

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Dissertações

2024

# O ensino de língua portuguesa: implicações para o ensino e aprendizagem no 3º ano dos anos iniciais

Lima, Patrícia Dayane

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/364>

*Baixado de Repositório Institucional UENP*



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
***Campus Cornélio Procópio***

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

---

**PATRÍCIA DAYANE LIMA**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NO 3º  
ANO DOS ANOS INICIAIS**

---

Cornélio Procópio

2024

PATRÍCIA DAYANE LIMA

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPLICAÇÕES PARA  
O ENSINO E APRENDIZAGEM NO 3º ANO DOS ANOS  
INICIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marinez Meneghello Passos

Cornélio Procópio  
2024

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade - Bibliotecária, CRB/9 - 1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

L732e LIMA, Patrícia Dayane  
O ensino de língua portuguesa: implicações para o ensino e aprendizagem no 3º ano dos anos iniciais. / Patrícia Dayane LIMA; orientadora Marinez Passos Meneghello - Cornélio Procópio, 2024.  
74 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2024.

1. Língua Portuguesa. 2. Aprendizagem. 3. Alfabetização. I. Meneghello, Marinez Passos , orient. II. Título.

CDD: 372.6

PATRÍCIA DAYANE LIMA

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPLICAÇÕES PARA O  
ENSINO E APRENDIZAGEM NO 3º ANO DOS ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

---

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marinez Meneghello Passos  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

---

Diego Fogaça Carvalho  
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera

---

Sergio de Mello Arruda  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, 12 de março de 2024.

Dedico este trabalho às professoras e aos professores alfabetizadores, pelo incansável papel de ensinar.

## **AGRADECIMENTO(S)**

Primeiramente quero expressar a minha gratidão a Deus, por nutrir-me de sabedoria, fé para perseverar em meus objetivos e caminhar comigo durante toda essa jornada, mantendo-me saudável física e psicologicamente, e ainda por colocar pessoas excepcionais que de alguma forma contribuíram durante todo o percurso da minha pesquisa.

Agradeço à minha orientadora Marinez Meneghello Passos, por todo o conhecimento, dedicação, paciência e companheirismo durante todo o processo de elaboração da dissertação, sempre presente nos meus momentos de angústias, e construção de conhecimento nesse universo gigantesco que é a pesquisa. Segundo Freire (1996), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Aos professores Dr. Diego e Dr. Sergio, pelas contribuições no momento da qualificação. Apontamentos grandiosos para compreensão e qualidade na minha pesquisa.

Agradeço também aos meus pais Carlos e Dirce, que sempre me incentivaram investindo em meus estudos, sem eles eu não chegaria até essa etapa de estudos. Também sou grata às minhas irmãs, Camila e Julia, que me acompanharam nessa trajetória e auxiliaram no que podiam para minha dedicação aos estudos.

Não posso deixar de externar meus agradecimentos à minha querida amiga, Jennifer, que foi a minha incentivadora para ingressar no Mestrado, e durante todo esse processo me auxiliou em tudo que foi necessário, desde discussões sobre o referencial teórico e produto educacional, não medindo esforço para estar do meu lado. Serei eternamente grata por sua amizade.

A todas as minhas amigas de trabalho, que fizeram parte direta ou indiretamente, em especial a: Regina, Vilma, Adriana, Flávia, Gislaine, Edna, Bárbara, Lilian, Kelly, Suellen. Por fim, e não menos importante, aos meus professores e colegas da turma 7 do PPGEN, em especial a: Cristiane, Sandra, Shelri e Célio.

A jornada para a realização desse sonho foi árdua, mas com o auxílio de todos supramencionados se tornou possível. Assim, expresso minha gratidão!

*A arma social de luta mais poderosa é o  
domínio da linguagem.*

Magda Soares

LIMA, Patrícia Dayane. **O ensino de língua portuguesa**: implicações para o ensino e aprendizagem no 3º ano dos Anos Iniciais. 74 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral configurar uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no terceiro ano do Ensino Fundamental, estruturando-se na alfabetização baseadas na consciência fonológica e práticas de letramento, o ensino da ortografia por meio de jogos e o desenvolvimento da fluência da leitura, tendo como centralidade a recomposição das atividades que envolvem a alfabetização baseadas na consciência fonológica e práticas de letramento, o ensino da ortografia por meio de jogos e o desenvolvimento da fluência da leitura. Assume-se a perspectiva teórica de alfabetização e letramento pautados nos autores como Soares (2020) e Morais (2019), o ensino de ortografia por meio de jogos pelos autores Moraes e Almeida (2022) e fluência leitora pelos autores Cosenza (2011), Rotta (2016), Arruda, Lima e Passos (2011). Tal objetivo parte da questão investigativa, que norteou tanto a pesquisa como o Produto Educacional: de que forma organizar o ensino de Língua Portuguesa na consolidação da alfabetização no 3º ano – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ainda cumprir com os conteúdos propostos nos documentos curriculares oficiais, principalmente porque esses estudantes saíram do ciclo de alfabetização, mas não foram efetivamente alfabetizados? Para a aplicação do produto, intitulado como “Língua Portuguesa: recomposição das aprendizagens aos estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental” foram convidadas cinco professoras do município de Londrina, Paraná, para utilizá-lo em suas aulas. Posteriormente, solicitamos a elas que se manifestassem a respeito da experiência vivenciada e do produto que aplicaram. Os dados provenientes desses relatos foram coletados por meio de áudios e analisados por meio da matriz 3x3 (Arruda; Lima e Passos, 2011). Quanto aos resultados, depreende-se que as percepções das professoras remeteram à preocupação principal entre as professoras participantes da aplicação do produto técnico educacional e da pesquisa, com o gerenciamento do conteúdo e da aprendizagem dos estudantes na dimensão pessoal como também com ao ensino e aprendizagem da fluência leitora.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Língua Portuguesa. Alfabetização.

LIMA, Patrícia Dayane. **Teaching portuguese language**: implications for teaching and learning in the 3rd grade of elementary school. 74 p. Dissertation (Professional Master's in Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2024.

## **ABSTRACT**

The present research aims to configure a proposal for teaching Portuguese language in the third year of Elementary Education, structuring itself on literacy based on phonological awareness and literacy practices, teaching spelling through games, and developing reading fluency, with the central focus on the reorganization of activities involving literacy based on phonological awareness and literacy practices, teaching spelling through games, and developing reading fluency. The theoretical perspective of literacy and literacy teaching is assumed based on authors such as Soares (2020) and Morais (2019), spelling teaching through games by authors Moraes and Almeida (2022), and reading fluency by authors Cosenza (2011), Rotta (2016), Arruda, Lima, and Passos (2011). This objective stems from the research question, which guided both the research and the Educational Product: how to organize the teaching of Portuguese language in the consolidation of literacy in the 3rd year – Early Years of Elementary Education, and also comply with the contents proposed in the official curricular documents, mainly because these students have completed the literacy cycle but have not been effectively literate? For the application of the product, titled "Portuguese Language: reintegration of learning for 3rd Year Elementary School students," five teachers from the municipality of Londrina, Paraná, were invited to use it in their classes. Subsequently, we asked them to comment on the experience and the product they applied. The data from these reports were collected through audio recordings and analyzed using the 3x3 matrix (Arruda; Lima and Passos, 2011). Regarding the results, it is inferred that the teachers' perceptions revolved around the main concern among the participating teachers regarding the management of content and student learning in the personal dimension, as well as with teaching and learning reading fluency.

**Keywords:** Teaching. Learning. Portuguese Language. Literacy.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Língua Portuguesa – 3º ano – Ensino Fundamental .....	38
<b>Quadro 2</b> – Habilidades de aprendizagem de leitura / escuta para o 3º Ano .....	42
<b>Quadro 3</b> – Matriz 3x3 .....	50
<b>Quadro 4</b> – Matriz P1 .....	52
<b>Quadro 5</b> – Matriz P2 .....	55
<b>Quadro 6</b> – Matriz P3 .....	57
<b>Quadro 7</b> – Matriz P4 .....	59
<b>Quadro 8</b> – Matriz P5 .....	60
<b>Quadro 9</b> – Matriz 3x3 com os dados comparativos de todas as participantes da pesquisa .....	61

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Banco de Dados e Teses e Dissertações
CAIC	Centro Integral da Criança e Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais de Nível Superior
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CF	Constituição Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PTT	Produto Técnico Tecnológico
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estadual da Educação
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA .....</b>	<b>18</b>
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS ADOPTADAS NO PARANÁ NA MODALIDADE ENSINO REMOTO .....	19
1.2 OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	23
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NO PARANÁ: BNCC E RCP .....	27
<b>CAPÍTULO 2 – LÍNGUA PORTUGUESA: HABILIDADES DE APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>33</b>
2.1 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA (SEA).....	34
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	36
2.3 ALFABETIZAÇÃO E ORTOGRAFIZAÇÃO.....	37
2.4 FLUÊNCIA EM LEITURA.....	42
<b>CAPÍTULO 3 – PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL .....</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO 4 – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO 5 – RESULTADO DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>70</b>

## APRESENTAÇÃO

Quando comecei a escrever este texto, iniciei a reflexão sobre que parte do que somos é resultado de nossa vida escolar e como é importante o papel que alguns professores desempenham nesse processo. Ao sentar para fazer esse resgate dos momentos vividos na escola, graduação e agora no mestrado, surge um sentimento nostálgico. Descobri que uma parcela significativa da minha vida foi construída dentro do ambiente acadêmico. Essas lembranças são uma mistura de cheiros, gostos, rostos, nomes, sons, saudades, tristezas, mas, sobretudo, felicidade e gratidão por chegar até aqui.

Minha trajetória escolar teve início no Centro Integral da Criança e Adolescente (CAIC) em 1996. Com o desenrolar da minha trajetória acadêmica, concluí a etapa no CAIC em 2003 e ingressei no Colégio Estadual Cristo Rei – Ensino Normal, onde surgiu o desejo de ensinar. Em 2009, trabalhei como estagiária em uma escola particular em salas de alfabetização, e o anseio por compreender o processo de ensino e aprendizagem, especialmente nesse início de escolarização, aumentou. Muitas vezes, questionei como poderíamos, enquanto professores, mediar a apropriação do conhecimento da leitura e da escrita.

Com o propósito de me tornar professora, ingressei na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP e iniciei o curso de Pedagogia. Nessa trajetória, constatee que pesquisar é uma tarefa essencialmente atribuída ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente por estar em sala de aula. Entendi que a formação inicial ainda era insuficiente para compreender alguns fenômenos que envolvem o ato de ensinar e aprender.

Na busca por contribuir para um ensino público de maior qualidade e esclarecer meus questionamentos enquanto professora alfabetizadora, sobre a problemática imposta pela pandemia causada pela Covid-19, e ainda com o desejo de me tornar uma professora pesquisadora, decidi me inscrever no mestrado profissional.

Apesar de todo o anseio por aprender, a insegurança, dúvidas e incertezas estiveram presentes no primeiro ano de mestrado. No entanto, foi um divisor de águas na minha vida profissional e acadêmica, marcando um amadurecimento e uma mudança na minha identidade profissional.

Por fim, acredito que, como professora, a busca pelo saber é constante, pois

somente assim poderemos contribuir para uma educação como um direito social e universal.

## INTRODUÇÃO

As discussões acerca da complexa temática da ‘alfabetização’ têm sido foco de estudos no Brasil há décadas. Isso é válido tanto para pesquisadores da área quanto para políticas públicas, visto que os dados apresentados ainda demonstram altos índices de crianças, jovens e adultos que não possuem domínio pleno da leitura e escrita em nosso País.

Segundo os dados da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, o Brasil ainda se encontrava na contramão da erradicação do analfabetismo, ao apontar que existiam cerca de 11,3 milhões de analfabetos com mais de 15 anos. Corroborando esses dados, Soares (2020) explica sobre as diversas avaliações externas em níveis estaduais e nacionais, do Ensino Fundamental ao Médio, que denunciam o grande número de estudantes com pouco ou nenhum domínio da leitura e escrita, mesmo após anos de escolarização.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2022, 56,4% dos estudantes ao final do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais ainda não foram considerados alfabetizados, conforme revelaram os dados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A pandemia da Covid-19 trouxe à tona desafios adicionais para a educação, intensificando a importância do tema abordado. Com o aumento da oferta do ensino remoto, muitos estudantes enfrentaram dificuldades ainda maiores para desenvolver habilidades de alfabetização. De acordo com os dados apresentados pelo INEP (Brasil, 2022), uma das consequências para o ensino foi o alto índice de aprovação neste período, o qual se justifica pelo aumento relacionado à adoção do “continuum curricular”<sup>1</sup>, revelado pelos dados como tendo sido adotado por 17,2% das escolas.

Diante dos dados apresentados no cenário atual das escolas, em que os estudantes passaram aproximadamente dois anos em ensino remoto devido ao

---

<sup>1</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020 dispõe no art. 4º que “para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum curricular de 2 (duas) séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino”.

isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, observa-se um agravamento no número de crianças que, ao final do ciclo de alfabetização (ou seja, no 2º ano do Ensino Fundamental, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e pelo Referencial Curricular do Paraná – RCP), ainda não possuem pleno domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Tais evidências também foram constatadas por meio de nossas próprias experiências no ambiente escolar e pelos relatos de outros educadores que participaram de um grupo de estudos e de um curso de formação durante o ano de 2022, oferecidos por um município no norte do Paraná.

Portanto, as implicações da pandemia para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, particularmente no nível do terceiro ano dos Anos Iniciais, merecem atenção especial. Os dados apresentados revelam que, apesar de o ciclo de alfabetização, segundo os documentos oficiais, ser contemplado nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com a pandemia, mais da metade dessas crianças terminou esse ciclo sem ter se apropriado do sistema de escrita alfabética. Isso pode significar que, embora os estudantes tenham sido aprovados, eles podem não ter alcançado os níveis necessários de alfabetização e aprendizado. Sendo assim, muitos desses estudantes avançaram para o 3º, 4º e até 5º ano sem ter domínio pleno da leitura e da escrita. Isso pode ter implicações de longo prazo na qualidade da educação, no desenvolvimento e até mesmo na permanência e conclusão dos estudos desses estudantes.

Certamente, a problemática da alfabetização é de extrema importância para o desenvolvimento educacional e social de um país. O fato de que as discussões em torno desse tema persistem ao longo de décadas, indica a complexidade dos desafios envolvidos e a necessidade contínua de abordagens eficazes.

No contexto do Brasil, essa complexidade é ressaltada pelo fato de, apesar dos esforços de pesquisadores e da implementação de políticas públicas, ainda haver altos índices de indivíduos, de várias faixas etárias, que não alcançaram um domínio pleno da leitura e escrita. Isso tem repercussões significativas, não apenas para o desempenho acadêmico das crianças e jovens, mas também para suas oportunidades futuras no mercado de trabalho e participação ativa na sociedade.

O processo de alfabetização é uma tarefa árdua e complexa, que envolve o ensino e a aprendizagem, e que, de acordo com Soares (2020, p. 27), “constitui a

apropriação de um conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades de leitura e escrita, seguindo as convenções preestabelecidas da escrita”. No entanto, esse processo por vezes resulta em fracasso escolar. Soares (2020, p. 9) indica-nos que “consideremos a aprendizagem da língua escrita como condição necessária para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas e em todos os níveis de ensino”.

Portanto, segundo Soares (2020), a ação pedagógica que envolve o processo de alfabetização deve ser orientada, planejada, ter objetivos e continuidade no trabalho. Logo, a formação continuada é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (Tardif, 2002, p. 39).

