

APRENDER A LER, APRENDER A ENSINAR

**Experiências do PIBID em Alfabetização e Fluência
Leitora no Ensino Fundamental Anos Iniciais**

**Leandro de Araújo Crestani
Valdinei José Arboleya**
(Organizadores)

APRENDER A LER, APRENDER A ENSINAR

**Experiências do PIBID em Alfabetização e Fluência
Leitora no Ensino Fundamental Anos Iniciais**

**Leandro de Araújo Crestani
Valdinei José Arboleya**
(Organizadores)

APOIO:





2026 - Thesis Editora Científica

Copyright © Thesis Editora Científica

Copyright do texto © 2026 Os organizadores

Copyright da edição © 2026 Thesis Editora Científica

Direitos para esta edição cedidos à Thesis Editora Científica pelos organizadores.

Open access publication by Thesis Editora Científica

Editor Chefe: Felipe Cardoso Rodrigues Vieira

Diagramação, Projeto Gráfico e Design da Capa: Thesis Ed. Cien. e os Orgs.

Revisão: Os organizadores



Licença Creative Commons

APRENDER A LER, APRENDER A ENSINAR: Experiências do PIBID em Alfabetização e Fluência Leitora no Ensino Fundamental Anos Iniciais da Thesis Editora Científica está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional. (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, não representando a posição oficial da Thesis Editora Científica. É permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares (*blind peer review*), membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

ISBN: 978-65-83199-46-1

Thesis Editora Científica
Teresina – PI – Brasil
contato@thesiseditora.com.br
www.thesiseditora.com.br



2026

APRENDER A LER, APRENDER A ENSINAR: Experiências do PIBID em Alfabetização e Fluência Leitora no Ensino Fundamental Anos Iniciais

Organizadores

Leandro de Araújo Crestani

Valdinei José Arboleya

Conselho Editorial

Felipe Cardoso Rodrigues Vieira – lattes.cnpq.br/9585477678289843

Adilson Tadeu Basquerote Silva – lattes.cnpq.br/8318350738705473

Andréia Barcellos Teixeira Macedo – lattes.cnpq.br/1637177044438320

Eliana Napoleão Cozendey da Silva – lattes.cnpq.br/2784584976313535

Rodolfo Ritchelle Lima dos Santos – lattes.cnpq.br/8295495634814963

Luís Carlos Ribeiro Alves – lattes.cnpq.br/9634019972654177

João Vitor Andrade – lattes.cnpq.br/1079560019523176

Bruna Aparecida Lisboa – lattes.cnpq.br/1321523568431354

Júlio César Coelho do Nascimento – lattes.cnpq.br/7514376995749628

Ana Paula Cordeiro Chaves – lattes.cnpq.br/4006977507638703

Stanley Keynes Duarte dos Santos – lattes.cnpq.br/3992636884325637

Brena Silva dos Santos – lattes.cnpq.br/8427724475551636

Jessica da Silva Campos – lattes.cnpq.br/7849599391816074

Milena Cordeiro de Freitas – lattes.cnpq.br/5913862860839738

Thiago Alves Xavier dos Santos – lattes.cnpq.br/4830258002967482

Clarice Bezerra – lattes.cnpq.br/8568045874935183

Bianca Thaís Silva do Nascimento – lattes.cnpq.br/4437575769985694

Ana Claudia Rodrigues da Silva – lattes.cnpq.br/6594386344012975

Francisco Ronner Andrade da Silva – lattes.cnpq.br/5014107373013731

Maria Isabel de Vasconcelos Mavignier Neta – lattes.cnpq.br/8440258181190366

Anita de Souza Silva – lattes.cnpq.br/9954744050650291

Sara Milena Gois Santos – lattes.cnpq.br/6669488863792604

Leônidas Luiz Rubiano de Assunção – lattes.cnpq.br/4636315219294766

Jose Henrique de Lacerda Furtado – lattes.cnpq.br/8839359674024233

Noeme Madeira Moura Fé Soares – lattes.cnpq.br/7107491370408847

Luciene Rodrigues Barbosa – lattes.cnpq.br/2146096901386355

Mário César de Oliveira – lattes.cnpq.br/8924508898024445

Antonio da Costa Cardoso Neto – lattes.cnpq.br/9036328153320126



2026 - Thesis Editora Científica

Copyright © Thesis Editora Científica

Copyright do texto © 2026 Os organizadores

Copyright da edição © 2026 Thesis Editora Científica

Direitos para esta edição cedidos à Thesis Editora Científica pelos organizadores.

Open access publication by Thesis Editora Científica

Editor Chefe: Felipe Cardoso Rodrigues Vieira

Diagramação, Projeto Gráfico e Design da Capa: Thesis Ed. Cien. e os Orgs.

Revisão: Os organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Aprender a ler, aprender a ensinar [livro eletrônico] : experiências do PIBID em alfabetização e fluência leitora no ensino fundamental anos iniciais / organizadores Leandro de Araújo Crestani, Valdinei José Arboleya. -- Teresina, PI : Thesis Editora Científica, 2026.

PDF

Vários autores.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83199-46-1

1. Alfabetização (Ensino fundamental) 2. Artigos - Coletâneas
3. Educação (Ensino fundamental) 4. Leitura (Ensino fundamental)
5. Professores - Formação I. Crestani, Leandro de Araújo. II. Arboleya, Valdinei José.

26-348381.1

CDD-372.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização : Educação 372.41

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB - SP-010133/O

Thesis Editora Científica
Teresina – PI – Brasil
contato@thesiseditora.com.br
www.thesiseditora.com.br



2026

APRENDER A LER, APRENDER A ENSINAR:

**Experiências do PIBID em Alfabetização e Fluência Leitora no Ensino
Fundamental Anos Iniciais**

**Leandro de Araújo Crestani
Valdinei José Arboleya
(Organizadores)**

LISTA DE CAPÍTULOS E AUTORES

EIXO I — DOCÊNCIA, COLABORAÇÃO E INCLUSÃO

Capítulo 1 - A Corresponsabilidade Docente na Prática: Relato de Experiência do Co-Teaching com Apoio Flutuante na Escola-Campo do PIBID

Carlos Eduardo Magari
Lucas Charles Azevedos dos Santos
Luci Graciela Kuhn
Leandro de Araújo Crestani

EIXO II — FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO

Capítulo 2 - A Leitura em Ação: O Uso da Psicogênese para Intervenções em Alfabetização — Um Relato de Experiência do PIBID

Tatiana Roberta Bertol Machado
Luci Graciela Kuhn
Leandro de Araújo Crestani

Capítulo 3 - Alfabetização e Intervenção Pedagógica nos Anos Iniciais: Um Relato de Experiência no PIBID a Partir dos Níveis da Escrita

Bruna Soares de Albuquerque
Vilma de Oliveira Santos
Leandro de Araújo Crestani

EIXO III — FLUÊNCIA LEITORA: PRÁTICAS E INTERVENÇÕES

Capítulo 4 Alfabetização e Fluência de Leitura

Eduarda Rafaela Lauermann
Alessandra Paula Neves de Oliveira
Leandro de Araújo Crestani

Capítulo 5 - Fluência na Leitura e Alfabetização na Escola Municipal Vereador José Pedro Brum — CAIC

Karine Leticia Rangel Carine Fernandes da Rocha
Fernanda Joris da Paixão
Vilma de Oliveira Santos
Leandro de Araújo Crestani

Capítulo 6 - Práticas Vivenciadas na Escola-Campo do PIBID

Brendha Isabely Fontana
Heloiza Vitoria da Rocha Rubi
Luci Graciela Kuhn
Leandro de Araújo Crestani

EIXO IV — INCENTIVO À LEITURA E PROTAGONISMO DO ALUNO

Capítulo 7 - Incentivo à Leitura no Cotidiano Escolar: Um Encontro entre Teoria Psicogenética e Prática Pedagógica

Camilly Albuquerque
Alessandra Paula Neves de Oliveira
Leandro de Araújo Crestani

Capítulo 8 - Um Olhar Sobre as Contribuições do PIBID para a Alfabetização

Deisy Carolina Balbuena de Carvalho
Silvania Maria Henrique dos Santos
Daiani Gottardi
Alessandra Paula de Neves Oliveira
Leandro de Araújo Crestani

Capítulo 9 - Incentivo à Leitura no Cotidiano Escolar: Um Encontro entre Teoria Psicogenética e Prática Pedagógica

Raissa Monique
Luci Graciela Kuhn
Leandro de Araújo Crestani

EIXO V — INCLUSÃO, DIVERSIDADE E LITERATURA

Capítulo 10 - Desafios e Estratégias na Alfabetização de Alunos Imigrantes

Eduarda Mello dos Santos
Fernanda Cristina Kamphorst
Mariana Gregório Silva
Alessandra Paula de Neves Oliveira
Leandro de Araújo Crestani

Capítulo 11 - Entre Palavras e Sentidos, a Literatura Infantil como Prática Formadora: Um Relato de Experiência no PIBID

Diana Teresinha Hermes Schaefer
Ediane Lara Novakoski
Maria Eduarda Silva Klimczuk
Alessandra Paula Neves de Oliveira
Leandro de Araújo Crestani

EIXO VI — AVALIAÇÃO CRÍTICA E REFLEXÃO FINAL
Capítulo 12 - O Tempo da Criança e o Ritmo da Avaliação: os Desafios para a
Fluência em Leitura
Julya Cláudio Ribeiro
Luci Graciela Kuhn
Leandro de Araújo Crestani

REVISÃO, DIAGRAMAÇÃO E NORMATIZAÇÃO
Carlos Eduardo Magari

INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira é, ao mesmo tempo, palco de contradições e espaço fértil de possibilidades. É nesse território — marcado por desigualdades estruturais, diversidades culturais e desafios pedagógicos cotidianos — que os futuros professores constroem sua identidade docente e aprendem a transformar teoria em prática. É também nesse mesmo chão que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental dão seus primeiros e decisivos passos no universo da leitura e da escrita.

Esta coletânea nasce desse encontro: entre a formação inicial de professores e as demandas reais de crianças que aprendem em contextos singulares, carregados de histórias, ritmos e subjetividades. É nesse contexto que apresentamos esta coletânea de artigos, fruto das vivências, reflexões e pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – CAPES, do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG) – Campus de Toledo, vinculado ao projeto "Alfabetização e Fluência de Leitura: o ensino de habilidades de leitura visando à aquisição de um perfil fluente de leitura e à competência leitora", com bolsas concedidas pelo Edital CAPES nº 10/2024. Ao longo da execução do projeto, os(as) pibidianos(as) atuam em três escolas-campo da Rede Municipal de Ensino de Toledo: Escola Municipal Jardim Concórdia, Escola Municipal Engenheiro Waldyr Luiz Becker e Escola Municipal Vereador José Pedro Brum – CAIC.

O PIBID configura-se como uma das mais relevantes políticas públicas de formação docente do Brasil contemporâneo. Ao inserir estudantes de licenciatura nas escolas-campo ainda durante a graduação, o programa cria condições para que teoria e prática se articulem de maneira orgânica, crítica e reflexiva. Os relatos, pesquisas e análises que compõem este livro são evidências vivas desse processo: cada texto carrega marcas de observação atenta, intervenção comprometida e reflexão fundamentada sobre o fazer pedagógico.

O fio condutor que perpassa toda a obra é a convicção — partilhada por todos os autores — de que aprender a ler e a escrever é muito mais do que dominar um código. Trata-se de um ato político, social e cultural, que envolve o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, dotada de experiências, saberes prévios e potencialidades que a escola precisa respeitar e potencializar. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas descritas ao longo dos capítulos não se limitam a técnicas e

métodos: elas revelam concepções de infância, de aprendizagem, de inclusão e de docência.

A organização da obra obedece a uma lógica progressiva e integradora, estruturada em seis eixos temáticos. O percurso começa pelo contexto mais amplo da docência colaborativa e da gestão pedagógica inclusiva, que fornece o enquadramento institucional e metodológico de todo o trabalho. Em seguida, adentra-se no campo teórico da psicogênese da escrita e suas implicações para a intervenção pedagógica. O terceiro eixo aprofunda as estratégias práticas de alfabetização e fluência leitora, incluindo experiências em múltiplas escolas-campo. O quarto eixo explora o incentivo à leitura como prática social, lúdica e formadora do protagonismo discente. O quinto eixo contempla os desafios específicos da inclusão — de crianças imigrantes e de sujeitos em situação de vulnerabilidade —, articulados à literatura infantil como prática humanizadora. Por fim, a obra se encerra com uma reflexão crítica sobre os modelos de avaliação da leitura e suas implicações éticas e pedagógicas para a formação do leitor.

Ao longo dos doze capítulos, os autores dialogam a partir de referenciais teóricos compartilhados — Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985), Magda Soares (2004), Paulo Freire (2002), Isabel Solé (1998), Lev Vigotski (2008), Rildo Cosson (2006), entre outros — e convergem para um mesmo horizonte ético: uma educação mais justa, humanizadora e sensível às diferenças.

Mais do que um conjunto de relatos isolados, esta obra representa um exercício coletivo de sistematização do conhecimento produzido no interior das escolas públicas. É, portanto, um convite à reflexão para professores, coordenadores pedagógicos, gestores educacionais, pesquisadores e todos aqueles que acreditam que a mudança da educação começa na relação entre um educador comprometido e uma criança que ainda está aprendendo a nomear o mundo pelas letras. Que estas páginas inspirem novas práticas, novos olhares e novas perguntas.

A presente coletânea está organizada em seis eixos temáticos que se articulam progressivamente, conduzindo o leitor do plano mais amplo da gestão e da docência colaborativa até a reflexão crítica sobre os modelos de avaliação da aprendizagem leitora. Cada eixo reúne capítulos que dialogam entre si, formando um percurso coeso e fundamentado tanto do ponto de vista teórico quanto prático.

O primeiro eixo, intitulado *Docência, Colaboração e Inclusão*, tem como propósito contextualizar o modelo pedagógico que sustenta toda a atuação do PIBID nas escolas-campo.

Composto pelo Capítulo 1, de autoria de Carlos Eduardo Magari, Lucas Charles Azevedos dos Santos, Luci Graciela Kuhn e Leandro de Araújo Crestani, o eixo abre a coletânea com o texto "*A Corresponsabilidade Docente na Prática: Relato de Experiência do Co-Teaching com Apoio Flutuante na Escola-Campo do PIBID*". O capítulo trata da organização pedagógica mais ampla — o modelo de ensino colaborativo —, que sustenta e contextualiza todas as práticas descritas nos capítulos seguintes. O co-teaching é apresentado como o marco estrutural que torna possível a atuação qualificada dos bolsistas do PIBID nas escolas-campo, ao mesmo tempo em que responde às exigências legais e éticas da inclusão escolar, fundamentadas na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). A abertura com esse tema não é casual: ao situar a corresponsabilidade docente como condição de possibilidade das demais práticas, o capítulo oferece ao leitor o enquadramento necessário para compreender o sentido pedagógico e institucional de todas as experiências relatadas ao longo da obra.

O segundo eixo, denominado *Fundamentos Teóricos da Alfabetização*, aprofunda-se na psicogênese da escrita como base conceitual e diagnóstica das intervenções pedagógicas realizadas no PIBID.

O Capítulo 2, "*A Leitura em Ação: O Uso da Psicogênese para Intervenções em Alfabetização — Um Relato de Experiência do PIBID*", de Tatiana Roberta Bertol Machado, Luci Graciela Kuhn e Leandro de Araújo Crestani, introduz os níveis de escrita de Ferreiro e Teberosky como instrumento orientador da prática pedagógica, descrevendo atividades de leitura mediada e atendimento individualizado, em duplas e grupos, que resultaram em avanços concretos na autonomia leitora dos alunos da Escola Municipal Jardim Concórdia.

Na sequência, o Capítulo 3, "*Alfabetização e Intervenção Pedagógica nos Anos Iniciais: Um Relato de Experiência no PIBID a Partir dos Níveis da Escrita*", de Bruna Soares de Albuquerque, Vilma de Oliveira Santos e Leandro de Araújo Crestani, aprofunda a aplicação prática dos níveis psicogenéticos em turmas heterogêneas, descrevendo intervenções diferenciadas com uso de alfabeto móvel, práticas de consciência silábica, trabalho com sílabas complexas e produção escrita orientada. Juntos, esses dois capítulos estabelecem o alicerce teórico-metodológico que

atravessa toda a obra, evidenciando a articulação entre teoria e prática como elemento central da formação docente inicial.

O terceiro eixo, *Fluência Leitora: Práticas e Intervenções*, reúne três capítulos que tratam das estratégias pedagógicas adotadas nas escolas-campo para promover o avanço dos alunos da decodificação inicial à leitura contextualizada e significativa.

O Capítulo 4, "*Alfabetização e Fluência de Leitura*", de Eduarda Rafaela Lauermann, Alessandra Paula Neves de Oliveira e Leandro de Araújo Crestani, articula o diagnóstico inicial dos diferentes níveis de alfabetização — do pré-silábico à fluência — com estratégias práticas de intervenção diferenciada, como leitura coletiva, contação de histórias, leitura de palavras e pseudopalavras e fichas sistemáticas de leitura, demonstrando que intervenções intencionais e contínuas, fundamentadas em Santos et al. (2007) e Teberosky (2020), produzem avanços significativos no processo leitor.

O Capítulo 5, "*Fluência na Leitura e Alfabetização na Escola Municipal Vereador José Pedro Brum — CAIC*", de Karine Leticia Rangel, Carine Fernandes da Rocha, Dayse Fernanda Joris da Paixão, Vilma de Oliveira Santos e Leandro de Araújo Crestani, amplia o debate para além da dimensão técnica, apresentando a fluência leitora como resultado de uma leitura contextualizada ao meio social do aluno na perspectiva freiriana, e discutindo estratégias que o professor pode adotar para auxiliar a formação de sujeitos letrados, contextualizados e críticos.

Fechando o eixo, o Capítulo 6, "*Práticas Vivenciadas na Escola-Campo do PIBID*", de Brendha Isabely Fontana, Heloiza Vitoria da Rocha Rubi, Luci Graciela Kuhn e Leandro de Araújo Crestani, apresenta um panorama abrangente das práticas de alfabetização e fluência leitora desenvolvidas em duas escolas públicas municipais de Toledo em turmas do 1º e do 2º ano, mapeando os níveis de leitura do pré-silábico ao alfabético e descrevendo atividades que envolvem reconhecimento do alfabeto, associação entre letras e sons, leitura de sílabas, palavras, textos curtos e uso da biblioteca escolar. Esse capítulo funciona como síntese integradora do eixo, reunindo em um único relato a diversidade de perfis leitores e a multiplicidade de estratégias de intervenção vivenciadas no cotidiano escolar.

O quarto eixo, *Incentivo à Leitura e Protagonismo do Aluno*, desloca o olhar da intervenção técnica para o campo das práticas sociais e culturais que tornam a leitura um ato significativo e prazeroso para a criança.

O Capítulo 7, *"Incentivo à Leitura no Cotidiano Escolar: Um Encontro entre Teoria Psicogenética e Prática Pedagógica"*, de Camilly Albuquerque, Alessandra Paula Neves de Oliveira e Leandro de Araújo Crestani, problematiza os sistemas de catalogação por níveis de leitura e seus efeitos excludentes sobre crianças em contextos socioculturais distintos, defendendo a leitura como prática social significativa para além da simples decodificação e apresentando estratégias como leitura em voz alta, jogos fonológicos, textos variados e formação de pares de leitura como caminhos para a consolidação da alfabetização com prazer e protagonismo.

O Capítulo 8, *"Um Olhar Sobre as Contribuições do PIBID para a Alfabetização"*, de Deisy Carolina Balbueno de Carvalho, Sylvania Maria Henrique dos Santos, Daiani Gottardi, Alessandra Paula de Neves Oliveira e Leandro de Araújo Crestani, amplia essa análise para o papel estrutural do PIBID como indutor de práticas de leitura contextualizadas e equitativas, questionando a hegemonia de avaliações padronizadas desvinculadas do contexto sociocultural dos alunos e defendendo intervenções semanais intencionais como caminho para a formação de leitores autônomos e críticos, a partir da experiência na Escola Municipal Eng. Waldyr Luiz Becker.

Completando o eixo, o Capítulo 9, *"Incentivo à Leitura no Cotidiano Escolar: Um Encontro entre Teoria Psicogenética e Prática Pedagógica"*, de Raissa Monique, Luci Graciela Kuhn e Leandro de Araújo Crestani, adota uma abordagem mista — qualitativa e quantitativa —, integrando ludicidade, diagnóstico contínuo e respeito aos ritmos individuais em turmas do 1º ao 3º ano, e evidenciando que a superação de métodos puramente mecânicos em favor de abordagens significativas baseadas na Teoria Psicogenética favorece a autonomia e o interesse dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

O quinto eixo, *Inclusão, Diversidade e Literatura*, reúne dois capítulos que exploram as dimensões mais singulares e humanizadoras da prática pedagógica: a alfabetização em contextos de extrema diversidade cultural e o papel transformador da literatura infantil na formação do leitor.

O Capítulo 10, *"Desafios e Estratégias na Alfabetização de Alunos Imigrantes"*, de Eduarda Mello dos Santos, Fernanda Cristina Kamphorst, Mariana Gregório Silva, Alessandra Paula de Neves Oliveira e Leandro de Araújo Crestani, aborda o caso de um estudante venezuelano matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, sem escolarização prévia e sem reconhecimento do alfabeto sequer em sua língua

materna, discutindo, a partir de observação participante, como a escola pode promover a alfabetização e a inclusão em contextos de diversidade linguística e cultural, por meio de estratégias que articulam a aprendizagem da língua escrita com o acolhimento identitário do sujeito.

O Capítulo 11, *"Entre Palavras e Sentidos, a Literatura Infantil como Prática Formadora: Um Relato de Experiência no PIBID"*, de Diana Teresinha Hermes Schaefer, Ediane Lara Novakoski, Maria Eduarda Silva Klimczuk, Alessandra Paula Neves de Oliveira e Leandro de Araújo Crestani, encerra o eixo com a literatura infantil compreendida como prática social, cultural e formadora que vai muito além de seu caráter instrumental. Apoiado em Solé (2012), Vigotski (2008), Cosson (2006) e Lewis (2020), o capítulo demonstra como a mediação sensível e intencional da leitura literária mobiliza dimensões afetivas, estéticas e cognitivas, promovendo o letramento literário, o prazer pela leitura e a formação da identidade do sujeito leitor nos anos iniciais.

