

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS

Data de submissão: 12/03/2023

Data de aceite: 03/04/2023

Bianca Melo Pereira da Costa

Faculdade de Ciências e Letras da
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Araraquara – São Paulo
<https://lattes.cnpq.br/7074736962700606>

Francisco José Carvalho Mazzeu

Departamento de Educação e do
Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar da Faculdade de
Ciências e Letras da Universidade
Estadual Paulista (Unesp)
Araraquara – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4609448602405602>

Marcele Cosin de Oliveira Tamião

Faculdade de Ciências e Letras da
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Araraquara – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9706033305278713>

Samira Sant'Anna Oliveira

Faculdade de Ciências e Letras da
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Araraquara – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/7756287822052634>

tentativas de recuperar a alfabetização dos alunos que permaneceram com aulas remotas durante dois anos desafiam os educadores a buscarem outros caminhos para acelerar o domínio do sistema de escrita. O atraso na alfabetização de algumas crianças do Ensino Fundamental, principalmente em escolas periféricas, é assunto bastante conhecido no meio acadêmico e ficou ainda mais notável no período pós-pandemia, quando alunos dos anos iniciais, em especial do terceiro e quarto ano, retornaram para as escolas após dois anos tendo aulas através do ensino remoto. Embasado na Pedagogia Histórico-Crítica, o projeto “Acompanhamento e apoio aos processos de reforço escolar na alfabetização e leitura” teve como objetivo testar possíveis caminhos para a recuperação da alfabetização em alunos de uma escola pública situada em região periférica do município de Araraquara/SP. Para isso foram aplicadas três sequências didáticas centradas em palavras-chave retiradas de textos clássicos da literatura infantil. A intenção dessa abordagem foi garantir, ao mesmo tempo, um contato com textos ausentes no cotidiano de muitas crianças e o domínio do princípio alfabético do nosso sistema de escrita, focando cada

RESUMO: Nos últimos anos, as orientações oficiais para a alfabetização (PCNs, BNCC) têm priorizado o trabalho com textos ligados ao cotidiano da criança. No entanto, as

seqüência aplicada em um conjunto de relações grafo fonêmicas delimitadas pela palavra-chave escolhida. A experiência realizada demonstrou a viabilidade do caminho adotado, com resultados muito positivos na aprendizagem dos alunos atendidos em comparação com a sua turma, reduzindo as defasagens observadas antes das intervenções. Portanto, o projeto apontou para a relevância de utilizar textos que vão muito além do cotidiano do aluno como recurso para superar a defasagem na alfabetização causada pela pandemia, bem como para a viabilidade do trabalho com palavras-chave extraídas desses textos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Recuperação, Pedagogia Histórico-Crítica, Atraso Escolar, Recomposição de Aprendizagem.

LEARNING RECOVERY IN INITIAL LITERACY: POSSIBLE WAYS

ABSTRACT: In recent years, the official guidelines for literacy (PCNs, BNCC) have prioritized working with texts linked to the child's daily life. However, attempts to recover the literacy of students who remained with remote classes for two years challenge educators to seek other ways to accelerate the mastery of the writing system. The literacy backlog of some elementary school children, especially in peripheral schools, is a well-known issue in the academic world, and it became even more remarkable in the post-pandemic period, when students in the early years, especially in the third and fourth grades, returned to school after two years of having classes through remote teaching. Based on Critical Historical Pedagogy, the project "Monitoring and supporting the processes of school reinforcement in literacy and reading" aimed to test possible ways to recover the literacy skills of students from a public school located in a peripheral region of Araraquara of the state of SP. To this end, three didactic sequences centered on key words taken from classic texts of children's literature were applied. The intention of this approach was to ensure, at the same time, a contact with texts that are absent in the daily lives of many children and the mastery of the alphabetic principle of our writing system, focusing each sequence applied in a set of graph phonemic relations delimited by the chosen keyword. The experience showed the viability of the adopted path, with very positive results in the learning of the students assisted in comparison with their class, reducing the gaps observed before the interventions. Therefore, the project pointed to the relevance of using texts that go far beyond the student's daily life as a resource to overcome the literacy gap caused by the pandemic, as well as to the feasibility of working with keywords extracted from these texts.

KEYWORDS: Literacy, Recovery, Historical-Critical Pedagogy, School Backlog, Learning Recomposition.