Nesta perspectiva, a concepção defendida na presente pesquisa é a necessidade de repensar o ensino de Língua Portuguesa para que os estudantes do 3º ano dos Anos Iniciais possam alcançar o pleno domínio da leitura e escrita. Sendo imprescindível o papel do professor nesse processo, assim como consideramos a importância da formação continuada como um instrumento para a melhoria e qualidade do ensino.

Deste modo, acreditamos que é imperativo repensar o ensino, com o objetivo de assegurar uma educação pública de qualidade. Não basta que os estudantes tenham acesso a uma vaga na escola; é fundamental que a aprendizagem ocorra efetivamente. Isso está alinhado com o que é previsto pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), o qual estabelece como compromisso “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em consonância com a CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no artigo 32, inciso I, estabelece como direito “O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Neste contexto, o direito a uma educação de qualidade assume um papel central nos direitos dos estudantes e no desenvolvimento social e econômico do

País. Garantir esse direito não é apenas uma obrigação moral, mas também um investimento no futuro individual e na prosperidade das sociedades como um todo. Trata-se de uma busca contínua para assegurar que todos os indivíduos tenham igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver plenamente.

Ainda, segundo a BNCC, no Ensino Fundamental é necessário favorecer e valorizar situações lúdicas de aprendizagem, ações pedagógicas, a fim de garantir oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética, articulando-as com o desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e letramento, de modo a tornar a aprendizagem algo significativo.

Diante do exposto, a justificativa da pesquisa assenta-se no atual panorama do ensino de Língua Portuguesa e, principalmente, da alfabetização, ainda, pela necessidade de mais discussões que abordem a temática, haja vista que, como já mencionado, a pandemia causada pela Covid-19 trouxe novos desafios no contexto educacional, e, ainda, como constatamos por meio de levantamento de produções no portal EduCAPES e no Banco de Dados e Teses e dissertações (BDTD), existem poucas pesquisas e a inexistência de produtos educacionais a respeito da recomposição das aprendizagens para o ensino de Língua Portuguesa pós-pandemia.

Nesta perspectiva, a questão investigativa que suscitou a pesquisa consistiu em responder, a partir do questionamento dos profissionais da educação: de que forma organizar o ensino de Língua Portuguesa na consolidação<sup>2</sup> da alfabetização no 3º ano – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ainda cumprir com os conteúdos propostos nos documentos curriculares oficiais, principalmente em razão desses estudantes terem saído do ciclo de alfabetização, sem terem sido efetivamente alfabetizados?

Em busca de elucidar tais indagações, tem-se como objetivo geral: configurar uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no terceiro ano do Ensino Fundamental, estruturando-se na alfabetização baseadas na consciência fonológica e práticas de letramento, o ensino da ortografia por meio de jogos e o desenvolvimento da fluência da leitura. Ao considerá-la, elencamos, como objetivos

---

<sup>2</sup> O termo “consolidação da alfabetização”, utilizado por autores como Soares (2017), refere-se à aprendizagem dos estudantes não apenas para utilizar os conhecimentos básicos de leitura e escrita, mas também na habilidade de incorporá-los aos aspectos sociais envolvidos nesses processos.

específicos: apresentar as políticas públicas adotadas no estado do Paraná na modalidade do ensino remoto, as habilidades de aprendizagens e o ensino de Língua Portuguesa aos estudantes do 3º ano– Anos Iniciais do Ensino Fundamental; discutir a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, pois, segundo Soares (2019), para que a criança compreenda e domine o sistema de escrita alfabética, é imprescindível que o ensino desenvolva, simultaneamente, a consciência fonêmica e o conhecimento das letras; demonstre a contribuição do lúdico na aprendizagem da ortografia e os estudos acerca da aquisição da fluência em leitura; e por fim, divulgue os resultados da aplicação do produto técnico educacional.

Deste modo, para fundamentar a presente pesquisa e a elaboração do caderno de atividades, organizamos a dissertação em cinco capítulos e suas respectivas subdivisões.

O primeiro, apresentamos organização do ensino adotada nos Anos Iniciais pelo estado do Paraná e as estratégias implementadas para enfrentar os desafios do ensino frente à pandemia pelas escolas públicas do Paraná, os impactos e as políticas públicas de alfabetização do estado e do Brasil. O segundo, de aporte teórico, em torno das habilidades de aprendizagens para os estudantes do 3º ano – Anos Iniciais em Língua Portuguesa dentre elas: alfabetização e letramento; consciência fonológica, fluência leitora e ortografia. O terceiro discorre sobre os encaminhamentos metodológicos acerca das etapas da pesquisa: o mapeamento das produções já realizadas; organização do aporte teórico da dissertação; elaboração do Produto Educacional (PE), bem como a estruturação deste e a implementação, por meio da aplicação das atividades, no qual foram escolhidas 5 professoras participantes, com objetivo de validar o caderno de atividades e coletar dados. Por fim, o quarto e quinto capítulo contempla os procedimentos metodológicos assumidos, bem como os resultados da coleta e análise de dados resultados desta pesquisa.

## CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA

A pandemia da Covid-19 teve um impacto significativo na alfabetização. Com a necessidade de distanciamento social e o fechamento temporário de escolas, houve uma interrupção nas aulas presenciais. Isso afetou, particularmente, as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde o foco principal é o desenvolvimento da alfabetização.

A falta de interação presencial e as disparidades no acesso à educação são preocupações importantes que precisam ser abordadas para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita adequadamente. Corroborando essa perspectiva, de acordo com Vygotsky (1991), a escola não é apenas um local de instrução formal, mas também um espaço social onde os estudantes têm a oportunidade de construir e internalizar conceitos científicos.

Segundo os pesquisadores Collares; Verhine; Castioni e Leite (2021, p. 6), “a pandemia abala a dinâmica da escola, uma vez que ela está baseada na convivência e no compartilhamento de ideias e saberes, além da socialização e do aprendizado de conteúdos historicamente construídos”. Diante de tais prerrogativas, Ferreiro e Teberoski (1999) afirma que:

A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la, recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999, p. 47).

Essa perspectiva é fundamental, pois ressalta a alfabetização como uma tarefa interessante e dinâmica, que envolve reflexão e discussão em grupo. Deste modo, não se trata apenas de aprender a ler e escrever, mas também de compreender como a linguagem escrita pode ser uma ferramenta de comunicação e interação.

Neste sentido, com o distanciamento social os estudantes tiveram pouco ou até mesmo a inexistência desses momentos, o que podemos considerar como um

dos fatores de fragmentação no ensino e aprendizagem da alfabetização durante esse período de distanciamento social e, conseqüentemente, do ensino a distância.

A pandemia da Covid-19 trouxe à tona desafios inéditos à educação (Ramos; Lopes, 2021). Com a necessidade de distanciamento social, muitas escolas tiveram que adotar o ensino remoto como a única alternativa viável. Isso representou um grande desafio para os estudantes, professores e pais, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Aprender a ler e escrever exige interações presenciais, que foram limitadas durante a pandemia. Outro fator foram as disparidades socioeconômicas no acesso à tecnologia. Muitos estudantes não tinham dispositivos adequados ou acesso à internet, o que dificultou ainda mais o aprendizado, principalmente em termos de alfabetização *on-line*.

Neste capítulo, abordaremos a organização do ensino adotada nos Anos Iniciais pelo estado do Paraná e as estratégias implementadas para enfrentar os desafios do ensino frente à pandemia pelas escolas públicas do Paraná, os impactos e as políticas públicas de alfabetização do estado e do Brasil.

### 1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS ADOTADAS NO PARANÁ NA MODALIDADE ENSINO REMOTO

A crise sanitária global causada pela pandemia da Covid-19 impactou profundamente todas as áreas das sociedades, em especial a educação (Mendes, 2021). Em 2020, “logo após a constatação da Covid-19 no País, em março de 2020, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas ministradas por meio de recursos digitais durante a pandemia” (Mendes, 2021, p. 83). Diante disso, o estado do Paraná tomou uma série de medidas para enfrentar os desafios que a pandemia estava trazendo para a região. É importante ressaltar que, naquele momento, a disseminação do vírus estava se acelerando e havia preocupações significativas sobre a capacidade do sistema de saúde em lidar com o aumento de casos (Ramos; Lopes, 2021).

Diante da crise sanitária instaurada, uma das medidas adotadas pelo estado do Paraná, em 20 de março de 2020, foi o fechamento das escolas, no qual estabeleceu que:

Art. 8º As aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20

de março de 2020. Parágrafo único. O período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade superior dos Órgãos e Entidades relacionados no caput deste artigo (Paraná, 2020, p. 2).

Nesse contexto, o Conselho Estadual de Educação (CEE) enfrentou o desafio premente de reorganizar o ensino, de modo a garantir o acesso igualitário à educação para todos os estudantes, mesmo durante a pandemia. Por meio da deliberação nº 01/2020, foram estabelecidas orientações para a reorganização das atividades acadêmicas e de aprendizado devido à suspensão das atividades escolares, medida necessária para prevenir a propagação do novo Coronavírus, SARS-CoV2. Isso se aplicou tanto às instituições de ensino superior quanto à educação básica em todo o Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Uma das medidas adotadas incluiu:

Assim sendo, é preciso reconhecer que cabe às direções das instituições e redes do Sistema Estadual de Ensino, com o suporte de suas mantenedoras, decidir sobre a forma mais adequada de desenvolvimento das atividades escolares durante esse período de regime especial. Logo, cada instituição e rede de ensino da Educação Básica e da Educação Superior deverá, condizente com sua realidade e a da comunidade a que atende, levantar os meios e recursos que dispõem, identificar as possibilidades existentes e, com o aporte da legislação educacional, decidir sobre as providências a serem tomadas durante o período em que as aulas presenciais estiverem suspensas. Para essa decisão, as instituições e redes de ensino encontram respaldo nas possibilidades que a legislação educacional oferece, tanto de interrupção do calendário escolar para retomada posterior, como para a viabilização de alternativas metodológicas não presenciais de desenvolvimento das atividades previstas nas propostas pedagógicas e calendário escolar anteriormente aprovados (PARANÁ, 2020, p. 6).

Diante da Deliberação Nº 01/2020 e das circunstâncias apresentadas, tornou-se imperativo que os municípios em sintonia com o estado bem como as redes com sistema próprio de ensino<sup>3</sup> se organizassem desde o planejamento, implementando ações que não se limitassem ao âmbito pedagógico, mas que também envolvessem investimentos financeiros. Estes seriam direcionados para suprir as necessidades de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos, com o objetivo de atender às

---

<sup>3</sup> De acordo o RCP, o estado do Paraná, atualmente, possui em seu sistema de ensino 382 municípios, e 17 municípios com sistemas próprios, sendo eles: Araucária, Cascavel, Chopinzinho, Curitiba, Guarapuava, Ibiporã, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Palmeira, Paranaguá, Pinhais, Ponta Grossa, São José dos Pinhais, Sarandi, Telêmaco Borba e Toledo.

demandas dos estudantes de acordo com os recursos disponíveis e os contextos específicos de cada município.

Neste sentido, o governo do Paraná, por meio da orientação conjunta Nº 002/2020 – DEDUC/DPGE/SEED de 23/04/2020, define que “em consonância com o art. 4º da Deliberação Nº 01/2020 – CEE/PR, são consideradas atividades escolares não presenciais aquelas utilizadas pelo professor da turma ou componente curricular, no qual é possível a interação professor-aluno, conforme o disposto nos artigos 24, 31 e 47 da Lei Federal Nº 9.394/1996”. Além disso, orienta sobre as atividades que podem ser contempladas:

### 3. ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 Cabe às mantenedoras das instituições de ensino e às equipes pedagógicas providenciarem orientações aos estudantes sobre as atividades não presenciais no Ensino Fundamental (regular, EJA ou Educação Especial), observadas as normas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação ou definidas pelo órgão próprio (municípios que têm sistema próprio organizado nos termos da lei).

3.2 As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou componente curricular para interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outros, definidas a partir da Proposta Pedagógica Curricular, considerando o contido no art. 4º da Deliberação nº 01/2020 – CEE/PR.

3.3 O trabalho dos professores deve estar articulado com o envio, acompanhamento, correção, controle de frequência dos estudantes e avaliação de atividades escolares não presenciais, caso tenha sido essa a opção da instituição ou rede de ensino.

3.4 A proposta de atividades escolares não presenciais é determinada pela mantenedora e pela direção da instituição de ensino, seguindo as recomendações do órgão de saúde quanto à higiene e ao distanciamento físico, caso necessário.

3.5 A frequência poderá ser registrada a partir da devolutiva/apresentação das atividades realizadas pelos estudantes, por meio eletrônico ou físico, desde que observadas as orientações da instituição de ensino (PARANÁ, 2020, p. 3).

Outra ação do governo do estado do Paraná foi a implementação das “Aulas Paraná”, como uma alternativa estratégica para assegurar o acesso dos estudantes ao ensino sistematizado, conforme estabelecido no Ofício Circular Nº 036/2020 – DEDUC/SEED de 22 de abril de 2020. Este documento destacava que:

Por meio de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed) e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

foram preparadas, pela equipe técnica dos departamentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria Municipal, videoaulas com o conteúdo do currículo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os estudantes da pré-escola, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e os da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fase 1.

Desse modo, as escolas públicas municipais poderão ter aulas, não presenciais, pela TV aberta, seguindo o mesmo formato das aulas oferecidas pela Seed nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de acordo com o Referencial Curricular do Paraná. Cabe destacar, que **as videoaulas para a pré-escola** poderão ser utilizadas como forma de manter o vínculo com o educando, **sem computar carga horária como atividades não presenciais**, conforme Art. 2 da Deliberação 01/2020 do CEE/PR (PARANÁ, 2020, p. 1. Grifo nosso).

O documento também mencionou a oferta de organização das salas no *Google Classroom* pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), mas atribuiu aos municípios a responsabilidade pela inserção desses recursos, caso tenham optado por utilizá-los. No entanto, a decisão de adotar todos esses recursos mencionados coube aos municípios, reconhecendo a importância da autonomia local na gestão da educação.

No que concerne à avaliação e ao sistema de aprovação, o governo do Paraná, pela orientação conjunta Nº 012/2020 – DEDUC/DPGE/DTI/SEED, de acordo com o documento a equipe diretiva teria que adotar uma abordagem flexível em relação à avaliação dos estudantes durante um período de desafios, como a pandemia e a transição para o ensino não presencial. As premissas apresentadas buscaram garantir que nenhum estudante fosse prejudicado injustamente devido aos diversos fatores e desafios apresentados durante o ano de 2020. Além disso, a orientação traz, no item C, a adoção do currículo priorizado para o ano de 2021, com o intuito de priorizar os objetivos de aprendizagem essenciais para o avanço dos estudantes.

Apesar das iniciativas adotadas pelo estado e pelos municípios para assegurar o acesso dos estudantes à educação durante a pandemia, os dados nacionais divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da avaliação do SAEB, revelaram uma preocupante queda na proficiência dos alunos. Entre 2019 e 2021, verificou-se uma redução de 24,5 pontos na proficiência dos estudantes do 2º ano, e uma diminuição de 7 pontos entre os alunos do 5º ano.

Além disso, os dados do MEC apontam que 54% dos estudantes que

chegaram ao 3º ano do Ensino Fundamental ainda não dominam completamente as habilidades de leitura, e 33% não demonstram fluência na leitura e no domínio ortográfico.