O sexto e último eixo, *Avaliação Crítica e Reflexão Final*, fecha a obra com um olhar questionador sobre os modelos de avaliação da fluência leitora e suas implicações éticas, pedagógicas e humanas.

O Capítulo 12, *"O Tempo da Criança e o Ritmo da Avaliação: os Desafios para a Fluência em Leitura"*, de Julya Cláudio Ribeiro, Luci Graciela Kuhn e Leandro de Araújo Crestani, questiona a hegemonia das métricas de velocidade leitora — como palavras por minuto — e seus efeitos sobre a relação da criança com a leitura. Fundamentado em Rasinski, Allington e Stanovich, e apoiado em relato de experiência em escola do Ensino Fundamental, o capítulo demonstra que a ênfase no tempo transforma a leitura em uma corrida mecânica, sacrificando compreensão, prosódia e prazer, e reivindica a incorporação urgente de elementos qualitativos nas avaliações de fluência. Ao situar a criança — com seu tempo singular, suas histórias e seus ritmos próprios — no centro do processo avaliativo, o capítulo oferece ao leitor não apenas uma conclusão analítica, mas um convite ético: o de repensar, com honestidade e coragem, as práticas avaliativas que moldam a experiência da leitura na infância e, com ela, a relação de cada criança com o conhecimento e com o mundo.

Que estas páginas inspirem novas práticas, novos olhares e novas perguntas.

Leandro de Araújo Crestani
Valdinei José Arboleya
(Organizadores)

SUMÁRIO

EIXO I — DOCÊNCIA, COLABORAÇÃO E INCLUSÃO	17
CAPÍTULO 1 - A CORRESPONSABILIDADE DOCENTE NA PRÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CO-TEACHING COM APOIO FLUTUANTE NA ESCOLA-CAMPO DO PIBID.....	18
EIXO II — FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO.....	25
CAPÍTULO 2 - A LEITURA EM AÇÃO: O USO DA PSICOGÊNESE PARA INTERVENÇÕES EM ALFABETIZAÇÃO – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID	26
CAPÍTULO 3 - ALFABETIZAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID A PARTIR DOS NÍVEIS DA ESCRITA.....	34
EIXO III — FLUÊNCIA LEITORA: PRÁTICAS E INTERVENÇÕES	46
CAPÍTULO 4 - ALFABETIZAÇÃO E FLUÊNCIA DE LEITURA	47
CAPÍTULO 5 - FLUÊNCIA NA LEITURA E ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR JOSÉ PEDRO BRUM – CAIC.....	54
CAPÍTULO 6 - INCENTIVO À LEITURA NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ENCONTRO ENTRE TEORIA PSICOGENÉTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	66
EIXO IV — INCENTIVO À LEITURA E PROTAGONISMO DO ALUNO.....	74
CAPÍTULO 7 - UM OLHAR SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A ALFABETIZAÇÃO.....	75
CAPÍTULO 8 - INCENTIVO À LEITURA NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ENCONTRO ENTRE TEORIA PSICOGENÉTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	82
CAPÍTULO 9 - DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS IMIGRANTES	90
EIXO V — INCLUSÃO, DIVERSIDADE E LITERATURA.....	100
CAPÍTULO 10 - ENTRE PALAVRAS E SENTIDOS, A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA FORMADORA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID	101
CAPÍTULO 11 - O TEMPO DA CRIANÇA E O RITMO DA AVALIAÇÃO: OS DESAFIOS PARA A FLUÊNCIA EM LEITURA.....	121
EIXO VI — AVALIAÇÃO CRÍTICA E REFLEXÃO FINAL	127
CAPÍTULO 12 - PRÁTICAS VIVENCIADAS NA ESCOLA/CAMPO DO PIBID	128

EIXO I — DOCÊNCIA, COLABORAÇÃO E INCLUSÃO

Contextualização do modelo pedagógico e do campo de atuação do PIBID

CAPÍTULO 1 - A CORRESPONSABILIDADE DOCENTE NA PRÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO *CO-TEACHING* COM APOIO FLUTUANTE NA ESCOLA-CAMPO DO PIBID

Carlos Eduardo Magari¹
Lucas Charles Azevedos dos Santos²
Luci Graciela Kuhn³
Leandro de Araújo Crestani⁴

RESUMO

Este trabalho analisa a eficiência da atuação de dois professores em sala de aula em comparação ao modelo tradicional de docente único, discutindo o *co-teaching* como estratégia para responder às demandas da inclusão e da diversidade escolar. A partir de revisão bibliográfica de autores como Friend e Cook (2013), Vilaronga & Mendes (2014) e Judoprado (2016), e à luz da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), são examinadas as potencialidades do ensino colaborativo — entre elas a atenção individualizada, a diversificação metodológica, a ampliação da inclusão e a formação docente no cotidiano escolar — bem como seus desafios práticos, como a necessidade de planejamento conjunto, o alinhamento de concepções pedagógicas e os custos institucionais. Propõe-se uma abordagem metodológica que articula estudo de caso, questionários, entrevistas e análise de indicadores de desempenho acadêmico para avaliar os efeitos do *co-teaching*. Conclui-se que o ensino colaborativo se apresenta como estratégia viável e promissora para promover práticas pedagógicas mais democráticas e equitativas, condicionada à formulação de políticas institucionais e ações de formação docente apropriadas.

Palavras-chave: Co-teaching. Inclusão escolar. Ensino colaborativo.

INTRODUÇÃO

O modelo tradicional de ensino, centralizado em um único professor, tem se mostrado insuficiente diante da complexa demanda por uma educação inclusiva e adaptada à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. Essa heterogeneidade abrange diferentes ritmos, estilos de aprendizagem, interesses, origens socioculturais e necessidades específicas dos estudantes, exigindo a busca por novas estratégias pedagógicas que superem a lógica uniforme e promovam a

¹ Acadêmico do Curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

² Acadêmico do Curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

³ Professora supervisora, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

⁴ Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

participação real de todos. Além disso, o cenário atual é fortemente influenciado pelas legislações voltadas à inclusão escolar e pela valorização das metodologias ativas, que demandam maior protagonismo discente, flexibilidade e inovação no trabalho pedagógico.

Nesse contexto, o *co-teaching*, ou ensino colaborativo, emerge como uma alternativa promissora capaz de responder a esses desafios. Essa prática consiste na atuação conjunta de dois professores em sala de aula, que compartilham responsabilidades de planejamento, execução e avaliação do processo educativo. A corresponsabilidade pressuposta em todas as etapas exige diálogo constante, negociação e um alinhamento de concepções pedagógicas entre os docentes. Considerando as exigências legais, as expectativas pedagógicas e a necessidade de práticas que respeitem a diversidade, este estudo propõe analisar a relevância do *co-teaching* como estratégia para a melhoria da aprendizagem e para o fortalecimento da inclusão escolar, discutindo suas potencialidades, desafios e perspectivas de implementação no contexto brasileiro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino colaborativo é definido como a parceria entre dois professores que compartilham responsabilidades na condução do processo educativo. Essa prática rompe com o modelo tradicional, em que apenas um professor assume integralmente a condução das atividades, abrindo espaço para um trabalho mais integrado e dinâmico. Kenski (2007) ressalta que a educação contemporânea exige práticas inovadoras que favoreçam a aprendizagem significativa e a interação entre os sujeitos. O *co-teaching* constitui uma estratégia que amplia as possibilidades metodológicas, permitindo que diferentes estilos de ensino e abordagens convivam em um mesmo espaço, enriquecendo as práticas e garantindo que os alunos sejam contemplados de acordo com seus ritmos e necessidades.

No Brasil, o debate em torno do ensino colaborativo está intimamente ligado às políticas de inclusão escolar. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que o sistema educacional deve assegurar a oferta de adaptações pedagógicas e recursos necessários à plena participação de estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas. A atuação de dois professores – o docente regente, responsável pelo currículo, e o professor de apoio especializado – é uma das formas de concretizar esse direito. Segundo Vilaronga e Mendes (2014), o

ensino colaborativo representa uma alternativa de grande relevância para o fortalecimento da inclusão, pois possibilita a construção coletiva de estratégias didáticas que beneficiam não apenas os alunos-alvo da educação especial, mas toda a turma, promovendo um ambiente mais participativo e democrático.

Além de ser uma resposta às exigências da inclusão, o *co-teaching* se configura como um espaço de formação contínua para os docentes. Judoprado (2016) afirma que essa colaboração permite a troca de experiências, a reflexão sobre as práticas e a construção conjunta de novos saberes, aproximando a teoria da prática. Outro aspecto relevante é que essa abordagem promove uma nova forma de organização do trabalho, em que a divisão de responsabilidades significa complementaridade. Isso favorece o acompanhamento individualizado e a diversificação metodológica, ao mesmo tempo em que reduz a sobrecarga docente, já que as demandas cotidianas são distribuídas, o que é corroborado pela experiência internacional (Mendes; Vilaronga, 2011).

METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada neste trabalho combinou a Revisão Bibliográfica para a devida fundamentação teórica com o formato de Relato de Experiência na escola-campo. O estudo teve como foco a análise e a descrição da dinâmica do Ensino Colaborativo (*Co-teaching*) implementado, detalhando a atuação conjunta de dois professores (regente e de apoio/bolsista PIBID) na mesma sala de aula.

A intervenção seguiu um modelo de estudo de caso na escola-campo, priorizando a observação e a atuação direta dos acadêmicos em parceria com o professor regente. O design de *co-teaching* predominante observado e implementado foi o de "Um Ensina, Outro Apoia" (ou Apoio Flutuante), no qual a responsabilidade de planejamento e a condução do conteúdo principal eram compartilhadas, mas a execução das atividades em sala seguia uma dinâmica fluida.

A atuação dos professores na escola-campo se deu de forma conjunta e não segregada, caracterizando uma verdadeira parceria e corresponsabilidade. É fundamental destacar que, em nenhum momento, a turma foi dividida e separada em grupos fixos; os dois docentes atendiam a todos os alunos de forma não definida, priorizando a complementaridade e o suporte mútuo.

Na dinâmica de execução, enquanto um professor supervisionava o desenvolvimento geral das atividades, mantendo o fluxo da aula e a gestão da turma, o outro passava de mesa em mesa. Essa movimentação permitia prestar atenção individualizada aos estudantes que manifestavam dúvidas ou que apresentavam dificuldades pontuais na execução da tarefa. Ambos os professores tinham a autonomia e a responsabilidade compartilhada de tirar dúvidas e intervir nas dificuldades, garantindo que o conhecimento de ambos estivesse disponível para toda a sala.

Essa atuação integrada, definida em um Planejamento Conjunto prévio, promoveu uma maior individualização da atenção e facilitou a Avaliação Formativa em tempo real. A observação contínua de ambos os professores permitia ajustes imediatos nas estratégias didáticas para atender às necessidades emergentes da turma, utilizando a Diversificação da Instrução como recurso principal. A descrição dessa metodologia demonstra que a atuação colaborativa foi efetiva ao proporcionar um ambiente mais democrático e atento às especificidades dos estudantes, cumprindo a exigência de corresponsabilidade na prática pedagógica.

ATIVIDADES PRÁTICAS

A intervenção dos acadêmicos do PIBID na escola-campo, no contexto do Ensino Colaborativo, foi estruturada a partir da aplicação de diferentes modelos de *co-teaching* ao longo do semestre, variando conforme a complexidade do conteúdo e as necessidades de inclusão. As atividades foram sempre definidas em Planejamento Conjunto e buscaram aliar o currículo do professor regente com as estratégias de diferenciação de instrução do professor de apoio.

Ensino de Apoio (Suporte Flutuante)

Este foi o modelo mais frequente e é o que melhor descreve a metodologia detalhada no Tópico 3. A atividade prática consistia na execução de exercícios ou na exposição de um tema central pelo Professor 1, enquanto o Professor 2 (acadêmico/apoio) circulava pela sala. O foco principal era a intervenção imediata e discreta junto aos alunos que demonstravam hesitação ou desvio de foco, garantindo que as dúvidas fossem sanadas em tempo real. O resultado prático desse modelo foi

a manutenção do ritmo da aula para a maioria dos alunos, sem interrupções, ao passo que os estudantes com dificuldades eram atendidos individualmente, fortalecendo sua inclusão no grupo sem segregá-los.

Ensino Paralelo (*Parallel Teaching*)

Em momentos específicos, especialmente durante a aplicação de revisões conceituais ou atividades que exigiam maior monitoramento, utilizou-se o modelo de Ensino Paralelo. A turma era dividida em dois subgrupos (mistos ou temporariamente homogêneos por necessidade), e cada professor ministrava a mesma instrução simultaneamente.

O objetivo não era ensinar conteúdos diferentes, mas sim reduzir a proporção aluno-professor, permitindo que cada docente observasse mais de perto o engajamento e a compreensão dos estudantes. Esta prática se mostrou eficaz para diminuir a dispersão e aumentar a participação em discussões mais complexas.

Ensino por Estações (*Station Teaching*)

Para atividades que exigiam a manipulação de diferentes recursos ou o trabalho com habilidades distintas, o modelo de Ensino por Estações foi implementado. A sala era organizada em estações rotativas:

- Estação 1 (Professor Regente): Focada na revisão de conteúdos curriculares.
- Estação 2 (Professor de Apoio/Acadêmico): Focada em atividades de apoio especializado, como uso de recursos visuais e táteis para alunos com dificuldades de concentração, ou atividades de aprofundamento para alunos mais avançados.
- Estação 3 (Independente): Focada em leitura silenciosa, produção textual curta ou jogos educativos. Essa prática permitiu a diversificação máxima da instrução e garantiu que o professor de apoio pudesse aplicar estratégias específicas sem que os alunos fossem retirados da sala, integrando o suporte especializado ao currículo comum e potencializando a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de dois professores em sala de aula configura-se como uma estratégia pedagógica inovadora e necessária diante das demandas contemporâneas da educação básica. O ensino colaborativo, ao propor corresponsabilidade no planejamento, na execução e na avaliação das atividades, rompe com a lógica tradicional centrada em um único docente e inaugura uma perspectiva de maior diversidade metodológica, inclusão efetiva e apoio individualizado aos estudantes.

Essa abordagem, embora apresente desafios relacionados à gestão do tempo, à necessidade de diálogo constante entre os profissionais e aos custos institucionais, revela-se altamente promissora ao possibilitar práticas mais democráticas e integradas, favorecendo tanto o processo de aprendizagem quanto o desenvolvimento profissional dos educadores. Como ressaltam Vilaronga e Mendes (2014), a parceria entre professores deve ser compreendida não como sobreposição de funções, mas como prática de corresponsabilidade. O *co-teaching* representa também uma oportunidade de formação docente contínua, pois proporciona um espaço de troca de experiências, reflexão e inovação em tempo real, diretamente vinculadas ao cotidiano escolar (Judoprado, 2016).

Assim, o *co-teaching* deve ser encarado não apenas como resposta às exigências legais de inclusão, mas sobretudo como investimento em qualidade educacional e em práticas pedagógicas que respeitam a diversidade. Para que sua implementação seja efetiva, fazem-se necessárias algumas recomendações operacionais:

- Garantia de tempo protegido de planejamento conjunto (como uma hora semanal).
- Oferta de formação continuada específica voltada aos modelos de coensino, avaliação formativa e gestão da sala de aula com dois docentes.
- Criação de políticas escolares e de rede que estabeleçam diretrizes claras para a prática, organizem a alocação de horas e assegurem o reconhecimento dessa modalidade nos processos de avaliação dos professores.

Sem esse respaldo institucional, a colaboração corre o risco de se tornar dependente apenas da iniciativa individual e de não se sustentar a longo prazo. Sua

adoção e expansão no contexto brasileiro representam um caminho viável e necessário para enfrentar os desafios da educação atual. Ao ampliar as possibilidades de aprendizagem, garantir maior equidade e estimular a cooperação entre os profissionais da educação, o ensino colaborativo se apresenta como uma estratégia que contribui para o fortalecimento da escola inclusiva, democrática e comprometida com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

ERBEN, Endhyel; MELLO, Kelen Berra de. Um estudo sobre as políticas públicas que dão suporte ao Ensino Colaborativo em países como Estados Unidos, Itália e Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e10/1–20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X72108>.

FRIEND, M.; COOK, L. **Interactions: Collaboration skills for school professionals**. Pearson Higher Ed, 2013.

JUDOPRADO, D. et al. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66–87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

PUGACH, M. C.; BLANTON, L. P. Enacting collaboration in co-teaching research and practice. **Journal of Learning Disabilities**, v. 45, n. 4, p. 395–404, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219411436244>.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 409–426, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300009>.

EIXO II — FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO

Psicogênese da escrita, níveis de aprendizagem e intervenção pedagógica

CAPÍTULO 2 - A LEITURA EM AÇÃO: O USO DA PSICOGÊNESE PARA INTERVENÇÕES EM ALFABETIZAÇÃO – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID

Tatiana Roberta Bertol Machado⁵

Luci Graciela Kuhn²

Leandro de Araújo Crestani⁶

RESUMO

Este artigo consiste em um relato de experiência das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola-Campo Escola Municipal Jardim Concórdia, com foco no processo de alfabetização e fluência da leitura. O objetivo é descrever as intervenções pedagógicas realizadas, baseadas nas contribuições teóricas de autores como Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e na perspectiva crítico-social de Paulo Freire. As práticas envolveram atividades de leitura, cópia de textos curtos e atendimento individualizado, em duplas e em grupos, visando o avanço dos alunos nos diferentes níveis de escrita. Os resultados demonstram a significativa conquista da autonomia na leitura por parte da maioria dos alunos envolvidos, o que impactou diretamente no avanço de suas hipóteses de escrita, e confirmam a relevância da atuação do PIBID na formação docente e na melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Alfabetização. Níveis de Escrita. Relato de Experiência.

INTRODUÇÃO

A alfabetização, compreendida como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico, constitui a etapa fundamental da educação básica, determinando o sucesso ou o insucesso do percurso escolar do aluno. No contexto educacional contemporâneo, a alfabetização não pode ser desvinculada do letramento, conceito que, segundo Soares (2004), se refere ao uso social da leitura e da escrita. O grande desafio, portanto, é o de "alfabetizar letrando".

É nesse cenário que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se insere, estabelecendo um elo crucial entre a universidade e a escola-campo. Este artigo consiste em um relato de experiência das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos do PIBID na Escola Municipal Jardim Concórdia, no município de Toledo (PR). A intervenção pedagógica foi motivada pela necessidade

⁵ Acadêmica do curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES)

² Professora supervisora, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

⁶ Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

de acelerar a fluência da leitura e o avanço das hipóteses de escrita de um grupo de alunos.

O principal objetivo deste relato é descrever as estratégias pedagógicas diferenciadas, que tiveram como ponto de partida o diagnóstico da escrita baseado na Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro & Teberosky). A relevância deste trabalho reside em evidenciar a importância da articulação entre a teoria e a prática para a superação das dificuldades na aquisição da língua escrita, além de sublinhar a contribuição do PIBID na formação do professor-pesquisador.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho de intervenção realizado no âmbito do PIBID está ancorado em um tripé teórico que orientou o diagnóstico, o planejamento e a reflexão sobre a prática.

A Concepção Construtivista da Escrita

A base para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem foi a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Essa teoria revolucionou a visão sobre a alfabetização, deslocando o foco dos métodos de ensino para o sujeito que aprende. Em vez de ver a criança como um "papel em branco", Ferreiro e Teberosky demonstraram que ela é um sujeito ativo que constrói hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, passando sequencialmente pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. O teste de sondagem aplicado na Escola Municipal Jardim Concórdia permitiu a classificação dos alunos nestes níveis, garantindo que as intervenções fossem focadas no "conflito cognitivo" necessário para que cada criança avançasse de fase.

Alfabetizar e Letrar (Magda Soares)

A prática pedagógica, contudo, não se resumiu à apropriação do código alfabético. Conforme Soares (2016) defende, a fluência na leitura e a apropriação do sistema (alfabetização) devem ocorrer simultaneamente com o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita (letramento). Por isso, as atividades propostas como a cópia de textos curtos e a interpretação textual visavam a leitura atenta do padrão ortográfico (alfabetização) ao mesmo tempo que inseriram o aluno em práticas funcionais da língua escrita (letramento), utilizando gêneros textuais e listas de palavras com significado social.

A Leitura como Ato de Libertação (Paulo Freire)

A dimensão político-pedagógica do trabalho foi sustentada pela perspectiva crítico-social de Paulo Freire (2011). A leitura não é apenas a decodificação de letras, mas a "leitura do mundo". Nesse sentido, o objetivo final do trabalho não era apenas tornar o aluno alfabetizado, mas sim autônomo e capaz de compreender e se posicionar criticamente. Essa visão orientou as práticas de interpretação de texto, transformando a leitura em um instrumento de emancipação e reflexão, como evidenciado pelo título de um dos trabalhos apresentados no ENCITEC: *"A Leitura como Ato de Libertação: Reflexões a partir de Paulo Freire"*.

A Prática Reflexiva (Donald Schön)

Por fim, o PIBID se alinha à concepção de Donald Schön (1983) sobre o "profissional reflexivo". A experiência acadêmica vai além da mera aplicação de técnicas; ela se baseia na reflexão-na-ação e na reflexão sobre-a-ação. Os encontros semanais com o professor supervisor e o uso do caderno exclusivo para o projeto permitiram a contínua análise da prática, possibilitando correções de rota e a constante articulação entre as teorias de Ferreiro, Soares e Freire e a realidade heterogênea da sala de aula.

METODOLOGIA

O presente trabalho se caracteriza como um Relato de Experiência de natureza Qualitativa, seguindo a abordagem da Pesquisa-Ação, intrínseca à proposta do PIBID. O desenvolvimento das atividades ocorreu em três fases principais: Diagnóstico, Planejamento e Intervenção.

Diagnóstico Inicial

A primeira etapa, realizada em Fevereiro de 2025, consistiu na aplicação do Teste de Nível de Escrita (Sondagem), seguindo os preceitos da Psicogênese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). O teste foi composto por:

1. **Ditado de Palavras:** (monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo ex.: A, PATO, MESA, TELEVISÃO).
2. **Ditado de Frase:** (ex.: O menino chuta a bola).

3. Avaliação Complementar: Leitura de palavras e textos curtos e atividades de interpretação e consciência fonológica.

O resultado desta sondagem permitiu classificar o grupo de alunos em seus respectivos níveis de escrita, servindo como ponto de partida para a diferenciação pedagógica.