1 | INTRODUÇÃO

O atraso na alfabetização de algumas crianças do Ensino Fundamental, principalmente em escolas periféricas, é assunto bastante conhecido no meio acadêmico e ficou ainda mais em evidência, inclusive nos meios de comunicação, no período pós-pandemia, quando alunos dos anos iniciais retornaram para as escolas após dois anos tendo aulas através do ensino remoto. Conseguir a recuperação dessa aprendizagem tem sido um grande desafio para os professores que atuam em sala, com classes numerosas

e desniveladas, assim como para os gestores. Embora existam as dificuldades, é direito garantido ao estudante ter uma recuperação paralela e é dever da escola promover tal atividade, conforme afirmam Messias e Fonseca:

“1. Recuperação Escolar Contínua que está prevista em lei, para ser mais exato na LBEN 9394/96 Art. 13 inciso III - “Os docentes devem incumbir-se de zelar pela aprendizagem do aluno”. Ou seja, é preciso que a docência promova meios para que o indivíduo possa aprender a aprender, a ser, a fazer e a conviver como tão bem descrito nos pilares da Educação. Na mesma Lei no art. 24 inciso V “(...) a avaliação contínua do desenvolvimento do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período (...)”. É sinalizado que só se justificaria uma avaliação contínua do rendimento de aprendizagem caso a intenção pedagógica fosse averiguar o que o aluno ainda não sabe para auxiliá-lo no aproveitamento integral dos seus estudos com êxito.(...) 2. Recuperação Paralela como possibilidade de reforçar e assimilar conteúdos mínimos para o ano em curso. O atendimento do aluno na Recuperação Paralela é um direito previsto em lei, que tem como finalidade garantir horas a mais de aula para sanar defasagens curriculares. -A Lei 9394/96 art._24 inciso V, prevê “[...] obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar [...]”. A indicação CEE nº 05/98 relata que: “[...] Dentro do ensino-aprendizagem recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido como um processo unilateral[...].” (MESSIAS, FONSECA, 2016, p.91)

Foi dentro desse cenário que o projeto “Acompanhamento e apoio aos processos de reforço escolar na alfabetização e leitura”, apoiado pelo Programa Núcleos de Ensino da Universidade Estadual Paulista (Unesp) teve como um dos seus objetivos construir, em conjunto com uma escola da periferia, atividades de recuperação da leitura e da escrita. Embasado na Pedagogia Histórico-Crítica, o projeto procurou desenvolver um experimento que indicasse possibilidades tanto no que se refere à forma de organizar as atividades de recuperação e reforço quanto em relação aos conteúdos e à abordagem metodológica dessas atividades.

Do ponto de vista organizativo, consideramos que a recuperação em período de contraturno não seria o modelo mais adequado, conforme apontam alguns estudos (ZIBETTI, PANSINI, SOUZA, 2012), em função do pouco engajamento e evasão dos alunos, principalmente nas escolas periféricas, nas quais os responsáveis pelos estudantes não conseguem (por diversas razões) levar os estudantes para essas atividades. Sendo assim, uma das orientações iniciais do projeto foi aplicar as atividades de recuperação no horário de aula.

Em relação aos conteúdos e metodologia entendemos que, nos últimos anos, as orientações oficiais para a alfabetização (PCNs, BNCC) têm priorizado o trabalho com textos e palavras ligados ao cotidiano da criança, focando em atividades com os nomes das crianças e visando à descoberta por elas mesmas do princípio alfabético do sistema de escrita. Nessa abordagem têm estado presente a ideia de que é preciso apresentar no início

da alfabetização todas as letras do alfabeto de uma vez, sem estabelecer uma progressão didática, nem focalizar no ensino sistemático de relações grafema-fonema específicas.

No entanto, as tentativas de recuperar a alfabetização dos alunos que permaneceram com aulas remotas durante dois anos desafiam os educadores a buscarem outros caminhos para acelerar o domínio do sistema de escrita. Procurando um caminho inovador, elaboramos uma proposta de intervenção utilizando palavras-chaves retiradas de textos clássicos da literatura infantil disponíveis no próprio material didático do aluno ou na biblioteca escolar. Para cada palavra foi elaborada uma sequência didática, focalizando a atenção do aluno em poucas relações grafema-fonema.

