! — disse o cão.
 — Eu quero! — disse o gato.
 — Eu quero! — disse o porquinho.
 — Eu quero! — disse o peru.
 — Isso é que não! Sou eu quem vai comer esse pão! — disse a galinha.
 — Cocoricó!

E foi isso mesmo que ela fez.



Fonte: Marchezi (2019).

7.3.1.1 Módulo 1

Apresentação do jogo: Que palavra falta?

Em grupos, os alunos devem completar o texto lacunado, que foi recebido a partir da imagem do mesmo, exposta por meio de um projetor. Aqueles que necessitarem de ajuda podem receber auxílio apenas dos integrantes do seu próprio grupo. O tempo máximo para a conclusão da atividade corresponde a 30 minutos.

Desenvolvimento da Proposta

No início, os participantes são informados acerca das regras do jogo.

Os alunos foram convidados a se organizar por meio de um círculo, fazer uma leitura individual, silenciosa e depois a ouvir a leitura da professora a respeito do conto “A Galinha Ruiva”.

Após esse momento, iniciou-se uma roda de conversa com o intuito de entender e socializar as seguintes informações: tema (assunto), personagens e o lugar em que se passa a história.

Em um momento posterior, a conversa foi acerca das características do texto para que fosse possível caracterizar o gênero textual conto. A maioria dos alunos não conseguiram identificar que se tratava de um conto.

Após o debate sobre o conteúdo do texto, foi possível avançar para a aplicação do jogo pedagógico cooperativo. O primeiro momento foi dedicado à explanação das regras do jogo. Nesse jogo, os alunos foram divididos em grupos, com o critério para a divisão da proximidade das mesas. A turma foi dividida em quatro grupos com quatro alunos e um grupo com cinco alunos.

O texto foi entregue aos alunos com lacunas. Os alunos deveriam observar o texto completo exposto por meio de um projetor e no tempo de até 30 minutos completar o que eles tinham recebido com as palavras faltantes. Nessa ação, foi escolhida a categoria “Jogos Semicoperativos”, pelo fato de que nessa categoria, todos os alunos participaram da atividade, estimulando a cooperação e a integração de cada equipe.

Para que todos os integrantes concluíssem a atividade, a equipe deveria por meio de um representante escolhido, tocar uma campainha que estava sobre a mesa da professora. Só seria considerada concluída a atividade, quando todos os grupos tocassem a campainha.

Dentro de cada grupo, foi interessante observar que aqueles alunos que tinham uma maior dificuldade em encontrar e escrever as palavras faltantes receberam o apoio dos integrantes do seu grupo que possuíam uma maior facilidade.

A atividade foi concluída antes do término do tempo máximo estipulado para a sua conclusão. Desse modo, tivemos tempo de fazer novamente a leitura do texto com os alunos indicados pela professora, corrigindo as respostas mencionadas e lendo mais uma vez o texto. Porém, os alunos não receberam premiação.

Habilidades trabalhadas

(EF02LP01): Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

(EF12LP03): Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação (BNCC, 2017).

7.3.1.2 Módulo 2

Apresentação do Jogo: Roleta de Palavras

Os alunos, divididos em grupos de 3, devem girar a roleta de palavras e alcançariam uma palavra para cada grupo. Em seguida, devem procurar no texto uma frase em que aquela palavra aparece e cada um deve copiar a frase em uma ficha entregue previamente pela professora, em até 20 minutos. Após a conclusão de todos os integrantes de cada grupo, a palavra sorteada e a frase encontrada devem ser socializadas com a turma por um integrante escolhido como o representante de cada grupo e dito em que momento da história aquela frase aparece. Ao ser concluída, os alunos participantes ganhariam um doce como premiação.

Desenvolvimento da Proposta

No início, os participantes foram informados acerca das regras do jogo.

Os alunos foram convidados a formar um círculo e iniciar uma roda de leitura. A professora iniciou a leitura e posteriormente os alunos, de acordo com a posição de cada um no círculo, prosseguiram com a leitura. Cada aluno leu um parágrafo, mas nem todos os alunos participaram desse momento, visto que nem toda a turma desenvolveu ainda a habilidade de ler de forma autônoma e eficiente.

Ao final desse momento, os alunos foram divididos em grupos de 3. Cada grupo deveria girar a roleta e teria uma palavra, que corresponderia a palavra que cada grupo trabalharia.

Com as palavras definidas, foi concedido o comando aos grupos: com o apoio do livro didático, eles deveriam procurar no conto “A Galinha Ruiva” uma frase que incluísse aquela palavra. Após a frase encontrada, cada aluno de cada grupo escreveu a frase em fichas individuais entregues pela professora ao início da atividade. Os alunos tiveram 20 minutos para realizar essa etapa da atividade. Em seguida, cada grupo foi à frente e por meio de um representante escolhido pela equipe socializou a palavra que eles tiraram na roleta, a frase encontrada e escrita nas fichas e depois o momento da história que aquela frase fazia parte.

Os alunos que não conseguiram realizar sozinhos as atividades tiveram a ajuda de integrantes do seu próprio grupo. A atividade só foi considerada concluída após a participação de todos os grupos e a conclusão de todos os alunos. Nessa etapa foi utilizada a categoria dos Jogos Semicooperativos, em que todos os alunos participam da atividade, desse modo, conseguimos mais engajamento e integração. Diferentemente da atividade anterior, no final, os alunos receberam um doce como premiação, incentivando a participação e o aprendizado.

A professora da turma confeccionou uma roleta com seis palavras presentes no texto. As palavras foram: planta, galinha, brilhou, trigo, assou e lindo. A escolha das palavras se deu em decorrência de todas possuírem sílabas complexas, que oferecem mais dificuldades aos alunos, tanto na leitura como na escrita.

Habilidades Trabalhadas

(EF02LP01): Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

(EF12LP03): Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação (BNCC, 2017).

7.3.1.3 Módulo 3

Apresentação do Jogo: Texto Fatiado

Os participantes do jogo devem se organizar em 6 grupos. Cada grupo recebe um conjunto de frases soltas e impressas em folhas de papel ofício. Essas frases devem ser organizadas na sequência em que ocorre a história. Cada grupo de frases em ordem formam uma parte do texto. Após a conclusão dessa etapa, os alunos devem fixar as frases agora ordenadas em uma cartolina fixada ao quadro branco da sala de aula. Em seguida, cada participante deve copiar em seu caderno a sequência do seu grupo. Nesse jogo, é permitida a intervenção dos integrantes dos outros grupos, mas caso se perceba algum equívoco na ordenação das frases, o integrante em contato prévio com o professor mediador da atividade pode apontar o respectivo desvio para a correção da equipe. A atividade deve ser concluída quando os seis grupos cumprem todas as etapas do jogo. As equipes têm 45 (quarenta e cinco) minutos para a realização da prova. Em conjunto com a professora, os alunos coletivamente devem ordenar o texto a partir das partes construídas pelas seis equipes.

Desenvolvimento da Proposta

No início, os participantes da atividade foram informados acerca das regras do jogo.

Em um círculo, os alunos ouviram a leitura do texto realizado pela professora. Posteriormente, a turma foi dividida em 6 grupos com 4 alunos, no qual o critério para a divisão correspondeu a localização das mesas de cada um deles.

Cada grupo recebeu frases soltas e impressas em papel ofício, em que cada grupo de frases formava uma sequência do texto “A Galinha Ruiva”, que em conjunto formariam o texto completo. Os participantes do jogo ordenaram as frases e começaram a afixar nas cartolinas coladas no quadro branco da sala. Alguns alunos tiveram dúvidas e colaram as frases de forma equivocada. Instigados pelo professor mediador da atividade, integrantes de grupos distintos solicitaram a intervenção e apontaram os desvios, oferecendo dicas para a equipe, que em conjunto perceberam o equívoco e corrigiram. As equipes copiaram em seus

cadernos a parte que competia a cada grupo. As partes do texto foram reorganizadas em conjunto com a professora, dentro do tempo estipulado.

Habilidades Trabalhadas

(EF02LP02): Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.

(EF02LP03): Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).

(EF02LP04): Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

(EF02LP05): Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).

(EF02LP07): Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.

7.3.1.4 Módulo 4

Apresentação do Jogo: Como acaba essa história?

Os participantes se dividem em grupos, dessa vez, que de forma consciente, a divisão foi realizada por meio do critério de nível de alfabetização de cada aluno. Alunos em níveis mais avançados foram mesclados com alunos em níveis anteriores. Foram formados 7 grupos com 3 alunos. Eles receberam o texto sem o desfecho da história e os grupos necessitam produzir de forma coletiva. Imaginando um final diferente para o apresentado na história original. Os participantes foram avisados que devem atentar para a pontuação. Após essa etapa, eles devem separar as sílabas das palavras que utilizaram na produção realizada em uma folha entregue pelo professor mediador e posteriormente apresentar os resultados obtidos para todos da sala. Eles devem concluir a atividade em 40 minutos.

Desenvolvimento da Proposta

No início, os participantes da atividade foram informados das regras do jogo.

Em seguida, ocorre em círculo uma leitura compartilhada e posteriormente uma roda de conversa acerca do desfecho da história. Os alunos foram instigados a mencionar se concordam com a postura da Galinha e como se portariam se estivessem no lugar da Galinha. Após ouvir a maioria dos alunos que se propuseram a falar, deu-se sequência para a aplicação do Jogo.

Nessa etapa, ocorre a tentativa de pôr em prática o jogo cooperativo de inversão, que corresponde quando sucede a intenção de desviar a atenção da criança do resultado e focar no desenvolvimento do jogo em si. Assim, procede o incentivo de uma postura diferente do que a que a Galinha teve, acarretando, em determinados momentos, a vivência dos próprios alunos para isso. Na aplicação, foi percebido o entusiasmo em fazer diferente do que foi visto no texto apresentado.