Dessa forma, os resultados apresentados sugerem os desafios enfrentados pelas escolas no momento atual, além da necessidade de intervenções educacionais para auxiliar os estudantes a superarem as lacunas em sua aprendizagem. Os desafios relacionados à alfabetização e à educação destacam a importância de implementar estratégias pedagógicas específicas para aprimorar e oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades adequadas de leitura e escrita.

## 1.2 OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como mencionado neste estudo, os dados revelam impactos preocupantes da pandemia no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, de acordo com a última avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2018, divulgada pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC<sup>4</sup> por meio do INEP, 50% dos jovens de 15 anos já não possuíam domínio pleno das habilidades de leitura no Brasil, e apenas 0,2% atingiram o nível máximo de proficiência em leitura. Com relação aos dados nacionais, os resultados do SAEB de 2021 indicam uma queda de 9 pontos no desempenho dos estudantes da mesma faixa etária em comparação com a última edição, em 2019.

No estado do Paraná, por meio do programa Educa Juntos, no primeiro semestre de 2023, foi realizada uma avaliação<sup>5</sup> de fluência leitora com o objetivo de desenvolver estratégias para aprimorar o processo de aprendizagem da escrita e leitura. A pesquisa envolveu 126 mil estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, provenientes de 3 mil escolas em 397 municípios. Os resultados<sup>6</sup> apontam que 68% dos estudantes foram classificados a partir do nível 3, dos quais

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=O%20estudo%20mostra%20ainda%20que,%2C%20respectivamente%2C%20contra%20487%20pontos.> Acesso em: 10 set. 2023.

<sup>5</sup> Avaliação realizada segundo o parecer do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED – 2023).

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Estado-entrega-municipios-boletins-de-fluencia-de-leitura-de-126-mil-estudantes.> Acesso em: 15 set. 2023.

6% são leitores fluentes, capazes de compreender o que leem, com fluidez, velocidade e entonação adequadas, conseguindo ler mais de 65 palavras por minuto. Enquanto 34% foram classificados como leitores iniciantes, capazes de ler pequenos textos, mas ainda apresentando leitura silabada, conseguindo ler corretamente mais de 11 palavras por minuto. Além disso, 19% foram classificados como pré-leitores nível 4, lendo corretamente até 10 palavras, e 9% como pré-leitores nível 3, apresentando um entendimento silábico das palavras. Por fim, 32% dos estudantes se encontram nos níveis 1 de pré-leitores, não identificando letras ou pronunciando palavras que não constam na lista da avaliação, e 2 de pré-leitores, conseguindo identificar sílabas e letras isoladas.

A pequena porcentagem de estudantes leitores fluentes, que corresponde a apenas 6%, é um outro indicativo preocupante sobre o impacto da pandemia na educação, conforme apresentado na pesquisa realizada pelo programa Educa Juntos. A fluência na leitura é um marco importante no desenvolvimento da alfabetização, pois indica a capacidade de compreender e interpretar textos com facilidade, velocidade e precisão. Segundo Machado (2018, p. 28), “a leitura implica em habilidade específica de extração da informação e em habilidade de transformar a informação em processos que levam à compreensão”, sendo que a fluência na leitura desempenha um papel fundamental no sucesso acadêmico dos estudantes em todas as áreas do ensino.

Segundo Mendes (2021, p. 147), “o ensino da leitura e da escrita no Brasil esteve por muito tempo realmente bem distante da realidade de diversos grupos, e a pandemia da Covid-19, em pleno século XXI, apenas patenteou, dentre outras calamidades, a retomada da excludente educação formal brasileira”. Corroborando Mendes (2021) Rossato, Simões e Silva (2022), quando afirmam que:

Apenas a posse de um aparato tecnológico não garante que este trará as soluções para os problemas que se apresentam. Entretanto, é evidente a grande desigualdade de acesso, que ficou exacerbada durante a pandemia. Com a exclusão digital proporcionando o aumento do fosso entre aqueles estudantes com acesso e aqueles sem acesso às condições adequadas de estudo (Rossato; Simões; Silva, 2022, p. 71).

É importante destacar que, durante a pandemia, muitas escolas adotaram o ensino remoto como medida de segurança. No entanto, isso colocou em evidência a

disparidade no acesso à tecnologia. Estudantes sem dispositivos adequados ou conexão à internet enfrentaram dificuldades para participar das aulas *on-line*, acessar materiais de leitura digital e interagir com seus pares e professores. Os autores Collares; Verhine; Castioni e Leite (2021, p. 7) indicam que

[...] observa na área educacional, na qual há muita discrepância entre os sistemas, as redes pública e privada, mas também no âmbito interno dos sistemas e das redes, de maneira que até mesmo em um município encontramos situações muito díspares, cujo impacto já se mostra extremamente prejudicial para o aprendizado. A pretensa escola em casa é inconcebível para milhões de pessoas, que vivem em condições de extrema pobreza, e mesmo para algumas que não estejam nessa situação, mas não dispõem de acesso à internet, que passou a ser o principal meio de transmissão de dados a distância e está sendo utilizado nessa conjuntura de isolamento social.

Sendo assim, a ausência de acesso a dispositivos tecnológicos e à internet de qualidade pode ser considerada como um dos principais fatores de impacto nas aprendizagens dos estudantes, principalmente no que concerne à alfabetização. Para tanto, vale ainda ressaltar a afirmação de que,

No que tange à interação dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mais uma vez obteve-se respostas preocupantes, pois a maioria aponta que não ocorre de maneira satisfatória a interação professor-aluno e aluno-aluno, e quando isso acontece é de forma superficial (em partes) (Freitas, 2023, p. 10).

Neste sentido, a pesquisa de Freitas (2023) aponta como outro aspecto a falta das interações como uma resposta preocupante dos professores como um dos impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem. Para Vygostky (1991, p. 68), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Queiroz (2003), ainda destaca a importância da interação dos estudantes como um elemento fundamental para o processo de aprendizagem e enfatiza o papel dos professores na promoção desse ambiente de interações no qual envolve conflitos, disputas e divergências, sendo aspectos oportunistas de aprendizado e desenvolvimento social.

Corroborando, Zabala (1998, p. 100) ressalta a “importância de promover a cooperação e a coesão de grupo por meio de múltiplas interações”. Isso sugere que a diversidade de interações entre os estudantes pode enriquecer o ambiente de

aprendizado, sendo que é preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidades de interações que promovam a cooperação e a coesão de grupo. “E no processo de construção do conhecimento, o valor pedagógico da interação humana é ainda mais evidente, pois é por intermédio da relação professor-aluno e da interação aluno-aluno que o conhecimento vai sendo coletivamente construído” (Haydt, 2006, p. 57).

Dessa forma, de acordo com Vygotsky (2009), a interação social desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. À medida que o estudante interage, ele recebe a mediação do professor, além de aprender em colaboração com o grupo e colegas mais experientes. Isso contribui para o desenvolvimento da autonomia em suas aprendizagens. Nesse contexto, podemos também mencionar as palavras de Soares (2020), que defende a importância de a criança ter acesso à leitura e à releitura mediada. Segundo a autora, essa prática atua como modelo para a aquisição de fluência leitora e ampliação do repertório léxico (vocabulário). Além disso,

Pela mediação da/o alfabetizadora/or, que as acompanha e orienta, elas vão evoluindo em sua compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética, em fases que sucedem segundo o seu desenvolvimento cognitivo e psicolinguístico e, como vimos, vão progressivamente tomando consciência de que:

- A fala se constitui de cadeias sonoras;
- A língua escrita é a *visualização* dessas cadeias sonoras;
- Essas cadeias sonoras podem ser segmentadas em palavras, e estas em sílabas;
- As sílabas se constituem de pequenos sons (os fonemas);
- Esses pequenos sons (fonemas) são representados por letras (Soares, 2020, p. 92-93).

Tanto Vygotsky (2009) como Soares (2020) enfatizam a importância da mediação e da interação no processo de aprendizagem. Portanto, no contexto da alfabetização, à medida que o estudante interage com colegas e recebe a mediação do professor, ele avança em sua compreensão do sistema de escrita alfabética. Retomando a pesquisa de Freitas (2023), a autora chega à seguinte conclusão:

De acordo com os professores que participaram da pesquisa, o ensino em tempos de pandemia da Covid-19 apresenta diversas situações que refletem problemas na aprendizagem dos alunos, pois

nem todos os discentes conseguem acesso às ferramentas necessárias para acompanhar as aulas remotas.

Isso leva a uma série de problemas, como a dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, os professores avaliaram negativamente o ensino-aprendizagem durante a pandemia, e, por fim, os mesmos apontaram diversas dificuldades que os alunos vão apresentar no presencial das aulas, ou seja, as escolas vão ter que se preparar para lidar com as seguintes dificuldades: de leitura, escrita, interpretação, analfabetismo, convivência, adaptação, socialização, entre outros (Freitas, 2023, p. 14-15).

A falta de interação dos estudantes com seus pares, imposta pela pandemia, e as disparidades no acesso aos dispositivos tecnológicos e à internet são questões que requerem atenção e reflexão no novo contexto educacional. A escola desempenha um papel fundamental não apenas na educação formal, mas também na construção e internalização de conceitos científicos, bem como na interação social dos estudantes.

Dessa forma, esperamos que, por meio desta pesquisa, possamos contribuir para discussões mais abrangentes sobre os desafios enfrentados pelas escolas no período pós-pandemia. Nesta seção, apresentaremos uma breve discussão e buscaremos compreender o cenário educacional em relação aos impactos da pandemia na aprendizagem, embora haja ainda poucos dados e pesquisas sobre o tema.

### 1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NO PARANÁ: BNCC E RCP

Quando abordamos os déficits na educação brasileira, é fundamental voltarmos à origem desses problemas. Podemos fazer uma analogia da educação como uma árvore, no qual cada parte desempenha um papel importante até a formação de seus frutos. A alfabetização, nesse contexto, representa as raízes da árvore. Quando enfrentamos dificuldades nas raízes, ocorre uma deficiência nutricional que afeta todo o desenvolvimento da árvore. Da mesma forma, problemas na alfabetização têm um impacto substancial em todo o sistema educacional, tornando as questões nas raízes um passo fundamental para melhorar a educação como um todo.

Nesse contexto, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado tem reavaliado a educação em nosso País, reconhecendo-a como um direito

fundamental. Conforme estabelecido no artigo 205, a educação é considerada um direito de todos e um dever, tanto do Estado quanto das famílias. Deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com o objetivo de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho.

Conforme apontado por Costa (2021), a partir da década de 1990, o Brasil intensificou sua atenção às políticas públicas relacionadas à alfabetização e à universalização do ensino, com o propósito de assegurar o acesso à educação básica para todos os cidadãos. Essa abordagem alinha-se com os compromissos estabelecidos em conferências internacionais de educação, conforme destacado pela autora:

A partir dos anos de 1990 tem-se procurado organizar uma Política Educacional de acordo com as influências de alguns documentos internacionais, sendo um dos principais marcos a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia). A partir de então, houve o compromisso dos países participantes em assegurar uma Educação de qualidade para todos. Neste sentido, na próxima seção será apreendido sobre as intencionalidades do Programa Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa e a Política Nacional de Alfabetização, no qual ambos os documentos têm como finalidade cumprir as metas e as orientações definidas ainda na década de 1990 (Costa, 2021, p. 33).

Retomando a CF/88, o artigo 210 estabelece o compromisso de elaborar conteúdos curriculares mínimos para o Ensino Fundamental. Isso tem o propósito de assegurar uma formação básica comum em todo o território brasileiro, respeitando os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Enquanto o artigo 214 enfatiza a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em

educação como proporção do produto interno bruto. Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (Brasil, 1988, art. 214).

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 apresenta diretrizes e metas destinadas à melhoria da educação brasileira ao longo de uma década, estabelecido pela Lei nº 13.005/2014. As 10 diretrizes são princípios fundamentais que servem como orientações gerais para a educação brasileira. Elas indicam os caminhos que a política educacional deve seguir para atingir seus objetivos ao longo do período estabelecido.

Além das diretrizes, o PNE também estabelece 20 metas específicas que o país deve cumprir durante a sua vigência. Essas metas representam compromissos e objetivos concretos que incluem questões como alfabetização, acesso à educação, qualidade do ensino.

Dentre essas metas, a Meta 5 estabelece como objetivo a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, enquanto a Meta 9 visa à erradicação do analfabetismo no Brasil. Assim, segundo Neves (2018, p. 103):

A citada demanda foi incorporada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a associação de um currículo único ou nacional, como forma de assegurar a formação básica comum, juntamente com as bases de uma escola democrática, visto que o direito à educação parte da ideia de que há igualdade entre todos os cidadãos perante a lei, sendo responsabilidade do Estado buscá-la por meio de políticas públicas.

Neste contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 20 de dezembro de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é um documento normativo que define um conjunto integrado de conhecimentos essenciais que todos os estudantes devem adquirir ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Esse documento é o resultado de anos de discussões e tem suas raízes na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 210, e percorre todo o caminho traçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Diante disso, o principal objetivo da BNCC é assegurar que os estudantes adquiram competências e conhecimentos que sejam relevantes para a vida cotidiana e que lhes permitam exercer plenamente a cidadania. O documento estabelece diretrizes gerais para o currículo escolar em todo o País, fornecendo uma estrutura

comum que orienta as escolas na definição de seus programas educacionais. É importante ressaltar que a responsabilidade pela implementação da BNCC é compartilhada entre os estados e municípios, que têm a incumbência de adaptar e aplicar essas diretrizes em suas redes de ensino.

Nessa perspectiva, o estado do Paraná, em colaboração com a Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, Conselho Estadual de Educação – CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime e União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação – Uneme, desenvolveu o Referencial Curricular do Paraná (RCP), que contém diretrizes que servirão de base para a criação dos currículos nas escolas de todo o estado, levando em consideração as particularidades e o contexto de cada instituição de ensino.

No que tange à alfabetização, conforme a BNCC (2017), os dois primeiros anos do Ensino Fundamental devem abranger em seu currículo habilidades para a aquisição do sistema de escrita alfabética e práticas de letramento, de modo que, ao término desse período, os estudantes estejam plenamente alfabetizados, o que diverge com a meta estabelecida pelo PNE, que define na meta 5 a consolidação da alfabetização no final do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Assim, em consonância com o documento, o Referencial descreve que:

Dessa forma, os eixos: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos/Escrita devem estar articulados a fim de que, particularmente, nos dois primeiros anos, haja a sistematização da alfabetização e os conhecimentos linguísticos sejam desenvolvidos nos três anos seguintes, por meio da progressiva análise do funcionamento da língua (Paraná, 2018, p. 532).

A BNCC enfatiza a relevância de focar nos textos como ponto central do ensino. Essa abordagem ressalta que o ensino da língua não deve se limitar apenas à prática de leitura e escrita, mas deverá contemplar e priorizar a compreensão, produção e interpretação de textos em diferentes contextos. Dessa forma, o ensino deverá oportunizar aos estudantes a sua efetiva participação em diversas esferas da sociedade, se comunicando de forma eficaz, seja em situações do cotidiano, no mundo acadêmico ou no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo em que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já

relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p. 67-68).

Considerando nossa pesquisa, de acordo com os documentos oficiais, espera-se que os estudantes do 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizem leitura com autonomia e fluência de textos curtos, com nível de textualidade adequado. Além disso, espera-se que compreendam e identifiquem o sentido global, façam inferências das informações implícitas nos textos lidos e na apropriação dos conhecimentos ortográficos.