Considerando as limitações financeiras de uma escola da rede pública, os recursos utilizados, tais como materiais manipuláveis, foram confeccionados com produtos de baixo custo, além da utilização de itens disponíveis na própria escola.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Cabe ressaltar que a questão das principais vertentes teóricas do campo da alfabetização é complexa e ainda não está suficientemente sistematizada na literatura científica da área. Em uma visão geral, é possível identificar pelo menos seis abordagens que perpassam os estudos, debates e políticas públicas sobre o tema. Historicamente, a alfabetização propriamente dita surge com a criação dos sistemas alfabéticos de escrita, o que configura **as abordagens tradicionais**, que dão grande importância ao ensino das letras do alfabeto, sua memorização e posterior combinação em sílabas, palavras e textos. Surgem daí os chamados métodos sintéticos da letração e silabação, que partem das menores unidades da língua (letras ou sílabas), trabalhando com foco nas relações entre letras e fonemas, para chegar, por vezes ao final de um longo e relativamente penoso processo, ao contato com frases e textos. O ensino a partir de conjuntos de sílabas, as chamadas famílias silábicas, ainda se apresenta com frequência no contexto escolar e está presente na maioria das cartilhas mais conhecidas, como por exemplo a “Caminho Suave”. Outras abordagens são difundidas ao longo do tempo, apresentando-se como formas mais modernas e adequadas de alfabetizar. No início do século XX propostas e cartilhas embasadas nos chamados métodos analíticos que partiam de textos e sentenças, buscando incentivar uma leitura mais global foram introduzidos e chegaram a ter certa hegemonia em alguns sistemas de ensino, sem contudo abalar a tendência tradicional predominante.

Nos anos de 1970, a ênfase no ensino e no professor se altera para um predomínio dos meios de ensino, traço que caracteriza uma **abordagem tecnicista** da alfabetização. Nesse contexto, as cartilhas deixam de ser meros instrumentos de trabalho e passam a ser consideradas o principal fator de sucesso na aprendizagem. Nesse momento surgem cartilhas baseadas no chamado método fônico, amparado nas concepções associacionistas

e comportamentalistas da aprendizagem.

A década de 1980 é marcada pela influência do **construtivismo**, notadamente pelos estudos de Emília Ferreiro e colaboradores, que são tomados como base para a elaboração de políticas públicas, implantadas inicialmente no município e no estado de São Paulo. A partir da década de 1990, com sua incorporação aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, essa abordagem se torna o principal fundamento teórico das políticas nacionais nesse campo. É difícil uma caracterização do construtivismo do ponto de vista pedagógico. Há autores que contestam inclusive essa transposição das ideias de Ferreiro para o contexto escolar. Controvérsias a parte, as orientações teórico-metodológicas inspiradas nessa linha de pensamento foram incorporadas aos documentos de orientação do trabalho de alfabetizar, aos materiais didáticos, aos processos de avaliação do progresso dos alunos, à organização da sala de aula, dentre outros aspectos.

O avanço do construtivismo se articulou parcialmente com a disseminação de outra abordagem: os estudos sobre o **letramento** como processo de inserção da criança no mundo da cultura letrada, os quais tiveram e têm influência em propostas como o “alfabetizar letrando” e programas de formação de professores. O conceito de letramento aparece ora como complemento da alfabetização, ora como perspectiva metodológica ou até mesmo como sinônimo desse processo. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2017 e o lançamento da Política Nacional de Alfabetização em 2019 assiste-se a um retorno, com outras determinações e nuances, a uma abordagem **tecnicista**, que se propõe a resolver os problemas da alfabetização por meio da aplicação de resultados de pesquisas científicas, especialmente do campo da chamada Ciência Cognitiva e das Neurociências, as quais teriam um caráter neutro e indiscutível. Nesse contexto, ocorre a adoção, no plano federal, de versões atualizadas do método fônico, que é apresentado como único comprovado cientificamente.