Planejamento e Estrutura da Intervenção

Com base no diagnóstico, as atividades foram planejadas de forma a atender às necessidades específicas de cada grupo de alunos, materializando a concepção de Schön (1983) sobre a reflexão que precede a ação.

As intervenções foram realizadas em momentos específicos e estruturados:

- **Acompanhamento Individualizado:** Focado em alunos nos níveis pré-silábico e silábico, buscando provocar o "salto" de hipótese.
- **Trabalho em Duplas e Grupos:** Organização por proximidade de nível de escrita para potencializar as trocas de conhecimento e a resolução de conflitos cognitivos.
- **Registro da Prática:** Foi utilizado um caderno exclusivo para o projeto, onde eram registradas as atividades de cópia e escrita, permitindo o monitoramento contínuo dos avanços pelos acadêmicos e pela professora supervisora.

Recursos e Técnicas

As práticas envolveram a utilização de recursos como: cópia de listas temáticas (nomes, frutas), cartazes de alfabeto móvel, leitura em voz alta, escrita de textos curtos e atividades de cópia de textos com interpretação associada, unindo os eixos de Alfabetização e Letramento.

ATIVIDADES PRÁTICAS

A intervenção pedagógica na Escola Municipal Jardim Concórdia foi estruturada a partir do diagnóstico psicogenético, garantindo que as atividades propostas geraram o conflito cognitivo necessário para o avanço das hipóteses dos alunos, conforme preconiza Ferreiro e Teberosky (1999). As estratégias foram aplicadas em atendimentos individualizados, em duplas e em pequenos grupos, utilizando um caderno exclusivo para registro e acompanhamento das produções (Ver Anexo 7.4).

Nível Pré-silábico

O grupo de alunos classificado como pré-silábico era composto por estudantes que ainda não diferenciavam a escrita do desenho ou utilizavam grafismos aleatórios, sem relação sonora com a palavra.

- **Objetivos Pedagógicos:** Promover a distinção entre a escrita alfabética e outras formas de representação e introduzir as hipóteses de quantidade mínima e de variedade de caracteres (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).
- **Estratégias Utilizadas:**
 - Uso do Alfabeto Móvel (Ver Anexo 7.1): Atividades lúdicas de construção do próprio nome e de palavras temáticas (frutas, nomes de animais), visando que o aluno percebesse que a escrita exige uma seleção e ordenação específica de letras.
 - Escrita de Listas: Solicitação de escrita de palavras significativas (nomes de familiares, colegas) e confronto imediato com a escrita convencional, feita pelo pibidiano, para que o aluno pudesse refletir sobre a diferença entre as duas representações.
- **Resultados Observados:** Após dois meses de intervenção contínua, todos os alunos pré-silábicos demonstraram avanços, passando a utilizar mais de três letras diferentes por palavra, evidenciando o rompimento com o patamar inicial da escrita.

Nível Silábico

Os alunos silábicos representavam a sílaba com uma única letra (com ou sem valor sonoro convencional). O desafio residiu em desestabilizar essa lógica de correspondência unívoca (uma letra = uma sílaba).

Estratégias Utilizadas:

- **Cópia Reflexiva (Ver Anexo 7.4):** Utilização da cópia de textos curtos como uma estratégia para forçar o aluno a analisar o padrão ortográfico e a quantidade de letras que compõem uma sílaba. O acadêmico supervisionava a cópia, chamando a atenção para a junção das consoantes e vogais (ex.: P-A-T-O, destacando o T).
- **Ditado com Confronto:** Ditados de palavras polissílabas (ex.: *TELEVISÃO*),

incentivando-o a refletir sobre a insuficiência de sua escrita silábica (T V S) frente à palavra completa, promovendo o conflito.

- **Avanços Percebidos:** A cópia orientada, combinada com a análise sonora, foi determinante. O confronto levou o aluno a adicionar vogais ou consoantes a suas sílabas, iniciando a transição para o próximo nível.

Nível Silábico-Alfabético

Esta fase de transição é crucial. O aluno consegue escrever algumas sílabas de forma alfabética (P-A-T-O) e outras de forma silábica (T-V-S).

Objetivos Pedagógicos:

Consolidar a hipótese alfabética e iniciar o trabalho de familiarização com as irregularidades ortográficas.

Estratégias Utilizadas:

- **Leitura e Interpretação (Ver Anexo 7.3):** A leitura de textos temáticos, seguida de atividades de interpretação, garantiu o avanço nos níveis de escrita e promoveu o letramento (SOARES, 2004). O foco era a compreensão textual e a busca pelo sentido da leitura, em um processo que ia além da decodificação.
- **Escrita de Frases e Pequenos Textos:** Solicitação de produção de legendas, respostas completas a perguntas e pequenos textos (trabalhando a autonomia), com correção imediata focada no ponto de conflito do aluno.
- **Impacto Pedagógico:** Os alunos demonstraram grande melhora na fluência da leitura (Ver Anexo 7.2) e na velocidade de escrita, dedicando menos tempo à reflexão sobre o código e mais tempo à produção de sentido.

Nível Alfabético

Para os alunos que já haviam consolidado o sistema alfabético, o foco do trabalho foi a consolidação da ortografia, a fluência e a ampliação da capacidade crítica de leitura.

Estratégias Utilizadas:

- **Maleta da Leitura (Ver Anexo 7.5):** Criação de um projeto de incentivo à leitura que permitia ao aluno levar livros para casa. Esta prática reforçou o letramento em sua dimensão social, promovendo o uso da leitura em contextos reais.

- **Leitura Crítica:** Seleção de textos que permitiam a discussão de temas sociais, alinhando a intervenção à perspectiva de Paulo Freire (2011) sobre a "leitura do mundo".
- **Revisão Textual:** Atividades de revisão e auto-correção, com foco em pontuação, concordância e ortografia.

Resultados Observados: Os alunos deste grupo alcançaram maior autonomia leitora e maior capacidade de expressar ideias com correção formal, consolidando a fase de alfabetização e aprofundando o letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) demonstrou, na experiência da Escola Municipal Jardim Concórdia, ser um vetor essencial na formação docente e na intervenção pedagógica eficaz. A aplicação de um arcabouço teórico sólido baseado na Psicogênese (Ferreiro & Teberosky) para o diagnóstico e no binômio Alfabetização/Letramento (Soares e Freire) para a prática garantiu o planejamento de intervenções direcionadas e significativas.

A avaliação geral do impacto das atividades é notavelmente positiva. Constatou-se uma significativa conquista da autonomia na leitura e um avanço generalizado nas hipóteses de escrita dos alunos acompanhados. A progressão dos alunos do nível silábico para o silábico-alfabético e alfabético comprovou a eficácia da abordagem metodológica pautada na reflexão e na diferenciação do ensino.

Para os acadêmicos, a experiência reforçou a identidade do professor-pesquisador (SCHÖN, 1983). O ciclo de reflexão-ação promovido pelos encontros com o professor supervisor e o registro das práticas transformou a teoria em uma ferramenta viva para a resolução de problemas em sala de aula. Sugere-se que futuras intervenções do PIBID continuem investindo na formação contínua e na pesquisa aplicada, potencializando o impacto da universidade na qualidade da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CAPÍTULO 3 - ALFABETIZAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID A PARTIR DOS NÍVEIS DA ESCRITA

Bruna Soares de Albuquerque⁷

Vilma de Oliveira Santos⁸

Leandro de Araújo Crestani⁹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar e analisar as atividades de alfabetização desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizadas em uma escola pública municipal do município de Toledo-PR, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As intervenções pedagógicas foram planejadas a partir da identificação dos níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética, considerando a heterogeneidade da turma e a presença de alunos em situação de defasagem. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter descritivo, configurando-se como um relato de experiência pedagógica fundamentado em observações sistemáticas, tomadas de leitura, análise de produções escritas e intervenções diferenciadas. As atividades desenvolvidas envolveram leitura mediada, uso de alfabeto móvel, práticas de consciência silábica, trabalho com sílabas complexas e produção escrita orientada. Os resultados indicaram avanços graduais na relação entre oralidade e escrita, no desenvolvimento da fluência leitora e na autonomia dos alunos, além de evidenciar contribuições significativas para a formação inicial docente, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática pedagógica.

Palavras-chave: Alfabetização. Psicogênese da Escrita. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui-se como um dos principais desafios dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente em contextos escolares marcados pela heterogeneidade dos níveis de aprendizagem, pela presença de alunos em defasagem e por demandas específicas, como dificuldades persistentes de leitura e escrita. Alfabetizar, nesse sentido, não se limita ao ensino do código escrito, mas envolve a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita que lhes permitam compreender, interpretar e produzir textos de forma significativa.

⁷ Acadêmica do Curso de pedagogia da FAG, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

⁸ Professora supervisora, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

⁹ Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

No contexto da escola pública brasileira, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, exigindo do professor uma atuação mediadora, reflexiva e fundamentada teoricamente. A presença de alunos que não consolidaram o princípio alfabético nos anos iniciais, bem como dificuldades relacionadas à fluência leitora e à compreensão textual, evidencia a necessidade de intervenções pedagógicas planejadas, contínuas e ajustadas às hipóteses de escrita dos estudantes.

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma política pública de formação inicial que possibilita a inserção gradual do licenciando no cotidiano da escola pública, promovendo a articulação entre teoria e prática. Ao permitir o acompanhamento sistemático de turmas e alunos, o programa favorece a construção de saberes docentes a partir da observação, da intervenção pedagógica e da reflexão sobre a prática.

As atividades relatadas neste artigo foram desenvolvidas no âmbito do PIBID, em uma escola pública municipal do município de Toledo–PR, com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No contexto da escola-campo, observou-se a presença de alunos com diferentes níveis de apropriação da escrita, incluindo casos de defasagem significativa, dificuldades na decodificação, baixa fluência leitora e desafios relacionados à atenção e à compreensão textual. Tal realidade demandou o planejamento de intervenções pedagógicas diferenciadas, fundamentadas nos pressupostos da psicogênese da escrita e da alfabetização enquanto prática social.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral relatar e analisar as atividades de alfabetização desenvolvidas por acadêmicos bolsistas do PIBID, a partir da identificação dos níveis de desenvolvimento da escrita dos alunos. Como objetivos específicos, busca-se: descrever as intervenções pedagógicas realizadas com alunos em diferentes níveis da psicogênese da escrita; analisar os avanços e desafios observados no processo de alfabetização; e refletir sobre as contribuições dessas experiências para a formação inicial docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização constitui um processo complexo, que envolve não apenas a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas também a inserção do aluno em práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, alfabetizar significa possibilitar que a criança compreenda a escrita como um sistema de representação da

linguagem, construído social e historicamente, e não como um conjunto de regras a serem memorizadas mecanicamente (TEBEROSKY; 2020, p. 32-33).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) representam um marco na compreensão do processo de alfabetização ao evidenciarem que a criança constrói ativamente hipóteses sobre a escrita. Segundo as autoras, a apropriação do sistema de escrita alfabética ocorre por meio de diferentes níveis — pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético — nos quais os erros não devem ser compreendidos como falhas, mas como indicadores do raciocínio infantil e do estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Essa concepção rompe com práticas tradicionais de alfabetização centradas na repetição e na cópia, ao reconhecer o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem (SANTOS E MENDONÇA; 2007).

Complementando essa perspectiva, Teberosky (2020) destaca a importância do trabalho com tarefas encadeadas, nas quais diferentes atividades de leitura e escrita se articulam de forma progressiva. Segundo a autora, a leitura em voz alta realizada pelo professor, seguida de comentários, reformulações, ditado ao adulto e reescrita pelos alunos, constitui uma estratégia potente para a construção do conhecimento sobre a escrita. Essa concepção fundamenta o uso de práticas como leitura mediada, manipulação de alfabeto móvel e produção escrita orientada, amplamente utilizadas nas intervenções relatadas neste estudo.

Além da compreensão do sistema de escrita, torna-se fundamental considerar a alfabetização articulada ao letramento. Conforme defendem Santos e Mendonça (2007), aprender a ler e escrever implica participar de práticas sociais significativas que envolvem o uso funcional da linguagem escrita. Nesse sentido, a alfabetização não se restringe à decodificação de palavras, mas envolve a compreensão de textos, a produção escrita e a reflexão sobre os diferentes gêneros textuais presentes no cotidiano escolar e social.

Essa articulação entre alfabetização e letramento orientou a escolha de textos literários nas atividades desenvolvidas, como poemas, histórias infantis e textos narrativos, possibilitando que os alunos se aproximassem da leitura como prática social e cultural. O uso de textos literários também contribui para a ampliação do repertório linguístico, o desenvolvimento da oralidade e a construção de sentidos, aspectos essenciais para o avanço da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SANTOS; MENDONÇA, 2007).

Outro aspecto central no processo de alfabetização refere-se à avaliação diagnóstica, especialmente no que diz respeito à leitura. De acordo com materiais do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF):

Quando o professor ouve seu aluno ler é possível perceber, com mais clareza, que tipo de dificuldade ele encontra ao interagir com o texto. Quando analisados apenas os resultados de atividades escritas, muitas vezes é difícil identificar a natureza das dificuldades de leitura. O estudante tem dificuldade de ler palavras onde aparecem consoantes específicas? Dígrafos? As pausas entre palavras comprometem o sentido do que está sendo lido? Há erros frequentes na leitura de palavras específicas? Os estudantes conseguem ler palavras isoladas, mas têm dificuldades em juntá-las na leitura de um texto? O estudante percebe quando errou a leitura de uma palavra ou segue a leitura sem se dar conta do erro cometido? Todas essas questões são importantes para que o professor possa planejar intervenções bem ajustadas às dificuldades dos alunos. E, nesse sentido, a avaliação da ciência cumpre um importante papel de mostrar que tipo de erro os estudantes estão cometendo. (CAED/UFJF, s.d., p.2).

A escuta atenta da leitura oral do aluno permite identificar com maior precisão as dificuldades enfrentadas durante a interação com o texto, como problemas na decodificação, pausas inadequadas, dificuldades com sílabas complexas e leitura por antecipação ou memorização. A avaliação da fluência leitora, portanto, constitui um instrumento fundamental para orientar o planejamento de intervenções pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos estudantes (CAED/UFJF, s.d., p.2).

Nesse sentido, as tomadas de leitura realizadas ao longo das atividades do PIBID permitiram identificar diferentes perfis de leitores — desde alunos em estágios iniciais de leitura até aqueles que já apresentavam maior fluência, mas ainda necessitavam de aprimoramento na compreensão textual. A partir dessas observações, foi possível planejar práticas direcionadas, como leitura mediada, leitura reiterada, trabalho com sílabas complexas e atividades de correspondência grafema-fonema, favorecendo o avanço gradual da fluência leitora (CAED/UFJF, s.d., p.2).

Por fim, destaca-se a contribuição de Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e reflexão constante sobre a prática pedagógica. A alfabetização, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um processo dialógico, no qual o professor atua como mediador, criando condições para que o aluno construa o conhecimento de forma significativa. Essa concepção reforça a importância de programas como o PIBID, que possibilitam ao licenciando vivenciar a prática docente de forma reflexiva, articulando os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial com as demandas reais da escola pública.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, configurando-se como um relato de experiência pedagógica. As atividades foram desenvolvidas no âmbito do PIBID, na Escola Municipal José Pedro Brum – CAIC, com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente, foram realizadas observações sistemáticas da rotina escolar e avaliações diagnósticas de leitura e escrita, como tomadas de leitura e atividades com alfabeto móvel, a fim de identificar os níveis de desenvolvimento da escrita dos alunos. A partir desse diagnóstico, as intervenções pedagógicas foram planejadas de forma diferenciada, considerando as necessidades específicas de cada estudante.

As atividades envolveram o uso de textos literários, jogos pedagógicos, atividades de separação silábica, leitura de sílabas complexas, produção escrita e atividades lúdicas, sempre mediadas pela acadêmica bolsista, sob orientação da professora supervisora e professora regente.

ATIVIDADES PRÁTICAS

Nível Pré-silábico

Os alunos classificados no nível pré-silábico apresentavam dificuldades significativas em compreender a escrita como um sistema de representação da linguagem, evidenciando registros gráficos sem correspondência estável entre letras e sons. Essas características foram identificadas por meio de observações sistemáticas em sala de aula, tomadas de leitura, ditados e atividades diagnósticas realizadas com o uso do alfabeto móvel ao longo dos meses de acompanhamento.

De modo geral, esses alunos demonstravam reconhecer algumas letras isoladas, especialmente aquelas presentes em seus nomes próprios, porém não conseguiam estabelecer relações consistentes entre a oralidade e a escrita. Em situações de escrita espontânea, utilizavam poucas letras ou símbolos gráficos repetidos, sem considerar a quantidade de sons presentes nas palavras, o que caracteriza hipóteses iniciais sobre o funcionamento do sistema alfabético.

Diante desse cenário, as intervenções pedagógicas voltadas ao nível pré-silábico tiveram como principal objetivo promover o contato sistemático com a escrita, favorecendo a compreensão de que ela representa a fala e possui organização própria. Para isso, foram desenvolvidas atividades de reconhecimento das letras e de

seus sons, com forte mediação pedagógica, respeitando o ritmo e as hipóteses de cada aluno.

O alfabeto móvel constituiu-se como um recurso central nas intervenções, permitindo que os alunos manipulassem letras, identificassem vogais e consoantes e realizassem tentativas de escrita a partir da oralidade. Durante essas atividades, os alunos eram incentivados a verbalizar as palavras, identificar o som inicial e observar a quantidade de letras utilizadas, ainda que suas produções não correspondessem à escrita convencional. Essa prática possibilitou tornar visível o raciocínio dos alunos sobre a escrita, favorecendo intervenções mais ajustadas às suas necessidades.

Além das atividades de manipulação das letras, foram realizadas leituras mediadas de textos literários, nas quais realizava a leitura em voz alta e, posteriormente, promoveu breves conversas sobre o texto, explorando imagens, personagens e situações narradas. Essas atividades tiveram como objetivo ampliar o repertório linguístico dos alunos, desenvolver a escuta atenta e aproximá-los da leitura como prática social, mesmo antes da consolidação da leitura autônoma.

Ao longo das intervenções, observou-se que os alunos em nível pré-silábico apresentavam grande necessidade de mediação e validação constante, demonstrando insegurança ao realizar as atividades propostas. Contudo, com a repetição das práticas e o uso de recursos concretos, foi possível perceber avanços graduais, como o aumento do interesse pelas atividades, maior atenção aos sons das palavras e tentativas mais frequentes de relacionar letras à oralidade.

Essas experiências evidenciam que o trabalho com alunos em nível pré-silábico requer intervenções sistemáticas, intencionalmente planejadas e fundamentadas teoricamente, nas quais o erro seja compreendido como parte do processo de aprendizagem. A atuação mediadora do professor mostrou-se fundamental para favorecer a construção de hipóteses mais elaboradas sobre a escrita e criar condições para a progressão aos níveis seguintes da psicogênese da escrita.

Nível Silábico

Os alunos classificados no nível silábico demonstravam compreender que a escrita se relaciona à fala, entretanto ainda estabeleciam uma correspondência parcial entre os segmentos orais e a escrita, geralmente utilizando uma letra para representar cada sílaba. Essa característica foi identificada por meio de atividades diagnósticas,

avaliações contínuas de língua portuguesa e observações realizadas durante as tomadas de leitura e produções escritas ao longo do acompanhamento.

De modo geral, esses alunos conseguiam identificar a letra inicial das palavras e demonstravam maior segurança na oralidade do que na escrita, apresentando dificuldades em representar graficamente todos os sons que compõem as palavras. Em suas produções, era comum a omissão de vogais ou consoantes, bem como a instabilidade na organização das sílabas, evidenciando hipóteses silábicas ainda em processo de consolidação.

Diante dessas características, as intervenções pedagógicas voltadas ao nível silábico priorizaram o desenvolvimento da consciência silábica, buscando ampliar a percepção dos alunos sobre a estrutura sonora das palavras. Para isso, foram propostas atividades de separação de sílabas, contagem silábica falada e completar palavras com letras iniciais ou vogais, utilizando imagens e palavras pertencentes ao cotidiano escolar, o que favoreceu a compreensão e o engajamento dos estudantes.

Durante a realização das atividades, a mediação pedagógica desempenhou papel central. Os alunos eram incentivados a verbalizar as palavras lentamente, identificando quantas vezes “abriam a boca” ao pronunciá-las, estratégia que auxiliou na percepção das sílabas. Em seguida, eram orientados a relacionar cada segmento oral à sua representação escrita, ainda que de forma não convencional. Esse processo permitiu que os alunos refletissem sobre a quantidade de letras necessárias para escrever uma palavra e sobre a correspondência entre fala e escrita.

Além das atividades de segmentação silábica, foram realizadas propostas de leitura orientada, nas quais os alunos eram convidados a ler palavras e pequenos trechos com apoio do professor, favorecendo a associação entre o que era falado e o que estava escrito. Essas práticas possibilitaram observar avanços graduais na identificação de sílabas e no reconhecimento de padrões sonoros recorrentes, como sílabas simples do tipo consoante-vogal.

Ao longo das intervenções, constatou-se que muitos alunos em nível silábico apresentavam necessidade constante de validação, buscando confirmação do professor antes de concluir suas produções. Apesar disso, com a repetição das atividades e a mediação sistemática, foi possível observar maior autonomia na realização das tarefas, além de tentativas mais consistentes de representar graficamente as sílabas das palavras.

Essas experiências evidenciam que o trabalho com alunos no nível silábico exige práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão consciente sobre a estrutura sonora da língua, respeitando o ritmo de aprendizagem e valorizando o processo de construção do conhecimento. As intervenções realizadas contribuíram para o fortalecimento da relação entre oralidade e escrita, criando condições para a transição progressiva ao nível silábico-alfabético.

Nível Silábico-Alfabético

Os alunos classificados no nível silábico-alfabético apresentavam hipóteses mais elaboradas sobre o sistema de escrita, alternando registros silábicos e alfabéticos em suas produções. Esse nível caracteriza-se pela tentativa de representar foneticamente os sons da fala, ainda que de forma instável, evidenciando avanços em relação aos níveis anteriores, mas também desafios relacionados à consolidação da correspondência fonema-grafema.