Embora a BNCC tenha como foco a alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental a sistematização do ensino e da aprendizagem da escrita alfabética, é importante reconhecer que, no terceiro ano, e, sobretudo, considerando o período pandêmico, os estudantes ainda estão avançando nesse processo e desenvolvendo suas habilidades na escrita, incluindo o conhecimento das regras ortográficas da Língua Portuguesa.

Diante dessas considerações, e sob um viés humanizado, é imprescindível aprofundar a análise em relação aos estudantes e aos desafios emergentes no cenário educacional pós-pandemia. Torna-se premente a busca por estratégias de recuperação das competências de leitura e escrita, visando à consolidação dessas aprendizagens. Reforçando a premissa inicial, é fundamental salientar que a

presença de lacunas na alfabetização repercute de forma substancial em todo o sistema educacional.

## **CAPÍTULO 2 – LÍNGUA PORTUGUESA: HABILIDADES DE APRENDIZAGENS DOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

As aprendizagens de Língua Portuguesa desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo enquanto estudante e em sua integração eficaz na sociedade. As habilidades desenvolvidas são a principal ferramenta para a construção do conhecimento em diversas áreas. Segundo Soares (2020, p. 9), “consideramos a aprendizagem da língua escrita condições necessárias para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas e todos os níveis de ensino”. Dessa forma, o capítulo a seguir discorrerá sobre os três eixos essenciais para a formação dos saberes dos estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Primeiramente, trataremos de explicitar a importância do trabalho da consciência fonológica e suas implicações no processo de apropriação<sup>7</sup> do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), considerando que, para Morais (2019), é um elemento essencial o ensino da consciência fonológica e sua integração ao letramento, destacando o SEA como um sistema notacional que deve ser compreendido e ensinado de maneira contextualizada e significativa.

No segundo momento, discorreremos embasados, principalmente, nos estudos de Soares (2020) sobre a alfabetização pautada em práticas de letramento, que, segundo a autora, apesar de distintas, devem ocorrer simultaneamente.

No terceiro momento, discutiremos a alfabetização e o ensino de ortografia como um desafio no contexto escolar e sua importância na aprendizagem dos estudantes, assim como o papel da formação continuada no desenvolvimento dessa habilidade.

Por fim, apresentaremos uma discussão em torno das habilidades de leitura e fluência, que se espera para os estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no qual compreendemos como um dos eixos mais elementares da Língua Portuguesa, pois a fluência em leitura desempenha um papel essencial, tanto nos

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Morais (2012), significa que o objeto cultural, como o sistema de escrita alfabética, é internalizado pelo estudante, tornando-se parte do seu conhecimento interior. Concebemos essa internalização como um sistema notacional, em vez de um código. Isso implica que o alfabeto deixa de ser algo externo e passa a ser reconstruído e integrado ao repertório cognitivo do educando.

diversos conteúdos acadêmicos quanto na participação efetiva do indivíduo na sociedade.

## 2.1 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA (SEA)

Pesquisas pioneiras conduzidas por Morais (1979) em 1980, apontavam para estreita relação do processo de alfabetização e letramento com a consciência fonológica. Estudiosos iniciaram as investigações da consciência metalinguística, que, segundo Nagy e Anderson (1999), é a compreensão da habilidade de refletir e manipular os aspectos estruturais da língua.

Desta forma, a reflexão sobre a língua deu origem à consciência fonológica, entendida por Piccoli e Camini (2012, p. 103) como “conjunto de habilidades que permitem à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores”. Soares (2020) complementa, como a capacidade de refletir sobre segmentos sonoros da fala; desta forma, subdivide em diferentes níveis, sendo: consciência lexical, consciência de rimas e aliterações; consciência silábica e consciência fonêmica.

Soares (2020) defende, portanto, que haja uma hierarquia no trabalho pedagógico com a consciência fonológica, que inicia na consciência lexical e finaliza na consciência fonêmica, conforme os níveis estabelecidos. Considerada a mais importante para o processo de alfabetização e letramento.

A consciência lexical implica na compreensão da palavra, algo que se desenvolve à medida que a criança se alfabetiza. Isso sugere que a criança precisa ter contato com diferentes tipos de textos, para estabelecer o conceito de palavra. No início da alfabetização, a criança não distingue o significante do significado, ou seja, não separa a reflexão e análise da palavra com seu significado, isto é, pensa que objetos grandes devem ser escritos com mais letras, e coisas e objetivos pequenos com menos letras. Assim, o trabalho com a consciência lexical é imprescindível para superação desse realismo nominal.

Já a consciência de rima pode ser definida, ainda por Soares (2020), como a consciência de reconhecer a semelhança no som final das palavras. Pode assim ser dividida em rimas consonantes e assonantes. As consonantes são aquelas em que há coincidência de consoantes e vogais no segmento da rima, sendo a rima a partir

da vogal tônica ou ditongo tônico, já as assonantes são aquelas em que há a coincidência na vogal e diversidade da consoante.

A consciência de aliteração é definida como semelhança entre sílabas iniciais de palavras, exemplo: cachorro, casa, camelo, entre outras. A reflexão da rima e aliteração possibilita a focalização dos segmentos das palavras.

A consciência silábica é a habilidade de segmentar as palavras em unidades menores, e pode ser percebida pela articulação da boca ao pronunciar palavras, ou pela relação entre o ritmo das palmas e a abertura da boca. Essa habilidade é considerada a mais fácil para as crianças identificarem, haja vista que a articulação da abertura da boca ao pronunciar as palavras é segmentada por sílabas, é manifestada quase que de modo espontâneo.

Por fim, a consciência fonêmica, segundo Adams (1990, p. 320):

[...] os sons de fonemas não são fisicamente separáveis da cadeia da fala, estão inteiramente fundidos uns com os outros no interior da sílaba. Portanto, seja para transformar a fala em escrita ou traduzir a escrita em fala, é com a sílaba que se deve começar. A sugestão, em síntese, é que a consciência silábica constitui um elo essencial entre a habilidade aparente fácil de adquirir, implícita em nossa sensibilidade à semelhança de sons e à rima, e a capacidade difícil de adquirir que é o conhecimento de fonemas isolados.

Assim, o trabalho com a consciência fonêmica é o último nível a ser abordado, em função da sua complexidade de compreensão. Segundo Scliar e Cabral (2003), a identificação de onde um fonema começa e termina torna-se difícil devido à ausência de quebras na fala; portanto, só é possível reconhecê-lo junto das vogais.

O ensino da consciência fonológica, para compreensão do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), deve ser aliado a práticas de letramento e a partir de contextos reais. Segundo Morais (2019), o SEA é considerado um sistema notacional, pois nota pautas sonoras da fala. Para cada sistema há um conjunto de regras e propriedades que são construídas historicamente e que devem ser ensinadas. Assim, cabe ao docente o ensino dessas propriedades à criança.

## 2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao longo da história houve uma mudança na compreensão do processo de alfabetização. Em 1940, segundo Soares (2020), estar alfabetizado significava saber ler e escrever o próprio nome. Já em 1950 passaram a considerar aqueles que eram capazes de fazer uso social da leitura e da escrita. Porém, segundo Soares (2020), apenas em 1980 houve a invenção do letramento. Assim, notamos uma progressão no entendimento de alfabetização em direção ao letramento. Conforme Soares (2020), a alfabetização é definida como:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidade de escrever ou de ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada (Soares, 2020, p. 27).

Com isso, consideramos que o desenvolvimento da consciência fonológica e da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), faz parte do processo de alfabetização.

Enquanto o letramento é entendido como um processo diferente da alfabetização, que, segundo a autora, é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais. Desta forma, envolve a capacidade de interpretar diversos gêneros textuais, conforme suas finalidades. Considera-se, ainda, que a alfabetização não preceda nem é considerada um pré-requisito para o letramento, mas aprende-se a ler e a escrever a partir do envolvimento em práticas sociais.

Consoante à perspectiva apresentada por Soares (2020), compartilhamos a compreensão de que, a despeito das distinções inerentes aos processos de alfabetização e letramento, estes são indissociáveis em sua natureza. Tal entendimento implica na necessidade de uma abordagem simultânea e interdependente desses dois domínios:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes (Soares, 2020, p. 27).

Segundo Reis e Oliveira (2013), a alfabetização deve ser para e com o letramento. São processos que, apesar de distintos devem ocorrer concomitantes na prática pedagógica docente. Com isso, deve-se alfabetizar letrando. À medida que a criança se apropria das habilidades da consciência fonológica e das propriedades do SEA, também deve desenvolver a capacidade de fazer uso social da leitura e da escrita.

De acordo com Soares (2020), o principal elo entre o processo de alfabetização e letramento é o texto. Portanto, o aprendiz deve ter contato com uma variedade de textos. A seleção desses textos deve ser realizada pelos docentes, conforme a intencionalidade e o estabelecido pelos documentos curriculares oficiais – Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular do Paraná, respeitando a faixa etária.

### 2.3 ALFABETIZAÇÃO E ORTOGRAFIZAÇÃO

O ensino da ortografia não é uma tarefa simples e requer estratégias pedagógicas eficazes para garantir que os estudantes se apropriem e adquiram essa habilidade na consolidação da alfabetização. A busca pela competência ortográfica é parte inerente ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Segundo Moraes e Almeida (2022, p. 7),

A escrita é um fenômeno complexo. Para “escrever certo”, não basta dominar as relações mais simples entre sons e letras. Os aprendizes, após chegarem à hipótese alfabética, têm de descobrir outras relações fonema-grafema, que exigem uma reflexão além do princípio alfabético inicial (segundo o qual acreditam que cada som é notado por uma única letra), de modo a poderem superar várias dificuldades.

O Referencial Curricular do Paraná (RCP), baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece, para o 3º Ano, atividades relacionadas ao uso da linguagem e conteúdo de aprendizagem que incluem a exploração e o

aprimoramento das regras ortográficas da Língua Portuguesa, denominadas no próprio documento como “ortografização”. Assim como ilustrada no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1 – Língua Portuguesa – 3º ano – Ensino Fundamental**

<b>Campos de atuação</b>	<b>Práticas de linguagem</b>	<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Objetivos de aprendizagem</b>
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia; Relação grafema x fonema: sílabas canônicas e não canônicas.	<b>(EF03LP02)</b> Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.  Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas, para que apresente domínio das sílabas canônicas e não canônicas.
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia: dígrafos.	<b>(EF03LP03)</b> Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.  Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch, a fim de apropriar-se das convenções da escrita.
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto: categorização gráfica/ acentuação.	<b>(EF03LP04)</b> Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.  Usar, com a mediação do professor, acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s, para que, gradativamente, empregue de forma correta a acentuação gráfica e as regras ortográficas.
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Segmentação de palavras/ Classificação de palavras por número de sílabas.	<b>(EF03LP05)</b> Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.  Identificar o número de sílabas de palavras, a fim de classificá-las em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
Todos os	Análise	Construção do	<b>(EF03LP06)</b> Identificar a sílaba

Campos de Atuação	linguística/ semiótica (Ortografização)	sistema alfabético; Classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica.	tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.  Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, para que esse conhecimento contribua com a apropriação da acentuação gráfica.
-------------------	---	---	---

Fonte: RCP (2018, p. 584).

No tocante ao ensino e aprendizagem da ortografia no Ensino Fundamental, entendemos como um grande desafio e problemática no contexto escolar, visto que quando nos Anos Iniciais não é abordada de forma eficaz, as dificuldades ortográficas tendem a persistir entre os estudantes ao longo de toda a Educação Básica, até mesmo no Ensino Superior, assim como aponta Moraes e Almeida (2022). Segundo Vigotsky (2009, p. 76)

[...] o desenvolvimento da escrita não repete a história evolutiva da fala. A linguagem escrita é uma função linguística separada, que difere da linguagem oral, tanto na estrutura como em sua forma de funcionamento. Seu desenvolvimento requer um alto nível de abstração. É fala em pensamento e imagem somente, a ela faltam as qualidades musicais expressivas e de entonação da linguagem oral.

Para complementar, segundo Sargini (2016, p.51), “o problema central na aprendizagem da linguagem escrita em um sistema alfabético, como é o caso do português, é compreender como funciona o princípio alfabético, o que não é fácil para leitores iniciantes”. Dessa forma, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219) afirmam que o estudante:

[...] compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que, amiúde, se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita.

Isso significa que o aprendiz, ao aprender a ler e escrever, entende que cada letra representa sons menores que as sílabas e começa a analisar sistematicamente

os sons das palavras que está escrevendo. No entanto, isso não significa que todas as dificuldades tenham sido superadas. A partir desse ponto, o estudante ainda pode enfrentar desafios relacionados à ortografia, como a correta escrita das palavras.

Neste sentido, o ensino da competência ortográfica é uma habilidade fundamental que influencia diretamente a capacidade dos estudantes de se comunicarem de maneira eficaz por escrito, sendo, portanto, um elemento imprescindível no ensino da Língua Portuguesa.

No entanto, no contexto atual, em que alguns estudantes do terceiro ano ainda não dominaram completamente a escrita alfabética, reconhecendo a complexidade das aprendizagens relacionadas à escrita em Língua Portuguesa e às regras ortográficas, destacamos a importância da maior reflexão sobre o ensino e a exploração das normas ortográficas, incluindo tanto os padrões regulares quanto as exceções, como uma parte fundamental do processo de aprendizado dos estudantes.

Neste sentido, vale destacar a importância da formação docente no processo de ensino e aprendizagem, visto que “o aprender é uma prática complexa, analisada e condicionada sob várias vertentes que cercam o indivíduo” (Leite, 2020 *apud* Charlot, 2013, p. 37).

Morais e Almeida (2022) ressaltam que, apesar de haver estudos e pesquisas sobre o ensino de ortografia, as mudanças e inovações nesse campo têm uma adoção lenta nas salas de aula. Isso não ocorre devido à falta de vontade ou interesse dos professores, mas muitas vezes porque eles não têm conhecimento de dois aspectos essenciais: organização da ortografia, que se refere a compreender quais são as regras ortográficas que podem ser compreendidas logicamente pelas crianças, bem como aquelas que precisam ser memorizadas devido à complexidade ou exceções. Outro ponto, são atividades pedagógicas eficientes, que implicam em entender quais métodos e estratégias são melhores para ajudar as crianças a aprender ortografia de forma significativa e duradoura.

De acordo com Tardif (2002), o saber docente se constitui em quatro saberes: Saberes da Formação Profissional, Saberes Disciplinares, Saberes Curriculares e Saberes Experienciais. Desses, destacamos dois para corroborar com nossa discussão no que concerne à formação docente e ao ensino da ortografia no Anos

Iniciais; são eles: os saberes curriculares, que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (Tardif, 2002, p. 38), e os saberes experienciais, que são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (Tardif, 2002, p. 39).

E, neste sentido, ressaltamos a importância de considerar, tanto o currículo escolar quanto a experiência prática dos professores ao abordar questões relacionadas ao ensino da ortografia nos Anos Iniciais. Ambos os saberes desempenham um papel imprescindível na formação dos educadores e na eficácia do ensino.

Por esse motivo, os desafios relacionados à aquisição das habilidades de leitura e escrita continuam a ser uma preocupação de longo prazo na disciplina de Língua Portuguesa. Nossa compreensão se alinha com as observações dos autores, que enfatizam a necessidade de orientar os estudantes na reflexão sobre questões ortográficas (Moraes; Almeida, 2022, p.44). Segundo esses autores, a aprendizagem da ortografia não envolve uma abordagem passiva, mas uma atividade cognitiva na qual o aprendiz reestrutura mentalmente as informações fornecidas pelo ambiente, a fim de assimilar a forma correta das palavras (Moraes, 1998, *apud* Moraes; Almeida, 2022, p. 53).