As crianças realizaram a atividade e foi possível compartilhar um significativo número de palavras distintas, com base na produção de cada grupo. Em geral, nessa etapa mesmo sendo um jogo cooperativo ocorria na postura dos alunos, um resquício de competição, mas que ia sendo desconstruído pelo professor mediador do jogo.

Habilidades trabalhadas

(EF02LP01): Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

(EF02LP07): Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.

(EF02LP08): Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

(EF12LP05): Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recontagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas e cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

(EF12LP19): Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

Nos módulos de 5 a 8, o gênero escolhido foi denominado de Letra de Canção, um dos gêneros mais envolventes para essa turma, acredito que por causa da dinâmica e musicidade.

Figura 9 - Letra de Canção "Feira"

Feira

Segunda tem feira na esquina
 Se apressa, menina, que vamos pra lá
 Na quarta-feira tem feira, senhora
 Olha, não demora, que vai acabar.

O que tem lá?

Cenoura, chuchu, abobrinha, alface fresquinha
 Repolho, agrião
 Tomilho, alho e salsinha
 Ervas, cebolinha e manjericão.

O que tem lá?

Morango, ameixa e uva
 Laranja madura, abacate e melão
 Limão, kiwi, pera dura
 Banana-nanica, maçã e mamão.

Então me traga uma melancia,
 Dois abacaxis, três maços de almeirão
 E não se esqueça do peixe bem fresco
 Um quilo de batata e muito salsão.



Fonte: Marchezi (2019, p. 194).

7.3.1.5 Módulo 5

Apresentação do Jogo: Que parte do texto?

Os alunos devem retirar recortes do texto em estudo. Divididos em 4 grupos, cada um deles de cada vez devem colocar o texto em um painel previamente fixado ao quadro branco, onde se imagina que originalmente ele fica localizado. Em seguida, os grupos têm a oportunidade de ouvir novamente a música e conferirem a legitimidade da atividade realizada. Por meio dos representantes do grupo, eles podem realocar os trechos do texto, fazendo com que não ocorram desvios. Os grupos têm 40 minutos para concluírem essa etapa da atividade.

Desenvolvimento da Proposta

No início, todos os alunos foram informados acerca das regras da atividade.

Os alunos foram convidados a ouvir a música “Feira”. Após a audição da música, foi realizada uma roda de conversa e ocorreu um debate acerca das características do gênero textual “letra de canção”, que rapidamente foi identificado que se tratava de determinado

gênero textual. Essa roda de conversa teve o intuito de entender e socializar as seguintes informações: tema (assunto), personagens e lugar em que se passa a história.

Os alunos foram divididos em 4 grupos: 3 grupos de 5 participantes e 1 grupo de 6 participantes. A divisão foi realizada de forma que alunos que se encontravam em um nível mais avançado pudessem contribuir com o desempenho dos demais.

Havia uma urna que continha o texto dividido em quatro partes. Cada grupo, por meio do seu representante, que era escolhido internamente, pegava a sua parte do texto. Após isso, previamente fixado no quadro branco, existia um painel que continha a indicação do número dos versos e estrofes da música. Cada grupo, sendo um por vez, colou no local onde achou que aquela estrofe estava localizada originalmente no texto. Após todos colarem, os grupos tiveram a oportunidade de visualizar o todo, ouvir novamente a música e fazer as alterações que achassem pertinentes. Por meio dos seus representantes, cada grupo intercedeu e realocou as estrofes que estavam postas de forma equivocada.

Nesse sentido, esse é um jogo cooperativo de resultado coletivo, em que não há competitividade entre os grupos, visto que o objetivo final apenas é alcançado por meio do esforço de todos. Além disso, é ao mesmo tempo semicooperativo, pois oportuniza a participação de todas as crianças ali envolvidas.

Habilidades trabalhadas

(EF02LP28): Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.

(EF12LP19): Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

7.3.1.6 Módulo 6

Apresentação do Jogo: Boliche Textual

Por meio de um boliche, os alunos devem acertar as garrafas, sendo uma por grupo. Nelas estão contidos os trechos do texto em estudo. Os grupos devem colocá-los na ordem original do texto em um painel fixado ao quadro branco. No painel, existem marcações de versos e estrofes, que servem para orientar o aluno. Nos trechos do texto, faltarão palavras de legumes, frutas e verduras que aparecem no texto. Ao fixar os trechos, os alunos devem

escrever à mão as palavras faltantes. Os participantes do jogo têm 50 minutos para finalizar a atividade. A atividade será considerada concluída quando o texto estiver completo.

Desenvolvimento da Proposta

Inicialmente todos os alunos foram informados sobre as regras da atividade.

Temos 9 garrafas de boliche, dentro de cada garrafa há versos da letra de canção em questão. É necessário dividir a sala em 9 grupos, em que cada um terá que acertar uma garrafa. A garrafa que o grupo acertar, conterá o trecho do texto que está incompleto e que deve ser colocado em um painel fixado no quadro branco. O grupo deve tentar acertar a garrafa, utilizando os participantes dele até que se tenha êxito, derrubando a garrafa. Após a escolha das garrafas, e com os trechos em mãos, os alunos devem colocá-las onde acharem ser o lugar correto e completar à mão as palavras que estão faltando nos trechos de cada um, tendo por base o texto original exposto por um projetor em sala de aula. As palavras faltantes são os nomes dos legumes, frutas e verduras presentes na música. O painel estará enumerado, marcando os versos e estrofes, sendo um orientador aos participantes. Os alunos terão 50 minutos para concluir a atividade.

Aqui, todos os alunos têm a oportunidade de participar, portanto é um jogo Semicooperativo e é também um jogo de resultado coletivo, só o conclui com a participação e empenho de toda a equipe. Não houve premiação ao final.

Habilidades trabalhadas

(EF02LP01): Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

(EF12LP03): Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação (BNCC, 2017).

7.3.1.7 Módulo 7

Apresentação do Jogo: Corrida das Palavras

O texto sugere coisas que são encontradas na feira. Ao todo são 30 itens. Ao final da sala foram colocados 30 papéis com o nome de tais itens, em ordem aleatória, cada aluno que se dispôs a realizar a atividade deve correr até onde se encontram essas palavras, pegar uma por vez, ler em voz alta e separar suas sílabas. Ao final das 30 palavras, aluno a aluno participante deve escrever essa palavra em ordem alfabética, em um quadro enumerado posto na sala de aula. Os participantes do jogo podem ajudar aos colegas, caso seja necessário. Os alunos têm 50 minutos para a realização da atividade. Ela será considerada concluída quando todas as palavras tiverem suas sílabas separadas e a lista das palavras em ordem alfabética esteja concluída. Esse jogo pedagógico se enquadra na categoria de jogos cooperativos de Resultado Coletivo, no qual todos precisam se envolver e se empenhar para que o objetivo seja alcançado.

Desenvolvimento da Proposta

Inicialmente todos os alunos foram informados sobre as regras da atividade.

Após ouvirem mais uma vez a canção, a atividade foi iniciada. Os alunos, um por vez, correram e foram pegar as palavras e escreveram no quadro. Alguns não tiveram autonomia para realizar a atividade sozinhos e tiveram a ajuda de colegas que se dispuseram a ajudar, alguns alunos pegaram mais de uma palavra, devido a quantidade de itens disponíveis. Alguns alunos praticaram desvio na separação de sílabas e foram alertados e auxiliados pelos colegas. Após isso, 8 dos 19 alunos que participaram se dispuseram a elencar as palavras em ordem alfabética. Não foi possível realizar a atividade no tempo estipulado, devido a agitação dos alunos, diversas intervenções foram necessárias para controlar os ânimos e prosseguir a atividade, por isso a atividade durou por volta de 80 minutos, porém não houve prejuízo para a aplicação e o rendimento do jogo.

Esse é um Jogo Cooperativo de Resultado Coletivo e não houve a necessidade de divisão em grupos, não houve também premiação. Apesar de não ser um jogo de competição, os próprios participantes deram à atividade um ar competitivo no momento da corrida até as palavras, como também houve comparações de quem foi mais rápido. O que não impediu o caráter cooperativo ao longo da atividade desenvolvida.

Habilidades trabalhadas

(EF02LP01): Utilizar ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

(EF02LP02): Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.

(EF02LP03): Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).

(EF02LP04): Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

(EF02LP08): Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

7.3.1.8 Módulo 8

Jogo: Que palavra falta?

Em grupos, os alunos devem completar o texto em lacunas recebido a partir da imagem do mesmo, exposta por meio de um projetor. Aqueles que precisarem de ajuda podem recebê-la apenas por meio dos integrantes do seu próprio grupo. O tempo máximo para a conclusão da atividade é de 30 minutos.

Desenvolvimento da Proposta

Inicialmente os participantes e as participantes são informados sobre as regras do jogo.

Os alunos foram convidados a se organizar em círculo e fazer uma leitura individual e silenciosa e depois a ouvir a leitura da professora da música “A Feira”.

Posteriormente, houve uma conversa acerca das características do texto para que se pudesse identificar o gênero textual “Letra de Canção”. A maioria dos alunos conseguiu compreender que se tratava de uma “Letra de Canção”.

Após o debate sobre o conteúdo do texto, foi possível avançar para a aplicação do Jogo Pedagógico Cooperativo. O primeiro momento foi dedicado a explanação das regras do

jogo. Os alunos foram divididos em grupos, no qual o critério para essa divisão foi a proximidade das mesas, resultando em 5 grupos de quatro alunos.