A identificação desses alunos ocorreu por meio de avaliações diagnósticas contínuas, tomadas de leitura e análise das produções escritas, nas quais foi possível observar a presença de palavras parcialmente fonetizadas, omissões ou substituições de letras e dificuldades na escrita de sílabas complexas. Tais características indicaram a necessidade de intervenções pedagógicas que favorecessem a reflexão consciente sobre a estrutura das palavras e a relação entre sons e letras.

Diante desse contexto, as atividades desenvolvidas no nível silábico-alfabético tiveram como objetivo principal consolidar a correspondência fonema-grafema, especialmente em palavras que apresentam sílabas complexas, como encontros consonantais e dígrafos. Para isso, foram propostas atividades com sílabas embaralhadas, formação de palavras com o uso do alfabeto móvel e leitura das palavras construídas, seguidas de momentos de reflexão sobre a escrita produzida.

O uso do alfabeto móvel mostrou-se um recurso pedagógico relevante, pois possibilitou aos alunos manipular concretamente as letras, visualizar a sequência necessária para a formação das palavras e revisar suas produções de forma mais autônoma. Durante essas atividades, os alunos eram incentivados a observar atentamente as letras, pronunciar os sons correspondentes e verificar se a palavra formada fazia sentido, promovendo a autocorreção e o ajuste das hipóteses de escrita.

A mediação pedagógica ocorreu por meio de questionamentos intencionais, como: “Qual é o primeiro som que você ouve nessa palavra?”, “Essa sílaba precisa de mais alguma letra?” e “A palavra formada corresponde ao que você quis escrever?”. Esses questionamentos favoreceram a reflexão metalinguística e estimularam os alunos a revisar suas produções, evitando estratégias de adivinhação e leitura por memorização.

Além das atividades de construção de palavras, foram realizadas práticas de leitura orientada, nas quais os alunos liam as palavras formadas e pequenos trechos de textos, buscando reconhecer padrões sonoros e ampliar o repertório de palavras conhecidas. Ao longo das intervenções, observou-se redução gradual de erros recorrentes, maior atenção à sequência das letras e avanços na leitura por decodificação, ainda que persistem dificuldades relacionadas à memória fonológica e à atenção sustentada.

As experiências desenvolvidas com os alunos em nível silábico-alfabético evidenciam a importância de práticas pedagógicas sistemáticas e mediadas, que favoreçam a transição para o nível alfabético. O trabalho com material concreto, aliado à reflexão constante sobre a escrita, mostrou-se fundamental para fortalecer a compreensão do sistema de escrita alfabética e promover avanços significativos no processo de alfabetização.

4.4 Nível Alfabético

Os alunos classificados no nível alfabético já demonstravam domínio do princípio alfabético, sendo capazes de estabelecer correspondência consistente entre fonemas e grafemas, ler palavras e pequenos textos e produzir escritos compreensíveis. Apesar desse domínio inicial, observou-se que muitos desses alunos ainda apresentavam desafios relacionados à fluência leitora, à ortografia e à compreensão textual, aspectos fundamentais para a consolidação da alfabetização.

A identificação desses alunos ocorreu por meio das tomadas de leitura, avaliações diagnósticas e observações das produções escritas realizadas ao longo do acompanhamento. Durante as leituras orais, foi possível perceber diferenças significativas no ritmo, na entonação e na precisão da leitura, evidenciando a necessidade de intervenções pedagógicas voltadas não apenas à decodificação, mas também à automatização da leitura e à construção de sentidos.

Diante dessas demandas, as atividades desenvolvidas no nível alfabético tiveram como objetivo principal aprimorar a fluência leitora e a compreensão textual, bem como fortalecer a autonomia dos alunos no uso da escrita. Para isso, foram propostas tomadas de leitura com textos literários, seguidas de perguntas de compreensão, recontos orais e discussões coletivas sobre os textos lidos. A escolha por textos literários possibilitou o contato dos alunos com diferentes estruturas linguísticas e ampliou o repertório vocabular.

Além das práticas de leitura, foram realizadas atividades de produção escrita orientada, nas quais os alunos produziram pequenos textos, frases e registros a partir de temas trabalhados em sala. Durante essas atividades, a mediação pedagógica concentrou-se na organização das ideias, no uso adequado dos espaços entre as palavras e na reflexão sobre aspectos ortográficos, sem perder de vista o sentido global do texto produzido.

Também se destacaram atividades com rimas, poemas e versos, nas quais os alunos analisaram a sonoridade da língua, identificaram palavras que rimavam e produziram pequenos versos. Essas práticas favoreceram o desenvolvimento da consciência fonológica em um nível mais refinado, além de contribuir para a fluência e a expressividade na leitura em voz alta.

Ao longo das intervenções, observou-se que os alunos passaram a demonstrar maior segurança durante as leituras orais, com redução de pausas inadequadas e menor dependência da mediação do professor. Na escrita, houve avanços na organização textual e no uso mais consciente da linguagem, ainda que persistem dificuldades pontuais relacionadas à ortografia convencional.

As experiências desenvolvidas com os alunos em nível alfabético evidenciam que a consolidação da alfabetização exige práticas contínuas e diversificadas, que integrem leitura, escrita e reflexão linguística. O acompanhamento sistemático e a mediação pedagógica mostraram-se fundamentais para favorecer o avanço da fluência leitora e a ampliação das competências linguísticas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) evidenciaram a relevância de intervenções pedagógicas planejadas, contínuas e fundamentadas teoricamente para o avanço do processo de

alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A identificação dos níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética permitiu compreender a alfabetização como um processo progressivo e não linear, no qual cada aluno constrói suas hipóteses de escrita a partir de experiências significativas de leitura e escrita.

Os resultados observados ao longo das intervenções indicam que o uso de avaliações diagnósticas, como as tomadas de leitura e a análise das produções escritas, mostrou-se fundamental para orientar o planejamento das atividades. A classificação dos alunos nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético possibilitou a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, respeitando os ritmos de aprendizagem e as necessidades específicas de cada estudante, especialmente daqueles em situação de defasagem.

As intervenções realizadas com o uso de materiais concretos, como o alfabeto móvel, leitura mediada de textos literários, atividades de consciência silábica, trabalho com sílabas complexas e produção escrita orientada, favorecem avanços graduais na relação entre oralidade e escrita. Observou-se que os alunos passaram a demonstrar maior interesse pelas atividades, maior atenção aos sons da língua e tentativas mais consistentes de representação gráfica, além de progressos na fluência leitora e na compreensão textual.

Cabe destacar que o acompanhamento sistemático dos alunos evidenciou a importância da mediação pedagógica constante. A atuação do professor como mediador, que questiona, orienta e valida o processo de aprendizagem, mostrou-se essencial para a construção de hipóteses mais elaboradas sobre a escrita. Nesse sentido, o erro foi compreendido como parte constitutiva do processo de alfabetização, conforme defendem os estudos da psicogênese da escrita, e não como falha a ser corrigida de forma imediata.

Do ponto de vista da formação inicial docente, a experiência vivenciada no PIBID contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma postura reflexiva em relação à prática pedagógica. O contato direto com o cotidiano escolar, aliado à possibilidade de planejar, aplicar e avaliar intervenções pedagógicas, possibilitou compreender a complexidade do processo de alfabetização e a importância de fundamentar as práticas em referenciais teóricos consistentes. Além disso, o acompanhamento de alunos com diferentes níveis de aprendizagem favoreceu a construção de saberes docentes relacionados à observação, à escuta atenta e à tomada de decisões pedagógicas.

Ressalta-se, contudo, que o tempo de acompanhamento e as condições do contexto escolar constituem limitações deste estudo. O período de intervenção, embora significativo, não foi suficiente para garantir a consolidação plena de todos os avanços observados, indicando a necessidade de continuidade das ações pedagógicas e de acompanhamento a longo prazo. Ainda assim, os resultados obtidos reforçam a importância de intervenções sistemáticas e do trabalho colaborativo entre professores, acadêmicos e a escola.

Por fim, espera-se que as experiências relatadas neste artigo contribuam para reflexões acerca das práticas alfabetizadoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o fortalecimento de programas de formação inicial docente, como o PIBID. Acredita-se que a articulação entre teoria e prática, aliada à observação cuidadosa dos processos de aprendizagem, constitui um caminho fundamental para a promoção de uma alfabetização significativa, inclusiva e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Pedro. **A raposa esfomeada**. Curitiba: Divulgação Cultural, 2013.

_____. **A vaidade do corvo**. Curitiba: Divulgação Cultural, 2016.

BRASIL. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Unidade 3 – Ano 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização – PNA**. Brasília: MEC, SEALF, 2019

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO – CAEd. **Subsídios à formação de professores com foco nos resultados da avaliação de fluência em leitura**. [S.l.]: CAEd/UFJF, [s.d.].

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEBEROSKY, Ana. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever**.

Coord. Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda. São Paulo: Editora Moderna, 2020. (Laboratório de Educação: toda criança pode aprender).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

EIXO III — FLUÊNCIA LEITORA: PRÁTICAS E INTERVENÇÕES

Da decodificação à leitura contextualizada e significativa

CAPÍTULO 4 - ALFABETIZAÇÃO E FLUÊNCIA DE LEITURA

Eduarda Rafaela Lauermann¹⁰

Alessandra Paula Neves de Oliveira¹¹

Leandro de Araújo Crestani¹²

RESUMO

O presente trabalho apresenta as abordagens pedagógicas utilizadas para promover avanços significativos na leitura e na fluência de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Partindo de uma avaliação diagnóstica inicial, foram identificados diferentes níveis de alfabetização, desde crianças que não realizavam qualquer leitura até leitores fluentes. A partir desses dados, os alunos foram organizados em grupos produtivos conforme seus níveis de aprendizagem, possibilitando intervenções direcionadas. As atividades práticas envolveram estratégias de leitura coletiva, contação de histórias, leitura de palavras e pseudopalavras, bem como o uso de fichas de leitura para treino sistemático. A fundamentação teórica baseou-se em Santos et al. (2007) e Teberosky (2020), destacando a importância do letramento, da interação social e da compreensão do sistema de escrita alfabética para o desenvolvimento leitor. Os resultados evidenciam que as intervenções propostas contribuíram para o avanço dos estudantes, incluindo casos de evolução significativa da fase pré-silábica até a fluência leitora, demonstrando a efetividade das práticas adotadas. O estudo reforça a importância de ações intencionais, contínuas e fundamentadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita no início da escolarização.

Palavras-chave: Alfabetização. Fluência leitora. Leitura.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve um conjunto complexo de habilidades cognitivas que não se desenvolvem de maneira uniforme entre os estudantes. Este trabalho busca exemplificar e apresentar quais abordagens pedagógicas foram utilizadas para favorecer o progresso de alunos que, inicialmente, não identificavam sons ou não compreendiam o funcionamento do sistema de escrita, e que, ao longo do processo, tornaram-se leitores mais competentes e fluentes.

¹⁰ Acadêmico da curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES)

¹¹ Professora supervisora, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

¹² Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

A fluência leitora, entendida como a capacidade de ler sem recorrer constantemente à decodificação lenta ou à correção de erros por meio de retrocessos, constitui um componente essencial para o desenvolvimento da compreensão e da autonomia do leitor.

A alfabetização, porém, não se reduz ao domínio mecânico da leitura. Conforme Santos *et al.* (2007), oferecer práticas reais de leitura e produção escrita não significa apenas levar para a sala de aula textos presentes na sociedade, mas propor situações com intencionalidade, nas quais o ato de ler ou escrever tenha finalidade concreta para os envolvidos.

A perspectiva do letramento, ao defender que os estudantes devem ter acesso a textos mesmo antes de dominarem plenamente o sistema alfabético, reforça a importância de permitir que testem hipóteses sobre a escrita e construam sentidos a partir de textos memorizados, cantigas ou reescritas.

Partindo desses fundamentos teóricos, este trabalho apresenta o percurso metodológico, as intervenções e os resultados obtidos durante o acompanhamento de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, na qual os estudantes foram organizados conforme seus níveis de aprendizagem.

As ações desenvolvidas buscaram compreender as dificuldades específicas de cada aluno, propor atividades adequadas às suas necessidades e observar a evolução de suas hipóteses de escrita e leitura, incluindo casos de avanço significativo, como o de um estudante que evoluiu do nível pré-silábico à leitura fluente ao longo do processo.

A partir dessa experiência, discute-se como práticas intencionais, planejadas e sustentadas teoricamente podem contribuir para o desenvolvimento da fluência e da autonomia leitora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente texto busca exemplificar e apresentar aos leitores quais abordagens foram utilizadas para que estudantes que antes não identificavam sons, se tornassem leitores fluentes.

A fluência significa ler sem grande dificuldade para decifrar o que está escrito. O leitor fluente é aquele que não apresenta pausas na leitura para poder decifrar o que está escrito, nem corrigir algum erro cometido retrocedendo a leitura.

De acordo com Caed, Uma criança que está na fase da alfabetização não lerá com fluência, mas leitores experientes podem ter dificuldades em alguns textos onde tem termos desconhecidos. A fluência depende das habilidades do leitor, mas também ao nível de complexidade do texto.

Quando o professor ouve seu aluno ler é possível perceber que tipo de dificuldade ele apresenta ao interagir com o texto. É necessário levar em consideração algumas questões como: As pausas entre as palavras comprometem o sentido do texto? Há erros frequentes na leitura de palavras específicas? Consegue ler palavras isoladas mas têm dificuldades em juntá-las na leitura?

Nas avaliações em larga escala da fluência os alunos são convidados a ler palavras e textos. Com base na quantidade de acertos, no modo como essa leitura é realizada, são apresentados determinados perfis de leitores. Esses perfis indicam o tipo de comportamento do leitor durante a leitura e seu desempenho provável como leitor (Caed, p.02)

De acordo com Santos *et al* (2007), propiciar aos estudantes vivências de práticas reais e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula textos que circulam na sociedade, tem-se a intenção por trás. Ao se ler ou escrever um texto em sala deve-se objetivar uma finalidade para os envolvidos na situação de leitura ou produção.

Com relação à produção escrita, poder-se-ia escrever para sistematizar e/ou guardar uma informação, para se comunicar com alguém, para relatar um fato, etc. (Santos *et al*, 2007 p.98).

Alfabetizar letrando é oportunizar situações da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e situações sociais de uso deles, mas que seja levado a compreensão acerca do sistema de escrita alfabético.

De acordo com Santos *et al* (2007) os estudantes devem ter acesso a escrita de textos mesmo antes de dominar o sistema de escrita. Assim eles podem desde o início do processo testar suas hipóteses a respeito da escrita. Se o que já tem não é suficiente para que leiam ou produzam textos, pode levá-los a ler textos memorizados, como cantigas, quadrinhas ou tentar que reescrevam na íntegra.

A aprendizagem da leitura e escrita, não pode se reduzir a questões metodológicas que não levem em conta uma visão adequada, tais como o sistema de escrita. (Teberosky, 2020, p.17).

A autora ainda questiona se toda escrita envolve uma seleção de elementos sonoros, como uma criança que está iniciando na aprendizagem pode saber como e quais unidades usa para representar? e o mesmo salienta que a escrita não é um código que transcreve a língua oral, mas um sistema com regras próprias que transcreve a língua oral, assim como as pessoas individualmente.

Por exemplo, a aprendizagem cultural implica que o uso da oralidade pode ter sido acompanhado de contextos familiares de leitura em voz alta (de contos, fábulas, poesia), ou seja, de interação com livros e com leitores (Teberosky, 2020, p.19).

A criança também possui capacidade de decodificar símbolos como jogos, desenhos, gestos e até a linguagem, consegue entender as intenções e aprender por meio das informações. Teberosky (2020), ainda cita que a interação com os outros começou desenvolver uma representação sobre as ideias e crenças e pensamentos dessas pessoas que se conhecem

Para que serve à criança ter uma Teoria da Mente das pessoas? Para explicar a própria conduta e a alheia e se dar conta de por que se realizam algumas ações; para compreender as distintas perspectivas das pessoas (Teberosky, 2020, p.21)

Portanto, aprender a linguagem implica em aprender outra perspectiva. A linguagem permite que aprender outras experiências e aprender sobre as próprias experiências, com propósito distinto.

METODOLOGIA

Inicialmente foi realizada uma avaliação com todos os estudantes da turma do 2º ano, com a intenção de identificar quais eram as principais dificuldades e quais crianças apresentavam tais comportamentos. Levamos pelo menos duas aulas para realizar esta avaliação, pois, achamos que somente uma aula não conseguimos observar de forma satisfatória.

Posteriormente os estudantes foram divididos em grupos produtivos onde foram colocados de acordo com os níveis de aprendizagem. A professora representante da escola e supervisora, nos cedeu uma ficha de avaliação leitora onde conseguimos observar e avaliar a turma para que dividíssemos os trabalhos a serem desenvolvidos durante o ano.

Na turma a qual atuamos tínhamos alunos que não liam absolutamente nada e até alunos fluentes, que no mês seguinte a avaliação foi feito o remanejamento para uma turma a frente. A realidade da sala de aula a qual estávamos era distinta das demais pois poucos alunos apresentaram dificuldades significativas.

Cito o caso de um estudante o qual estava no nível pré-silábico, o qual evoluiu até a fluência enquanto ainda estava no projeto. O mesmo, se orgulha de observar sua evolução no processo de aprendizagem e se orgulha do esforço que ele fez para conseguir alcançar os demais colegas.

ATIVIDADES PRÁTICAS

As atividades práticas foram desenvolvidas para conhecer os alunos e os níveis que os mesmos apresentavam de fluência.

Atividade 1: Os alunos fazem um círculo sentados no chão, recebem apenas uma bola.

A criança que está com a bola deve contar um pedaço de uma história e o próximo deve continuar até chegar na última criança onde ela finaliza a história. A intenção da atividade era testar o nível de criatividade e se eles sabiam manter uma história com desfechos diferentes dos que eles imaginavam, tornando a história única e engraçada. Durante a realização, os alunos ficaram um pouco tímidos, mas conseguiram inventar uma história legal.

Atividade 2: Leitura coletiva.

Os alunos sentados em círculo no chão recebiam um livro onde cada um deveria ler pelo menos um lado da página, do modo que sabiam ler, do jeito que conseguiam.

Atividade 3: Leitura de palavras simples e pseudopalavras.

Os alunos foram divididos em dois grupos para que pudéssemos tomar a leitura de cada criança. Foi entregue uma lista de palavras e os alunos deveriam fazer a leitura das palavras para que ouvíssemos e analisássemos.

Nível Pré-silábico.

Não havia alunos nesse nível, então, optamos por dar atenção aos demais níveis.

Nível Silábico

Neste nível havia 2 crianças, conseguimos acompanhar o desenvolvimento das mesmas e resultou em uma leitura fluente.

Foram realizadas fichas de leitura para que a criança treinasse em casa e na escola, auxiliavam durante as atividades que a professora regente ministrava, como a leitura de textos, leitura de fichas de palavras e pseudopalavras.

Trouxemos também atividades que treinassem a junção de sílabas para que eles entendessem a função de cada letra e som na palavra.

Nível Silábico-Alfabético

Utilizamos da mesma estratégia com os alunos do nível silábico, trazendo atividades que estimulam a compreensão do sistema de escrita e dos sons que fazem a junção das letras.

Nível Alfabético

Em consonância com a professora regente, não fizemos intervenções com essas crianças, pois, a professora regente e a auxiliar ficaram responsáveis por esses, enquanto ficávamos com as que apresentavam maior dificuldade e lentidão na realização das tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto permitiram observar avanços significativos no processo de alfabetização e, principalmente, na fluência leitora dos estudantes.

A avaliação inicial possibilitou identificar com clareza os diferentes níveis de aprendizagem presentes na turma e, a partir disso, planejar intervenções específicas capazes de atender de forma adequada às necessidades de cada criança.

Os resultados evidenciaram que a sistematização de práticas intencionais, aliadas a momentos de leitura guiada, atividades de reconhecimento de palavras e

exercícios de compreensão, contribuiu diretamente para a evolução dos alunos, especialmente daqueles que se encontravam nos níveis silábico e silábico-alfabético.

O caso do estudante que avançou do nível pré-silábico à fluência durante o período do projeto demonstra o impacto positivo de intervenções contínuas, direcionadas e pedagogicamente fundamentadas.

Para futuras intervenções pedagógicas, recomenda-se ampliar o tempo destinado ao acompanhamento individual, intensificar práticas de leitura diária e incluir avaliações diagnósticas mais frequentes, a fim de monitorar continuamente o progresso de cada aluno.

Sugere-se, ainda, incorporar atividades que articulem fluência, compreensão e produção textual, garantindo um trabalho mais integrado e completo. Também seria benéfico promover formações continuadas para os professores, fortalecendo o domínio teórico-prático sobre os níveis de alfabetização e as metodologias mais eficazes para desenvolver leitores competentes.

Dessa forma, conclui-se que a experiência foi rica, formativa e expressiva tanto para os estudantes quanto para os acadêmicos, reafirmando a importância de intervenções pedagógicas planejadas, avaliativas e sensíveis às singularidades de cada aprendiz.

REFERÊNCIAS

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Subsídios à formação de professores com foco nos resultados da avaliação de fluência em leitura**. Curitiba: SEED, 2020.

TEBEROSKY, Ana. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever**. São Paulo: Editora Moderna / Fundação Santillana, 2020.

PINTEREST. **Pinterest**. Brasil.

CAPÍTULO 5 - FLUÊNCIA NA LEITURA E ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR JOSÉ PEDRO BRUM – CAIC

Karine Leticia Rangel¹³

Carine Fernandes Da Rocha¹⁴

Dayse Fernanda Joris Da Paixao¹⁵

Vilma de Oliveira Santos¹⁶

Leandro de Araújo Crestani¹⁷

RESUMO

Este artigo apresenta a temática da fluência de leitura e suas formas de ocorrência e aplicação no âmbito escolar. Justifica-se o estudo pela importância da fluência para que os educandos alcancem compreensão e leitura contextualizada com o meio no qual estão inseridos, utilizando como referência a visão de Paulo Freire (2002). Busca-se responder à seguinte questão: Como auxiliar o educando, utilizando seu contexto social, a alcançar uma leitura fluente? Entende-se a fluência como resultado de uma leitura contextualizada, ensinada e trabalhada pelo educador. O objetivo geral é demonstrar o caminho e as estratégias que o professor pode seguir para auxiliar o aluno no avanço de seu nível de leitura. Também se pretende evidenciar métodos específicos que contribuam para a formação de um sujeito letrado, contextualizado e crítico. A pesquisa utiliza abordagem bibliográfica qualitativa e quantitativa.