Deste modo, Moraes e Almeida (2020) destacam o papel dos jogos em estimular a participação dos estudantes nas atividades, contribuindo assim na aprendizagem. No entanto, enfatizam a necessidade de um planejamento cuidadoso e da intervenção ativa dos professores para fomentar o desenvolvimento de conhecimentos formais.

Isso destaca a necessidade de abordar a ortografia de maneira sólida desde os Anos Iniciais da educação, por meio de um ensino sistematizado, baseado na reflexão e ludicidade como fundamentos da aprendizagem, assim como explícitos nos documentos oficiais e entre os estudiosos (Moraes; Almeida, 2022), sendo a formação docente um fator a ser destacado no processo de ensino e aprendizagem.

## 2.4 FLUÊNCIA EM LEITURA

Consoante aos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular do Paraná (RCP), antecipa-se que os estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais exerçam a leitura de maneira autônoma, demonstrando fluência em textos de extensão reduzida e com níveis adequados de textualidade. Adicionalmente, espera-se que demonstrem habilidade para compreender e identificar o sentido global dos textos, realizando inferências acerca das informações implícitas. Tais expectativas podem ser delineadas no quadro a seguir, o qual expõe as práticas de linguagem relacionadas à leitura/escuta, bem como os objetos de conhecimento e habilidades de aprendizagem correspondentes.

**Quadro 2** – Habilidades de aprendizagem de leitura / escuta para o 3º Ano

Língua Portuguesa 3º ao 5º ano					
	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades		
			3º ano	4º ano	5º ano
4. A etapa do Ensino Fundamental	Todos os campos de atuação				
	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/ Fluência de leitura	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.		
		Formação de leitor	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.		
		Compreensão	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.		
		Estratégia de leitura	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.		
	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.				
			(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.		

Fonte: BNCC (2017, p. 113).

A habilidade de leitura é a base para o aprendizado bem-sucedido em todas as áreas do conhecimento, e, sobretudo, para a participação efetiva em uma sociedade letrada. Desse modo, ela desempenha um papel central na educação, sendo uma competência transversal que exerce influência direta no desempenho em diversas áreas do conhecimento. A seguir, destacam-se algumas maneiras pelas quais a habilidade de leitura impacta positivamente nos demais conteúdos escolares, incluindo a compreensão de textos, a resolução de problemas matemáticos, a clareza na expressão escrita, o desenvolvimento do pensamento crítico, entre outros.

No contexto social, a fluência em leitura é imprescindível para diversas atividades cotidianas, como a obtenção e interpretação de informações em jornais, manuais, contratos, e-mails, entre outros. Além disso, indivíduos fluentes em leitura têm maior facilidade em se comunicar por escrito, o que é fundamental em ambientes profissionais e acadêmicos. A fluência em leitura, portanto, não é apenas uma habilidade isolada, mas uma competência fundamental para a participação plena e efetiva na vida social, cultural e profissional.

Sargini (2016, p. 47) salienta que “o processo de aprendizado da leitura implica, fundamentalmente, em adquirir a habilidade de utilizar as formas convencionais da linguagem escrita com o propósito de acessar os significados das palavras já internalizadas na memória”. Desse modo, não se limita ao aprendizado da linguagem falada; a criança que está em fase de alfabetização precisa transcender os conhecimentos fundamentais obtidos no desenvolvimento da linguagem oral para compreender o funcionamento do sistema de escrita em sua língua materna.

No mesmo sentido, Soares (2020, p. 194) destaca que a leitura da palavra escrita se constitui como um “conjunto de letras que é preciso decodificar para chegar à cadeia sonora que é a palavra e a seu significado, o que exige partir do reconhecimento sequencial dos grafemas e dos fonemas que eles representam”. No entanto, segundo a autora, no momento que o estudante atinge o estágio silábico-alfabético ou alfabético, a prática da leitura não deve se limitar à decifração de palavras.

Neste viés, torna-se essencial a expansão e o aprimoramento das habilidades

para ler conjuntos de palavras que compõem frases, bem como conjuntos de frases que constituem textos. Outro princípio ressaltado é a leitura de frases acompanhadas de imagens, a leitura de frases em voz alta e coletiva. A autora destaca que “a leitura de frases representa o primeiro passo para o desenvolvimento da fluência na leitura” (Soares, 2020, p. 200), e esse processo se estende gradualmente para envolver pequenos textos.

Para tanto, “compreender o que se lê é uma atividade extremamente complexa, composta por vários processos cognitivos e linguísticos interdependentes” (Veríssimo, 2019, p. 1). Cosenza (2011, p. 101) esclarece que um sujeito alfabetizado adquire “consciência de que as palavras são compostas por unidades menores, a saber, sílabas e fonemas”. Tal percepção é resultado de alterações neurobiológicas decorrentes dos estímulos visuais linguísticos recebidos durante o processo de aprendizado. Segundo Rotta (2016, p. 36),

A aprendizagem é um evento sináptico, e, no seu transcurso, são produzidas modificações moleculares. Na aprendizagem, há uma etapa de aquisição e outra de consolidação. Quando um estímulo novo chega ao cérebro, é produzido um padrão diferente de descargas, provocando uma modificação que persiste. A retenção dessa modificação se relaciona com a memória ou as engramas.

Segundo as proposições de Cosenza (2011), as teorias neurocientíficas voltadas à compreensão do processo de leitura apontam para a utilização de vias cerebrais específicas, caracterizadas pelo modelo de dupla via. Essa perspectiva é corroborada por diversas pesquisas, incluindo a abordagem de rotas fonológicas e lexicais na leitura, conforme destacado por Coltheart (1993). De acordo com Cosenza (2011, p. 103),

No caso da primeira via, dois tipos de decodificação fonológica ocorrem na leitura. No primeiro deles, o som da palavra está de certa forma ligado à sua articulação, pois é processada na região frontal do lado esquerdo, [...] está envolvida da expressão da linguagem. Poderíamos pensar que a ativação só ocorre na leitura em voz alta, mas ela se ativa também na leitura silenciosa, e ler silenciosamente, portanto, não é uma tarefa apenas visual para o cérebro, pois o cérebro é mobilizado de maneira semelhante à que ocorre na leitura em voz alta.

O segundo tipo de decodificação fonológica tem lugar na região parieto-temporal. Nela ocorre um processo similar ao da percepção auditiva da palavra, só que a ativada pela informação de origem visual. Seria algo como “olhar o som da palavra”, uma curiosa fusão

dos sentidos da visão e da audição.

No caso da segunda via, ocorre a decodificação direta, um reconhecimento imediato da área da forma visual da palavra, que é a parte das zonas corticais da visão. É como se a palavra fosse reconhecida como numa fotografia.

Neste sentido, a rota fonológica é acessada no início da leitura de uma palavra desconhecida ou ainda por leitores iniciantes, que utilizam a decodificação grafema-fonema, ou seja, o pareamento de representação sílaba-som e letra-som. A leitura, nesse caso, ocorre de forma mais silabada.

Enquanto na rota lexical a palavra já é conhecida, como o próprio Cosenza (2011) faz referência ao reconhecimento como uma fotografia, composta de significado. Essa é a via utilizada por leitores proficientes, os quais já possuem uma memória léxico-semântica, que garante um acesso direto à palavra que está armazenada na memória visual.

Neste sentido, segundo Veríssimo (2019), os estudantes que estão começando a ler podem decodificar palavras ou textos sem, necessariamente, compreender o conteúdo. Existe uma distinção entre a ação de ler e a capacidade de compreender que, segundo Machado (2018), a criança ao iniciar as aprendizagens na leitura pode decodificar palavras ou textos sem, necessariamente, compreender o conteúdo. Para atingir a compreensão, é essencial alcançar a fluência, pois esta desempenha um papel essencial na compreensão, e é o que se espera aos educandos do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Deste modo, há três dimensões para aquisição da fluência na leitura: “precisão, automaticidade e prosódia” (Veríssimo, 2019 *apud* Rasinski, 2006).

Com base nos estudos de Machado (2018, p. 49), para alcançar uma leitura precisa é fundamental que o leitor possua compreensão do sistema alfabético e do sistema ortográfico da Língua Portuguesa e um vocabulário vasto, incluindo palavras frequentes. Neste contexto, definimos precisão como a habilidade de decodificar automaticamente a palavra escrita de maneira adequada.

Em contrapartida, “a automaticidade é tratada como a capacidade de leitura, a qual está relacionada a aprender o sistema ortográfico e automatizar o processo de conversão grafonológica” (Machado, 2018 *apud* Moraes, 1996, p. 34). Sendo que, de acordo com a autora, a ausência do domínio dessa capacidade representa um obstáculo para a decodificação e, por conseguinte, para a compreensão do texto

lido.

Neste viés, para Machado (2018, p. 28) o desenvolvimento da automaticidade exige o entendimento do sistema alfabético, a consciência da falta de transparência ortográfica e a construção de um léxico mental ortográfico. Para tanto, se o leitor não tem controle sobre essa habilidade, isso se torna um impedimento para decodificar as palavras, prejudicando, assim, a compreensão do texto. A obtenção da automaticidade na leitura requer o entendimento do sistema alfabético, o reconhecimento da falta de transparência ortográfica (situações em que uma mesma letra pode representar diferentes sons dependendo do contexto) e a construção de um léxico mental ortográfico, assemelhando-se a um dicionário mental. Esses elementos são essenciais para uma leitura precisa e fluente.

Por fim, segundo Machado (2018, p. 57), a prosódia na leitura refere-se à competência de ler com uma expressão adequada, mantendo um ritmo e entoação apropriados, o que facilita a construção de significado. A habilidade de ler com expressão apropriada refere-se à capacidade do leitor de dar entonação e ritmo adequados ao texto enquanto lê. Isso significa que o leitor consegue ajustar sua voz de acordo com as emoções, pontuações presentes no texto, contribuindo assim para uma compreensão mais profunda e significativa. Essa habilidade vai além da simples decodificação das palavras, envolvendo a interpretação e a transmissão eficaz das intenções do autor por meio da entonação vocal e do ritmo de leitura.

Diante do exposto, conforme enfatizado por Soares (2020), torna-se imperativo que o estudante seja exposto a práticas de leitura e releitura mediada. A autora destaca que essa abordagem age como um processo de modelagem e irá contribuir para a aquisição da fluência na leitura e para a expansão do repertório léxico, contribuindo, significativamente, para o desenvolvimento da competência linguística.

### CAPÍTULO 3 – PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

O Produto Técnico Tecnológico, intitulado *Língua Portuguesa: recomposição das aprendizagens aos estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental*, foi desenvolvido a partir de sugestões de atividades e jogos extraídos de *blogs* de professores, livros pedagógicos, de cursos, livros, além das ideias desenvolvidas pela pesquisadora em sala de aula. As propostas foram adaptadas conforme o objetivo proposto, contendo 12 atividades que intencionam subsidiar as práticas de professores que atuam em turmas de 3º ano, que pretendem trabalhar com o desenvolvimento da consciência fonológica, práticas de letramento, o ensino da ortografia e fluência leitora.

Ele está organizado da seguinte forma: apresentação do material, fundamentação teórica e desenvolvimento das atividades.

Posteriormente à elaboração do caderno de atividades, apresentamos o material para cinco professores de duas escolhas diferentes de Londrina – Paraná. Deste modo, houve um momento de conversa para a explicação do material e os objetivos propostos.

O produto foi aplicado nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, em uma sala de reforço escolar para os estudantes do mesmo ano e em uma sala de 2º ano, pois houve interesse da professora participante em utilizar algumas atividades com os estudantes da referida turma. Para a aplicação do produto técnico educacional, as professoras ficaram livres para a escolha das atividades de sua preferência.

Deste modo, pretendíamos que as atividades propostas no caderno contribuíssem com a aprendizagem dos estudantes e para o ensino do professor, no sentido de refletir e inovar sua prática, a partir de atividades formuladas segundo uma base teórica e de cunho mais lúdico.

## **CAPÍTULO 4 – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS DADOS**

A coleta de dados empíricos deu-se pelo principal instrumento – questionário, realizado após a aplicação do produto técnico educacional, respondido por meio de áudio, no qual tinha como pergunta geradora: como foi a aplicação das atividades? além do diálogo feito previamente com as docentes e posteriormente transcrito.

Para organizar e analisar os dados, foram assumidos os procedimentos metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD), que, segundo Moraes (2003), a análise textual tem como pressupostos a relação da leitura com o sujeito, entre o significado e significante, sendo que, a partir da interpretação do pesquisador, seu aporte teórico dará sentido ao objeto em análise. Ainda segundo o autor, a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção e compreensão de novos entendimentos, que emergem de uma sequência recursiva de três componentes: unitarização, categorização e comunicação.

Deste modo, na unitarização se estabelece as unidades de análise. Já na categorização, organiza-se as unidades de análise e as categorias criadas em agrupamentos por elementos semelhantes. E última etapa, comunicamos as novas compreensões atingidas ao longo das etapas anteriores, em que evidencia as novas emergentes (Moraes; Galiazzi, 2011).

Assim, assumiremos como instrumento para categoria de análise a matriz 3x3, desenvolvida por Arruda, Lima e Passos (2011). Este instrumento tem como objetivo principal fornecer uma representação visual e conceitual da gestão abrangente do ensino e da aprendizagem em sala de aula. A representação tridimensional destaca três principais segmentos que compõem a atuação do professor:

- 1- Relação com o Conteúdo: Refere-se à interação do professor com o material didático, os temas e o conhecimento a ser transmitido aos alunos.
- 2- Relação com o ensino: Diz respeito à maneira como o professor conduz o processo de ensino, envolvendo métodos, estratégias e estilo de ensino adotado.
- 3- Relação com Aprendizagem dos estudantes: Envolve a gestão da interação do professor com o desenvolvimento e a compreensão dos estudantes,

acompanhando seu progresso e adaptando as estratégias de ensino, conforme necessário.

Além disso, cada uma dessas áreas de gestão é analisada a partir de três dimensões distintas:

- 1- Dimensão Epistêmica: Relacionada ao conhecimento e à compreensão do conteúdo.
- 2- Dimensão Pessoal: Envolvendo a subjetividade do professor, suas crenças, valores e experiências pessoais.
- 3- Dimensão Social: Relacionada às interações sociais na sala de aula, considerando a dinâmica do grupo de estudantes.

Essas dimensões acrescentam camadas de complexidade à análise da prática educacional, proporcionando uma visão mais completa e aprofundada da gestão do ensino e da aprendizagem em sala de aula, que segundo Carvalho *et al.* (2017, p. 124), ao direcionar a investigação para a sala de aula, o foco recai sobre como o sujeito se relaciona com o ambiente escolar, um espaço com objetivos educacionais definidos, onde estão presentes os conhecimentos e conteúdos específicos do currículo escolar, bem como outros participantes desse contexto educativo.

Dada a explicação no parágrafo anterior, ao aplicarmos essas definições da relação com o conhecimento ao sistema didático, ou seja, ao triângulo representado na Figura 1, resultamos na Matriz 3x3 destacada no Quadro abaixo.