Essas vertentes (tradicional, tecnicista, construtivista, do letramento) disputam a hegemonia nas escolas e, no caso das três últimas, também nos estudos acadêmicos. Essa disputa é marcada por conflitos e conciliações, gerando momentos e situações de desqualificação de determinadas propostas e práticas, bem como tentativas de justapor ou fundir ecleticamente concepções divergentes. No campo da pesquisa, porém, há outras abordagens emergentes a serem consideradas, particularmente a concepção do **interacionismo discursivo** e as abordagens baseadas na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. O interacionismo discursivo, inspirado principalmente nas ideias do filósofo russo Mikhail Bakhtin, defende um trabalho de alfabetização centrado na leitura e produção de textos, articulado com o acesso à literatura infantil. Ocupa lugar central nessa abordagem o conceito de diálogo (dos alunos com o texto, com a professora e entre si), o que a aproxima de pressupostos da chamada Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

No caso da **Pedagogia Histórico-Crítica** proposta por Demerval Saviani na década

de 1980, ocorre uma busca por incorporar elementos de outras concepções, sem cair em um ecletismo, focando no papel da escola como espaço de socialização do conhecimento historicamente acumulado, tendo o domínio da linguagem escrita como um dos seus pilares. No campo da alfabetização, alguns estudos e propostas vêm sendo desenvolvidos nessa abordagem (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, DANGIÓ; MARTINS, 2018), embora ainda sejam necessárias muitas pesquisas sobre o tema. Nessa vertente pedagógica, considera-se que há uma articulação necessária com a Psicologia Histórico-Cultural cujas bases foram estabelecidas por Vygotsky (2001). Dentro dessa linha teórica, autores como Luria (2016) defendem que o desenvolvimento da escrita na criança não ocorre de forma linear em uma sucessão de etapas ou hipóteses, mas envolve avanços e retrocessos, sendo fundamental que a criança domine as técnicas socialmente elaboradas para representar o pensamento por escrito. No caso da língua portuguesa, para a apropriação da escrita, a criança precisa adquirir uma nova técnica correspondente ao domínio do nosso Sistema Alfabético-Ortográfico, o que requer o ensino direto e explícito das relações grafema-fonema. Esse estudo, porém não pode ser desconectado dos processos de compreensão e expressão do pensamento, que permitem dar significado e sentido à escrita. Dessa forma, a palavra se coloca como unidade mediadora fundamental no processo de alfabetização (COELHO; MAZZEU, 2016) por ser a menor unidade da língua (falada e escrita) que serve para transmitir significados e sentidos. Naturalmente a palavra não existe na língua desvinculada de um texto e de uma situação de enunciação na qual adquire seu sentido específico. Sendo assim, a utilização de textos no processo de alfabetização se mostra necessária. Porém cabe indagar que tipo de texto se mostra mais adequado. Nosso entendimento é que seriam os textos clássicos da literatura infantil.

Um dos conceitos propostos por Saviani para fundamentar a seleção de conteúdos escolares relevantes e para a própria compreensão do papel social da escola é o conceito de clássico. Segundo o autor

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoiévski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de história, um autor contemporâneo -, é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. (SAVIANI, 2011, p. 87)

Na mesma direção, Elaine Duarte em sua tese de doutorado (DUARTE, 2022) aponta que os textos clássicos da literatura infantil trazem uma contribuição inestimável para a formação da criança, deixando marcas (rumores) por toda a vida.

Sendo assim, é essencial colocar o aluno em contato com esse tipo de textos desde a alfabetização. Porém não é o trabalho com o texto em si que define o conteúdo central dessa fase do ensino da língua portuguesa, já que se trata de adquirir o domínio dos elementos básicos do sistema de escrita. Podemos considerar, seguindo os passos de Saviani, que o ensino das relações entre letras e fonemas constitui o conteúdo clássico da alfabetização, aquilo que, de acordo com Soares (2004), define a especificidade da alfabetização em relação a outros processos relacionados à língua escrita, como o letramento.

A perspectiva teórica adotada neste trabalho pressupõe, portanto, que a intervenção no processo de aprendizagem da criança ocorra de forma intencional, fornecendo técnicas que a instrumentalizam para operar com os signos gráficos e promovem uma catarse, alterando a forma como a criança se utiliza da linguagem. Saviani expõe sua abordagem metodológica através de cinco momentos, que ele denomina como: prática social (ponto de partida), problematização, instrumentalização, catarse e prática social (ponto de chegada), mas destaca que esses momentos se integram, dando como exemplo a alfabetização:

A necessidade da alfabetização, por exemplo, é um problema posto diretamente pela prática social não sendo necessária a mediação da escola para detectá-lo. No entanto, é fácil perceber que as crianças captam de modo sincrético, isto é, de modo confuso, caótico, a relação entre a alfabetização e a prática social; já o professor capta essa relação de modo sintético, ainda que em termos de uma "síntese precária". A instrumentalização no sentido de se passar da condição de analfabeto para alfabetizado se impõe. E aqui o momento catártico é fixado com nitidez, e, embora metaforicamente por referência ao sentido contido na frase de Gramsci, dá-se, de fato, uma "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens", isto é, a assimilação subjetiva da estrutura objetiva da língua. E o alfabetizado adquire condições de se expressar em nível tão elaborado quanto o era capaz o professor no ponto de partida, isto é, ele se expressa agora não apenas oralmente, mas também por escrito. (SAVIANI, 2008, p. 30)

3 | METODOLOGIA, MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia do projeto seguiu as linhas gerais de uma pesquisa-ação uma vez que consistiu em intervir no processo de ensino, em diálogo com os sujeitos envolvidos e parceria universidade-escola, com a intenção de provocar mudanças e avaliar seus limites e possibilidades.

O projeto foi idealizado por um docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Campus de Araraquara/SP e executado por três graduandas do curso de Pedagogia da mesma instituição.

Os trabalhos foram realizados dentro de uma escola mantida pelo poder público Estadual localizada em um bairro periférico no Município de Araraquara, no Estado de São

Paulo. A maioria dos estudantes são provenientes de famílias que apresentam um nível socioeconômico baixo.

Em nosso primeiro contato com a escola, acompanhamos algumas turmas do terceiro, quarto e quinto anos para entender a dinâmica das aulas, os trabalhos das docentes e os materiais didáticos utilizados. Em parceria com as professoras, definimos algumas crianças que estavam com a escrita e leitura defasadas em relação à classe e iniciamos os trabalhos de recomposição.

Para aplicar as atividades com o mínimo de interferência na rotina da sala e da escola, vários esquemas foram sendo testados, procurando: a) evitar que as crianças com atrasos fossem estigmatizadas dentro da sala de aula por estarem no projeto; b) garantir que elas mantivessem o contato com a turma e com a sequência das aulas; c) permitir que tivessem um atendimento individual em espaço adequado; d) utilizar contos clássicos, disponíveis na escola, como base de desenvolvimento das atividades; e) introduzir a utilização de palavras-chave.

Tentamos aplicar algumas atividades dentro da sala de aula com as crianças selecionadas para o projeto de recomposição da alfabetização, mas essa iniciativa atraiu os olhares curiosos dos colegas de classe, o ruído sonoro também não era propício para a concentração dos alunos e a aplicação de atividades fora do que estava sendo ensinado acabava atrapalhando a rotina da classe. Sendo assim, notamos a necessidade de retirar essas crianças da sala de aula e aplicar as atividades em outro espaço.

Era necessário garantir que elas mantivessem o contato com a turma e com a sequência das aulas, por isso foi acordado com as crianças e os professores os momentos em que as saídas ocorreriam. Para tanto, os horários das aulas foram analisados e elaborados rodízios de retiradas dos alunos das salas de aula. Portanto, um bom planejamento dos horários, considerando a duração e a frequência das intervenções, foi importante para o sucesso do projeto. Nesse esquema, os períodos que os alunos estavam fora da sala não passavam de duas aulas seguidas.

No início do projeto, foi previsto o atendimento com 3 crianças simultaneamente e um maior tempo de intervenção, mas logo percebemos que as crianças estavam em momentos diferentes de aprendizagem, com isso o atendimento individual trazia maiores resultados. Foi necessário também ocuparmos espaços em uma escola viva: iniciamos os atendimentos na sala de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) que foi depois ocupada pelos professores, passamos para a biblioteca, mas muitas vezes aconteciam trabalhos em grupos dos alunos, em alguns momentos chegamos a utilizar o pátio escolar até conseguirmos a sala de uma das coordenações, que não estava ocupada. A partir daí, foi necessário novamente adequarmos nossos horários para conseguirmos atender às crianças. Ou seja, fez parte do projeto uma “conquista” de espaço dentro da escola e isso foi fundamental para alcançarmos o objetivo.