Os textos foram entregues lacunados. Os participantes deveriam observar o texto completo exposto por meio de um projetor e, no tempo de até 30 minutos completar o que eles haviam recebido com as palavras faltantes. Nessa ação, foi escolhida a categoria “Jogos Semicooperativos”, pelo fato de, nessa categoria, todos os alunos participarem da atividade, estimulando assim a cooperação e a integração de cada equipe.

A equipe, em que todos os integrantes concluírem a atividade, deveria, por meio de um representante escolhido pela própria equipe, tocar uma campainha que estava sobre a mesa da professora. Só seria considerada concluída a atividade, quando todos os grupos tocassem a campainha.

Foi interessante observar que, dentro de cada grupo, aqueles alunos que tinham uma maior dificuldade em encontrar e escrever as palavras faltantes receberam apoio dos integrantes do seu grupo que tinham uma maior facilidade.

A atividade foi concluída antes do término do tempo máximo estipulado para a conclusão da mesma. E por isso, tivemos tempo de fazer novamente a leitura do texto, com os alunos apontados pela professora, corrigindo as respostas dadas e lendo mais uma vez o texto. Os alunos não receberam premiação.

Habilidades trabalhadas

(EF02LP01): Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

(EF12LP03): Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação (BNCC, 2017).

8 ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com a BNCC, ao fim do ciclo de alfabetização (2º ano), as crianças devem desenvolver as seguintes características:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BRASIL, 2017, p. 91).

Tendo como objetivo deste trabalho, avaliar o desenvolvimento dos alunos e alunas no processo de alfabetização, o presente estudo foi realizado com dez estudantes matriculados no segundo ano do ensino fundamental, que foram submetidos a um teste de escrita, este é um recorte das avaliações propostas pelo Programa Mais Alfabetização.

Foram avaliadas quatro questões com o objetivo de mensurar o domínio do código escrito dos mesmos. Os testes foram realizados em dois momentos diferentes do segundo semestre de 2019 para que houvesse a possibilidade de avaliar o desempenho desses alunos, se avançaram, se mantiveram ou retrocederam em suas habilidades de escrita. A Avaliação Diagnóstica Formativa ocorreu no dia 30 de agosto de 2019 e a Avaliação de Saída Formativa ocorreu no dia 18 de novembro.

Para a análise ortográfica da escrita dos estudantes, foram adotados como modelo de correção as cinco hipóteses de escrita, conforme sugeridos por Ferreiro e Teberosky, adotados pelo programa anteriormente citado, sendo denominadas níveis: ortográfico, alfabético, silábico-alfabético, silábico e pré-silábico.

Os tópicos abaixo demonstram os resultados obtidos conforme os objetivos propostos em cada questão aplicada.

8.1 ESCRITA DA PALAVRA COM APOIO DE IMAGEM (QUESTÃO 21)

A presente questão teve como objetivo avaliar a escrita dos estudantes pelo ponto de vista ortográfico. Neste caso, foi apresentada ao estudante uma imagem na qual precisava nomeá-la. Na avaliação inicial (primeiro semestre) foi apresentada ao estudante a imagem de uma “Bota”, enquanto na segunda avaliação foi apresentada a imagem de uma “Vela”.

Como mencionado anteriormente, a escrita produzida pelo estudante nesta questão foi definida em um dos cinco conceitos (A, B, C, D e E) conforme a classificação dos níveis de escrita. Sendo, portanto, apenas aceitas as nomeações que apresentassem estreita relação com a Figura apresentada, ou que apresentassem algumas variações em sua definição, como foi o caso da Figura “Bota” presente na primeira avaliação, podendo estar a ser nomeada como “coturno”, “botina” ou “galocha”.

Os resultados obtidos pelos estudantes nas duas avaliações propostas foram os mesmos. Todos sem exceção escreveram corretamente a palavra representativa da imagem que lhes foi apresentada, configurando, portanto, que neste quesito, os alunos encontram-se no nível de escrita ortográfico, ou seja, escrevem a palavra obedecendo aos princípios da ortografia.

8.2 ESCRITA DA PALAVRA DITADA (QUESTÃO 22)

Esta questão também teve como propósito avaliar a escrita do ponto de vista ortográfico. Porém, neste caso, o estudante teve que reproduzir, por escrito, uma palavra que lhe foi ditada.

A palavra ditada aos estudantes na avaliação inicial foi “foginete”, enquanto na segunda avaliação foi ditada a palavra “fumaça”. A avaliação da escrita das mesmas seguiu o mesmo protocolo adotado na questão anterior, ou seja, os estudantes foram classificados conforme os níveis de escrita em um dos cinco conceitos. Os resultados obtidos estão demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 - Escrita de Palavra Ditada (conceitos)

Conceito	Avaliação Inicial		Avaliação Final	
	Nº de Estudantes	%	Nº de Estudantes	%
A	4	40,0	6	60,0
B	5	50,0	4	40,0
C	1	10,0	-	-
Total	10	100,0	10	100,0

Fonte: Elaborada pela professora/pesquisadora (2020).

Conforme observado na Tabela 1, os estudantes obtiveram um progresso significativo entre o período das avaliações propostas. Inicialmente os estudantes encontravam-se classificados em 3 conceitos distintos conforme o seu nível de escrita: Ortográfico (A), ou

seja, o estudante escreveu a palavra ditada corretamente; Alfabético (B), o estudante escreveu a palavra com desvios, porém compreendendo que cada som representa uma letra; e por fim, o Silábico-Alfabético (C), em que o estudante também escreve com desvios, porém na sua escrita algumas sílabas são representadas por apenas uma letra, ou com excesso de letras.

Enquanto na segunda avaliação, percebeu-se que os estudantes que se encontravam no conceito C (nível Silábico-Alfabético), migraram para o conceito B (nível Alfabético), e uma parcela daqueles que se encontravam anteriormente no conceito B, avançaram para o conceito A (Ortográfico).

8.3 ESCRITA DE FRASE COM APOIO DE IMAGEM (QUESTÃO 23)

Solicitou-se nesta questão que os estudantes escrevessem uma frase descrevendo a ação apresentada em uma determinada cena. Tal atividade teve como objetivo avaliar os aspectos ortográficos, como também, a estruturação sintática e sua compreensão em relação à cena. Neste sentido, os estudantes foram avaliados em dois aspectos distintos: a plausibilidade com a imagem e a ortografia.

As imagens apresentadas aos estudantes na avaliação inicial e final, foram:

Figura 10 - Cena da Avaliação Inicial



Fonte: Brasil (2019, p. 22).

Figura 11 - Cena da Avaliação Final



Fonte: Brasil (2019, p. 22).

Em relação à plausibilidade com a imagem, buscou-se avaliar a coerência da frase com a cena apresentada, observando a compreensão da escrita do estudante em relação ao elemento não verbal. Neste quesito, a avaliação foi classificada em três conceitos: A (o estudante escreveu uma frase plausível em relação a cena), B (o estudante escreveu uma frase com pouca plausibilidade em relação à cena) e C (o estudante apresentou uma escrita incoerente com a cena apresentada). Na Tabela 2 observam-se os resultados obtidos nas avaliações.

Tabela 2 - Plausibilidade com a imagem

Conceito	Avaliação Inicial		Avaliação Final	
	Nº de Estudantes	%	Nº de Estudantes	%
A	3	30,0	8	80,0
B	6	60,0	2	20,0
C	1	10,0	-	-
Total	10	100,0	10	100,0

Fonte: Elaborada pela professora/pesquisadora (2020).

Conforme observado na Tabela 2, os estudantes que antes encontravam-se no conceito C, ou seja, apresentavam uma frase incoerente a cena apresentada, avançaram na avaliação final para o conceito B, enquanto um número expressivo daqueles que antes encontravam-se no conceito B, apresentando uma frase pouco plausível ao tema, avançaram para o conceito A, na qual descreveram a cena com a plausibilidade adequada.

No tocante à ortografia, buscou-se avaliar se a frase escrita pelo estudante apresentava uma estrutura adequada à ação demonstrada na imagem, ou seja, um sujeito e um predicado. Neste sentido, a frase foi avaliada considerando-se os cinco conceitos avaliativos propostos nas questões anteriores (21 e 22). A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 3 - Ortografia (escrita da frase)

Conceito	Avaliação Inicial		Avaliação Final	
	Nº de Estudantes	%	Nº de Estudantes	%
A	3	30,0	7	70,0
B	6	60,0	2	20,0
D	-	-	1	10,0
E	1	10,0	-	-
Total:	10	100,0	10	100,0

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora (2020).

Inicialmente conforme foi observado, apresentava-se estudantes produzindo frases em nível Pré-Silábico (conceito E). Neste caso, os estudantes ao descrever a cena apresentaram letras aleatórias, produziram desenhos/garatujas ou grafaram uma frase sem a estreita relação com a cena apresentada. Ainda na avaliação inicial encontrava-se um grande percentual de estudantes no nível de escrita alfabética (conceito B), configurando, portanto, que os estudantes escreviam as frases coerentes a cena, porém com alguns desvios.

Sobre os resultados obtidos na avaliação final, foram demonstrados avanços, visto que os estudantes que antes estavam em nível pré-silábico, avançaram para o nível silábico (conceito D), já escrevendo frases com desvios, representando sílabas por uma única letra. Além disso, a maioria dos estudantes que se encontravam no nível de escrita alfabético, avançou significativamente para o nível ortográfico (conceito A), escrevendo, portanto, a frase representativa da cena, ortograficamente, sem desvios, apresentando uma estrutura frasal com sujeito e predicado, ou seja, verbo e complemento, ou apenas verbo.