**Quadro 3 – Matriz 3x3**

<b>Relação com o sujeito</b> <b>Relação com o saber</b>	1 com o conteúdo (segmento P-S)	2 com o ensino (segmento P-E)	3 com a aprendizagem (segmento E-S)
<b>A Epistêmica</b>	<u>Setor 1 A</u> Diz respeito: à <u>relação epistêmica do professor com o conteúdo</u> ; à busca por compreendê-lo cada vez mais; à relação com os objetos, pessoas e locais que possam contribuir para melhorar sua compreensão do conteúdo, como livros, revistas, vídeos, internet, biblioteca, universidades, etc.	<u>Setor 2 A</u> Diz respeito: à <u>relação epistêmica do professor com o ensino</u> ; à busca por compreendê-lo cada vez mais; à relação com os objetos, pessoas e locais que possam contribuir para melhorar sua compreensão do	<u>Setor 3 A</u> Diz respeito: à <u>relação epistêmica do professor com a aprendizagem de seus alunos</u> ; à busca por compreendê-la cada vez mais; à relação com os objetos, pessoas e locais que possam contribuir para melhorar sua compreensão da

		ensino, como livros, revistas, vídeos, internet, biblioteca, universidades etc.	aprendizagem, como livros, revistas, vídeos, internet, biblioteca, universidades etc.
<b>B</b> <b>Pessoal</b>	<u>Setor 1 B</u> Diz respeito: <u>à relação pessoal do professor com o conteúdo</u> ; ao sentido que o conteúdo adquire para ele e o quanto determina sua identidade profissional; quanto o professor gosta e se envolve com a matéria que ensina; como ele avalia sua própria compreensão da mesma etc.	<u>Setor 2 B</u> Diz respeito: <u>à relação pessoal do professor com o ensino</u> ; ao sentido que o ensino adquire para ele e o quanto determina sua identidade profissional; quanto o professor gosta e se envolve com o ato de ensinar; como ele avalia sua própria atividade pedagógica etc.	<u>Setor 3 B</u> Diz respeito: <u>à relação pessoal do professor com a aprendizagem de seus alunos</u> ; ao sentido que a aprendizagem adquire para ele e o quanto determina sua identidade profissional; quanto o professor gosta e se envolve com a aprendizagem de seus alunos; como ele avalia a aprendizagem de seus alunos etc.
<b>C</b> <b>Social</b>	<u>Setor 1 C</u> Diz respeito aos <u>valores do professor em relação ao conteúdo que ensina</u> ; a quanto o professor partilha de uma comunidade de educadores e de suas trocas e práticas no que diz respeito ao conteúdo; às negociações do professor com as instâncias administrativas no que diz respeito ao conteúdo que ensina etc.	<u>Setor 2 C</u> Diz respeito: aos <u>valores do professor em relação ao ensino que pratica</u> ; a quanto o professor partilha de uma comunidade de educadores e de suas trocas e práticas no que diz respeito ao ensino; às negociações do professor com as instâncias administrativas no que diz respeito ao ensino que pratica etc.	<u>Setor 3 C</u> Diz respeito: aos <u>valores do professor em relação à aprendizagem de seus alunos</u> ; a quanto o professor partilha de uma comunidade de educadores e de suas trocas e práticas no que diz respeito à aprendizagem; às negociações do professor com as instâncias administrativas no que diz respeito à aprendizagem dos alunos etc.

**Fonte:** Arruda; Passos, 2015, p. 9-10. Adaptado de Arruda, Lima e Passos, 2011, p.147.

A matriz 3x3 desenvolvida por Arruda, Lima e Passos (2011) oferece uma estrutura visual e conceitual que nos permite analisar a gestão abrangente do ensino e da aprendizagem em sala de aula. Ao destacar as três principais áreas de atuação do professor e examiná-las por meio das dimensões epistêmica, pessoal e social, proporciona uma compreensão mais profunda da prática educacional. Ao focar na sala de aula, é possível investigar como os professores se relacionam com o ambiente escolar e com os estudantes, reconhecendo a complexidade e a importância dos diferentes elementos envolvidos no processo educativo.

## CAPÍTULO 5 – RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Foram estabelecidas 6 unidades de análise referentes às falas das professoras (P1, P2, P3, P4, P5), estas foram alocadas em uma das nove células da Matriz 3x3 do professor, assim com explicitada acima. As falas foram parcialmente editadas, procurando-se corrigir alguns erros gramaticais, retirada de alguns vícios de linguagem e inserção de pontuação, a fim de deixar a leitura mais dinâmica e compreensível, procurando revelar o sentido produzido pelos depoimentos, segundo os objetivos da pesquisa em curso.

**Quadro 4 – Matriz P1**

<b>Relações com o saber</b>	<b>1 sobre o conteúdo</b>	<b>2 sobre seu ensino</b>	<b>3 sobre a aprendizagem discente</b>	<b>Totais e percentuais</b>
<b>A Epistêmica</b>				<b>0</b>
<b>B Pessoal</b>	<p>“[...] no decorrer eles sentiram confiantes de participar porque à medida que eles iam repetindo ficava mais fácil de falar o trava-língua, eles se sentiram tão confiantes que no final eles pediram para eu treinar e fazer mais trava-línguas [...]” (04)</p> <p>“Eu apliquei a atividade do caça-palavras, então eu fiz conforme a proposta que era fazer a leitura de um livro para os alunos, fiz a leitura da casa sonolenta, em seguida, retirei algumas palavras do livro, fiz um banco de palavras, leitura em voz alta e escrevi essas palavras no quadro. Depois, entreguei o caça-palavras. Achei que eles identificaram com muito mais facilidade as palavras no caso</p>	<p>“[...] a gente fez uma competição, eu fui fazendo duplas, foi até chegar no final de cada dupla, eu tirava a vencedora; a gente foi fazendo contando o tempo de cada um de cada dupla, ou melhor, de cada aluno, e o melhor tempo disputava com o melhor da outra dupla [...]” (02)</p> <p>[...] Achei que foi bem legal nesse ponto porque aborda a leitura, trabalha a leitura e depois no final você tem o caça-palavras e eles conseguem visualizar melhor, eu acho que porque já foram exploradas antes então eles também gostaram bastante[...]” (08)</p>	<p>“[...] então eu achei essa atividade muito legal que os alunos gostaram, eles adoraram fazer o trava-língua [...]” (01)</p> <p>“[...] acho que contribui muito com a aprendizagem deles.” (05)</p> <p>“[...] À medida que eles vão lendo eles mesmos se empolgam, porque a leitura vai ficando cada vez mais rápida, né; eles conseguem ler cada vez mais rápido, então achei essa atividade bem legal e eu apliquei outras atividades de trava-língua [...]” (06)</p> <p>“[...] eles gostaram bastante dessa atividade, achei que contribui bastante para o aprendizado deles” [...] (09)</p> <p>“[...] esse tipo de texto tenho trabalhado com</p>	<b>16 (88,8%)</b>

	<p>as palavras depois de explorado esse banco, porque geralmente a gente trabalha, acaba trabalhando às vezes de forma isolada, só passa palavras.” (07)</p> <p>“[...] Porque a gente pode trabalhar questão da interpretação do texto que foi lido, pode trabalhar a leitura. E depois trabalhar com esse banco de palavras, pode até explorar um pouco mais esse banco, então eu achei bem legal e eles gostaram bastante. (10)</p> <p>“Eu também apliquei a atividade do texto em formato de escada que eu achei superlegal e que eu tenho trabalhado com frequência com os meus alunos [...]” (11)</p> <p>“[...] A atividade de uma palavra puxa a outra, eles também gostaram demais, porque eles ficavam muito na expectativa de qual palavra que o colega iria escrever com a última sílaba que ele deixou ali na palavra escrita por ele e qual a palavra que o colega iria escrever a partir dali e eles ficavam tentando dificultar para os outros, ficavam pensando assim em palavras que poderiam dificultar a vida do outro, mas foi bem legal que os alunos começaram a pensar em várias palavras que tinham aquele início com o mesmo som da sílaba final. E tanto é que a</p>	<p>[...] então eu comecei a fazer assim duas vezes na semana às vezes até três vezes na semana que dava um tempinho eu colocava no quadro as três frases. [...] (13)</p> <p>[...] a atividade é bem legal mesmo, às vezes a gente trabalha de forma isolada a pontuação, mas não explicamos a importância da interrogação, da exclamação na leitura. Mas quando a gente trabalha a mesma frase é que os alunos percebem a diferença, então eu achei muito bacana, muito legal a ideia.” (16)</p>	<p>eles, principalmente aqueles que estão com mais dificuldade na leitura, aqueles que “silabam”, porque eles acham o máximo a hora que chega no final que eles estão lendo rápido, então eles mesmos pedem para ler de novo, é bem legal, e a hora que eles chegam no final interpretam também, aquele aluno que tem dificuldade da interpretação ele consegue também interpretar. Então eu achei muito legal e os alunos gostaram bastante, justamente eu acho que por essa velocidade que eles adquirem assim como no trava-língua. Por mais dificuldade que tenha, quando ele vai repetindo, vai tentando e consegue adquirir essa velocidade, eu acho que para ele é bem interessante, parece que ele ganha confiança quando ele percebe que está lendo com velocidade maior, então também atividade fantástica, gostei demais.” (12)</p> <p>“A outra atividade que eu apliquei foi dos sinais de pontuação, achei também muito legal, achei que alguns alunos melhoraram bastante em relação à questão da prosódia, da entonação, achei que eles estão lendo melhor[...]” (14)</p> <p>“[...] no primeiro dia que eu fiz isso eles perguntaram: – tia, é tudo igual! Precisa copiar todas as frases, são todas iguais, precisa copiar as três?</p>	
--	---	--	---	--

	<i>gente fez uma rodada e eles pediram para continuar.” (17)</i>		<i>E daí alguém já falou não, mas o sinal tá diferente. [...] eu achei que isso ajudou bastante alguns alunos que estavam lendo sem entonação nenhuma, então achei que alguns alunos já estão bem melhores[...].” (15)</i>	
<b>C Social</b>	<i>[...] A princípio estavam receosos de fazer o trava-língua, com medo de errar e o pessoal rir. Trava-línguas [...] (03)</i>  <i>[...] Inclusive uma aluna que tem deficiência intelectual, e, por consequência, apresenta bastante dificuldade, as crianças ajudaram. Foi bem legal esse dia, a aplaudiram; então, assim, foi uma atividade bem bacana. E, ainda, proporcionou essa questão da inclusão porque os alunos foram ajudando-a, a ponto que ela escreveu a palavrinha dela lá no quadro.” (18)</i>			<b>2 (11,11%)</b>
<b>Totais e percentuais</b>	<b>7 (38,8%)</b>	<b>4 (22,22%)</b>	<b>7 (38,8%)</b>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar a Matriz de P1, podemos analisar, em suas falas, que foram inseridas na coluna 1 e 3 igualmente, a relevância que o conteúdo nas dimensões Pessoal e Social tem na participante, assim como o destaque para a aprendizagem dos estudantes, que corresponde a 38,8%. Com relação ao Ensino, o percentual em sua fala foi de 22,22%. Ainda de acordo com os excertos, a maior incidência está localizada na dimensão Pessoal, no que diz respeito ao conteúdo e ao seu ensino, com 88,88% de sua fala, enquanto o social 11,11% e 0% na dimensão epistêmica.

Deste modo, ao nos debruçarmos à leitura integrada das unidades de análise que foram inseridas, destacamos a relação pessoal da P1 com o conteúdo e com a

aprendizagem dos estudantes, revelando se aprecia ou não, e os impactos do produto técnico educacional nas aprendizagens dos educandos. Em virtude desta constatação, pode-se inferir que em primeiro plano está a relação de P1 com o conteúdo e com a aprendizagem dos estudantes, e, num segundo plano, estaria localizado o ensino, assim com a subjetividade da professora em relação aos dois elementos.

A seguir, apresentaremos a transcrição da entrevista de P2. Seus depoimentos foram fragmentados em 4 unidades de análise.

**Quadro 5 – Matriz P2**

Relações com o saber	1 sobre o conteúdo	2 sobre seu ensino	3 sobre a aprendizagem discente	Totais e percentuais
<b>A Epistêmica</b>				<b>0 (0%)</b>
<b>B Pessoal</b>	<p><i>“[...] eu apliquei aqui na sala uma das atividades do material que foi aquela que tinha que mudar a primeira letra da palavra para conseguir novas palavras apenas trocando a primeira letra que é do ATO. Então, essa atividade eu fiz igual estava proposto no trabalho, expliquei para os alunos e aí coloquei que a gente faria como se fosse um jogo que depois eu ia ver quem tinha conseguido mais palavras. Então, foi uma atividade bem prazerosa para eles, sabe. Eles se envolveram bastante, a maioria da sala</i></p>	<p><i>“[...] Aquela atividade da casa sonolenta, da palavra cruzada também foi bem legal! Eu explorei o livro com eles. Falei do gênero textual, eles encontraram as palavras. Eu usei essa atividade para pedir outras formas de escrever palavras, pedi para escrever frase, então também foi uma atividade que eu usei que foi bem interessante ser trabalhada em sala de aula [...]” (20)</i></p>	<p><i>“[...] Foi bastante útil, principalmente com os alunos que têm que avançar na alfabetização, com a pandemia tem muitas crianças com dificuldades, e precisam de coisas diferentes, mais interessantes, mais lúdicas, apesar de algumas atividades assim serem simples, meio no jogo elas também proporcionam um pensamento para o aluno, vai além de escrever palavras, mas leva o aluno a refletir a escrita da palavra, muito interessante, pois desenvolve a reflexão e o pensamento de que forma é a construção das palavras e eu gostei bastante. (21)</i></p>	<b>3 (75%)</b>

	<p>conseguiu o número máximo possível de palavras, que eu achei interessante. Ah... Teve aluno que não entendeu, que não conseguiu fazer, é um aluno que tem dificuldade de aprendizagem, que tem laudo, então para esse aluno não houve compreensão [...]” (19)</p>			
<b>C Social</b>	<p>[...] são atividades que motivam eles a querer, por ter um caráter de brincadeira lúdico, eles acabam interagindo, pois eles têm que falar com um colega e perguntar, e depois conferir; então tem bastante interação, é um material rico e bem diferenciado, atividades que a gente não costuma trabalhar no cotidiano e outras até que não, como o caça-palavras, o que tinha para dizer sobre as atividades, é eu gostei bastante[...]” (22)</p>			<b>1 (25%)</b>
<b>Totais e percentuais</b>	<b>2 (50%)</b>	<b>1 (25%)</b>	<b>1 (25%)</b>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao realizarmos a leitura dos excertos da P2, verifica-se que 50% de sua fala recai sobre a coluna 1, no que diz respeito ao conteúdo, sendo a relação com o ensino e aprendizagem dentro da fala da participante com 25%.

Podemos também observar que, assim como a P1, nas falas da P2 há um destaque do conteúdo enquanto objeto pessoal, como podemos verificar no quadro acima, no qual o percentual é 75%, enquanto social 25% e epistêmico 0%. Segundo Arruda e Passos (2017, p. 99), a linguagem utilizada pelo sujeito no contexto escolar vai além da mera transmissão de informações objetivas, e no caso da P2, consideramos que a preocupação maior se encontra no momento de sua fala, na relação do gerenciamento com o conteúdo.