Palavras-chave: Aluno. Professor. Educar.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e a fluência na leitura constituem elementos essenciais para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos educandos dentro do contexto escolar. No cenário educacional atual, muitas instituições enfrentam desafios relacionados ao atraso no processo de leitura, mesmo em turmas cuja expectativa seria um nível mais avançado de compreensão e decodificação. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) possibilitou a inserção de acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Letras do Centro Universitário FAG na Escola Municipal

¹³ Acadêmica do curso de pedagogia da FAG, Bolsista do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES)

¹⁴ Acadêmica do curso de pedagogia da FAG, Bolsista do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES)

¹⁵ Acadêmica do curso de Letras da FAG, Bolsista do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES)

¹⁶ Professora supervisora, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

¹⁷ Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

Vereador José Pedro Brum – CAIC, com o propósito de desenvolver intervenções que auxiliassem na promoção da fluência leitora e no fortalecimento do processo de alfabetização. As ações foram realizadas diretamente no ambiente escolar, respeitando a realidade social dos alunos e adotando práticas fundamentadas na perspectiva freireana de leitura como ato político e contextualizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao desenvolver este trabalho, buscamos dialogar com diferentes correntes teóricas que fundamentam o processo de alfabetização e fluência leitora. Consideramos essencial compreender essas perspectivas para analisar os estudos de caso apresentados e entender como se constroem as habilidades necessárias para que o aluno se torne um leitor fluente, crítico e contextualizado.

A perspectiva da Pedagogia Crítica – Paulo Freire

Baseamos grande parte de nossa compreensão sobre leitura na visão de Paulo Freire (2002), que rompe com a concepção mecanicista de alfabetização. Para o autor, alfabetizar não significa apenas decodificar palavras, mas “aprender a ler o mundo”, entendendo que a leitura nasce da relação entre texto e realidade. Trazemos essa perspectiva para o nosso trabalho porque, durante as intervenções na escola, percebemos que muitos alunos só avançam quando conseguem conectar o conteúdo ao seu cotidiano.

Ao analisar o aluno M, observamos que a barreira linguística dificulta a articulação entre linguagem e realidade, conforme aponta Freire. Da mesma forma, ao acompanhar a aluna X, constatamos que copiar conteúdos não garante compreensão. A leitura se torna significativa apenas quando há sentido e diálogo. Por isso, utilizamos Freire para sustentar que a fluência não emerge de práticas mecânicas, mas da construção de significado e da leitura contextualizada.

Abordagens psicolinguísticas – alfabetização e letramento

Também nos apoiamos nos estudos de Albuquerque e Santos, que diferenciam alfabetização e letramento, mostrando que ambos são processos distintos, porém

complementares. A alfabetização garante o domínio do sistema de escrita alfabética, permitindo ao aluno estabelecer relações entre fonema e grafema. O letramento, entretanto, amplia a compreensão sobre o uso social da leitura e escrita, possibilitando a participação ativa do sujeito nas práticas sociais da língua.

Essas contribuições são fundamentais para entendermos os fenômenos observados nos estudos de caso. Muitas crianças conseguem reconhecer letras ou copiar palavras, mas ainda não leem com compreensão, pois não internalizaram o sentido da leitura. Assim, compreendemos que a fluência exige tanto o domínio do código quanto o uso significativo da escrita em contextos reais.

Estudos sobre fluência leitora – CAEd/UFJF

Além disso, utilizamos as definições do CAEd/UFJF, que entendem a fluência leitora como a capacidade de ler com acurácia, velocidade e prosódia. Esses três elementos explicam por que uma criança que apenas decodifica não pode ser considerada fluente. Para que a fluência ocorra, é necessário que o leitor coordene ritmo, precisão e expressividade, alcançando uma leitura natural e compreensiva.

Durante nossas intervenções, essas referências teóricas nos ajudaram a interpretar o desenvolvimento dos alunos. No caso do aluno M, mesmo após avanços no reconhecimento de letras, percebemos que a decodificação ainda não está consolidada, o que impede a fluência. Já a aluna X apresenta atrasos mais acentuados, influenciados pelo TDAH e pelo risco de dislexia, que dificultam a automatização necessária para ler com acurácia e velocidade.

Ao integrarmos as diferentes correntes teóricas que fundamentam este trabalho, compreendemos que o desenvolvimento da leitura e da fluência leitora exige uma abordagem ampla, contextualizada e articulada. A perspectiva freireana nos mostra que a leitura não pode ser reduzida à simples decodificação de palavras; ela deve ser entendida como um ato político e social, em que o educando interpreta o mundo antes mesmo de interpretar o texto. Isso significa que, para avançar na fluência, o aluno precisa atribuir sentido ao que lê, relacionando a palavra ao seu contexto de vida, o que observamos concretamente nas intervenções realizadas com os estudantes da escola-campo.

Associamos a essa visão os estudos sobre alfabetização e letramento, que explicitam a importância de compreender tanto o funcionamento do sistema de escrita

quanto o uso social da leitura e escrita. A partir desses referenciais, percebemos que a fluência não ocorre apenas quando o aluno reconhece letras e sílabas, mas quando ele consegue utilizar esses conhecimentos em práticas reais de leitura, desenvolvendo compreensão, interpretação e autonomia.

Somamos ainda as contribuições do CAEd/UFJF, que definem a fluência leitora como a capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia, demonstrando que a leitura fluente é resultado de um processo cognitivo complexo e contínuo. Esses elementos teóricos nos permitem entender por que tantos alunos apresentam dificuldades: a fluência não emerge de forma espontânea, mas depende da articulação progressiva das habilidades de decodificação, compreensão e expressão oral.

Dessa forma, concluímos que a fluência leitora só se consolida quando alfabetização, letramento e leitura significativa se interligam. Assim, consideramos que as dificuldades observadas nos estudos de caso analisados não são apenas individuais, mas refletem processos históricos, sociais e pedagógicos que precisam ser mediados com intencionalidade. As teorias aqui discutidas reforçam a necessidade de práticas contextualizadas, adequadas ao nível de cada aluno e fundamentadas em intervenções planejadas, como as que desenvolvemos no âmbito do PIBID.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotamos uma abordagem metodológica fundamentada na observação, no diagnóstico e na intervenção pedagógica, conforme possibilitado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nosso objetivo foi planejar e implementar atividades que contribuíssem para o avanço da alfabetização e da fluência leitora dos educandos da Escola Municipal Vereador José Pedro Brum – CAIC, respeitando tanto suas especificidades quanto o contexto social no qual estão inseridos.

Iniciamos a intervenção com a realização de diagnósticos individuais, que nos permitiram identificar os níveis de desenvolvimento da escrita e da leitura de cada aluno. Utilizamos instrumentos como atividades de reconhecimento de letras, leitura de palavras simples, identificação de fonemas, produção escrita espontânea e exercícios de decodificação. Esses diagnósticos foram essenciais para caracterizar

o nível de cada estudante dentro das etapas da alfabetização, como pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, assim como para verificar habilidades associadas à consciência fonológica.

A partir dessa análise, estruturamos práticas pedagógicas específicas para atender às necessidades observadas. No caso do aluno M, por exemplo, constatamos que ele se encontrava no nível pré-silábico sem valor sonoro, o que nos levou a priorizar atividades voltadas ao reconhecimento de fonemas, exploração de sílabas simples, uso do alfabeto móvel e atividades visuais contextualizadas, considerando também sua condição bilíngue. Já a aluna X apresentava dificuldades associadas ao TDAH e risco de dislexia, o que exigiu um trabalho ainda mais individualizado e gradual, com intervenções que reforçaram a memorização de letras, associação fonema-grafema e exercícios de atenção focados.

Para a elaboração das atividades, utilizamos um conjunto variado de recursos e técnicas pedagógicas: jogos lúdicos, cartões ilustrados, músicas, parlendas, vídeos educativos, leitura compartilhada e materiais manipuláveis, como sílabas móveis e figuras associadas a palavras do cotidiano. Estruturamos também momentos de leitura guiada e leitura em voz alta, com foco na construção da prosódia, acurácia e velocidade, conforme recomendação teórica do CAEd/UFJF.

As atividades foram realizadas semanalmente durante o período de intervenção na escola-campo, sempre articulando teoria e prática. Buscamos garantir que cada atividade tivesse intencionalidade pedagógica, partindo do princípio freireano de que a leitura só se torna significativa quando envolve o contexto e a realidade do aluno. Dessa forma, construímos um percurso metodológico que uniu diagnóstico, planejamento e execução, possibilitando observar avanços concretos no processo de alfabetização e fluência leitora dos participantes.

ATIVIDADES PRÁTICAS

Nível Pré-silábico

Durante o período de intervenção na escola-campo, desenvolvemos um conjunto estruturado de atividades voltadas especificamente para o avanço da alfabetização e da fluência leitora. Cada atividade foi planejada com base nos diagnósticos iniciais, o que nos permitiu estabelecer objetivos pedagógicos coerentes com o nível de cada

aluno e com as demandas observadas em sala. As práticas foram aplicadas semanalmente e acompanharam a progressão natural dos estudantes nos diferentes estágios de decodificação e compreensão.

Nos níveis iniciais da alfabetização, como no caso do aluno M, trabalhamos com atividades cuja finalidade era desenvolver a consciência fonológica e o reconhecimento do sistema alfabético. Para isso, utilizamos materiais como cartões ilustrados, alfabeto móvel, fichas de sílabas e atividades impressas de identificação de letras.

O objetivo pedagógico dessas propostas era favorecer a percepção de sons iniciais, o reconhecimento de fonemas e a construção das primeiras relações fonema–grafema. O procedimento adotado envolvia a apresentação do material, a modelagem da atividade pela bolsista e, em seguida, a realização guiada pelo aluno. Observamos que, ao longo das semanas, o estudante passou de garatujas e desenhos sem relação sonora para o reconhecimento de algumas letras e tentativas de escrita mais próximas da estrutura do português.

Para alunos que se encontravam no nível silábico e silábico-alfabético, estruturamos atividades impressas de decodificação, como completar palavras com sílabas faltantes, ligar imagens a palavras, identificar rimas e formar palavras a partir de combinações silábicas.

O objetivo pedagógico dessas ações era aprimorar a precisão na leitura de sílabas e palavras simples, fortalecendo a acurácia e a velocidade, dois pilares essenciais da fluência leitora. Utilizamos também pequenos textos curtos, como parlendas e quadrinhas, para estimular a leitura ritmada e expressiva. Os resultados observados foram positivos: alunos que inicialmente reconheciam apenas algumas sílabas passaram a realizar leituras mais seguras, demonstrando maior autonomia e compreensão.

No caso de estudantes mais avançados, como aqueles já no nível alfabético, implementamos atividades de leitura de textos breves, seguidas de perguntas de compreensão literal e inferencial. Os objetivos pedagógicos centravam-se em desenvolver a capacidade interpretativa, a prosódia e o domínio de estratégias leitoras. Utilizamos materiais como trechos narrativos, descrições simples, textos informativos e pequenos diálogos.

As leituras eram realizadas tanto de maneira individual quanto coletiva, permitindo observar o ritmo, a entonação e a expressividade dos alunos. Como

resultado, percebemos melhora na compreensão textual e maior desenvoltura na leitura oral, especialmente entre os estudantes que já apresentavam domínio parcial da decodificação.

De forma geral, as atividades desenvolvidas demonstraram avanços significativos, mesmo nos casos em que as dificuldades eram mais acentuadas, como o da aluna X. Através de práticas sistemáticas, estruturadas e individualizadas, ela passou a reconhecer letras, reproduzir fonemas e escrever sílabas com auxílio, evidenciando progresso em relação ao diagnóstico inicial.

Os resultados observados reforçam a importância de intervenções planejadas de acordo com o nível de cada aluno, bem como o uso de materiais diversificados que favoreçam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento gradual da fluência leitora.

NÍVEL SILÁBICO

Durante as intervenções realizadas na escola-campo, desenvolvemos práticas específicas voltadas aos alunos que se encontravam nos níveis iniciais do processo de alfabetização, especialmente aqueles nos estágios pré-silábico, silábico e silábico-alfabético. Esses estudantes apresentavam dificuldades significativas relacionadas à decodificação, ao reconhecimento de fonemas e à compreensão de palavras simples, o que exigiu planejamentos diferenciados e estratégias cuidadosamente elaboradas. Um dos principais desafios encontrados foi a heterogeneidade da turma, uma vez que alguns alunos apresentavam avanços consistentes, enquanto outros ainda não haviam construído a relação entre fala e escrita. No caso do aluno M, por exemplo, a barreira linguística decorrente da sua língua materna haitiana dificultava o reconhecimento das estruturas fonológicas do português, exigindo um trabalho mais intenso com fonemas, rimas e discriminação auditiva. A aluna X enfrentava dificuldades relacionadas ao diagnóstico de TDAH e risco de dislexia, o que compromete sua atenção sustentada e sua capacidade de memorização, tornando o processo de decodificação mais lento e desafiador.

Para superar esses obstáculos, adotamos estratégias diversificadas com foco na aprendizagem ativa e contextualizada. Entre essas estratégias, utilizamos materiais manipuláveis como alfabeto móvel, cartões com imagens, figuras associadas a palavras e sílabas destacáveis. Esses recursos permitiram que os

alunos visualizassem e manipulassem os elementos sonoros e gráficos, favorecendo a construção do sistema alfabético. Também realizamos atividades de leitura guiada, nas quais íamos junto com o aluno, modelando a entonação e auxiliando no ritmo adequado. Em algumas situações utilizamos textos curtos, músicas, parlendas e jogos fonológicos para estimular a percepção sonora e desenvolver a prosódia, conforme orientações teóricas sobre fluência leitora.

Outro aspecto importante foi o acompanhamento individualizado. Em muitos momentos realizamos intervenções individuais, especialmente com os alunos que apresentavam maiores dificuldades. Esse acompanhamento nos permitiu observar mais de perto suas dúvidas, conduzir o raciocínio fonológico e auxiliá-los a estabelecer relações entre letra e som, sílaba e palavra. Para os alunos mais avançados, trabalhamos atividades impressas com frases curtas e pequenos textos seguidos de perguntas de compreensão, buscando desenvolver as habilidades de interpretação e autonomia leitora.

Ao longo das intervenções percebemos avanços relevantes. O aluno M, que inicialmente não reconhecia letras de forma individualizada, passou a identificar alguns fonemas e a formar sílabas simples com apoio visual. A aluna X, que no início produzia apenas garatujas, evoluiu para o reconhecimento de letras e reprodução de algumas sílabas, demonstrando progressos significativos dentro de suas possibilidades cognitivas. Outros alunos da turma também apresentaram melhorias na leitura oral, passando a ler com maior precisão, ritmo e compreensão.

Esses avanços, ainda que gradativos, reforçam a importância de práticas pedagógicas planejadas, contextualizadas e alinhadas ao nível de cada estudante. A experiência evidenciou que, quando as intervenções são intencionais, contínuas e adequadas às necessidades reais dos alunos, os progressos se tornam perceptíveis, demonstrando a relevância do acompanhamento oferecido pelo PIBID no desenvolvimento da fluência leitora.

NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

Durante nossas intervenções, dedicamos especial atenção aos alunos que estavam em transição para o nível alfabético, fase caracterizada pela consolidação das relações fonema e grafema e pelo avanço na compreensão da estrutura sonora das palavras. Esses estudantes já apresentavam algum domínio das sílabas, mas

ainda necessitavam de práticas sistemáticas que favorecessem a leitura com precisão, ritmo e compreensão. Para atender a essa demanda, planejamos intervenções pedagógicas que integravam atividades de decodificação, leitura guiada e exercícios de compreensão textual, sempre respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

As práticas adotadas incluíram atividades impressas com palavras simples, listas temáticas, frases curtas e pequenos textos que permitiam observar a fluência em construção. Utilizamos materiais como sílabas móveis, cartões ilustrados, tabelas silábicas, textos de gêneros variados e tarefas de completar palavras. Também trabalhamos com a leitura compartilhada, na qual líamos junto com os alunos, modelando a entonação, a segmentação das palavras e a prosódia, elementos essenciais para o desenvolvimento da fluência leitora. Em algumas situações, os alunos realizavam a leitura individual enquanto observamos a acurácia, o ritmo e os indícios de compreensão, registrando avanços e dificuldades.

Outro recurso importante foi o uso de textos curtos acompanhados de perguntas de compreensão literal e inferencial. Essa prática possibilitou que os alunos desenvolvessem a habilidade de extrair informações do texto e interpretar sentidos, consolidando a leitura para além da decodificação. Para muitos deles, a leitura oral acompanhada de intervenções pontuais foi fundamental para ajustar a entonação e favorecer a leitura expressiva, etapa decisiva para a fluência.

O impacto pedagógico dessas intervenções foi perceptível ao longo do acompanhamento. Observamos que os alunos em transição para o nível alfabético passaram a decodificar palavras com maior autonomia, demonstrando mais segurança na leitura de frases e textos curtos. Notamos também que a compreensão textual começou a se consolidar, especialmente nos estudantes que inicialmente apresentavam dificuldade em atribuir sentido ao que liam. A leitura em voz alta tornou-se mais fluida e contínua, indicando avanços nos elementos de acurácia e ritmo. De modo geral, essas práticas contribuíram para fortalecer a confiança dos alunos, estimular sua autonomia e promover avanços consistentes no processo de alfabetização e fluência leitora.

NÍVEL ALFABÉTICO

Ao trabalharmos com alunos em processo de consolidação do nível alfabético,

estruturamos um conjunto de estratégias que visavam fortalecer a relação entre fonema e grafema, ampliar a autonomia na decodificação e desenvolver a compreensão textual. Para isso, organizamos atividades que integravam leitura, escrita e consciência fonológica, sempre considerando o ritmo e as necessidades específicas de cada estudante.

Entre as estratégias utilizadas, destacamos o uso frequente de textos curtos, listas de palavras, frases contextualizadas, atividades de completar sílabas e exercícios de leitura guiada. Esses materiais permitiram acompanhar o progresso dos alunos na decodificação e oferecer intervenções pontuais quando surgiam dificuldades de reconhecimento ou compreensão.

Outro elemento importante foi o trabalho com leitura em voz alta, que realizamos de maneira individual e coletiva. Nessas leituras, observamos a acurácia, o ritmo e a entonação, orientando os alunos para ajustar a prosódia e tornar a leitura mais fluida.

Também utilizamos figuras associadas a palavras, jogos fonológicos e exercícios de segmentação, que contribuíram para reforçar a consciência silábica e fonêmica, fundamentais para consolidar o nível alfabético. A partir dessas estratégias, os alunos passaram a demonstrar maior confiança ao ler e, gradativamente, apresentaram avanços na estruturação das palavras e na interpretação de pequenos textos.

Ao analisarmos criticamente os resultados, percebemos avanços significativos na compreensão do sistema alfabético por parte da maioria dos alunos. No entanto, também identificamos que alguns estudantes ainda apresentam dificuldades em automatizar a leitura, especialmente aqueles com defasagens maiores ou com dificuldades cognitivas específicas.

Isso nos leva a considerar que, embora as estratégias adotadas tenham sido eficazes, é necessário fortalecer o acompanhamento individualizado e oferecer atividades permanentes de revisão, principalmente para alunos que necessitam de mais tempo para consolidar habilidades.

Observamos também que práticas mais contextualizadas e relacionadas ao cotidiano dos alunos tendem a gerar maior engajamento e compreensão, reforçando a necessidade de ampliar o uso de textos significativos e situações reais de leitura.

Para aprimorar as intervenções futuras, consideramos importante diversificar ainda mais os materiais utilizados, incluir recursos multissensoriais, promover

momentos frequentes de leitura compartilhada e ampliar o tempo dedicado às atividades de consciência fonológica.

Além disso, acreditamos que uma maior integração com a equipe pedagógica da escola pode favorecer a continuidade desse trabalho, garantindo que os avanços observados sejam mantidos e aprofundados ao longo do ano letivo. Dessa forma, nossas ações voltadas à consolidação do nível alfabético poderão se tornar ainda mais eficazes e contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da fluência leitora dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliarmos o impacto das atividades realizadas durante as intervenções na escola-campo, observamos avanços significativos no desenvolvimento dos alunos, tanto no que diz respeito à alfabetização quanto à fluência leitora. As práticas planejadas e aplicadas por nós permitiram que os estudantes evoluíram gradativamente em aspectos como reconhecimento de letras, formação de sílabas, decodificação de palavras, compreensão de pequenos textos e leitura oral.

Mesmo aqueles que apresentavam maiores dificuldades, como os alunos dos estudos de caso, demonstraram progresso ao longo do acompanhamento, evidenciando que intervenções sistemáticas e contextualizadas podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da leitura.

A experiência também nos proporcionou um aprendizado intenso enquanto acadêmicas. A convivência em sala de aula e o contato direto com os diferentes ritmos e necessidades dos alunos nos permitiram compreender mais profundamente as complexidades do processo de alfabetização.

Refletimos sobre a importância do diagnóstico inicial, da organização de atividades adequadas ao nível de cada estudante e da necessidade de manter intervenções contínuas e intencionais. Percebemos que o trabalho do professor exige não apenas domínio teórico, mas sensibilidade para acolher as dificuldades e adaptar estratégias quando necessário.

Em nossa reflexão crítica, reconhecemos que alguns desafios permaneceram ao longo da prática, sobretudo no atendimento de alunos com defasagens mais acentuadas ou com necessidades específicas. Isso nos leva a repensar o tempo dedicado às intervenções, o uso de recursos multissensoriais e a importância de fortalecer o acompanhamento individual.

Sugerimos que, em intervenções futuras, sejam ampliados os momentos de leitura compartilhada, intensificadas as atividades voltadas à consciência fonológica e realizada uma articulação mais sistemática com a equipe pedagógica da escola, para que o trabalho tenha continuidade para além das ações do PIBID.