8.4 PRODUÇÃO DE UMA NARRATIVA A PARTIR DE UMA SITUAÇÃO (QUESTÃO 24)

Solicitou-se nesta questão que os estudantes que escrevessem uma sequência textual narrativa com base em uma situação motivadora pré-determinada, tais motivações propostas nas duas avaliações, seguem apresentadas nos Quadro 7.

Quadro 7 - Situações motivadoras propostas nas avaliações

Avaliação:	Situação Motivadora pré-determinada:
Inicial	Imagine que você viajou com seus amigos para uma fazenda cheia de animais, onde ficaram vários dias. Escreva uma história contando como foi essa viagem. Não se esqueça de contar quem foi com você, como era o lugar e o que vocês fizeram.
Final	Imagine que você descobriu uma passagem secreta no final da sua rua. Escreva uma história contando como foi essa aventura. Não se esqueça de contar as coisas que você viu e fez.

Fonte: Elaborada pela professora/pesquisadora (2020).

Diante do exposto, a escrita do estudante será avaliada em seis aspectos distintos, porém com conceitos independentes, ou seja, não existe correlação que exija a atribuição de um mesmo conceito para todos, visto que observam a escrita do estudante em perspectivas específicas. Os aspectos específicos avaliados nesta questão serão: o ortográfico e sintático, a

coerência dos fatos narrados (adequação à proposta), a compreensão do tipo textual narrativo, a pontuação, a coesão textual, e por fim, a segmentação das palavras e frases.

A primeira perspectiva avaliada foi a adequação à proposta, ou seja, a coerência textual, objetivando avaliar se o estudante compreende a proposta de produção textual, desenvolvendo o tema. Neste quesito, foram atribuídos três conceitos distintos para a avaliação: conceito A (se o estudante escreveu uma história coerente em relação à situação proposta), conceito B (o estudante escreveu uma história com pouca plausibilidade) e o conceito C (o estudante escreveu um texto que não é coerente). Seguem os resultados obtidos na Tabela 4.

Tabela 4 - Adequação à proposta

Conceito	Avaliação Inicial		Avaliação Final	
	Nº de Estudantes	%	Nº de Estudantes	%
A	1	10,0	5	50,0
B	6	60,0	1	10,0
C	2	20,0	4	40,0
NP*	1	10,0	-	-
Total:	10	100,0	10	100,0

Fonte: Elaborada pela professora/pesquisadora (2020).

* Não produziu o texto.

Inicialmente, observa-se que uma pequena porcentagem dos estudantes não obteve êxito para produzir o texto, deixando o espaço destinado a escrita em branco. Situação está que na avaliação final, não foi mais apresentada, o que significa um avanço.

Enquanto em relação aos conceitos, observou-se que inicialmente, 20% dos estudantes fugiram do tema proposto na situação, escrevendo um texto que não é coerente (conceito C), e essa porcentagem evoluiu um pouco na avaliação final, representando 40% dos estudantes nessa situação, sendo, portanto, uma situação que requer atenção.

Em sequência, observou-se que os estudantes que se encontravam no conceito B, ou seja, desenvolveram o tema de forma tangencial, apresentando poucas referências em relação a situação motivadora proposta, em síntese que escreveram com pouca plausibilidade; apresentaram um recuo entre as avaliações, deixando de representar 60% dos estudantes, para apenas 10% na avaliação final.

Por fim, os estudantes que antes encontravam-se no conceito A, escrevendo uma história coerente com a situação proposta, avançaram em número, deixando de representarem 10% na avaliação inicial, para representar 50% dos estudantes.

Em sequência a avaliação escrita, as produções textuais foram avaliadas em relação à tipologia textual, ou seja, a forma como que o texto pode se apresentar, objetivando responder à intenção comunicativa prevista. Nesta questão, a tipologia textual utilizada foi a narrativa, cuja constituição deve apresentar: narrador, lugar/espço, tempo, personagens praticando ação e enredo.

Neste sentido, a escrita dos estudantes foi avaliada considerando quatro conceitos: conceito A (o estudante escreveu um texto apresentando todos os elementos narrativos), conceito B (o estudante escreveu um texto com ausência de um ou mais elementos narrativos), conceito C (o estudante apenas descreveu aspectos relativos a um personagem) e conceito D (o estudante escreveu um texto que não se configura como uma narrativa). Na Tabela 5 encontram-se os resultados obtidos neste aspecto.

Tabela 5 - Tipologia textual

Conceito	Avaliação Inicial		Avaliação Final	
	Nº de Estudantes	%	Nº de Estudantes	%
A	1	10,0	5	50,0
B	3	30,0	2	20,0
C	4	40,0	-	-
D	1	10,0	3	30,0
NP*	1	10,0	-	-
Total:	10	100,0	10	100,0

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora (2020).

* Não produziu o texto.

Observando os resultados apresentados na Tabela 5, constataram-se alguns avanços importantes e alguns retrocessos. Inicialmente entre os avanços citamos a progressão de alguns estudantes que na prova inicial não produziram o texto narrativo e na avaliação final já conseguiram desenvolver textos, embora não se configurando uma narrativa, enquadrando-se, portanto, no conceito D. Outro avanço, destacado foi o crescimento dos estudantes que escreveram a narrativa com todos os seus elementos constitutivos (conceito A), que inicialmente eram na proporção de 10%, aumentando na avaliação final para 50%.

Embora os resultados anteriormente tenham sido satisfatórios, destacam-se alguns pontos alarmantes, primeiramente o aumento na proporção de estudantes que escreveram um texto não configurado como uma narrativa (conceito D), cuja proporção na avaliação inicial era de 10%, passando a 30% na avaliação final. Também foi observado um recuo na proporção dos estudantes que escreveram o texto com a ausência de um ou mais elementos narrativos (conceito B) que antes eram na proporção de 30%, diminuindo para 20% na

avaliação final. Além disso, os estudantes que apenas descreveram aspectos relativos a um personagem ou fato (conceito C), que inicialmente encontravam-se na proporção de 40%, extinguiu-se na avaliação final (0%).

O próximo aspecto a ser analisado na avaliação escrita produzida pelos estudantes foi o domínio dos mecanismos linguísticos, ou seja, a ortografia, objetivando também observar a estrutura morfossintática do texto. Neste sentido, a avaliação se configura em três conceitos: conceito A (ortografia – escrita do texto sem desvios), conceito B (alfabético – escrita do texto com desvios) e conceito C (silábico-alfabético – escrita do texto com desvios, porém as sílabas são escritas com uma letra ou excesso de letras). A Tabela 6 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 6 - Ortografia (produção textual)

Conceito	Avaliação Inicial		Avaliação Final	
	Nº de Estudantes	%	Nº de Estudantes	%
A	1	10,0	2	20,0
B	4	40,0	6	60,0
C	4	40,0	2	20,0
NP*	1	10,0	0	0,0
Total:	10	100,0	10	100,0

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora (2020).

* Não produziu o texto.

Em relação ao aspecto ortográfico, os avanços foram significativos, a proporção de estudantes que não tiveram habilidade para produzir texto que antes era de 10%, se extinguiu. Também houve diminuição na proporção de estudantes que escreveram o texto com desvios, no nível silábico-alfabético (conceito C), antes 40% tornando a ser 20%. A proporção de estudantes que escreveram o texto com desvios no nível alfabético (conceito B), aumentou consideravelmente de 40% para 60% e a proporção de estudantes que escreveram o texto sem desvios, enquadrando-se devidamente no nível ortográfico (conceito A), aumentou de 10% para 20%.

O quarto aspecto avaliado nesta questão foi o domínio dos sinais de pontuação, ou seja, recurso linguístico empregado para atribuir expressividade ao que foi escrito pelos estudantes; a exemplo de entonação e pausas. Foram avaliados os seguintes sinais de pontuação: ponto final, exclamação, interrogação e travessão.

Neste sentido, os níveis de avaliação foram definidos em quatro conceitos: conceito A (o estudante pontuou adequadamente todas as vezes em que utilizou os sinais de pontuação

em seu texto), conceito B (o estudante pontuou inadequadamente na maioria das vezes em que utilizou os sinais de pontuação em seu texto), conceito C (o estudante utilizou apenas um ponto para concluir o texto) e o conceito D (o estudante não fez uso de qualquer sinal de pontuação). A Tabela 7 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 7 - Pontuação (produção textual)

Conceito	Avaliação Inicial		Avaliação Final	
	Nº de Estudantes	%	Nº de Estudantes	%
A	0	0,0	1	10,0
B	0	0,0	6	60,0
C	2	20,0	1	10,0
D	7	70,0	2	20,0
NP*	1	10,0	0	0,0
Total:	10	100,0	10	100,0

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora (2020).

* Não produziu o texto.

Conforme os dados apresentados na Tabela 7, ocorreu uma expressiva mudança no tocante ao domínio dos sinais de pontuação pelos estudantes. Inicialmente, 70% dos estudantes não faziam uso dos sinais de pontuação em sua produção textual (conceito D), atualmente 20% configuram-se nesse conceito. Além disso, a proporção entre os estudantes que utilizaram apenas um ponto para concluir o texto (conceito C), caiu de 20% para 10%. O avanço mais significativo foi entre os conceitos B e A. Anteriormente nenhum estudante (0%) pontuou inadequadamente (conceito B) ou pontuou adequadamente (conceito A) em sua produção textual; enquanto na avaliação final essas proporções foram de 60% e 10%, respectivamente.

Em sequência, o quinto aspecto avaliado foi a coesão textual, ou seja, o domínio dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da narrativa (a conexão, ligação e harmonia entre os elementos linguísticos de um texto). Neste aspecto, buscou-se avaliar o conhecimento do estudante sobre a necessidade de interligar as partes do texto produzidos de forma linear.