**Quadro 6 – Matriz P3**

<b>Relações com o saber</b>	<b>1 sobre o conteúdo</b>	<b>2 sobre seu ensino</b>	<b>3 sobre a aprendizagem discente</b>	<b>Totais e percentuais</b>
<b>A Epistêmica</b>		<i>“[...] Neste modo de trabalhar a leitura a gente consegue geralmente organizar uma ordem crescente de complexidade, então conseguimos estruturar palavras mais simples, com sílabas canônicas, depois com palavras um pouco mais complexas, com sílabas não canônicas e quando observamos as crianças não percebem, mas já estão lendo como fluência e de uma forma lúdica e prazerosa.” (27)</i>		<b>1 (20%)</b>
<b>B Pessoal</b>	<i>“[...] Eu gostei muito de todas as atividades, utilizei inclusive com minha sala de reforço escolar, por exemplo, aquela onde trocamos a primeira letra e vai descobrindo outras palavras, também gostei muito na</i>	<i>“[...] Para as crianças que ainda estão em fase assim do domínio do princípio alfabético, nós podemos trabalhar o reconhecimento de letra, o reconhecimento de fonemas [...]” (25)</i>	<i>“[...] ajudando o aluno até Passos firmes na trilha da Leitura, ele fala uma vez a palavra, ele fala a segunda vez, ele fala uma terceira vez, na quarta ele não decodifica mais, ele já simplesmente fala a palavra; então, através dessas fichas</i>	<b>3 (60%)</b>

	<p>atividade onde nós organizamos melhor a palavra para estruturar frase para dar mais sentido à figura, porém a atividade que mais gostei foi do texto gradativo, apliquei e continuo usando no meu dia a dia, foi as fichas de leitura em formato de escadas. Além dela desenvolver várias habilidades, elas são pontes para uma boa interpretação: a interpretação da palavra, a interpretação da frase como um todo, eu gostei porque elas apresentam uma forma estruturada e gradual [...]” (23)</p>		<p>ele também consegue ampliar o repertório dele de palavras, conhecer novas palavras.” (24)</p>	
<b>C Social</b>			<p>“[...] eles vão aumentando a autoestima deles, porque eles percebem que conseguem ler e se estimula a ler cada vez mais e desenvolvendo a fluência na leitura. Conseguem, assim, expandir vocabulário, conhecer novas palavras, ter uma interpretação dos textos das palavras e entender o que acontece ali no final da frase e isso vai ajudando que ele vai construindo e ganhando confiança para que possa desenvolver cada vez mais a fluência. (26)</p>	<b>1 (20%)</b>
<b>Totais e percentuais</b>	<b>1 (20%)</b>	<b>2 (40%)</b>	<b>2 (40%)</b>	

Fonte: Elaborada pela autora.

Vemos que nos excertos da P3 incide a predominância com relação à gestão do ensino e aprendizagem, sendo 40% em ambos os casos, enquanto que a relação com o conteúdo foi de 20% em sua fala. Outra diferença interessante na P3 é que, entre todas as participantes, ela demonstrou preocupação com o ensino na dimensão epistêmica, embora não seja a maior relevância em sua fala, pois, assim como as demais participantes, a dimensão pessoal em relação ao ensino e aprendizagem foi maior, representada em 60% de seu diálogo, enquanto social e epistêmica apresentaram 20%.

**Quadro 7 – Matriz P4**

<b>Relações com o saber</b>	<b>1 sobre o conteúdo</b>	<b>2 sobre seu ensino</b>	<b>3 sobre a aprendizagem discente</b>	<b>Totais e percentuais</b>
<b>A Epistêmica</b>				<b>0 (0%)</b>
<b>B Pessoal</b>	<p><i>“[...] os materiais que você disponibilizou da sua dissertação eu gostaria de agradecer muito muito mesmo, pois me ajudou muito em sala de aula. Principalmente as frases crescentes e as frases com as pontuações, como eu estou com uma turma de segundo ano que estava com dificuldade na fluência de leitura, então eu trabalhei bastante essas frases para eles entenderem a função da pontuação para a entonação da leitura.” (28)</i></p> <p><i>“[...] e na fixação do conteúdo que a gente trabalha todo dia, porque alfabetização é um trabalho de formiguinha.” (31)</i></p> <p><i>[...] E sobre a atividade de formação das palavras que troca um fonema, mas modifica toda a palavra, no caso de Fato, Gato, Rato, e depois a gente coloca sílabas como SA e transforma em sapato dentro da palavra pato e tudo mais, eles conseguiram entender a internalizar, como eu trabalho com eles o método fônico, ficou bem mais fácil para eles observarem a construção da palavra, então assim foi muito gratificante o Retorno deles</i></p>	<p><i>“[...] me ajudou muito em sala e eu achei perfeito o material[...]” (29)</i></p>	<p><i>“[...] realmente é funcional e auxilia na aprendizagem [...]” (30)</i></p>	<b>5 (100%)</b>

	<i>tendo como base o material.”</i> (32)			
<b>C Social</b>				<b>0</b>
<b>Totais e percentuais</b>	<b>3</b> <b>(60%)</b>	<b>1</b> <b>(20%)</b>	<b>1</b> <b>(20%)</b>	

Fonte: Elaborada pela autora.

Vemos que P4 em sua fala se refere, mais claramente, ao próprio material disponibilizado, voltando-se, meritoriamente, à questão do conteúdo apresentado em 60% de sua fala, enquanto ensino e aprendizagem ficam igualmente em 20%. Os excertos também demonstram que a preocupação principal da participante centra-se no gerenciamento do conteúdo na linha das relações pessoais.

#### Quadro 8 – Matriz P5

Relações com o saber	1 sobre o conteúdo	2 sobre seu ensino	3 sobre a aprendizagem discente	Totais e percentuais
<b>A Epistêmica</b>				<b>0</b> <b>(0%)</b>
<b>B Pessoal</b>	<p><i>“[...] Gostei muito de todas as atividades.”</i> (33)</p> <p><i>“[...] A cruzadinha de ortografia foi muito boa, pois quando faltam ou sobram letras, as crianças se questionavam se estava certo ou errado e descobriram a forma correta de escrever.”</i> (36)</p>		<p><i>“[...] As crianças gostaram da atividade que deviam formar outra palavra a partir da última letra. Formaram várias palavras. Percebi que ajudou na aprendizagem, principalmente porque aumentou o repertório de palavras.”</i> (34)</p> <p><i>“[...] Alguns alunos fizeram rapidinho e criaram outras frases/textos. Os alunos que tiveram mais dificuldade iam lendo as palavras (algumas vezes liam mais que uma vez a palavra, mas conseguiram formar a frase proposta) auxiliou na formação de frases/estruturação e principalmente na leitura que muitos ainda apresentam muitas dificuldades.”</i> (35)</p>	<b>4</b> <b>(100%)</b>
<b>C Social</b>				<b>0</b> <b>(0%)</b>
<b>Totais e percentuais</b>	<b>2</b> <b>(50%)</b>	<b>0</b> <b>(0%)</b>	<b>2</b> <b>(50%)</b>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos excertos da P5, ela destaca igualmente suas atenções em relação à gestão do conteúdo e aprendizagem dos estudantes, sendo 50% em ambos os casos, centrando-se, ainda, na linha das relações pessoais.

No que diz respeito ao ensino, P3 não se manifesta a respeito durante a gravação do áudio, fato que levou a coluna 2 a não ter qualquer excerto nela inserido.

A análise coletiva de todas as assertivas revela-se de notável pertinência. Com essa finalidade, desenvolvemos uma tabela abrangente, que funciona como uma visão global. No entanto, como todas as falas dos participantes foram previamente numeradas, utilizaremos esses números para mostrar como as declarações de todas as participantes estão distribuídas nos setores já estabelecidos.

**Quadro 9** – Matriz 3x3 com os dados comparativos de todas as participantes da pesquisa

Relações com o saber de todas as participantes	1 sobre o conteúdo	2 sobre seu ensino	3 sobre a aprendizagem discente	Totais e percentuais
<b>A Epistêmica</b>		27		1 (2,7%)
<b>B Pessoal</b>	04, 07, 10, 11, 17, 19, 23, 28, 31, 32, 33, 36.	02, 08, 13, 16, 20, 25, 29.	01, 05, 06, 09, 12, 14, 15, 21, 24, 30, 34, 35.	31 (86,11%)
<b>C Social</b>	03, 18, 22.		26.	4 (11,11%)
<b>Totais e percentuais</b>	15 (41,66%)	8 (22,22%)	13 (36,11%)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Primeiramente, ao observarmos o Quadro 9, podemos notar como é expressiva a quantidade de frases que recaem sobre a dimensão pessoal que as participantes demonstraram em relação ao conteúdo, ensino e aprendizagem: 31 frases, ou 86,11%, de um total de 36 frases.

Retomando a fala de Arruda e Passos (2017, p. 99), o resultado reflete uma relação pessoal e subjetiva, revelando a dimensão emocional e afetiva do indivíduo em relação às experiências vivenciadas na escola. O uso de expressões que abordam gostos, desejos e emoções contribui para uma compreensão mais profunda da perspectiva individual em relação ao ambiente educacional, de modo que “a relação com o saber é a relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. E a relação com o mundo como um conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (Charlot, 2000, p. 78).

Com relação à dimensão social, apenas 4 frases, ou 11,11% entre 36 falas foram direcionadas a este campo, que se refere aos valores das professoras em relação ao conteúdo, ensino e aprendizagem.

No que tange à relação epistêmica, na qual indica que a pessoa está comunicando sua compreensão e conhecimento intelectual sobre os assuntos escolares, utilizando-se, como explicitam Arruda e Passos (2017, p. 99), expressões predominantemente intelectuais ou cognitivas ao falar sobre o conteúdo, ensino, aprendizagem e acontecimentos no ambiente escolar, demonstrando uma relação mais focada no conhecimento (epistêmica) com esse contexto. Evidencia-se, no quadro acima, um preocupante resultado, dentre as 36 falas analisadas das 5 participantes, somente 1 frase, representando 2,7%, pode ser alocada no quadro, ou seja, a relação do Ensino na dimensão epistêmica.

No que concerne à relação do conteúdo, ensino e aprendizagem, as professoras participantes demonstram maior preocupação com a questão do conteúdo, com um número de 15 frases, ou 41,66%, alocadas nas dimensões pessoais e sociais, respectivamente. Em segundo plano, com 13 frases ou 36,11% aparece a relação com a aprendizagem, também distribuídas nas dimensões pessoais e sociais. E, em último plano, a relação com o ensino, com 8 frases ou 22,22% subdivididas nas dimensões pessoais, sociais e epistêmica.

À luz das categorias de análise que utilizamos nessa pesquisa, evidenciou-se que a preocupação principal entre as professoras participantes da aplicação do produto técnico educacional e da pesquisa, está no gerenciamento do conteúdo e da aprendizagem dos estudantes na dimensão pessoal, entretanto esperávamos encontrar frases com maior direcionamento para o ensino e na dimensão epistêmica, pois, segundo Tardif (2011), a atuação eficaz do professor envolve não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de justificar suas decisões com base em uma compreensão fundamentada e reflexiva, considerando diversas fontes de conhecimento.

Sendo assim, a partir das ideias de Arruda, Lima e Passos (2011), de que a relação do ensino na dimensão epistêmica envolve a busca contínua do professor por uma compreensão cada vez mais profunda do ensino, isso implica em um esforço constante para entender e aprimorar suas práticas pedagógicas.

Unindo-se a isso, Tardif (2011) destaca que o professor atua racionalmente quando é capaz de justificar suas ações por meio de razões, as quais são passíveis

de discussão, crítica e revisão, observamos que ao identificar os saberes e as exigências da racionalidade, os professores constroem um repertório de conhecimentos para o ensino. Esse repertório reflete uma combinação de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, indicando que os saberes docentes emanam de diversas fontes.

Esse resultado revela-nos a importância da formação continuada, assim como Nóvoa (1992, p. 25) pontua sobre necessidade de um comprometimento pessoal significativo e de um trabalho autônomo e criativo em relação aos caminhos e projetos pessoais. Essa abordagem visa construir uma identidade que não apenas reflete aspectos pessoais, mas também se integra de maneira intrínseca à identidade profissional do indivíduo.

No que diz respeito às implicações do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, ao deixarmos de livre escolha as atividades do produto técnico educacional para aplicação, os excertos permitem observarmos que a maior preocupação das professoras está em relação à fluência leitora, visto que todas foram citadas e utilizadas pelas professoras; em segundo plano as atividades de consciência fonológica e letramento; e em terceiro as relacionadas com o trabalho com ortografia por meio de jogos e atividades lúdicas.

Diante disso, evidencia-se, por meio da escolha e fala das participantes, a problemática em torno do ensino e aprendizagem da leitura, sendo que as depoentes relataram que:

*“[...] esse tipo de texto tenho trabalhado com eles, principalmente aqueles que estão com mais dificuldade na leitura, aqueles que “silabam”, porque eles acham o máximo a hora que chega no final que eles estão lendo rápido, então eles mesmos pedem para ler de novo, é bem legal e a hora que eles chegam no final interpretam também, aquele aluno que tem dificuldade da interpretação ele consegue também interpretar” P1.*

*“[...], porém a atividade que mais gostei foi do texto gradativo, apliquei e continuo usando no meu dia a dia foi as fichas de leitura em formato de escadas, além dela desenvolver várias habilidades, elas são pontes para uma boa interpretação: a interpretação da palavra, a interpretação da frase como um todo, eu gostei porque elas apresentam uma forma estruturada e gradual [...]” P3.*

*Principalmente as frases crescentes e as frases com as pontuações, como eu estou com uma turma de segundo ano que estava com dificuldade na fluência de leitura, então eu trabalhei bastante essas frases para eles entenderem a função da pontuação na entonação da leitura” P4.*

Desta forma, percebemos que o interesse e a preocupação das participantes por atividades relacionadas à fluência leitora reafirmam a discussão dessa pesquisa sobre a necessidade de estudos, formação dos professores e materiais que auxiliam no ensino e aprendizagem da leitura. Como ressaltado por Soares (2020), é essencial que os estudantes participem de atividades de leitura e releitura com mediação. A autora salienta que essa estratégia funciona como um procedimento modelador, promovendo a obtenção de habilidade na leitura e ampliação do vocabulário. Isso desempenha um papel significativo no aprimoramento da competência linguística.

Reafirmando sobre a questão da fluência em leitura, as atividades de consciência fonológica escolhidas pelas participantes, observa-se a preocupação do conteúdo em relação à aprendizagem da leitura. Contudo, ainda percebemos que por mais que as participantes reconheçam a importância do trabalho da consciência fonológica, que envolve a manipulação das unidades sonoras da língua, notamos divergências na fala de uma das participantes ao relacionar as habilidades de consciência com o método fônico:

*[...] como eu trabalho com eles o método fônico, ficou bem mais fácil para eles observarem a construção da palavra [...] P4.*

Dessa forma, destaca-se a importância da formação continuada, pois o professor é "alguém que deve dominar sua matéria, disciplina e programa, além de possuir conhecimentos relacionados às ciências da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático fundamentado em sua experiência diária com os alunos" (Tardif, 2002, p. 39). Isso evidencia uma relação mais centrada no conhecimento (epistêmica) com esse contexto.

Nesse excerto, o que nos chama atenção, assim como a relação do ensino na dimensão epistêmica, foram os poucos relatos das atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem da ortografia, e, ainda, a não utilização dos jogos desenvolvidos para esse conteúdo.

Consequentemente, percebemos que os professores ainda demonstram resistência aos jogos como um recurso didático no processo de ensino-aprendizagem, assim como o trabalho relacionado com a ortografia.

Com relação à ortografia, Morais e Almeida (2022) demonstram, em suas discussões, que apesar de haver estudos e pesquisas sobre o ensino de ortografia,

as mudanças e inovações nesse campo têm uma adoção lenta nas salas de aula. Isso não ocorre devido à falta de vontade ou interesse dos professores, mas muitas vezes porque eles não têm conhecimento sobre o conteúdo. Sendo assim, mais uma vez recaímos na carência da relação do ensino e aprendizagem na dimensão epistêmica encontrada nessa pesquisa.