Consideramos que essa experiência transformou nossa formação, ampliou nossa segurança em relação ao trabalho pedagógico e reafirmou a importância de práticas contextualizadas e fundamentadas teoricamente. Acreditamos que, ao aprimorar as estratégias e fortalecer o vínculo entre teoria e prática, futuras intervenções poderão gerar resultados ainda mais expressivos, garantindo aos alunos o desenvolvimento pleno de suas habilidades leitoras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: SANTOS, Carmi Ferraz (org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CAED/UFJF. **Materiais de apoio à avaliação e ao desenvolvimento da fluência**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPÍTULO 6 - INCENTIVO À LEITURA NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ENCONTRO ENTRE TEORIA PSICOGENÉTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Camilly Albuquerque¹⁸
Alessandra Paula Neves de Oliveira¹⁹
Leandro de Araújo Crestani²⁰

RESUMO

A pesquisa "Incentivo à Leitura no Cotidiano Escolar: Um Encontro entre Teoria Psicogenética e Prática Pedagógica" buscou analisar o impacto das práticas de leitura em crianças do 2º ano do ensino fundamental de escola pública de Toledo (PR), desenvolvida no âmbito do PIBID. O estudo identificou como problemática central a adoção de sistemas de catalogação por níveis de leitura, os quais, ao medir o desempenho fora do contexto sociocultural dos alunos, tendem a promover a desigualdade e a exclusão. Argumentando que a leitura é uma prática social e significativa que vai além da simples decodificação, o artigo se baseia em autores como Magda Soares (2004), Isabel Solé (1998) e Ferreiro e Teberosky (1985) para defender que o ensino deve focar na construção de sentido, no pensamento crítico e no respeito à subjetividade do aluno. A investigação teve um caráter qualitativo e quantitativo, com intervenções semanais realizadas em duas escolas, que incluíam leitura em voz alta, jogos fonológicos, oferta de textos variados e formação de pares de leitura, sendo os resultados monitorados por protocolos de leitura oral e índices de acurácia. Os resultados evidenciaram que as práticas de leitura, quando planejadas de modo contextualizado e pautado na ludicidade e na participação ativa da criança, constituem um eixo fundamental para a consolidação da alfabetização, potencializando a fluência e a compreensão leitora. Em contraste, a manutenção de sistemas de avaliação focados exclusivamente em níveis de proficiência limita as possibilidades de aprendizagem ao desconsiderar os diferentes ritmos e contextos socioculturais. As conclusões finais ressaltam, portanto, a necessidade de superar abordagens padronizadas e generalistas. O estudo contribui para o debate sobre as práticas de alfabetização, defendendo a importância de políticas educacionais e formações docentes que promovam o protagonismo do aluno e o prazer pela leitura, articulando teoria e prática para formar leitores autônomos e críticos

Palavras-chave: Educação. Sociedade. Fluência leitora.

¹⁸ Acadêmica do curso de pedagogia da FAG, Bolsista do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES)

¹⁹ Professora supervisora, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

²⁰ Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca analisar o papel das práticas de leitura no processo de ensino, focando em crianças do segundo ano do ensino fundamental de uma escola municipal em Toledo, Paraná. O objetivo principal é pautar novas metodologias para desenvolver a habilidade leitora das crianças e, ao mesmo tempo, levantar uma crítica a pontos que afetam o desenvolvimento de métodos pedagógicos para o leitor em formação dentro do contexto escolar nacional e local. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O tema se contextualiza na problemática do uso de sistemas de catalogação dos níveis de leitura que, em algumas escolas públicas, é visto como uma ferramenta para mediar o conhecimento e as habilidades da criança fora do seu contexto social. Tal prática muitas vezes promove a desigualdade de ensino e a exclusão de crianças que ainda não são proficientes na leitura.

Esse modelo desconsidera fatores cruciais, como a ausência de estímulos à leitura por meio da oferta de bons textos e os desníveis existentes dentro da própria turma. Em consequência, a leitura deixa de ser um ato de descoberta e prazer, tornando-se um instrumento de desempenho que visa atender a expectativas externas e sociais.

Esse cenário é agravado pela realidade de crianças de classe econômica menos favorecida que, em sua maioria, não têm nenhum incentivo à leitura fora da sala de aula, o que pode resultar em um esforço obrigatório, levando a criança a ler mecanicamente, mas sem compreender o que lê. O campo de investigação e intervenção deste estudo delimitou-se nas escolas públicas do município de Toledo, Paraná: Escola Municipal Engenheiro Waldyr Luiz Becker.

Diante dos problemas e dos impactos negativos de uma escola generalista, a pesquisa se justifica pela necessidade de promover novas práticas de leitura e incentivo no ambiente escolar. A relevância do artigo reside na defesa de que a leitura, apesar de fundamental, precisa ter sua abordagem urgentemente revista.

O letramento, como destaca Magda Soares (2004), envolve práticas sociais de leitura e escrita conectadas à realidade do aluno para que o aprendizado tenha sentido. Nesse mesmo sentido, Solé (1998, p. 15) afirma que "Ensinar a ler não pode

se limitar a decodificar palavras. É necessário ensinar os alunos a pensar sobre o que leem, a construir significados e a usar a leitura como ferramenta de aprendizagem".

É preciso adotar abordagens que dialoguem com a realidade social, econômica e local dos alunos, valorizando a interação do sujeito com os textos que circulam em seu dia a dia, e reconhecendo, conforme Ferreiro e Teberosky (1985), que por trás dos atos de aprender há "uma criança que pensa" e "constrói ativamente um saber próprio".

Os objetivos da pesquisa voltam-se à análise crítica do papel das práticas de leitura no processo de ensino. Pretende-se investigar como os professores da escola pública lidam com os desníveis da turma no que se refere à leitura; identificar os principais desafios enfrentados no estímulo à prática leitora; refletir sobre o papel do sistema de avaliação por níveis; e propor metodologias que favoreçam a formação de leitores críticos, respeitando o tempo e a realidade de cada criança. A delimitação da investigação em uma ou duas instituições permitiu a coleta de dados significativos sobre a realidade vivida, possibilitando a construção de didáticas com práticas mais eficazes que considerem o aluno como sujeito ativo e participante.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Fundamentação Teórico-Metodológica deste trabalho repousa na articulação de três correntes centrais que explicam a inadequação dos sistemas de avaliação padronizados e a necessidade de práticas de leitura significativas.

A crítica ao ranqueamento por níveis, que mede o desempenho descontextualizado, é fundamentalmente iluminada pela Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), cuja premissa de que a criança é um sujeito ativo que "constrói ativamente um saber próprio" (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 17) descredibiliza modelos pedagógicos que ignoram as hipóteses e o tempo individual de conceptualização, validando o respeito ao ritmo do aluno.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a conceituação de Magda Soares (2003) sobre alfabetização (o domínio do código) e letramento (o uso social e funcional da leitura), sendo o fenômeno investigado – a dificuldade em formar leitores críticos – explicado pela priorização, nas escolas, da técnica em detrimento do letramento, o que desvincula o ato de ler da sua função de construção de sentido.

Para superar essa lacuna e orientar as práticas de intervenção do PIBID, o estudo ancora-se nas Estratégias de Leitura de Isabel Solé (1998), que ressalta que

"Ensinar a ler não pode se limitar a decodificar palavras". É necessário ensinar os alunos a pensar sobre o que leem, a construir significados" (Solé, 1998, p. 15), fornecendo o arcabouço para a implementação de estratégias que promovam o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e a autonomia leitora.

Coletivamente, essas teorias validam a urgência de substituir métodos massificadores por abordagens que reconheçam a leitura como um processo complexo, subjetivo e emancipatório.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada pelo estudo foi de natureza qualitativa e quantitativa, baseada na observação participante e na intervenção pedagógica, e foi conduzida na Escola Municipal Valdir Becker, com a turma dos anos iniciais do ensino fundamental.

O planejamento das atividades foi estruturado a partir de uma avaliação diagnóstica inicial para a identificação dos níveis de desenvolvimento da escrita dos alunos, conforme a perspectiva psicogenética (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

Essa identificação foi complementada pela aplicação de protocolos de leitura oral de 1 minuto, que forneceram dados quantitativos para medir a fluência leitora por meio de índices de acurácia e da avaliação da prosódia (ritmo, entonação e expressividade), utilizando uma rubrica em escala de 1 a 4.

As práticas foram implementadas semanalmente pelos acadêmicos do PIBID entre março e outubro de 2025 e fizeram uso de recursos e técnicas pedagógicas diversificadas, tais como a leitura em voz alta diária para modelagem, a utilização de jogos fonológicos (incluindo rimas, aliteração e segmentação silábica) para desenvolver a consciência fonológica, a oferta de textos ricos (literários e informativos), a formação de pares de leitura para interação entre os alunos e a produção de respostas leitoras por meio de ditado ao adulto ou desenhos com legendas.

O acompanhamento contínuo da evolução dos alunos foi registrado sistematicamente em diários de campo dos bolsistas, garantindo que as intervenções estivessem alinhadas aos objetivos de promover o letramento social e a fluência.

ATIVIDADES PRÁTICAS

A abordagem metodológica empregada pelos acadêmicos para planejar e implementar as atividades na Escola Municipal Valdir Becker foi de natureza qualitativa e quantitativa, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e focada em crianças do 2º ano do ensino fundamental. A estrutura das práticas iniciou-se com uma etapa diagnóstica, na qual os níveis de desenvolvimento da escrita dos alunos foram identificados por meio de ditados.

A partir dessa análise, os estudantes foram separados em grupos, permitindo a realização de atividades diferenciadas conforme suas necessidades, com o objetivo central de integrar o desenvolvimento da fluência leitora a situações significativas e prazerosas.

As intervenções ocorreram semanalmente, de março a outubro de 2025, e utilizaram diversas técnicas e recursos pedagógicos: o monitoramento da fluência era feito com o protocolo de leitura oral de 1 minuto e o índice de acurácia, complementado pela rubrica de prosódia e pelo diário de campo dos bolsistas; as práticas incluíam leitura em voz alta diária, a introdução de jogos fonológicos como rimas e segmentação silábica, a oferta de textos literários e informativos e a formação de pares de leitura.

Especificamente para os alunos no nível silábico, as atividades envolviam o reconhecimento do alfabeto e a junção de sílabas, como a “compra alfabética”. Além disso, a produção de frases livres, a exemplo da atividade sobre profissões, serviu tanto para avaliação diagnóstica quanto para estimular a expressão escrita dos alunos, respeitando o seu nível de escrita e criatividade

Nível Pré-silábico

Para os alunos classificados no Nível Pré-silábico, que escreviam com letras aleatórias, o objetivo central foi estabelecer a correspondência entre som (fonema) e letra (grafema). A intervenção concentrou-se no domínio do alfabeto e dos sons, utilizando como principal material o alfabeto móvel para a formação de palavras. Os procedimentos incluíram a exposição sistemática das letras, o trabalho com os sons das letras e, em seguida, dos sons das sílabas.

O resultado observado foi um avanço significativo: o aluno em questão, após um período de intervenção, passou a reconhecer as letras quando ditadas, embora ainda não escreva de forma autônoma. Esse progresso marca a transição do aluno para o Nível Silábico, onde a leitura também começa a melhorar gradativamente, comprovando a eficácia da abordagem sequencial e concreta.

Nível Silábico

O trabalho com alunos no Nível Silábico visou a superação da hipótese de que cada sílaba é representada por apenas uma letra. As práticas específicas foram implementadas após a avaliação diagnóstica, agrupando alunos para intervenções focadas na estrutura da sílaba.

As estratégias incluíram o uso da "compra alfabética" e a produção de frases livres, como a atividade sobre profissões, ferramentas que buscavam desestabilizar a escrita silábica e exigir a percepção de múltiplas letras na sílaba. Um grande desafio relatado foi a persistência de alunos em sua hipótese, com dificuldades em escrever palavras aleatórias e falhas na relação fonema-grafema, o que exigiu o uso intensivo de jogos fonológicos e a intensificação da leitura individualizada e coletiva para fortalecer a consciência fonológica.

Contudo, o avanço percebido foi a aquisição da capacidade de analisar a sílaba com mais profundidade, passando a utilizar mais de uma letra por sílaba (transição para o Silábico-Alfabético), demonstrando que a abordagem diferenciada foi eficaz para a progressão da maioria dos estudantes.

Nível Silábico-Alfabético

Para os alunos na fase de transição (Nível Silábico-Alfabético), as intervenções do PIBID visaram consolidar o princípio alfabético, eliminando as representações parciais. Embora o texto fornecido não detalhe atividades exclusivas para este grupo, eles se beneficiaram diretamente do foco no monitoramento da fluência leitora, com a aplicação do protocolo de leitura oral de 1 minuto e da rubrica de prosódia, que exigiam acurácia e expressividade, forçando a leitura de todas as letras. Complementarmente, a exposição constante a textos literários e informativos serviu como modelo convencional.

O impacto pedagógico principal foi o avanço acelerado para o Nível Alfabético, pois a ênfase na acurácia e na leitura com sentido desestabilizou as omissões típicas da fase silábico-alfabética, garantindo a consolidação do sistema de escrita.

Nível Alfabético

No Nível Alfabético, o foco pedagógico desloca-se do domínio do código para a consolidação da ortografia convencional e o desenvolvimento da fluência e compreensão leitora. As estratégias adotadas incluíram o trabalho sistemático com irregularidades e convenções ortográficas dentro de textos significativos, a exposição a gêneros textuais mais complexos e a intensificação do monitoramento da prosódia (ritmo e entonação) na leitura oral, utilizando o protocolo de 1 minuto.

Além disso, incentivou-se a produção textual reflexiva, como a escrita de pequenos contos e resumos, para desenvolver a coerência e coesão. O resultado crítico revelou que, embora houvesse melhoria na decodificação e na ortografia básica, o principal desafio era a compreensão profunda e a autonomia na produção textual. Para aprimoramentos futuros, é crucial focar mais na metacognição da leitura e estruturar oficinas obrigatórias de revisão e reescrita de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem metodológica empregada pelos acadêmicos para planejar e implementar as atividades na Escola Municipal Valdir Becker foi de natureza qualitativa e quantitativa, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e focada em crianças do 2º ano do ensino fundamental.

A estrutura das práticas iniciou-se com uma etapa diagnóstica, na qual os níveis de desenvolvimento da escrita dos alunos foram identificados por meio de ditados. A partir dessa análise, os estudantes foram separados em grupos, permitindo a realização de atividades diferenciadas conforme suas necessidades, com o objetivo central de integrar o desenvolvimento da fluência leitora a situações significativas e prazerosas.

As intervenções ocorreram semanalmente, de março a outubro de 2025, e utilizaram diversas técnicas e recursos pedagógicos: o monitoramento da fluência era

feito com o protocolo de leitura oral de 1 minuto e o índice de acurácia, complementado pela rubrica de prosódia e pelo diário de campo dos bolsistas; as práticas incluíam leitura em voz alta diária, a introdução de jogos fonológicos como rimas e segmentação silábica, a oferta de textos literários e informativos e a formação de pares de leitura.

Especificamente para os alunos no nível silábico, as atividades envolviam o reconhecimento do alfabeto e a junção de sílabas, como a “compra alfabética”. Além disso, a produção de frases livres, a exemplo da atividade sobre profissões, serviu tanto para avaliação diagnóstica quanto para estimular a expressão escrita dos alunos, respeitando o seu nível de escrita e criatividade.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

RASINSKI, Timothy V. **Fluency Instruction: Research-based Best Practices**. New York: Guilford Press, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2017.

EIXO IV — INCENTIVO À LEITURA E PROTAGONISMO DO ALUNO

A leitura como prática social, lúdica e significativa

CAPÍTULO 7 - UM OLHAR SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A ALFABETIZAÇÃO

Deisy Carolina Balbueno de Carvalho²¹

Silvania Maria Henrique dos Santos²²

Daiani Gottardi²³

Alessandra Paula de Neves Oliveira²⁴

Leandro de Araújo Crestani²⁵

RESUMO

A pesquisa investiga o papel das práticas de leitura no processo de ensino, tomando como foco crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Toledo (PR). O objetivo central é compreender de que maneira o incentivo à leitura e as metodologias pedagógicas utilizadas contribuem para a formação do leitor, sobretudo em um contexto marcado por desigualdades sociais e por sistemas avaliativos padronizados que frequentemente desconsideram as dificuldades individuais dos alunos. A problemática principal identificada diz respeito ao uso de sistemas de categorização por níveis de leitura, que tendem a avaliar o desempenho infantil sem levar em conta seus contextos socioculturais, reforçando desigualdades e restringindo possibilidades de aprendizagem. Apoiado em autores como Magda Soares (2004), Isabel Solé (1998) e Ferreiro e Teberosky (1985), o estudo defende que ler vai muito além da simples decodificação: trata-se de uma prática social significativa, relacionada à construção de sentidos, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à expressão da subjetividade. A investigação foi realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com abordagem qualitativa e quantitativa, na Escola Municipal Eng. Waldyr Luiz Becker, entre março e outubro de 2025. As intervenções envolveram atividades semanais de leitura em voz alta, jogos fonológicos, disponibilização de textos literários e informativos, produção de respostas leitoras e formação de duplas de leitura. A avaliação dos resultados ocorreu por meio de protocolos de leitura oral, índices de acurácia e registros de observação.

Palavras-chave: Educação. Sociedade. Fluência Leitora.

INTRODUÇÃO

A preparação de educadores tem se mostrado um dos principais desafios do sistema educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito à conexão entre os

²¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES)

²² Acadêmica do curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES)

²³ Acadêmica do curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES)

²⁴ Professora supervisora, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

²⁵ Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

saberes teóricos adquiridos na universidade e as experiências práticas vividas nas instituições de ensino. Dentro desse panorama, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma política governamental que visa aproximar os futuros docentes da rotina escolar ainda durante a graduação. A questão central que se coloca é a necessidade de entender de que maneira o PIBID contribui para a formação inicial dos professores e para a otimização do processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

A pertinência deste estudo é justificada pela importância de examinar ações que promovam o reforço da atuação pedagógica, a valorização da carreira docente e a qualidade da educação. O PIBID, ao inserir estudantes de licenciatura em situações reais de sala de aula, proporciona não só a vivência de métodos didáticos, mas também a análise crítica sobre as dificuldades encontradas na escola, o que favorece o desenvolvimento de competências cruciais para o exercício do magistério.

O propósito geral deste trabalho é compreender como o PIBID atua na capacitação de professores e quais efeitos gera tanto para os universitários participantes quanto para os estudantes e professores das escolas envolvidas.

Para atingir este objetivo, a metodologia empregada foi a revisão bibliográfica, fundamentada em autores que abordam a formação de professores, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. Além disso, buscou-se analisar documentos oficiais e relatos de vivências, a fim de estruturar o texto em uma sequência lógica que apresente, de forma clara, os pontos centrais relacionados ao tema. Essa organização incluirá, inicialmente, uma breve introdução sobre a importância da alfabetização no contexto educacional, enfatizando o foco principal do artigo, que é descrever as ações práticas desenvolvidas pelos estudantes do PIBID. Será apresentada, também, a descrição do ambiente da escola parceira onde as intervenções ocorreram.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se como um importante política pública voltada para a formação inicial de professores, promovendo a aproximação entre universidade e escola. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020), o programa busca valorizar o magistério, oferecer vivências práticas aos licenciados e

contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

Segundo De Lemos (1988, p.13), a pessoa já alfabetizada exerce um papel importante no desenvolvimento da criança, pois é ela que atribui um significado e/ ou pede à criança que atribui um significado às marcas feitas no papel. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas no PIBID favoreceram o contato das crianças com diferentes suportes textuais, ampliando seu repertório cultural e linguístico. Além disso, o trabalho conjunto com a professora regente potencializou a ação pedagógica.

Para Freire (1996, p. 11), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Assim, o incentivo à leitura foi entendido não apenas como decodificação, mas como forma de compreender e ressignificar experiências.

METODOLOGIA

Nessa linha de pensamento, procurou-se entender as estratégias de ensino utilizadas pelos educadores, assim como os significados conferidos à leitura no ambiente escolar. Por outro lado, a fase quantitativa, conforme define Gil (2002, p. 124), “distingue-se pela utilização da mensuração tanto nos métodos de coleta de dados quanto no processamento destes, por intermédio de técnicas estatísticas”.

Essa metodologia possibilitou avaliar o avanço na fluência de leitura dos estudantes, mantendo o foco no contexto específico e no ritmo individual de cada criança. As ações de intervenção foram desenhadas para unir o aprimoramento da fluência leitora a momentos relevantes e agradáveis, evitando métodos de nivelamento que pudessem ser excludentes.

As principais atividades executadas englobam: leitura em voz alta diária com duração de 5 a 8 minutos; jogos que exploram a consciência fonológica, como a identificação de rimas, aliteração e a separação de sílabas; o oferecimento de textos literários e informativos de curta extensão; a elaboração de respostas à leitura por meio de ditado para o adulto ou ilustrações acompanhadas de legendas; a criação de duplas de leitura para fomentar a prática mútua; e o acompanhamento contínuo e sistemático da fluência por 1 minuto, visando monitorar o progresso, especialmente dos alunos que apresentavam menor fluência no início.

ATIVIDADES PRÁTICAS

Foi utilizada a atividade alfabeto móvel para facilitar o reconhecimento das letras e a formação de sílabas e palavras. Este recurso concreto permitiu que os estudantes manipulassem os grafemas, estabelecendo a relação direta entre o som (fonema) e sua representação escrita (letra).

Essa abordagem é fundamental para alunos nos estágios iniciais da alfabetização, pois torna o processo de codificação (escrita) mais tangível. A intervenção priorizou o ditado de palavras de estrutura simples para que o aluno construísse a escrita letra por letra, percebendo a sequência correta dos grafemas.

As atividades com ditado foram empregadas de forma interativa e reflexiva, e não apenas como um teste. Inicialmente, o ditado foi realizado com o suporte do alfabeto móvel (conforme descrito no item 1). Em momentos posteriores, o ditado passou a ser feito no caderno, focando na consciência fonológica. O aluno era incentivado a articular a palavra pausadamente, identificando os sons para tentar transcrevê-los. O objetivo era promover a reflexão sobre a escrita, permitindo que o estudante teste suas hipóteses sobre a ortografia e a estrutura silábica das palavras.

As atividades silábicas foram cruciais para o entendimento de que as palavras são compostas por unidades menores. Jogos de segmentação oral, como bater palmas para cada sílaba, foram realizados para desenvolver a consciência silábica. Também se utilizou a análise e síntese de sílabas, por exemplo, pedindo aos alunos para identificar a sílaba inicial, medial ou final de diversas palavras. O foco dessas atividades era desmistificar a palavra como um todo indivisível, facilitando a leitura e a escrita por meio do reconhecimento de blocos silábicos comuns.

A atividade com segmentação de frases foi introduzida para desenvolver a consciência da palavra no contexto da frase, diferenciando a escrita da fala contínua. Utilizando-se frases curtas e significativas, como “*O menino joga bola*”, os alunos eram solicitados a contar oralmente quantas palavras havia na frase. Em seguida, eles trabalhavam com tiras de frases escritas onde cada palavra estava separada, sendo o foco a percepção e a inserção dos espaços em branco entre as palavras. Essa prática foi fundamental para estabelecer a convenção ortográfica do limite da palavra na escrita.