Assim sendo, os níveis de avaliação nesse quesito foram subdivididos em: conceito A (o estudante produziu o texto articulando as ideias por meio do uso de conexões, substituições e ou marcas linguísticas), conceito B (o estudante produziu texto articulando as ideias com algumas falhas no uso dos conectivos), conceito C (o estudante produziu o texto com muitas falhas no uso dos conectivos e conseqüentemente comprometendo a compreensão textual) e

conceito D (o estudante produziu o texto sem articulação entre as partes). Os resultados obtidos encontram-se na Tabela 8.

Tabela 8 - Coesão textual

Conceito	Avaliação Inicial		Avaliação Final	
	Nº de Estudantes	%	Nº de Estudantes	%
A	0	0,0	2	20,0
B	1	10,0	5	50,0
C	4	40,0	1	10,0
D	4	40,0	2	20,0
NP*	1	10,0	0	0,0
Total:	10	100,0	10	100,0

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora (2020).

* Não produziu o texto.

Os resultados apresentados anteriormente indicam que os estudantes também tiveram um bom avanço em relação à coesão textual. Conforme observado, a proporção de estudantes que produziram um texto sem articulação (conceito D), caiu de 40% para 20%. Outra redução significativa ocorreu na proporção dos estudantes que produziram o texto com muitas falhas no uso dos conectivos (conceito C) que antes era de 40% e passou a ser 10%. Obtiveram crescimento significativo a proporção de estudantes que produziram um texto articulando ideias com algumas falhas no uso dos conectivos (conceito B), deixando a casa dos 10% e elevando-se para os 50%. Além disso, na prova inicial não houve estudantes que atingiram o conceito A, ou seja, capazes de produzir um texto articulando as ideias por meio do uso de conexões, substituições e marcas linguísticas, enquanto na avaliação final, a proporção desses estudantes foi de 20%.

O sexto e último aspecto avaliado nas produções textuais dos estudantes, foi a segmentação da escrita. Este quesito buscou avaliar a compreensão dos estudantes sobre o reconhecimento do alinhamento da escrita, do mesmo modo que a palavra como unidade linguística. Neste sentido, buscou-se como parâmetro avaliativo os desvios de hipossegmentação e hipersegmentação.

A hipossegmentação ocorre quando o alfabetizando junta uma palavra na outra em uma frase ou texto. Ex.: “O Fábio ficoalegre” (O Fábio ficou alegre); enquanto a hipersegmentação ocorre quando o alfabetizando separa letra ou sílaba de uma mesma palavra. Ex.: “a migo” (amigo).

Assim sendo, por se tratar de uma amostra textual mais extensa, a escrita do estudante será avaliada em um dos três conceitos: conceito A (o estudante segmentou adequadamente

todas as palavras do texto), conceito B (o estudante apresentou poucos desvios de segmentação ao longo do texto) e conceito C (o estudante apresentou desvios de segmentação ao longo do texto). Os resultados obtidos seguem na Tabela 9.

Tabela 9 - Segmentação

Conceito	Avaliação Inicial		Avaliação Final	
	Nº de Estudantes	%	Nº de Estudantes	%
A	2	20,0	5	50,0
B	4	40,0	3	30,0
C	3	30,0	2	20,0
NP*	1	10,0	0	0,0
Total:	10	100,0	10	100,0

Fonte: Elaborado pela professora/pesquisadora (2020).

* Não produziu o texto.

Conforme observou-se na Tabela 9, os avanços obtidos no quesito segmentação foram menos expressivos em relação aos aspectos anteriores, a proporção de estudantes que apresentaram desvios de segmentação ao longo de todo o texto (conceito C) que antes era de 30% diminuiu para 20%, a proporção de estudantes cuja produção textual apresentou poucos desvios de segmentação (conceito B) que antes era de 40% diminuiu para 30% e a proporção de estudantes que segmentou adequadamente todas as palavras do texto (conceito A), que antes era de 20%, aumentou, passando a ser de 50%.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trata-se da utilização dos Jogos Pedagógicos Cooperativos na promoção da alfabetização, levando em conta o seu aspecto interventivo, com a intenção de verificar em que medida a utilização de tais jogos contribuíram para a melhora dos Níveis de Alfabetização do público pesquisado. Ao desenvolvê-la, foram postas em evidência algumas questões visando respondê-las, sendo realizada uma pesquisa-ação de cunho qualitativo e quantitativo, inicialmente por meio da observação participante até o desenvolvimento da proposta didática.

O trabalho foi organizado em nove capítulos com o acréscimo das referências bibliográficas, sendo o primeiro correspondendo a introdução e a justificativa. O segundo tratou da importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização, e como, principalmente, a escrita é tratada no estágio de desenvolvimento da alfabetização e como isso ocorre no quesito do ensino de língua portuguesa. Assim, seria entendido melhor o processo e poderíamos intervir de forma mais assertiva. No terceiro capítulo, procurou-se entender um pouco da história da alfabetização no País, trazendo o que dizem os documentos oficiais sobre o tema em estudo. Foram abordados PCNs, LDB, RCEFPB, dentre outros, até chegarmos na BNCC e perceber como se dará a partir de agora. O quarto capítulo tratou do desenvolvimento da língua escrita e como isso se dá em níveis no desenvolvimento fonográfico da criança. Lembrando que neste trabalho a escrita é o nosso foco. O quinto capítulo nos diz qual o papel do jogo no desenvolvimento de forma geral da criança e no quesito alfabetização.

Posteriormente, foram apresentadas as características dos jogos cooperativos e como eles são trabalhados. No sexto capítulo, foram conceituados e detalhados o contexto da pesquisa: local e método utilizado. No sétimo capítulo, detalhou-se a proposta e a sua aplicação. No nono capítulo, foram apresentadas as considerações finais desta pesquisa e posteriormente as referências bibliográficas utilizadas.

Percebeu-se que, ao término desta pesquisa, foram alcançados avanços significantes quando se fala em promoção de alfabetização por meio dos Jogos Pedagógicos Cooperativos, entendeu-se que essa pode ser uma importante ferramenta no processo de alfabetização, no que diz respeito à escrita. Sendo um importante aliado, principalmente, ao professor do 2º ano do ensino fundamental dos anos iniciais, o que era o intuito ao ser desenvolvido esse estudo.

A primeira intenção, neste trabalho, era mostrar a promoção da prática de leitura e escrita no processo de alfabetização a partir do uso dos Jogos Pedagógicos Cooperativos.

Depois de entender o histórico das políticas públicas instauradas para a promoção da alfabetização, e o que nos fez chegar até aqui, na BNCC. Demonstrou-se como a utilização dos jogos cooperativos podem auxiliar o professor a alcançar seus objetivos em sala de aula de forma planejada de acordo com as necessidades de seus alunos. E passou-se para o nosso aluno a essência dos jogos cooperativos, algo que transcende a vida escolar da criança e que ele pode utilizar em sua vida.

Foi percebido também que, após a aplicação dos jogos cooperativos, por meio da aplicação da Avaliação de Saída Formativa, houve um substancial progresso no aprendizado e alfabetização dos participantes da pesquisa analisados, como consequência do trabalho desenvolvido.

Em todas as questões analisadas houve aumento considerável do conceito A, que seria a melhor avaliação conseguida. E a diminuição de conceitos como D e E, configurando melhora expressiva na escrita desses alunos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros, 2008.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BORJA, A. *et al.* **Construtivismo em revista**. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1993. 114 p.
- BRASIL. **Diretrizes operacionais do Soma**. 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais-do-soma.pdf> Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da base nacional comum curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC**. MEC, Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. **Programa mais alfabetização**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao> Acesso em: 11 jan. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2002.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Renovada, 2000.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência.** 1999. (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1990.

CAGLIARI, L. C. **Caminhos e descaminhos da fala, da leitura e da escrita na escola.** Projeto Ipê – Ciclo Básico. São Paulo: CENP-SE-SP, 1985.

CALADO, A. J. F. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade.** Caruaru: FAFICA, 2001.

CAPRA, F. **O ponto de mutação.** São Paulo: Cultrix, 1982.

CORREIA, M. M. **Jogos cooperativos na escola: Possibilidades e Desafios na Educação Física.** Nova Iguaçu: UNIG, 2004.

CORREIA, M. M. Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164. 2006.

CORREIA, M. M. **Trabalhando com os jogos cooperativos: em busca de novos paradigmas na educação física.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

EHRI, L. C.; SOFFER, A. G. Graphophonemic awareness: development in elementary students. **Scientific Studies of Reading**, v. 3, n. 1, 1999.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, E. **Reflexão sobre a alfabetização.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño México: Siglo XXI,** 1979.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In:* PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading.** London: Lawrence Erlbaum, 1985.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRAFF, H. **The Legacies of literacy: continuities and contradictions in western cultures and society.** Bloomington: Indiana University Press, 1987.

- GROSSI, M. E. A. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. 2018. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- GROSSI, E. P. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GROSSI, E. P. **Didática dos níveis pré-silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GROSSI, E. P. **Didática dos níveis silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002.
- MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NEGRINE, A. **Simbolismo e Jogo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Znanck, 1971.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- SANTOS, S. M. P. (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SANTOS, B. S. “O norte, o sul e a utopia”. *In*: SANTOS, B. S. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**. Rio de Janeiro: Ática, 1986.
- SOLER, R. **Jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- RECEFPB. Secretaria de Educação. **Referenciais curriculares do ensino fundamental**. João Pessoa: SEE, 2010.
- RUSSEL, D. **Femicide: The Politics of Woman Killing**. Nova York: Twayne Publishers, 1992.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 22, n. 63, Fev. 2007.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS DOS ESTUDANTES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/ MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Responsável pelo projeto: Débora Sá Resende
Mestranda do Profletras pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada mãe, prezado pai ou responsável legal;

Os estudantes do 2º ano estão convidados a participar do trabalho de pesquisa O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS PEDAGÓGICOS COOPERATIVOS. Trata-se de uma pesquisa sobre a produção da escrita no processo de alfabetização a partir da realização dos jogos pedagógicos cooperativos.