No que se refere aos jogos, embora percebemos ainda a resistência da utilização desse recurso em sala de aula, acreditamos, assim como Moraes e Almeida (2022), que os jogos em sala de aula desempenham um papel importante na aprendizagem dos estudantes, pois estimula a participação deles nas atividades, contribuindo assim na aprendizagem.

Ainda, segundo Kishimoto (1996), o ato de brincar é uma parte intrínseca da infância. A autora destaca, desta forma, a relevância inquestionável do uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem, por conseguinte, uma ferramenta valiosa para promover o aprendizado e o crescimento dos estudantes, reconhecendo que as atividades lúdicas não são apenas uma tradição cultural ou um “passatempo”, mas também evoluem para atender às necessidades e contextos contemporâneos das novas gerações.

No entanto, a partir das narrativas das participantes da pesquisa e aplicação do produto técnico educacional, concluímos que fomos bem-sucedidas no que diz respeito à eficácia e validação do mesmo. Houve diversos relatos destacando aspectos positivos, que evidenciam o impacto social do caderno de atividades produzido, reconhecido pela sua acessibilidade e pelo interesse dos estudantes. Além disso, observou-se uma melhora no processo de aprendizagem. Isso, conseqüentemente, contribui para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, ao mesmo tempo que identifica e aborda as deficiências no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve início a partir das investigações acerca do atual panorama do ensino de Língua Portuguesa, principalmente da alfabetização, e, ainda, pela necessidade de mais discussões que abordem a temática, haja vista que a pandemia causada pela Covid-19 nos trouxe novos desafios no contexto educacional.

Neste sentido, diante da reflexão enquanto docente atuante dos Anos Iniciais no ciclo de alfabetização, surgiu a necessidade da pesquisa sobre o ensino e aprendizagem das habilidades essenciais para a consolidação da alfabetização dos estudantes do 3º ano – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, ainda, de constatar a necessidade de um Produto Educacional que contribuísse para a prática dos professores, bem como colaborar para a diminuição dos altos índices de estudantes com pouco ou nenhum domínio da leitura e escrita, mesmo após anos de escolarização evidenciados nesta pesquisa.

Apesar da temática acerca da alfabetização no País ser foco de constante discussão, a concepção defendida na presente pesquisa, é que é imperativo repensar o ensino de Língua Portuguesa para que os estudantes do 3º ano dos Anos Iniciais possam alcançar o pleno domínio da leitura e escrita, já que os dados dessa pesquisa apontam que 56,4% dos estudantes ao final do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais ainda não foram considerados alfabetizados. Sendo assim, consideramos imprescindível o papel do professor nesse processo, assim como a importância da formação continuada como um instrumento para a melhoria e qualidade do ensino.

Desta forma, mediante o cenário e necessidade da pesquisa, surgiu a questão investigativa: de que forma organizar o ensino de Língua Portuguesa na consolidação da alfabetização no 3º ano – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ainda cumprir com os conteúdos propostos nos documentos curriculares oficiais, principalmente pelo fato de que esses estudantes saíram do ciclo de alfabetização, mas não foram efetivamente alfabetizados? Considerando que um Mestrado Profissional em Ensino objetiva elaborar um Produto Educacional, organizamos um caderno de atividades para a recomposição das aprendizagens, principalmente, para auxiliar professores e estudantes dos 3º anos. Porém, nada impede, caso haja necessidade e interesse de outros professores de anos anteriores e posteriores,

como evidenciado por participantes desta pesquisa, de estender o uso conforme a intencionalidade do docente.

O Produto Educacional possui 12 atividades, que indicam práticas e atividades a serem desenvolvidas no ensino e aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. Com base no trabalho de atividades mais lúdicas, o docente explora questões do processo de alfabetização como do desenvolvimento da consciência fonológica e do Sistema de Escrita Alfabética, propõe atividades de fácil desenvolvimento e jogos, com habilidades a serem desenvolvidas da BNCC, de fluência leitora, escrita e ortografia, de modo que contemplem os encaminhamentos metodológicos e estratégias de letramento e alfabetização.

Estruturamos o quadro teórico e o caderno de atividades e, posteriormente, aplicamos nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, em uma sala de reforço escolar para os estudantes do mesmo ano e em uma sala de 2º ano, pois houve interesse da professora participante em utilizar algumas atividades com os estudantes do referido ano. Para a aplicação do produto técnico educacional, realizamos um diálogo com as 5 professoras participantes para explicação do material, as quais foram deixadas livres para a escolha das atividades de sua preferência. Após a aplicação das atividades, retomamos o diálogo com as professoras para a coleta de dados da pesquisa e validação do produto técnico educacional, sendo coletados por meio de áudio, no qual tinha como pergunta geradora: “Como foi a aplicação das atividades?”, e, posteriormente, transcrito.

Para análise elencamos 6 unidades de análise referentes às falas das professoras, estas foram alocadas em uma das nove células da Matriz 3x3 do professor.

Diante das análises realizadas podemos notar o expressivo número de frases que recaem sobre a dimensão pessoal, que as participantes demonstraram em relação ao conteúdo, ensino e aprendizagem: 31 frases, ou seja, 86,11%, de um total de 36 frases. Com relação à dimensão social, apenas 4 frases, ou seja, 11,11% foram direcionadas a este campo, que se refere aos valores das professoras em relação ao conteúdo, ensino e aprendizagem. No que tange à relação epistêmica, evidenciou-se um preocupante resultado: dentre as 36 falas analisadas das 5 participantes, somente 1 frase pôde ser alocada no quadro 2A, ou seja, a relação do Ensino na dimensão epistêmica, o que nos levou a refletir e fazer uma ponte aos poucos relatos das atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem da ortografia

e a divergências teóricas sobre o desenvolvimento de habilidades da consciência fonológica e o método fônico, a carência da relação do ensino e aprendizagem na dimensão epistêmica encontradas nessa pesquisa.

À luz das categorias de análise que utilizamos nessa pesquisa, evidenciou-se que a preocupação principal entre as professoras participantes da aplicação do produto técnico educacional e da pesquisa, está no gerenciamento do conteúdo e da aprendizagem dos estudantes na dimensão pessoal, sendo que na relação do conteúdo, ensino e aprendizagem, as professoras participantes demonstram maior preocupação com a questão do conteúdo, com 41,66%, alocadas nas dimensões pessoais e sociais, respectivamente. Em segundo plano, com 36,11% aparece a relação com a aprendizagem, também distribuída nas dimensões pessoais e sociais. E, em último plano, a relação com o ensino, com 22,22%, subdividida nas dimensões pessoais, sociais e epistêmica.

Quanto às atividades, podemos observar que o interesse e a preocupação das participantes são maiores por atividades relacionadas à fluência leitora, assim como o menor interesse em atividades de ortografia e a resistência na utilização de jogos como recurso para ensino e aprendizagem em sala de aula.

Destacamos, portanto, a necessidade da formação continuada que contemple o ensino da ortografia e a valorização dos jogos como recurso didático. Sendo assim, acreditamos na importância da Universidade como um importante espaço de reflexão, pesquisa e instrumento para essa formação e melhoria na qualidade do ensino das escolas públicas.

Deste modo, acreditamos ser necessário maior aprofundamento nos estudos e a formação dos professores para a garantia de uma educação como direito social, universal e inalienável para o desenvolvimento pessoal, social e político dos estudantes, na busca de equidade e igualdade educacional, pois entendemos que o acesso ao conhecimento científico e se apropriar do sistema de escrita são uma das condições de dignidade humana, pois, segundo Soares (2020, p. 9), “ter acesso à escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e possibilidades – bases da democracia”.

Neste contexto, o direito a uma educação de qualidade assume um papel central nos direitos dos estudantes e no desenvolvimento social e econômico do País. Trata-se de uma busca contínua para assegurar que todos os indivíduos tenham igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver plenamente.

Compreendemos, no entanto, que essa aproximação entre escola e universidade envolve uma complexidade, como a elaboração de políticas públicas, o que não nos compete. Entretanto, acreditamos que o desenvolvimento de Produtos Educacionais, assim como sua implementação, se caracteriza como um importante objeto da universidade e compromisso na colaboração da melhoria da educação do País.

Por fim, diante dessas considerações, e sob um viés humanizado, a intenção desta pesquisa, bem como a elaboração do produto técnico educacional, foi aprofundar a análise em relação aos estudantes e aos desafios emergentes no cenário educacional pós-pandemia, a busca por estratégias de recuperação das competências de leitura e escrita, visando à consolidação dessas aprendizagens. Tornando-se premente a necessidade de maiores estudos e estratégias de recuperação das competências de leitura e escrita, visando à consolidação dessas aprendizagens, a presença de lacunas na alfabetização, que repercute de forma substancial em todo o sistema educacional no nosso País.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. **Beginning to Read: Thinking and Learning about Print**. Cambridge: MIT Press, 1990.

ARRUDA, Sergio de Mello; LIMA, João Paulo Camargo; PASSOS, Marinez Meneghelo. Um novo instrumento para análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 11, p. 139-160, 2011.

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghelo. A relação com o saber na sala de aula. In: EDUCOM – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 9., 2015, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju, 2015. Disponível em: [http://educonse.com.br/ixcoloquio/arruda\\_passos2.pdf](http://educonse.com.br/ixcoloquio/arruda_passos2.pdf). Acesso em: 20 jan. 2024.

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghelo. Instrumento para a análise da relação com o saber em sala de aula. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisa em Ensino**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 95-115, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1º ago. 2023.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico: resultados**. São Paulo, 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2020**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Portal de Periódicos CAPES**. Disponível em: <http://novo.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

CARVALHO, Diego Fogaça; PASSOS, Marinez Meneghelo; ARRUDA, Sergio de Mello; SAVIOLI, Angela Marta Pereira das Dores. Relação com o saber, com o ensinar e com a aprendizagem em um projeto de formação inicial de professores de matemática no Brasil. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 119-144, 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COLARES, M. L. I. S.; VERHINE, R.; CASTIONI, R.; JEFFREY, D. C.; LEITE, M. C. L. Pandemia e seus impactos na Educação Brasileira: vozes dos Vice-Presidentes Regionais da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC). **RBEC**: Revista Brasileira de Educação Comparada, Campinas, v. 3, n. 00, p. e021013, 2021. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/15642>. Acesso em: 21 set. 2023.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Armed, 2011.

COSTA, Fabíola Elizabete. **Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil**: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). 2021. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste – Campus de Cascavel, Cascavel, 2021. Disponível em:

<https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5474/5/FAB%C3%8DOLA%20ELIZABETE%20COSTA%281%29.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24- 41.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. Educação pós-pandemia: os impactos da Covid-19 sobre o processo de ensino-aprendizagem. **Epistemologia e Práxis Educativa**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 1-16, 2023. DOI: 10.26694/epeduc.v6i2.4055. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/4055>. Acesso em: 21 set. 2023.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LEITE, Danieli Aparecida Cristina. **O Design Thinking no Ensino**

**Jurídico:** percepções de estudantes de um curso de direito e de professores. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Ciências Humanas, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Patricia/Downloads/2020%20Danieli%20Leite%20-%20vers%C3%A3o%20final%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Patricia/Downloads/2020%20Danieli%20Leite%20-%20vers%C3%A3o%20final%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20(2).pdf). Acesso em: 15 ago. 2023.

MACHADO, A. P. G. **Fluência em leitura oral e compreensão em leitura:** automaticidade na decodificação para a compreensão leitora. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

MENDES, Luciana. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia.** 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAIS, Artur Gomes. **Does Awareness of Speech as Sequence of Phones Arise Spontaneously?** *Cognition*, 1979.

MORAIS, Artur Gomes; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia:** ludicidade e reflexão. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia:** ensinar e aprender. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

MORAIS, José. A arte de ler. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NAGY, W. E.; ANDERSON, R. C. Metalinguistic Awareness and Literacy Acquisition in Different Languages. *In*: WAGNER, D. A.; VENEZKY, R. L.; STREET, B. V. (ed.). **Literacy:** na International Handbook. Colorado; Oxford: Westview Press, 1999.

NEVES, Edna Rosa Correia. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa:** as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores. 2018. 269 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Centro de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122018-102002/publico/EDNA\\_ROSA\\_CORREIA\\_NEVES\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122018-102002/publico/EDNA_ROSA_CORREIA_NEVES_rev.pdf). Acesso em: 25 out. 2023.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PARANÁ. **DELIBERAÇÃO SESA Nº 4230/2020**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: SEED/PR, 2020. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao\\_01\\_20\\_alt\\_02\\_e\\_03-20\\_0.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf). Acesso em: 22 out.2023.

PARANÁ. **OFÍCIO CIRCULAR Nº 036/2020 – DEDUC/SEED DE 22 DE ABRIL DE 2020**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: SEED/PR, 2020. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-05/oficio\\_pandemia.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/oficio_pandemia.pdf). Acesso em: 25 out. 2023.

PARANÁ. **ORIENTAÇÃO CONJUNTA Nº 002/2020 – DEDUC/DPGE/SEED de 23/04/2020**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: SEED/PR, 2020. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-05/orientacao\\_002\\_2020\\_duvidas\\_municipios.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/orientacao_002_2020_duvidas_municipios.pdf). Acesso em: 25 out. 2023.

PARANÁ. **ORIENTAÇÃO CONJUNTA Nº 012/2020 – DEDUC/DPGE/DTI/SEED**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: SEED/PR, 2020. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-01/orientacao\\_012\\_2020\\_fechamento\\_ano\\_letivo.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/orientacao_012_2020_fechamento_ano_letivo.pdf) Acesso em: 27 out. 2023.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf). Acesso em: 25 out. 2023.

PARANÁ. **RESOLUÇÃO Nº 01/2020**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: SEED/PR, 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-6080-2020-parana-promove-alteracoes-no-decreto-n-4230-de-16-de-marco-de-2020>

PARANÁ. **RESOLUÇÃO SESA Nº 735/2021**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: SEED/PR, 2021. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/arquivos/1006resolucao7352021.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

QUEIROZ, T. D. **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Riddel, 2003.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

RAMOS, N.; LOPES, A. C. Desafios da Educação a Distância em Tempos de Pandemia. *In*: OLIVEIRA, A. L.; SCHÜTZ, J. A.; AMARAL, M. A. F. (org.). **Vozes da Educação**. Pesquisas e Escritas Contemporâneas. Cruz Alta: Editora Ilustração, p. 117-138, 2021. v. 2.

RASINSKI, Timothy. Reading Fluency Instruction: moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. **The Reading Teacher**, [S.L.], v. 59, n. 7, p. 704-706, abr. 2006. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1598/rt.59.7.10>.

REIS, M.; OLIVEIRA, L. A formação do professor alfabetizador. *In*: ROMÃO, E.; NUNES, C.; CARVALHO, J. R. **Educação, docência e memória: desafios para formação de professores**. Campinas: Librum Editora, 2013.

ROSSATO, L. A.; SIMÕES, R. S.; SILVA, W. F. M. Principais dificuldades e aprendizados para docentes em tempos de pandemia de Covid-19. **Revista Eletrônica Amplemente**, Natal, v. 1, n. 4, p. 67-82, 2022.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. **Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SARGIANI, Renan de Almeida. **Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português do Brasil**: efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico, 2016. 213 f. Tese (Doutorado) – Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07102016-182310/publico/Sargiani.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

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

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 19-41, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p19-41. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157>. Acesso em: 21 out. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Interações humanas, tecnologias e dilemas. *In*: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VERÍSSIMO, F. **A expressão da prosódia e seus elementos na fluência de leitura de estudantes do Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.