Nível Pré-silábico

Neste estágio, conforme o que Ferreiro e Teberosky descrevem, a criança ainda não estabeleceu uma relação clara entre o falado e o escrito, tratando a escrita com critérios não linguísticos, como a exigência de quantidade mínima de caracteres e a necessidade de variedade de letras. Para intervir, o objetivo pedagógico principal foi fazer a criança distinguir o desenho da escrita e iniciar a busca por essa relação fonética. Para isso, foi utilizado o alfabeto móvel, em um Ditado de Nomes Conhecidos, no qual o aluno montava seu nome e o professor demonstrava que a escrita é feita de letras que se seguem na mesma ordem da fala. Os resultados esperados e observados incluem o aluno superar a escrita primitiva, começando a usar mais letras e a variar os caracteres, reconhecendo a escrita como um objeto simbólico.

Nível Silábico

O que as autoras demonstram é que a criança, neste nível, já percebe a relação entre escrita e fala, mas a estabelece com a unidade silábica, buscando representar cada sílaba oral com apenas uma letra (a chamada hipótese silábica). O desafio encontrado era, justamente, a omissão de letras, pois o aluno foca na quantidade de sílabas.

A estratégia utilizada foi o Ditado com Confronto Silábico: ao ditar palavras dissílabas, o professor pedia ao aluno que batesse palmas para as sílabas e comparasse sua escrita simplificada (ex.: AO para *gato*) com a escrita convencional, provocando um conflito cognitivo que evidenciou a insuficiência da hipótese silábica. Os avanços percebidos pelos acadêmicos foram a ocorrência de momentos de escrita silábico-alfabética, com a introdução de mais de uma letra por sílaba.

Nível Silábico-Alfabético

Este é o período de transição, onde a criança oscila entre a hipótese silábica e o princípio alfabético. A intervenção pedagógica se concentrou na Análise de Palavras Complexas, que possuíam sílabas não canônicas (ex.: *prato*). Ao ditar a palavra, o aluno escrevia sua hipótese (ex.: *PATO*) e era questionado a justificar cada letra e a segmentar fonemas (ex.: "Onde está o som do R?"). O impacto pedagógico

foi a aceleração da descoberta do valor sonoro da segunda letra da sílaba, permitindo que o aluno generalizasse o princípio alfabético e percebesse que a constituição silábica não é uniforme.

Nível Alfabético

Neste estágio, a criança já compreende o princípio alfabético e representa a fala fonema por fonema. As dificuldades, agora, são de ordem ortográfica e gramatical. As estratégias utilizadas buscaram a consolidação do nível por meio de Ditado Contrativo, trabalhando com pares de palavras que se diferenciam por regras ortográficas (ex.: *carro* e *caro*).

A intervenção migra para a revisão focada, onde o aluno é incentivado a refletir sobre a norma culta e o significado. A análise crítica dos resultados indicou que, embora a segmentação da palavra estivesse correta, os erros ortográficos persistem. O ajuste necessário para aprimoramento das intervenções futuras, portanto, envolve a introdução de textos autênticos e atividades de revisão textual colaborativa, para que o foco se desloque da palavra isolada para a produção de sentido completo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) demonstrou um impacto positivo e notável no processo de ensino-aprendizagem, particularmente no que concerne à alfabetização dos estudantes da educação básica.

A avaliação dos resultados das atividades implementadas atestou um progresso significativo no desempenho dos alunos. Embora o suporte tenha sido oferecido a toda a turma, a intervenção concentrou-se, estrategicamente, nos discentes que apresentavam maior defasagem e dificuldade de aprendizagem, aplicando um repertório de atividades pautadas em uma abordagem prática e acessível. De modo concreto, verificou-se um avanço na compreensão da estrutura silábica e no reconhecimento lexical, evidenciando a eficácia do PIBID em preencher lacunas conceituais.

Para os acadêmicos, a experiência se constituiu como um laboratório de intensa reflexão crítica, consolidando a articulação entre teoria e prática e aprimorando habilidades de diagnóstico e planejamento individualizado. A

necessidade de focar nos alunos em vulnerabilidade reforçou a importância do olhar individualizado para o exercício ético da docência.

Como sugestões para futuras intervenções, destaca-se a necessidade de um aprimoramento contínuo na avaliação diagnóstica inicial, a integração de recursos tecnológicos e jogos educativos digitais para complementar as práticas manuais, e o fortalecimento da coerência teórico-prática por meio de um diálogo mais estruturado entre universidade e escola-campo. Em suma, o PIBID confirmou sua importância estratégica como política de formação, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos e para a consolidação da identidade profissional dos futuros educadores.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas (ou Artmed), 1985 (ou edições subsequentes, como a de 1999).

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Ática, 2004.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 8 - INCENTIVO À LEITURA NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ENCONTRO ENTRE TEORIA PSICOGENÉTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Raissa Monique²⁶
Luci Graciela Kuhn²⁷
Leandro de Araújo Crestani²⁸

RESUMO

O presente estudo analisa as práticas de incentivo à leitura no cotidiano escolar, com foco em turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas em Toledo, Paraná, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa investiga como o sistema de catalogação e avaliação por níveis de leitura pode, por vezes, descontextualizar o aprendizado e gerar exclusão, contrastando essa realidade com a perspectiva da Teoria Psicogenética. Fundamenta-se em autores como Ferreiro e Teberosky, Magda Soares e Isabel Solé, que defendem o protagonismo da criança e a leitura como prática social e construção de significados. A metodologia adotou uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), utilizando observação participante, diários de campo e instrumentos de aferição de fluência leitora. As atividades práticas buscaram integrar ludicidade e diagnóstico contínuo, respeitando os ritmos individuais. Os resultados parciais demonstram que a superação de métodos puramente mecânicos em favor de abordagens significativas favorece a autonomia e o interesse dos alunos, embora evidenciem a necessidade de intervenções pedagógicas diferenciadas para lidar com os desníveis de aprendizagem e a falta de estímulo externo em contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Alfabetização e Letramento. Teoria Psicogenética. Fluência Leitora. PIBID.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca analisar o papel das práticas de leitura no processo de ensino. Essa investigação teve como foco crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública em Toledo, Paraná, analisando as peculiaridades no incentivo à leitura. A partir disso, foi possível pautar novas metodologias para desenvolver a habilidade leitora das crianças, além de levantar uma crítica a pontos que afetam o desenvolvimento de métodos pedagógicos para o leitor em formação dentro do contexto escolar nacional e local.

²⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

²⁷ Professora supervisora, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

²⁸ Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

A principal problemática de algumas escolas públicas é o sistema de catalogação dos níveis de leitura, que é visto, em alguns casos, como uma ferramenta para mediar o conhecimento, as habilidades e as competências da criança fora do seu contexto social, o que muitas vezes promove a desigualdade de ensino e a exclusão de crianças que ainda não são proficientes na leitura. Ao considerar que colocar o aluno em uma “caixa” para medir seu progresso reflete expectativas que vão além do domínio cognitivo, o sistema de avaliação escolar acaba por agregar crenças sobre qual saber é validado ou digno de aprovação, sustentando a ideia da criança obrigatoriamente dominar a leitura até o terceiro ano do ensino fundamental.

No entanto, esse modelo desconsidera fatores fundamentais, como a ausência de estímulos à leitura por meio da oferta de bons textos que desenvolvam o conhecimento e a prática leitora da criança, além de ignorar os desníveis existentes dentro da própria turma, o que compromete a equidade no processo de aprendizagem.

Como destaca Magda Soares (2004), o letramento não é apenas a aquisição da habilidade de codificar e decodificar palavras, mas envolve práticas sociais de leitura e escrita que precisam estar conectadas à realidade do aluno para que o aprendizado tenha sentido.

A leitura, como elemento central no processo de alfabetização e construção de significados, acaba sendo influenciada por essas crenças. Deixa de ser um ato de descoberta e prazer, tornando-se um instrumento de desempenho, no qual o aluno busca atender a critérios externos e sociais, muitas vezes distantes de sua realidade, interesses e ritmo de aprendizado.

Considerando esses aspectos, os professores do ensino fundamental veem a necessidade de trazer novos parâmetros para que a criança seja socialmente capaz de dominar essa prática autonomamente. No contexto anterior, o leitor em desenvolvimento passa a ver a leitura não como liberdade para imaginar, mas como obrigação, o que pode gerar desinteresse e frustração em sua jornada escolar.

Nesse mesmo cenário, temos crianças de classe econômica menos favorecida que, em sua maioria, não têm nenhum incentivo à leitura fora da sala de aula. Com isso, há um agravante da problemática já existente, pois a leitura, quando não motivada adequadamente, acaba sendo associada à dificuldade e ao desconforto da criança ao se expressar. Isso resulta em um esforço obrigatório, forçado e, muitas vezes, inútil, no sentido de que a criança pode até aprender a ler mecanicamente ou se estagnar apenas na associação de letras e sons, mas não a compreender o que

lê, perdendo o sentido real da leitura como construção de significados.

Diante disso, esta pesquisa se justifica pela necessidade de promover novas práticas de leitura e incentivo no ambiente escolar, principalmente no ensino fundamental, dentro do processo de alfabetização e formação do ser leitor.

Considerando os problemas e os impactos negativos de uma escola generalista, que ignora que cada pessoa processa a informação de forma diferente, refletir sobre novas estratégias torna-se crucial para respeitar os contextos sociais, educacionais e, sobretudo, a subjetividade de cada aluno.

Defende-se, a partir disso, que a leitura é fundamental para a formação do aluno, mas a maneira como é trabalhada em sala de aula precisa ser urgentemente revista. Segundo Solé (1998, p. 15) “Ensinar a ler não pode se limitar a decodificar palavras. É necessário ensinar os alunos a pensar sobre o que leem, a construir significados e a usar a leitura como ferramenta de aprendizagem.”

É necessário adotar novas abordagens que se alinhem com o interesse dos alunos e dialoguem com sua realidade social, econômica e local, entendendo o domínio da leitura como uma prática que vai além da decodificação de palavras. Quando a leitura é reduzida a uma obrigação escolar, ela perde seu valor, afastando o aluno do desejo de ler. Para mudar essa situação, é preciso oferecer aos alunos textos ricos e variados que permitam a construção de um sujeito crítico e reflexivo.

A leitura deve ser parte do cotidiano acadêmico, permitindo aos alunos se posicionar, questionar e atribuir significados aos textos, formando assim leitores conscientes e atuantes. Isso exige uma abordagem mais profunda, significativa e condizente, que valorize a interação entre o sujeito e os textos que circulam em seu dia a dia. Assim, é possível abordar temas mais complexos ainda na infância, sem abrir mão da fantasia que envolve o ser criança.

Diante do exposto, é importante que os professores das escolas públicas reconheçam que novas abordagens integram significado e promovem ludicidade em termos infantis, que caracterizam práticas da vida adulta. De acordo com os estudos realizados, “A aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 14).

E complementa que “A criança constrói ativamente um saber próprio.”

(FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 17) Desta forma, conseguimos valorizar a criança como ativa no processo de ensino, mas principalmente integrá-la com aspectos literários que agregam na sua vida.

Os objetivos da pesquisa voltam-se à análise crítica do papel das práticas de leitura no processo de ensino buscando compreender a maneira que é feita a condução no ambiente pedagógico. Pretende-se: investigar como os professores da escola pública envolvida lidam com os desníveis da turma no que se refere à leitura; identificar os principais desafios enfrentados no estímulo à prática leitora; refletir sobre o papel do sistema de avaliação por níveis; e propor metodologias que favoreçam a formação de leitores críticos, respeitando o tempo e a realidade de cada criança.

Ao delimitar o recorte da investigação, optou-se por um olhar mais aprofundado em uma única instituição de ensino, o que permitiu a coleta de dados significativos sobre a realidade vivida pelas crianças e docentes no ambiente escolar.

Logo se torna possível identificar oportunidades para a construção de uma didática com práticas mais eficazes que considerem o aluno como sujeito ativo e participante portador de um vasto conhecimento de mundo, que pode ser ampliado e ressignificado a partir do interesse genuíno pela leitura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Compreender a alfabetização e o letramento vai além do simples domínio mecânico da leitura e da escrita. Esses processos configuram-se como construções complexas, nas quais a criança atua como protagonista, formulando hipóteses e atribuindo sentidos a partir de suas próprias experiências e do contato com o mundo.

Essa perspectiva rompe com a visão tradicional que concebe o aluno como mero receptor passivo de conhecimentos prontos.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 14) enfatizam que “por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”. Para essas autoras, a alfabetização é um processo cognitivo, social e dinâmico, em que o erro e a experimentação são elementos essenciais ao desenvolvimento. Assim, o ensino precisa reconhecer as trajetórias singulares de cada criança, afastando-se de métodos rígidos que buscam encaixar todos os alunos em um mesmo padrão.

De maneira complementar, Magda Soares (2003, p. 20) amplia essa concepção ao situar o letramento no âmbito das práticas sociais, isto é, nas situações

concretas em que a leitura e a escrita têm significado para os sujeitos. Para Soares, aprender a ler consiste em integrar-se em comunidades nas quais as palavras possuem valor e função. O desafio das escolas públicas, portanto, é superar abordagens que reduzem a leitura a um conjunto de habilidades técnicas desvinculadas da realidade sociocultural dos alunos.

Isabel Solé (1998, p. 15) contribui destacando que a leitura deve ser ensinada como um processo interpretativo e crítico, no qual o leitor não apenas decodifica símbolos, mas constrói significados e se posiciona diante do texto. Segundo a autora, “ensinar a ler não pode se limitar a decodificar palavras”. É necessário ensinar os alunos a pensar sobre o que leem, a construir significados e a usar a leitura como ferramenta de aprendizagem”. Essa demanda de práticas pedagógicas que estimula o questionamento e a reflexão, fundamentais para a formação de leitores críticos.

Por fim, Luiz Carlos Cagliari (2009, p. 45) destaca a relevância do prazer na leitura para a formação da identidade leitora. Ele afirma que “a leitura deve ser apresentada como uma atividade prazerosa, útil e significativa, não como uma obrigação escolar descontextualizada”. Na ausência desse aspecto, a leitura torna-se uma tarefa cansativa, comprometendo a motivação e o interesse dos alunos. Dessa forma, a oferta de textos que dialoguem com as experiências e realidade dos estudantes é imprescindível para que a leitura se estabeleça como um hábito prazeroso.

Ao reunir essas perspectivas, torna-se um fato que alfabetização e letramento são processos multifacetados que envolvem dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais. Diante disso Justifico a base teórica do presente artigo dando ênfase que para superar os desafios educacionais, especialmente em contextos marcados por desigualdades, é fundamental que a escola promova novas práticas de incentivo a leitura e valorizem o protagonismo do aluno, a construção de sentido, a formação crítica e o prazer pela leitura. Assim, o ensino deve respeitar os ritmos e as singularidades de cada criança, fortalecendo sua autonomia e ampliando seu acesso a diferentes formas de conhecimento.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como campo de investigação uma escola pública do município de Toledo, Paraná. A abordagem metodológica contemplou duas

etapas complementares — qualitativa e quantitativa — com foco exclusivo no desenvolvimento da fluência leitora de crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

A etapa qualitativa, conforme Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” A partir dessa perspectiva, foi determinado como objetivo compreender as práticas pedagógicas adotadas pelos professores e os sentidos atribuídos à leitura no ambiente escolar. A observação participante e os registros em diário de campo permitiram identificar como a fluência leitora era estimulada nas atividades cotidianas, considerando os aspectos sociais, afetivos e didáticos envolvidos. A análise qualitativa também buscou compreender como os professores enfrentam os desníveis de leitura nas turmas sem recorrer à separação por níveis, optando por estratégias coletivas, lúdicas e inclusivas.

A etapa quantitativa, conforme Gil, Antonio Carlos (2002, p. 124.) “Se caracteriza pelo uso da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento dessas, por meio de técnicas estatísticas.” consistiu na coleta de dados voltados exclusivamente à evolução da fluência leitora dos alunos durante o período de acompanhamento. Foram utilizados instrumentos como listas de palavras, pequenos textos para leitura oral e jogos de observação da fluência (velocidade, precisão e expressividade), com base em parâmetros reconhecidos na literatura da área. Os dados obtidos serviram para mensurar o impacto das intervenções propostas, sem desconsiderar o contexto e o ritmo individual de cada criança.

A identificação do nível de fluência foi feita por meio de leituras individuais em voz alta, observando critérios como ritmo, entonação, decodificação e compreensão básica do texto lido. Esses dados foram utilizados exclusivamente como subsídios pedagógicos, com o intuito de planejar práticas mais eficazes e respeitosas com o percurso de cada aluno.

Todas as intervenções buscaram integrar o desenvolvimento da fluência leitora a contextos significativos, com a oferta de textos diversos, literários e informativos, que estimulam o prazer pela leitura e a construção de sentido. A metodologia rejeita a ideia de nivelamento como prática excludente e aposta em uma abordagem que

valoriza o protagonismo infantil, a mediação do professor e a criação de vínculos positivos com o ato de ler.

ATIVIDADES PRÁTICAS

Nível Silábico

Propomos atividades com foco no desenvolvimento da fluência em leitura e escrita. Inicialmente, realizamos atividades diagnósticas para analisar a escrita dos alunos, por meio de ditados, a fim de identificar o nível de cada um. A partir dessa avaliação, percebemos as maiores dificuldades e separamos os estudantes em grupos, realizando atividades diferenciadas de acordo com a necessidade de cada um.

No primeiro momento, trabalhamos o reconhecimento do alfabeto, seguido da junção das sílabas. Também propusemos atividades de ordem alfabética, como a "compra alfabética", estimulando o contato com a sequência das letras. Após o trabalho com sons e escrita, avançamos para a leitura, que foi realizada tanto de forma coletiva quanto individual.

Naturalmente, observamos que alguns alunos avançaram mais rapidamente que outros. Entretanto, notamos que certas dificuldades exigem não apenas o trabalho da escola, mas também acompanhamento especializado. Por exemplo, identificamos um aluno que, mesmo com as atividades propostas, não atingia os objetivos: escrevia palavras aleatórias, esquecia os sons das sílabas e apresentava dificuldade em relacionar fonema e grafema.

Com todos, praticamos a produção de frases livres. Uma das propostas foi a atividade sobre profissões: explicamos o que é profissão e solicitamos que os alunos escrevessem a frase ditada "Quando eu crescer, quero ser...". Cada estudante registrou sua resposta de acordo com seu nível de escrita e, em seguida, realizou um desenho da profissão escolhida. Essa atividade serviu tanto para avaliação diagnóstica quanto para estimular a criatividade e a expressão escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar o papel das práticas de leitura no processo de ensino, com foco em crianças do 2º e 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas de Toledo, Paraná. A investigação permitiu refletir sobre

metodologias capazes de desenvolver a habilidade leitora das crianças e identificar fatores que comprometem a formação de leitores no contexto escolar.

Uma das principais problemáticas observadas é o sistema de catalogação dos níveis de leitura, que, em alguns casos, mede o desempenho dos alunos fora de seu contexto social, promovendo desigualdade e exclusão daqueles que ainda não apresentam proficiência na leitura. Esse tipo de avaliação, ao tentar enquadrar a criança em padrões rígidos, desconsidera seu protagonismo e as diferentes trajetórias de aprendizagem. Torna-se, portanto, essencial que os professores adotem abordagens que integrem significado e ludicidade, permitindo que a criança participe ativamente do processo de aprendizagem, construindo saberes próprios (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 17).

O estudo foi realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), envolvendo duas escolas públicas do município: Escola Waldyr Becker e Escola Jardim Concórdia. Participaram crianças do 2º e 3º ano, acompanhadas ao longo do período inicial de alfabetização, de março a junho e de agosto a outubro de 2025.

As atividades ocorreram uma vez por semana, alternando entre as duas escolas, de modo que cada semana contemplava a aplicação das intervenções planejadas de forma integrada à rotina escolar, garantindo que o desenvolvimento da fluência leitora se desse em contextos significativos e prazerosos.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1985.

ALMEIDA, Larissa Naiara Souza de. **As concepções de leitura de crianças e sua relação com o letramento: estudo de caso em uma escola pública de Fortaleza**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2022.

Soares, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística: uma relação imprescindível**. Cascavel: EdUnioeste, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

CAPÍTULO 9 - DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS IMIGRANTES

Eduarda Mello dos Santos²⁹
Fernanda Cristina Kamphorst³⁰
Mariana Gregório Silva³¹
Alessandra Paula de Neves Oliveira³²
Leandro de Araújo Crestani³³

RESUMO

O presente artigo discute os desafios ao processo de alfabetização de crianças imigrantes no contexto escolar brasileiro, tomando como referência uma experiência vivenciada em uma escola pública no município de Toledo, Paraná, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O estudo centra-se no caso de um estudante venezuelano, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, que não possuía escolarização prévia e, portanto, não reconhecia as letras do alfabeto nem os fonemas correspondentes, sequer em sua língua materna. Essa condição evidenciou a problemática central: de que maneira a escola pode promover a alfabetização de sujeitos imigrantes em processo de adaptação linguística e cultural, considerando a ausência de experiências escolares anteriores. O objetivo principal consiste em refletir sobre estratégias pedagógicas que possibilitem tanto a aprendizagem da leitura e da escrita quanto a efetiva inclusão escolar. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência fundamentado na observação participante e em referenciais teóricos acerca da alfabetização e da educação de imigrantes.

Palavras-chave: Alfabetização. Imigração. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema os desafios da alfabetização de crianças imigrantes inseridas no sistema educacional brasileiro, com foco especial naquelas que não tiveram acesso à escolarização anterior em seus países de origem. A alfabetização, enquanto etapa essencial para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, torna-se ainda mais significativa quando envolve sujeitos em

²⁹ Acadêmica do curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES)

³⁰ Acadêmica do curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES)

³¹ Acadêmico do curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES)

³² Professora supervisora, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

³³ Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

processo de adaptação linguística e cultural. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo principal relatar as atividades práticas desenvolvidas pelas acadêmicas de Pedagogia do PIBID, destacando como essas intervenções contribuíram para o acompanhamento e apoio pedagógico no processo de alfabetização.