A participação de sua filha ou filho seria muito importante, contribuindo no fornecimento de dados para um estudo que pretende aperfeiçoar métodos educativos. A participação da aluna ou aluno aconteceria durante as aulas: *através de relatos orais*, na realização das rodas de conversa, momento que envolve o diálogo sobre a temática em estudo; *e da realização de atividades escritas*. Assim, pretendemos, a partir desta pesquisa, contribuir para a formação de cidadãos capazes de utilizar competentemente a escrita, visto que esta é uma habilidade muito solicitada pela sociedade letrada.

Ressalta-se que esta pesquisa não acarreta nenhum risco à saúde dos participantes. Posso supor que o desenvolvimento deste trabalho pode não despertar em alguns alunos determinadas habilidades previstas no processo de alfabetização. Visto que é um processo subjetivo e que acontece de formas que diferem de aluno para aluno.

O desenvolvimento dessa pesquisa pode oferecer ao aluno a oportunidade de ser alfabetizado de forma lúdica e eficiente, possibilitando uma interação ainda maior com o mundo em que está inserido e com a cultura letrada. Tal fato, possibilita mais oportunidades a essas crianças e ainda a alfabetização ainda dentro do ciclo de alfabetização proposto pela BNCC.

As atividades que deverão ser realizadas ao longo da pesquisa são conduzidas pedagogicamente visando a respeitar a opinião do outro, expressando ideias e sentimentos de modo a não ofender ninguém. Além disso, participar desses momentos de interação no âmbito

escolar trazem grandes benefícios à formação do (a) estudante, além de contribuir para a formação de um indivíduo apto para atuar nas demais esferas da sociedade.

Diante do afirmado, esclarecemos que sua participação não é obrigatória. Caso não aceite participar, a aluna ou o aluno não sofrerá nenhum prejuízo no decorrer das aulas. Também, caso aceite participar agora e, entretanto, mais tarde desista da participação, poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento e sem qualquer dano. Os objetivos deste estudo são: identificar os níveis da escrita apresentados pelos alunos a partir de uma avaliação diagnóstica inicial, aplicar oficinas pedagógicas utilizando os jogos pedagógicos cooperativos a fim de proporcionar o desenvolvimento da escrita no processo de alfabetização e realizar uma análise comparativa entre os resultados iniciais e finais da avaliação diagnóstica dos alunos envolvidos na pesquisa.

Com isso, solicitou-se sua autorização para que a aluna ou o aluno participe da pesquisa. Os dados e informações pessoais coletadas no decorrer desse trabalho serão mantidos em sigilo. Desse modo, na apresentação ou publicação dos resultados científicos dessa pesquisa, os indivíduos participantes não serão identificados, tendo sua privacidade resguardada.

Questionamentos poderão ser feitos e dúvidas poderão ser esclarecidas a qualquer momento. Grata por sua atenção,

Prof.^a Débora Sá Resende
(Pesquisadora responsável)

Endereço profissional: EMEF Francisco José de Santana, Rua Maria Rosicler Salgado Bandeira, S/N – Bairro: Francisco Paulino, Pombal - PB, 58840-000000 – E-mail: debora.sa.resende@gmail.com.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Centro de Ciências da Saúde (CCS) – 1º Andar – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I – Cidade Universitária – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB – ☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Declaro que fui esclarecido, recebi uma cópia deste documento, entendi os objetivos da pesquisa e concordo com a participação do aluno/aluna.

Assinatura do responsável legal pelo participante da pesquisa

Assinatura da testemunha

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO – ESTUDANTES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/ MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Responsável pelo projeto: Débora Sá Resende
Mestranda do Profletras pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ASSENTIMENTO

Estudante,

Este é um convite para participar do trabalho de pesquisa intitulado O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS PEDAGÓGICOS COOPERATIVOS. Trata-se de uma pesquisa sobre a produção da escrita no processo de alfabetização a partir da realização dos jogos pedagógicos cooperativos.

Os objetivos deste estudo são: identificar os níveis da escrita apresentados pelos alunos a partir de uma avaliação diagnóstica inicial, aplicar oficinas pedagógicas utilizando os jogos pedagógicos cooperativos a fim de proporcionar o desenvolvimento da escrita no processo de alfabetização e realizar uma análise comparativa entre os resultados iniciais e finais da avaliação diagnóstica dos alunos envolvidos na pesquisa.

Na condição de professora e pesquisadora, esta deverá encaminhar e participar das atividades com o intuito de alcançar os objetivos propostos. Planeja-se a efetivação das seguintes etapas: I. Identificar a dinâmica da turma através de observação. Em um primeiro momento será lançado mão da observação, pois este é um dos métodos mais eficazes para a coleta de dados; II. Em seguida, será realizada uma avaliação diagnóstica. Buscando identificar os níveis de alfabetização dos alunos; III. Posteriormente serão realizadas oficinas temáticas para Aplicar as atividades propostas por meio dos jogos pedagógicos cooperativos. IV. Por fim, uma análise comparativa será realizada. No intuito de comparar o material produzido na análise diagnóstica e após a aplicação dos jogos

Esta pesquisa científica não acarreta nenhum risco à saúde. Posso supor que o desenvolvimento deste trabalho pode não despertar em alguns alunos determinadas habilidades previstas no processo de alfabetização. Visto que é um processo subjetivo e que acontece de formas que diferem de aluno para aluno.

O aluno/aluna que decidir participar da pesquisa terá, como benefício a oportunidade de ser alfabetizado de forma lúdica e eficiente, possibilitando uma interação ainda maior com o mundo em que está inserido e com a cultura letrada. Tal fato possibilita mais oportunidades a

essas crianças e ainda a alfabetização ainda dentro do ciclo de alfabetização proposto pela BNCC.

Durante esta pesquisa, você poderá tirar qualquer dúvida, fazendo qualquer pergunta sobre as ações e as intenções da pesquisadora, como também, a qualquer momento, é livre para deixar de participar. Para esta ou outras questões, basta procurar a pesquisadora responsável em seu endereço profissional ou pelos meios de contato abaixo.

Grata por sua atenção!

Prof.^a Débora Sá Resende
(Pesquisadora responsável)

Endereço profissional: EMEF Francisco José de Santana, R. Maria Rosicler Salgado Bandeira, S/N – Bairro: Francisco Paulino, Pombal - PB, 58840-000000 – E-mail: debora.sa.resende@gmail.com.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Centro de Ciências da Saúde (CCS) – 1º Andar – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I – Cidade Universitária – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB – ☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Eu, _____, fui esclarecido em detalhes sobre os objetivos e métodos dessa pesquisa, recebi uma cópia deste documento, li e entendi as explicações. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa.

Pombal - PB, ____ de _____ de 2019.

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/ MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Responsável pelo projeto: Débora Sá Resende
Mestranda do Profletras pela UFPB – Campus IV

CARTA DE ANUÊNCIA

**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FRANCISCO JOSÉ DE
SANTANA**
**Rua Maria Rosicler Salgado Bandeira, S/N – Bairro: Francisco Paulino, Pombal - PB,
58840-000000**

Pela presente carta, declaro ter recebido informações, de forma clara e detalhada, sobre o projeto de O desenvolvimento da escrita no processo de alfabetização: uma experiência com jogos pedagógicos cooperativos a ser desenvolvido nesta instituição. Voltada para uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, a pesquisa tem como objetivos identificar os níveis da escrita apresentados pelos alunos a partir de uma avaliação diagnóstica inicial, aplicar oficinas pedagógicas utilizando os jogos pedagógicos cooperativos a fim de proporcionar o desenvolvimento da escrita no processo de alfabetização e realizar uma análise comparativa entre os resultados iniciais e finais da avaliação diagnóstica dos alunos envolvidos na pesquisa.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo.

Ao entender que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, avalia-se, nesta, um risco considerado mínimo. Estando ciente, ainda, de que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais e que nenhum dos procedimentos usados acarretará danos ou

desconfortos à saúde dos participantes, concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados.

O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pelo pesquisador e destruídos após cinco anos.

Os responsáveis por este projeto são o Profa. Dra. Alvanira Lúcia de Barros (UFPB – email: alvanirabar@gmail.com) e a mestranda Débora Sá Resende (UFPB – email: debora.sa.resende@gmail.com).

Pombal - PB, _____ de _____ de 2020.

Nome da Instituição: EMEF Francisco José de Santana

Responsável pela instituição/ Carimbo

ANEXOS

ANEXO A – DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE A

Questão 21 *A*

Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

botas

Questão 22 *B*

Escreva a palavra que você ouviu.

fogete

Questão 23

Veja a cena abaixo.



23, 1-B
23, 2-B

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.

O menino se topou a pescar

LÍNGUA PORTUGUESA

2º ano do Ensino Fundamental

Caderno P0203

Questão 24

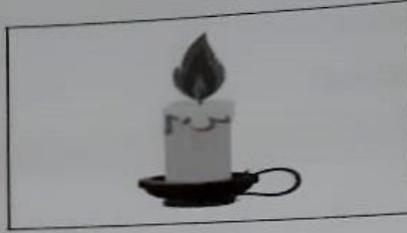
Imagine que você viajou com seus amigos para uma fazenda cheia de animais, onde ficaram vários dias. Escreva uma história contando como foi essa viagem. Não se esqueça de contar quem foi com você, como era o lugar e o que vocês fizeram.