Ainda considerando a parceria com o professorado e a escola, conforme nosso

referencial teórico, tínhamos como fundamento produzir as atividades embasados em contos clássicos disponíveis no material didático do aluno ou na biblioteca da escola. Portanto, elaboramos as atividades utilizando o Conto da Branca de Neve além de Chapeuzinho Amarelo de Vinícius de Moraes, livro esse que se encontrava no acervo da escola. Foram selecionados para o trabalho os textos: Branca de Neve na versão apresentada no livro didático Currículo em Ação, Ler e Escrever & Sociedade e Natureza (SÃO PAULO, 2021), e Chapeuzinho Amarelo (HOLANDA; PINTO, 1970). O primeiro é uma versão do clássico, encontrada no material didático, utilizando a palavra “neve” para o estudo, explorando conceitos e formas nas quais essa palavra pode ser encontrada, principalmente no estudo das consoantes “N” e “V” e seus sons, além da vogal “E” presente duas vezes na palavra, porém com fonemas lidos de maneiras diferentes como “né” e “vê”. Já o segundo foi encontrado na biblioteca da escola e traz uma releitura do clássico Chapeuzinho Vermelho, explorando novos sentidos à história, como a noção de medo e suas consequências, por exemplo, pelo fato de a Chapeuzinho Amarelo ter medo do lobo e de tudo ao seu redor, essa questão leva a criança a refletir sobre seus medos, trazendo questionamentos e questões cotidianas à história. Além disso, o texto explora dimensão combinatória do sistema de escrita, jogando com as palavras “lobo” e “bolo”, levando o aluno a refletir sobre a escrita dessas duas palavras e sua inversão, brincando com essa troca. Ademais, foram realizadas sequências que priorizavam as consoantes e vogais presentes na palavra, assim como foi feito com o primeiro texto.

O período de intervenção direta com as crianças foi de 6 meses, 2 vezes por semana, iniciando em uma primeira fase com as observações em sala de aula e prosseguindo na segunda fase com a retirada dos alunos para a recuperação e recomposição da alfabetização, sendo utilizados 3 meses para a aplicação das sequências didáticas.

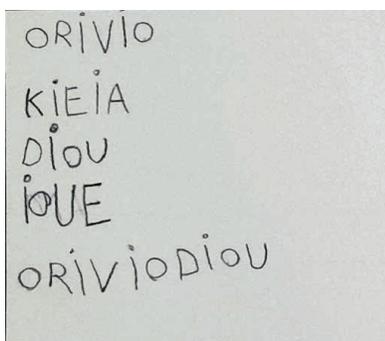
4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contato inicial da criança com o texto ocorreu por meio da leitura em voz alta feito pela aplicadora, com o objetivo de estimular o interesse pelo material, provocando a problematização sugerida por Saviani.

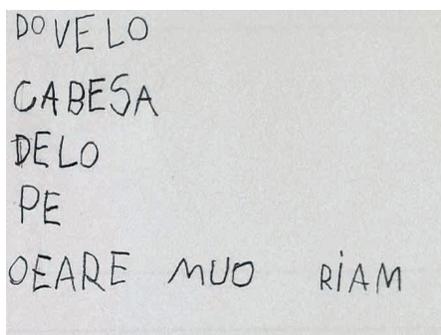
Conforme os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica foi dada relevância aos conteúdos a serem assimilados pelas crianças para dominar de forma automática a linguagem escrita, o que Saviani denominou de instrumentalização. Sendo assim, realizamos uma introdução em cada palavra-chave trabalhada, explorando o texto e destacando a palavra-chave, incluindo sua definição; trabalhamos de modo sistemático os conceitos de letras, sílabas e palavras (MAZZEU; FRANCIOLI, 2018); apresentamos diferentes fontes; letras maiúscula e minúscula; grafemas fonemas e, famílias silábicas, minimizando a confusão que determinados fonemas podem causar além de ampliar o conhecimento do aluno de diversas formas. Após a introdução, com o objetivo de reforçar e relembrar, produzimos

uma sequência de atividades, começando pelas vogais e passando por outras atividades, como, por exemplo, cruzadinha e caça-palavras, mas sempre utilizando a palavra-chave como principal elemento mediador entre o texto e o sistema de escrita. Esse reforço, repetição e revisão dos conteúdos trabalhados é um elemento essencial para que ocorra a catarse, ou seja, para que o uso de escrita se torne automático e faça parte de uma espécie de “segunda natureza” da criança.

Podemos afirmar através de testes e sondagens, que foram aplicadas tanto no início do projeto quanto no final, que a experiência realizada demonstrou a viabilidade do caminho adotado, com resultados positivos na aprendizagem dos alunos atendidos. O teste consistiu em um ditado de palavras com diferentes quantidades de sílabas e uma frase. O exemplo abaixo mostra o resultado obtido por um dos alunos atendidos, antes e após a intervenção.



Aplicação em 08/08/2022



Aplicação em 17/11/2022

Fonte: Imagem produzida pelos autores. Acervo do projeto.

Foi possível verificar que o estudo sistemático do sistema alfabético a partir de palavras-chave se revelou uma estratégia bem-sucedida para o avanço no processo de alfabetização dos alunos em defasagem, não só por gerar uma aceleração da descoberta do princípio alfabético, mas também por produzir maior interesse das crianças pela leitura e por aprender mais. Vale ressaltar que cada aluno chegou no final com um resultado diferente, considerando que iniciaram o projeto em níveis de aprendizagem também diferenciados, gerando a necessidade de aplicar as sequências de forma adaptada para cada aluno, embora sem modificar as atividades em si, com o objetivo de recompor a alfabetização da melhor maneira possível para o aluno.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse método e esses materiais, a aprendizagem dos alunos atendidos pelo projeto mostrou-se positiva em relação aos demais alunos de sua turma, visto que houve

uma diminuição na defasagem, sendo percebido um progresso significativo na escrita e na leitura antes e depois das intervenções. O uso de textos clássicos em atividades de recuperação da alfabetização durante o horário regular de aula, sendo aplicadas individualmente e em um ambiente propício para estudo, ajudou no domínio do princípio alfabético dos alunos selecionados. Notamos que a partir do momento que essas crianças conseguem perceber que são capazes de aprender, surgem, por parte delas, interesse e maior esforço na aprendizagem, opondo-se àquele sentimento de exclusão e incapacidade que o processo de alfabetização utilizado nas escolas traz para as crianças, pois a criança é bombardeada com excesso de informações sem conseguir focar nos aspectos essenciais da escrita. Dessa forma, o que podemos concluir a partir desse relato de experiência é que é possível realizar a recuperação da alfabetização, utilizando materiais da escola sem alterar profundamente a rotina das salas de aula e sem rotular os alunos participantes, contribuindo dessa forma para nivelar a aprendizagem do aluno com sua classe, para terem a oportunidade de acesso ao conhecimento da escrita, essencial para a continuidade dos estudos e para a prática social.

REFERÊNCIAS

COELHO, Izac Trindade; MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Notas Introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização**. RIAEE Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2576-2593, 2016.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas: Autores associados, 2018.

DUARTE, Elaine Cristina Melo. **A ALFABETIZAÇÃO COMO INGRESSO NO MUNDO DA CULTURA ESCRITA: contribuições de Antônio Gramsci para os estudos sobre alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Repositório Institucional UNESP, Araraquara, 2022.

HOLANDA, Chico Buarque; PINTO, Ziraldo Alvez. **Chapeuzinho Amarelo**. Editora Yellowfonte, Rio de Janeiro, 1970

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: Vigotskii, L. S.; Luria,; Leontiev, A. N, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem(12a. ed., pp. 143-189). São Paulo: Ícone, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SÃO PAULO (ESTADO). **Material Educacional Nova Escola** : 1º ano : volume 1 : ensino fundamental : caderno do estudante : São Paulo / [organização Associação Nova Escola]. 1.ed. São Paulo : Associação Nova Escola : Governo do Estado do São Paulo, 2021.

MAZZEU, Francisco José Carvalho; FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. Os conteúdos da Alfabetização: elementos para um debate curricular. **REC - Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.11, n.2, p.219-233, mai./ago 2018.

MESSIAS, Rosilene de Fatima Rociolo; FONSECA, Genaro Alvarenga. **Recuperação de aprendizagem: fato ou mito?** Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, v.2, n.2, p. 87-102, Jul./Dez., 2016

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Escola e democracia**. (Edição Comemorativa) Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, jan./abr. 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PANSINI, Flávia; SOUZA, Flora Lima Farias de. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? **Psicol. Esc. Educ.** 16 (2), Dezembro, 2012.