Eu fui com minha família para a fazenda da minha tia lá eu caçei ali para a festa para o aniversário e os galinhas

Questão 21

Veja a figura abaixo.

A



Escreva o nome dessa figura.

vela

Questão 22

Escreva a palavra que você ouviu.

B

filmes

Questão 23

ED10032H6

Veja a cena abaixo.



23.1 A

2 A

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.

O menino está tocando bateria

P0203

Questão 24

ED0116-05

Imagine que você descobriu uma passagem secreta no final da sua rua. Escreva uma história contando como foi essa aventura. Não se esqueça de contar as coisas que você viu e fez.

Um dia eu sou lá na minha rua vi um
procurando a boca de um grande sítio
de repente vi um navio com piratas
e eu entrei no navio e eu vi um
pirata com uma arma e eu estava com
de perigo

ANEXO B – DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE B

Questão 21 A

Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

Bota

Questão 22 A

Escreva a palavra que você ouviu.

poquete

Questão 23

Veja a cena abaixo.



Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena

uma menina pescando com o pai dela.

23.1 - A
23.2 - A

Questão 21

Veja a figura abaixo.

A



Escreva o nome dessa figura.

vela

Questão 22

Escreva a palavra que você ouviu.

A

fumara

Questão 23

0010032-6

Veja a cena abaixo.



23.1 - A

23.2 - A

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.

Um menino brincando na panela cozinhando.

Questão 24

P0203

EG00116/05

Imagine que você descobriu uma passagem secreta no final da sua rua. Escreva uma história contando como foi essa aventura. Não se esqueça de contar as coisas que você viu e fez.

de lado da casa de minha tinha lá tem
uma galinha tem um lugar que ninguém
lá i tem bonito i tem veranico lá tem
mato tem verdinho.

ANEXO C – DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE C

Questão 21 *A*

Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

bota

Questão 22 *B*

Escreva a palavra que você ouviu.

fogete

Questão 23

Veja a cena abaixo.



23.1 - B
23.2 - B

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena

*Um pai tá isinando u
filho pesca.*

LÍNGUA PORTUGUESA

2º ano do Ensino Fundamental

Caderno
P0203

Nome (letra) alfabética: [REDACTED]

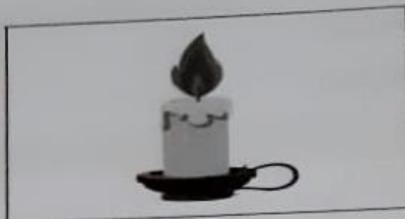
Questão 24 EC2005516

Imagine que você viajou com seus amigos para uma fazenda cheia de animais, onde ficaram vários dias. Escreva uma história contando como foi essa viagem. Não se esqueça de contar quem foi com você, como era o lugar e o que vocês fizeram.

percebi e nada e na cachoeira.
e fui com um meu amigo pequeno.

Questão 21

A Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

vela

Questão 22

A Escreva a palavra que você ouviu.

fumaca

Questão 23

ES10032-6

Veja a cena abaixo.



23.1 - B
2 - D

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.

O Menino está brincando de
toca.

P0203

ED011605

Questão 24

Imagine que você descobriu uma passagem secreta no final da sua rua. Escreva uma história contando como foi essa aventura. Não se esqueça de contar as coisas que você viu e fez.

Eu estava passando pela
a rua de repente eu vi uma
passagem secreta eu entrei
dentro dela eu vi a porta
se fecha sozinho e agente ficou
trancado.

ANEXO D – DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE D

Questão 21 A

Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

bota

Questão 22 A

Escreva a palavra que você ouviu.

foguete

Questão 23

Veja a cena abaixo.



Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena

O pai e o filho pescando

LÍNGUA PORTUGUESA

2º ano do
Ensino FundamentalCaderno
P0203

Questão 24

EQ20055H6

Imagine que você viajou com seus amigos para uma fazenda cheia de animais, onde ficaram vários dias. Escreva uma história contando como foi essa viagem. Não se esqueça de contar quem foi com você, como era o lugar e o que vocês fizeram.

Fui pra um dia com os meus amigos
 pra muito lugar pra brincamos muito com os animais
 eu e um amigo que fomos pra uma fazenda
 e a gente acabou todo e também brincamos tudo
 e a gente ficou também lá onde a casa ficou
 não que a casa não gostei do meu muito
 eu tive a gente foi muito o bom e de um muito
 quando eu que deu a casa de dormir
 quando quando deu a gente foi um o galinha
 e também a gente viu o jardim e eu foi um dia

Questão 21

A Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

vela

Questão 22

A Escreva a palavra que você ouviu.

Fumaça

Questão 23

021003246

Veja a cena abaixo.



23.1 - A
23.2 - A

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena

Um menino batendo nos pratos e cantando.

P0203

Questão 24

E03011605

Imagine que você descobriu uma passagem secreta no final da sua rua. Escreva uma história contando como foi essa aventura. Não se esqueça de contar as coisas que você viu e fez.

Um dia eu estava brincando quando eu vi uma passagem secreta e entrei assim que subi por cima das paredes da parede e fiquei encantado com o que vi lá dentro.

ANEXO E – DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE E

Questão 21 *A*

Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

lata

Questão 22 *A*

Escreva a palavra que você ouviu.

foguete

Questão 23

Veja a cena abaixo.



Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena

o menino lata pescou com o pai

23.1 - B
23.2 - B

LÍNGUA PORTUGUESA

2º ano do Ensino Fundamental

Caderno P0203

Nome do(a) aluno(a):

Questão 24 E020055-8

Imagine que você viajou com seus amigos para uma fazenda cheia de animais, onde ficaram vários dias. Escreva uma história contando como foi essa viagem. Não se esqueça de contar quem foi com você, como era o lugar e o que vocês fizeram.

eu fui para a fazenda pagar umas férias no tel
eu fui com a minha mãe
itaboli no de pro que

Questão 21

Veja a figura abaixo.

A



Escreva o nome dessa figura.

vela

Questão 22

Escreva a palavra que você ouviu.

B

fumada

Questão 23

ED10032-6

Veja a cena abaixo.



23.1 A
2 A

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.

Um menino está batendo na panela com
a colher de pau

Questão 24

P0203

E030116/05

Imagine que você descobriu uma passagem secreta no final da sua rua. Escreva uma história contando como foi essa aventura. Não se esqueça de contar as coisas que você viu e fez.

eu descobri final da rua que tinha um jardim
secreto e lá tinha casinha e uma árvore com
um balanço

ANEXO F – DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE F

Questão 21 A

E020031

Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

bota

Questão 22 A

E020034

Escreva a palavra que você ouviu.

foguete

Questão 23

E0200506

Veja a cena abaixo.

23 A - B
23.2 - B

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.

Um menino e uma menina pescando

LÍNGUA PORTUGUESA

2º ano do
Ensino FundamentalCaderno
P0203

Questão 24

EQ20055H6

Imagine que você viajou com seus amigos para uma fazenda cheia de animais, onde ficaram vários dias. Escreva uma história contando como foi essa viagem. Não se esqueça de contar quem foi com você, como era o lugar e o que vocês fizeram.

eu fui para a fazenda com meus amigos
mosquitos e outros animais todos
na cidade são bonitos todos
animais

Questão 21

A Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

vela

A Questão 22

Escreva a palavra que você ouviu.

fumaça

Questão 23

CDN03296

Veja a cena abaixo.



23 1 - A
23 2 - A

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.

Um menino batendo na
panela como uma colher.

P1203

ED00116-05

Questão 24

Imagine que você descobriu uma passagem secreta no final da sua rua. Escreva uma história contando como foi essa aventura. Não se esqueça de contar as coisas que você viu e fez.

Eu achei um portal com muitas flores
lindas elas eram lindas então eu peguei
ela a mais bonita

ANEXO G – DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE G

Questão 21 *A*

Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

*botas*Questão 22 *C*

Escreva a palavra que você ouviu.

fogo

Questão 23

Veja a cena abaixo.

*93.1 - B*
93.2 - B

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena

Um pescador pesca no rio

LÍNGUA PORTUGUESA

2º ano do
Ensino FundamentalCaderno
P0203

Nome do(a) aluno(a)

Questão 24

EQ2005016

Imagine que você viajou com seus amigos para uma fazenda cheia de animais, onde ficaram vários dias. Escreva uma história contando como foi essa viagem. Não se esqueça de contar quem foi com você, como era o lugar e o que vocês fizeram.

tema cavalos e cães e vacas

Eu fui pra fazenda e tinha muitos

animais. Eu fui com meu pai

Eu jogei bola

Questão 21

Veja a figura abaixo.

A



Escreva o nome dessa figura.

vela

Questão 22

Escreva a palavra que você ouviu.

B

fumada

Questão 23

ED1003246

Veja a cena abaixo.



23.1 A

2 B

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.

O menino tá fazendo bábula

90203

Questão 24

ED00116-05

Imagine que você descobriu uma passagem secreta no final da sua rua. Escreva uma história contando como foi essa aventura. Não se esqueça de contar as coisas que você viu e fez.

Eu entrei na passagem eu vi um gato e um rato
de água e dei comida.

ANEXO H – DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE H

Questão 21 *A*

Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

bota

Questão 22 *B*

Escreva a palavra que você ouviu.

projétil

Questão 23

Veja a cena abaixo.



Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena

eles estão pescando

LÍNGUA PORTUGUESA

2º ano do Ensino Fundamental

Caderno P0203

Nome do(a) Aluno(a)

Questão 24

EC2005648

Imagine que você viajou com seus amigos para uma fazenda cheia de animais, onde ficaram vários dias. Escreva uma história contando como foi essa viagem. Não se esqueça de contar quem foi com você, como era o lugar e o que vocês fizeram.

eu fui com minha mãe e meu pai e mi
nho. O sítio era cheio de animais
eu dei um sacó de manga

Questão 21

A Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

_____ *Vela* _____

A Questão 22

Escreva a palavra que você ouviu.

_____ *Esmoquin* _____

Questão 23

ED1003246

Veja a cena abaixo.



23.1 -A
23.2 A

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.

_____ *O menino está batendo na panela.* _____

PC203

Questão 24

E030116-05

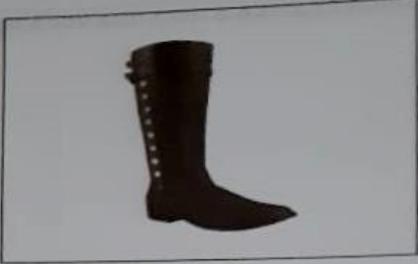
Imagine que você descobriu uma passagem secreta no final da sua rua. Escreva uma história contando como foi essa aventura. Não se esqueça de contar as coisas que você viu e fez.

Eu fui em uma praça e encontrei uma
moeda de um reino.

ANEXO I – DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE I

Questão 21 *A*

Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

Botina

Questão 22 *B*

Escreva a palavra que você ouviu.

caçula

Questão 23

Veja a cena abaixo.



Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena

O menino tá pescando

Questão 21

A Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

vela

Questão 22

Escreva a palavra que você ouviu.

B

Fumassa

Questão 23

ED10032-6

Veja a cena abaixo.



23 J - B
2 - B

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.

O menino está feliz brincando com a panela

ANEXO J – DIAGNÓSTICO INICIAL E FINAL ESTUDANTE J

Veja a figura abaixo.



Escreva o nome dessa figura.

botas

Questão 22

Escreva a palavra que você ouviu.

pageli

Questão 23

Veja a cena abaixo.



Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.

tipiceba

Questão 24

Imagine que você viajou com seus amigos para uma fazenda cheia de animais, onde ficaram vários dias. Escreva uma história contando como foi essa viagem. Não se esqueça de contar quem foi com você, como era o lugar e o que vocês fizeram.

A fazenda de leite

eu fui com minha mãe e minha irmã e minha avó com minha avó.

eu fui na fazenda

eu com a minha mãe e minha irmã.

CS Digitalizada com CamScanner

Questão 21

Veja a figura abaixo.

A



Escreva o nome dessa figura.

vela

Questão 22

Escreva a palavra que você ouviu.

B

fumosa

Questão 23

ED1603246

Veja a cena abaixo.



231 A
2 B

Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.

A minha tentação da no Pomela.

ANEXO K – HABILIDADES RELACIONADAS À ESCRITA (BNCC, 2017)

Práticas de Linguagem	Objetos do Conhecimento	Habilidades
Todos os campos de atuação		
Escrita (Compartilhada autônoma)	- Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita;	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
	- Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão;	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.
Análise Linguística/semiótica (Alfabetização)	- Construção do Sistema Alfabético e da Ortografia;	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. (EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra). (EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
	- Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
	- Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
	- Escrita compartilhada	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
Campo das práticas de estudo e pesquisa		
Escrita (Compartilhada Autônoma)	- Escrita autônoma	(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.
Campo Artístico Literário		
Escrita (Compartilhada Autônoma)	- Escrita autônoma e compartilhada;	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	- Formas de composição de narrativas;	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
	- Formas de composição de textos poéticos;	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

	- Segmentação de palavras/ Classificação de palavras por número de sílabas	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
Campo da vida cotidiana		
Escrita (Compartilhada e Autônoma)	- Escrita autônoma e compartilhada;	(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto

ANEXO L – MATRIZ DE REFERÊNCIA – 2º ANO – PMALFA (PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO)

T1 - RECONHECIMENTO DE CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABÉTICO

D01 Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.

D02 Reconhecer as letras do alfabeto.

D03 Reconhecer a ordem alfabética.

D04 Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.

D06 Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.

T2- APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

D07 Identificar o número de sílabas de uma palavra.

D08 Identificar sílabas de uma palavra.

D09 Identificar rimas.

D10 Identificar variações de sons de grafemas.

D11 Ler palavras formadas por sílabas canônicas.

D12 Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.

D13 Ler frases.

T3- LEITURA, COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO

D14 Localizar informação explícita.

D15 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa ouvida.

D16 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa lida.

D17 Inferir informações em textos.

D18 Reconhecer o assunto de um texto ouvido.

D19 Reconhecer o assunto de um texto lido.

T4 - USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

D20 Reconhecer o gênero textual.

D21 Reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros.

T5 - PRODUÇÃO ESCRITA

D22 Escrever palavras.

D23 Escrever frases.

D24 Produzir textos.

ANEXO M – FOLHA DE ORIENTAÇÃO PARA O PROFESSOR – PMALFA
(PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO) – AVALIAÇÃO DE SAÍDA FORMATIVA



FOLHA DE ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO - AVALIAÇÃO DE SAÍDA FORMATIVA

INFORMAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO

- Serão avaliados os estudantes do 1º e 2º anos do ensino fundamental.
- Os testes serão aplicados em 2 dias, sendo um dia para Língua Portuguesa e outro para Matemática.
- Cada Caderno de Teste será composto de 20 itens de múltipla escolha.
- Os estudantes com deficiência participarão da avaliação sempre que possível, de acordo com a rotina deles na escola.

PASSO A PASSO PARA A APLICAÇÃO

Prezado Professor, para que o resultado da avaliação reflita a realidade de sua escola, é fundamental que você siga as orientações abaixo no dia da aplicação.

1. Explicar aos estudantes a importância da avaliação.
2. Informar aos estudantes que:
 - Eles devem levar sobre a carteira somente lápis e borracha.
 - Nenhuma pergunta sobre o conteúdo do teste poderá ser respondida por você.
3. Distribuir os Cadernos de Teste para os estudantes.
4. Ler para os estudantes as informações abaixo:

1º dia:

- "Hoje, vocês farão atividades de Língua Portuguesa. Respondam com calma, procurando não deixar nenhuma questão em branco."
- "Os testes de Língua Portuguesa serão divididos em duas partes: primeiro vocês farão a parte de leitura, com duração de até 2h, e, depois, farão a parte de escrita."
- "1EP - A prova de Escrita terá duração de 10min."
- "2EP - A prova de Escrita terá duração de 35min."
- "Não se preocupem, nós passaremos cada questão juntos."

2º dia:

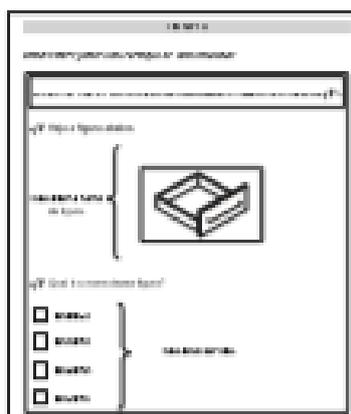
- "Hoje, vocês farão atividades de Matemática. Respondam com calma, procurando não deixar nenhuma questão em branco."
- "Os testes de Matemática terão duração de até 2h."
- "Não se preocupem, nós passaremos cada questão juntos."

5. Ler para os estudantes as informações que constam na capa do Caderno do Aplicador.
6. Orientar os estudantes a:
 - escrever o nome deles na capa do Caderno de Teste;
 - selecionar apenas uma alternativa para cada questão, pois há apenas uma resposta correta.
7. Solicitar que os estudantes abram o Caderno de Teste na página onde está a questão exemplo.

8. Escrever no quadro o modelo correto de marcação no Caderno de Teste, ou seja, o "X" deve ficar dentro da quadricula, como no exemplo a seguir.



9. Simular a aplicação da questão exemplo e solicitar aos estudantes que marquem um "X" na resposta escolhida.
10. Certificar-se de que todos entenderam como marcar o "X" na resposta escolhida, circulando entre as carteiras.
11. Iniciar a aplicação do teste. Somente a partir desse momento, o tempo de duração da aplicação deve ser considerado.
12. Conduzir a aplicação do teste, tendo como guia as orientações do Caderno do Aplicador.
13. No Caderno do Aplicador, haverá o símbolo de um megafone. Toda vez que ele aparecer, você deverá ler, em voz alta, a frase que o segue para os estudantes.



14. Ler cada questão e aguardar um tempo até que todos os estudantes respondam. Terminado o tempo, avisar aos estudantes que vocês passarão a próxima questão. Seguir este procedimento durante toda a aplicação do teste.



IMPORTANTE!

No verso da capa do Caderno do Aplicador, você encontrará as orientações para conduzir a aplicação dos itens.

16. Recolher, após o término da aplicação das questões, todos os testes.

Agradecemos sua participação!

ANEXO N – PARECER CONSUBLSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM JOGOS PEDAGÓGICOS COOPERATIVOS

Pesquisador: DEBORA SA RESENDE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32674620.1.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.101.683

Apresentação do Projeto:

bem estruturado apresenta delineamento da pesquisa

Objetivo da Pesquisa:

coerentes aos passos da pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

tratar de alfabetização e escrita sempre representa uma contribuição ao tema proposto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim,

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 4.101.683

informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1374639.pdf	26/05/2020 23:45:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PF.docx	26/05/2020 23:44:24	DEBORA SA RESENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	26/05/2020 23:42:38	DEBORA SA RESENDE	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	26/05/2020 23:36:05	DEBORA SA RESENDE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 22 de Junho de 2020

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comiteeetica@ccs.ufpb.br