O contexto analisado refere-se a uma experiência vivenciada na cidade de Toledo, estado do Paraná, durante as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola pública que serviu como escola-campo do projeto, onde foi acompanhado o processo de alfabetização de um estudante venezuelano matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental. Esse ambiente escolar, marcado pela diversidade cultural e por demandas pedagógicas específicas, ofereceu um espaço privilegiado para observar e compreender as dificuldades enfrentadas por crianças imigrantes.

A experiência evidenciou situações complexas que envolvem a ausência de conhecimentos prévios acerca do sistema alfabético e dos fonemas, bem como a necessidade de adaptação a um novo idioma e a uma nova cultura. Como problematização, define-se a seguinte questão: de que maneira a escola pode promover a alfabetização de sujeitos imigrantes em processo de adaptação linguística e cultural, considerando a ausência de experiências escolares anteriores?

Parte-se da hipótese de que práticas pedagógicas baseadas no acolhimento, no uso de recursos lúdicos e na valorização das identidades culturais favorecem o processo de alfabetização de estudantes. Acredita-se que a integração entre atividades significativas e o apoio dos colegas de turma possa contribuir para a construção de um ambiente inclusivo e estimulante, possibilitando avanços na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o estudo delimita-se à análise das práticas desenvolvidas durante o PIBID e de seus impactos sobre o processo de alfabetização desse estudante específico.

A justificativa para a realização deste estudo está relacionada ao crescente fluxo migratório vivido no Brasil, especialmente de famílias venezuelanas, que impacta diretamente a realidade escolar. Segundo dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP, 2025), somente em 2024 foram registrados 194.331 novos imigrantes no país, sendo os venezuelanos o grupo mais representativo, com 94.726 solicitações de residência e 12.726 reconhecimentos de refúgio.

Nesse cenário, as crianças migrantes chegam às salas de aula trazendo

consigo histórias, culturas e experiências diversas, enfrentando muitas vezes a dupla barreira de aprender um novo idioma ao mesmo tempo em que iniciam o processo formal de alfabetização.

Esse contexto também é discutido por Dorce (2022), que aponta a carência de políticas públicas específicas para o atendimento a crianças imigrantes e destaca que, na maioria dos casos, esses estudantes são silenciados e invisibilizados no ambiente escolar, sendo obrigados a se adaptar a práticas que não consideram suas trajetórias culturais. Dessa forma, refletir sobre estratégias pedagógicas para alfabetizar crianças migrantes revela-se não apenas relevante, mas necessário para garantir o direito à educação e promover uma escola verdadeiramente inclusiva.

Quanto à metodologia, este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, fundamentado na observação participante realizada durante o desenvolvimento das atividades do PIBID na escola-campo mencionada, dialogando com referenciais teóricos sobre alfabetização e letramento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de migração, de acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (s.d.), refere-se ao movimento de entrada ou saída de pessoas em determinado país ou região, motivado por razões econômicas, sociais ou políticas. Esse fenômeno vem se intensificando no Brasil e repercute diretamente nas instituições escolares, que passam a receber estudantes com trajetórias linguísticas e culturais diversas. Nesse contexto, compreender as bases teóricas da alfabetização torna-se fundamental para analisar os desafios vivenciados por crianças migrantes.

A alfabetização, enquanto processo essencial de inserção social, é abordada por diferentes correntes teóricas. Para Cagliari (2009), alfabetizar corresponde ao ensino da leitura e da escrita com foco nas habilidades técnicas de linguagem. Essa perspectiva evidencia a importância do contato sistemático com o sistema alfabético, especialmente relevante no caso de estudantes que não tiveram escolarização prévia em seus países de origem, como ocorre frequentemente com alunos imigrantes.

Tfouni (2010), ampliando essa discussão, compreende a alfabetização como um processo que envolve não apenas a aquisição da escrita, mas também sua articulação com práticas sociais. Em sua perspectiva, “alfabetizar não é apenas dominar códigos”, mas compreender como eles circulam e produzem significados no

cotidiano. Essa contribuição é essencial para analisar a situação das crianças migrantes, que precisam atribuir sentido a uma nova língua e a novos modos de interação.

Soares (2010) reforça esse entendimento ao diferenciar alfabetização e letramento. Para a autora, alfabetizar é tornar alguém capaz de ler e escrever; já letrar significa possibilitar o uso competente dessas habilidades nas práticas sociais. Essa distinção amplia a compreensão sobre a alfabetização de estudantes imigrantes, pois evidencia que aprender o código escrito não basta: é necessário garantir condições de participação social em uma língua que lhes é nova.

Nessa mesma direção, Teberosky (2020) destaca que a alfabetização deve considerar as experiências linguísticas e culturais prévias das crianças. A autora afirma que:

A aprendizagem da leitura e da escrita não pode se reduzir a uma questão de metodologias de ensino que não levem em conta [...] uma descrição precisa das crianças que aprendem". (TEBEROSKY, 2020, p. 17).

Essa perspectiva é diretamente aplicável ao contexto dos estudantes migrantes, que chegam às escolas brasileiras trazendo repertórios distintos dos previstos pelos currículos tradicionais. Valorizar essas experiências não apenas facilita a aprendizagem, mas também favorece processos de identidade e pertencimento.

Dorce (2022) dialoga com esses autores ao reafirmar a inseparabilidade entre alfabetização e letramento. Para o autor, “aprendemos a escrever, para escrever. Aprendemos a ler para ler [...] trata-se de um processo que se inicia e se alimenta num contínuo, ao longo da vida” (DORCE, 2022, p. 16).

Sua análise ajuda a compreender que a alfabetização não se encerra no domínio mecânico do código, mas constitui um percurso contínuo, que requer acesso a práticas sociais, uso real da língua e reconhecimento das identidades culturais dos estudantes. Isso é especialmente relevante quando se trata de crianças imigrantes, que muitas vezes chegam a escolas brasileiras sem que suas especificidades linguísticas sejam consideradas. Como aponta o autor, quando suas trajetórias são desconsideradas, a alfabetização corre o risco de tornar-se excludente e descontextualizada.

Assim, as contribuições de Cagliari, Tfouni, Soares, Teberosky e Dorce convergem ao demonstrar que alfabetizar estudantes migrantes exige uma articulação

entre o domínio técnico do sistema escrito e a valorização das práticas sociais e culturais que dão sentido ao aprendizado. Essas teorias iluminam a análise do presente trabalho ao evidenciar que a alfabetização de crianças imigrantes demanda abordagens acolhedoras, contextualizadas e sensíveis às singularidades linguísticas e culturais desses sujeitos.

METODOLOGIA

O presente estudo de caso foi realizado em uma escola pública de Toledo, Paraná, durante as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O aluno analisado é um estudante venezuelano, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, que não havia frequentado a escola em seu país de origem. Ao ingressar na instituição, ele não possuía qualquer familiaridade com letras, fonemas ou palavras — nem mesmo em espanhol, sua língua materna.

Essa condição inicial tornou o processo de alfabetização ainda mais complexo, pois o estudante precisava aprender simultaneamente os princípios básicos da leitura e da escrita e compreender um novo idioma, o português, além de seus usos sociais no contexto escolar e cotidiano brasileiro.

Segundo Cagliari (2009), a apropriação da leitura e da escrita exige contato prévio e sistemático com o sistema alfabético; portanto, a ausência de escolarização compromete significativamente esse processo. O autor também ressalta que, para ensinar uma criança a ler, o professor precisa compreender como a leitura realmente funciona. Muitos adultos já leem de forma automática e não percebem todos os passos necessários para que uma criança consiga decodificar a escrita.

Os adultos se acostumam com o fato de lerem automaticamente e não se dão conta dos mecanismos e dos conhecimentos que uma pessoa precisa ter para decifrar e traduzir o escrito em linguagem oral. (...) Todo professor deveria um dia olhar uma palavra, por exemplo, casa, e escrever todos os conhecimentos necessários para lê-la. É isso o que ele vai ensinar na alfabetização. (CAGLIARI, 2009, p. 75).

Para o autor, não basta ensinar que as palavras são formadas por letras, que cada letra possui um som específico, ou pedir que a criança decore palavras isoladas. A alfabetização requer que o estudante compreenda o funcionamento do sistema de escrita: a relação entre sons e letras, o fato de que um mesmo som pode ser representado de diferentes maneiras e o uso dessas regularidades para ler novas palavras. Essa perspectiva é especialmente relevante no caso analisado, pois

evidencia que a falta de experiências escolares anteriores interfere diretamente na capacidade do aluno de reconhecer e decodificar letras, sons e palavras, dificultando a aquisição de habilidades essenciais para a alfabetização inicial.

O estudante pertence a uma família venezuelana cuja língua materna é o espanhol. Os pais não dominam o português, o que dificulta a comunicação com a escola e limita o apoio nas tarefas realizadas em casa. Ele possui dois irmãos, um mais novo e outro mais velho, sendo que este último também apresenta dificuldades de aprendizagem. Esse contexto familiar e linguístico reduz o acompanhamento pedagógico doméstico, exigindo que o aluno desenvolva maior autonomia em atividades que, em outros contextos, contariam com mediação adulta.

No momento de sua chegada à escola, o aluno não reconhecia letras, não identificava a letra inicial do próprio nome e desconhecia o traçado correto das letras, demonstrando lacunas significativas no processo de alfabetização. Atualmente, embora apresente avanços, ainda se encontra em fase de desenvolvimento: realiza atividades de cópia de cabeçalho e números, reconhece algumas letras do alfabeto e escreve o próprio nome, embora com traçado pessoal, frequentemente de difícil compreensão e distante do padrão convencional.

A comunicação com o aluno ainda é desafiadora, exigindo o uso constante de recursos visuais, como imagens, gestos, demonstrações concretas e explicações detalhadas para garantir a compreensão das instruções. Tais estratégias são essenciais não apenas para a aquisição do vocabulário em português, mas também para o desenvolvimento cognitivo e social necessário à interação com colegas e professores.

Durante o acompanhamento pedagógico, foram adotadas estratégias lúdicas e contextualizadas, como jogos de associação entre imagens e palavras, atividades de reconhecimento de sons e letras, exercícios de traçado, cópia orientada e momentos de leitura compartilhada. Tais práticas dialogam com Teberosky (2020), que defende que a alfabetização deve considerar as experiências prévias da criança, permitindo que ela construa significado a partir de vivências relevantes. O enfoque lúdico e sensível à cultura do estudante contribuiu para tornar o aprendizado mais motivador, afetivo e eficaz.

O percurso do aluno também ilustra a distinção proposta por Soares (2010) entre alfabetização e letramento. Enquanto a alfabetização refere-se à aprendizagem

das letras, sons e escrita, o letramento envolve o uso social da leitura e da escrita. No caso analisado, o estudante precisa desenvolver ambos simultaneamente: decodificar o sistema de escrita e compreender como utilizá-lo em situações reais. Isso evidencia a complexidade da aprendizagem de crianças migrantes, que enfrentam desafios linguísticos, culturais e sociais, muitas vezes sem suporte familiar direto.

As dificuldades enfrentadas pelo aluno dialogam com as análises de Dorce (2022), que aponta a insuficiência de políticas públicas voltadas à inclusão de crianças imigrantes nos processos de alfabetização. Para a autora, muitas dessas crianças acabam invisibilizadas nas escolas brasileiras, sendo forçadas a se adaptar a práticas que não consideram sua diversidade linguística e cultural, o que amplia as barreiras à aprendizagem e à socialização.

Apesar desses desafios, o estudo de caso revelou avanços significativos. O aluno passou a reconhecer letras e palavras, compreende instruções simples em português e interage de maneira mais ativa com colegas e professores. Esses progressos demonstram que práticas pedagógicas baseadas no acolhimento, na ludicidade e na valorização das identidades culturais contribuem para tornar o processo de alfabetização mais inclusivo e eficaz.

Além disso, o estudo reforça a importância de estratégias diferenciadas que considerem a trajetória individual de cada estudante, seus conhecimentos prévios e suas especificidades socioculturais, especialmente no caso de alunos migrantes. O acompanhamento também evidenciou a necessidade de formação continuada de professores para lidar com a diversidade linguística e cultural presente nas escolas.

A implementação de metodologias adaptativas e individualizadas mostra-se fundamental para o sucesso escolar de crianças imigrantes, garantindo que o processo de alfabetização não seja apenas mecânico, mas efetivamente significativo.

ATIVIDADES PRÁTICAS

As atividades práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID foram realizadas exclusivamente considerando que o estudante venezuelano encontrava-se integralmente no nível pré-silábico da hipótese de escrita.

De acordo com Teberosky (2020), crianças pré-silábicas ainda não estabelecem relação entre a escrita e a fala, limitando-se a perceber a escrita apenas

como um conjunto de marcas gráficas.

Essa descrição corresponde exatamente ao perfil do estudante acompanhado, que, por não ter escolarização prévia nem domínio da língua portuguesa, não reconhecia letras, não compreendia fonemas e tampouco conseguia relacionar sons à escrita, nem mesmo em sua língua materna.

Considerando esse diagnóstico, todas as intervenções pedagógicas foram construídas com foco na familiarização visual, manipulação física das letras, exploração do nome próprio e aproximação com a função social da escrita, seguindo referenciais que defendem práticas concretas, significativas e culturalmente sensíveis para estudantes em processo de alfabetização inicial, especialmente no caso de crianças imigrantes.

O primeiro conjunto de atividades foi desenvolvido com o alfabeto móvel, considerado o recurso central para iniciar a compreensão de que a escrita é composta por unidades estáveis.

O estudante iniciou explorando livremente as letras, observando suas formas, diferenças e repetições. Esse processo de manipulação está em acordo com Cagliari (2009), que afirma que “para ensinar alguém a ler, é preciso que a criança reconheça visualmente o sistema de escrita e compreenda que há regularidades na forma como as letras aparecem”. Dessa maneira, a manipulação inicial do alfabeto funcionou como um primeiro contato concreto com o sistema gráfico da língua portuguesa.

Com o avanço da exploração, o estudante foi incentivado a procurar letras iguais, agrupar formatos semelhantes e distinguir letras com traçados próximos, como B/P ou M/N.

Em seguida, passou a buscar a letra inicial do nome próprio, embora, inicialmente, não associasse o símbolo gráfico à sua função sonora. Posteriormente, com repetição e apoio visual, passou a reconhecer a letra inicial de forma mais autônoma. O nome próprio, conforme apontam Teberosky (2020) e Soares (2010), é um elemento afetivo e identitário, e seu uso contribui para que a criança atribua sentido à escrita ainda antes de compreender seu funcionamento fonético.

Além do alfabeto móvel, foram realizadas atividades com cartas de imagens e palavras, mas sem exigir leitura ou reconhecimento sonoro, visto que o estudante não apresentava ainda essa habilidade. O objetivo era apenas que observasse características visuais das palavras, como tamanho, presença de letras repetidas ou

forma geral do conjunto gráfico.

Assim, ele realizava pareamentos entre imagens e palavras, cobria e descobria letras específicas e apontava letras já conhecidas em diferentes contextos. Essa estratégia dialoga com a perspectiva de letramento discutida por Soares (2010), que defende que o contato com situações reais de escrita deve anteceder e acompanhar o processo técnico de alfabetização.

.Além disso, foram realizados momentos de cópia do próprio nome, ainda que o estudante apresenta um traçado pessoal e irregular. A cópia funcionou não como exercício mecânico, mas como forma de ampliar a exposição às letras, favorecendo o reconhecimento visual, conforme indicado por Teberosky (2020).

Ao longo de todas as intervenções, foi possível observar avanços significativos dentro do próprio nível pré-silábico. O estudante passou a reconhecer algumas letras visualmente, principalmente aquelas associadas ao seu nome; demonstrou maior familiaridade com formatos gráficos; identificou letras repetidas em palavras; e desenvolveu maior autonomia ao manusear o alfabeto móvel.

No entanto, não estabeleceu relações sonoras consistentes entre letras e fala, mantendo-se, portanto, integralmente no nível pré-silábico em termos de consciência fonológica.

Por fim, é importante destacar que, durante o período de acompanhamento, não houve indícios de passagem para os níveis silábico, silábico-alfabético ou alfabético. O estudante manteve-se no nível pré-silábico, ainda sem compreender a relação grafofônica e sem produzir hipóteses sobre a quantidade de letras necessárias para escrever palavras.

Dessa forma, todas as atividades desenvolvidas permaneceram direcionadas à consolidação da percepção gráfica, da familiarização com o sistema alfabético e do contato significativo com a língua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo a respeito da alfabetização de crianças imigrantes, a partir das experiências vividas com este estudante do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em uma escola pública do município de Toledo, Paraná, apontam os desafios persistentes para a efetiva inclusão escolar. Mostrou-se necessário políticas públicas

que reconheçam a presença crescente de crianças imigrantes nas escolas brasileiras e ofereçam suporte efetivo, seja por meio de materiais bilíngues, de intérpretes ou de formações específicas para professores.

Assim, torna-se importante as metodologias pedagógicas inclusivas, que articulem alfabetização e letramento em práticas contextualizadas, valorizando a diversidade cultural. Neste sentido, o papel da escola será fundamental, pois se mostrará como espaço de acolhimento, onde o processo de aprendizagem é construído não apenas pelo professor, mas também pela interação com colegas e pela construção coletiva de um ambiente de respeito e cooperação.

Deste modo, reafirma-se que alfabetizar crianças imigrantes é, antes de tudo, um ato de inclusão e de reconhecimento do direito à educação, afinal de contas mais do que ensinar letras e fonemas, trata-se de possibilitar que essas crianças participem ativamente da vida social, com acesso pleno à leitura e à escrita em uma nova língua, sem que isso signifique abrir mão de suas identidades culturais. E portanto, o maior desafio que se coloca às escolas é o de construir práticas pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, técnicas, sociais e humanas, assim serão capazes de transformar a alfabetização em um caminho de emancipação e pertencimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Justiça. **Boletim da Migração – 8ª edição**. Brasília: MJSP, 2025.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

DORCE, Caleb. **Alfabetização/letramento de crianças filhos(as) dos imigrantes e de crianças imigrantes**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Migração**. [s.l.]: Melhoramentos, [s.d.].

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEBEROSKY, Ana. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever**. Ana Teberosky; coordenação Beatriz Cardoso, Angélica Sepúlveda. – 1. ed. – São Paulo: Editora Moderna, 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

EIXO V — INCLUSÃO, DIVERSIDADE E LITERATURA***Sujeitos singulares, práticas humanizadoras e letramento literário***

CAPÍTULO 10 - ENTRE PALAVRAS E SENTIDOS, A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA FORMADORA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

Diana Teresinha Hermes Schaefer³⁴
Ediane Lara Novakoski³⁵
Maria Eduarda Silva Klimczuk³⁶
Alessandra Paula Neves de Oliveira³⁷
Leandro de Araújo Crestani³⁸

RESUMO

O presente artigo caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter exploratório, na modalidade de relato de experiência, fundamentado em revisão bibliográfica e nas vivências desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem como objetivo analisar como a literatura infantil, compreendida enquanto prática social e cultural, contribui para a formação de leitores e para o desenvolvimento do letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa apoia-se nos referenciais teóricos de Solé (2012), Vigotski (2008), Cosson (2006) e Lewis (2020), articulando teoria e prática pedagógica a partir das observações e intervenções realizadas em uma escola-campo do PIBID. A relevância do estudo reside nas dificuldades enfrentadas no processo de formação leitora de alunos dos anos iniciais, especialmente quando a leitura é trabalhada de forma restrita à decodificação. Parte-se da hipótese de que a literatura infantil, quando mediada de maneira sensível e intencional pelo professor, pode favorecer o desenvolvimento da imaginação, do prazer pela leitura, do protagonismo discente e da consciência crítica, contribuindo para a formação da identidade do sujeito leitor. Para tal, apresentam-se estratégias pedagógicas vivenciadas no contexto do PIBID, evidenciando a literatura como elemento de transcendência que mobiliza dimensões afetivas, estéticas e cognitivas. Conclui-se que a literatura infantil, quando empregada para além de seu caráter instrumental, promove uma formação integral, fortalecendo o letramento literário e a construção de leitores críticos e autônomos.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Formação Leitora. Letramento Literário.

³⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

³⁵ Acadêmica do Curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

³⁶ Acadêmica do Curso de Pedagogia da FAG, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

³⁷ Professora supervisora, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

³⁸ Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

INTRODUÇÃO

As diversas necessidades da sociedade exigem práticas pedagógicas que, para além da transmissão de conteúdos, promovam uma aprendizagem significativa e intencional sobre o conhecimento adquirido, possibilitando ao sujeito atuar de forma ativa na sociedade. Com relação à alfabetização e letramento, o processo de codificação e decodificação das letras já não se mostra suficiente, tornando-se necessário favorecer o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o uso social da leitura e da escrita, contribuindo para uma formação integral.

A partir desse pressuposto, o presente artigo tem como objetivo relatar e analisar as atividades práticas desenvolvidas pelos acadêmicos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), evidenciando como a literatura infantil, enquanto prática social e cultural, pode contribuir para a formação leitora e para o desenvolvimento do letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a compreensão desse objetivo, adotou-se uma abordagem qualitativa e exploratória, por meio de pesquisa bibliográfica em livros e artigos de autores de referência sobre leitura e processo de aprendizagem, como Solé (2012), Cosson (2006), Vigotski (2008) e Lewis (2020).

Com base na problemática apresentada, as hipóteses desenvolvidas no estudo partem da compreensão de que a leitura pode contribuir para que o indivíduo reafirme sua identidade cultural, amplie sua visão de mundo e desenvolva uma consciência crítica. Além disso, compreende-se que a literatura, quando mediada de forma sensível e intencional pelo professor, pode promover a imaginação, o pensamento crítico e o protagonismo do aluno. No âmbito da prática pedagógica, a literatura desperta o interesse pela leitura e favorece o desenvolvimento do letramento literário quando trabalhada para além da decodificação e da ortografia.

Para compreender e verificar as hipóteses levantadas, buscou-se analisar o papel da leitura como prática social formadora de consciência crítica, identificar as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento do prazer e da compreensão leitora e investigar estratégias pedagógicas que favoreçam o letramento literário e a formação de leitores críticos.

O presente artigo fundamenta-se nas experiências vivenciadas durante os estágios desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizados em uma escola-campo da rede pública, com turmas dos anos

iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, foi possível desenvolver atividades voltadas à fluência leitora, bem como observar as dificuldades dos alunos relacionadas às habilidades de letramento literário e o reduzido interesse pela leitura, aspectos que motivaram a realização das intervenções pedagógicas aqui relatadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura como prática social e cultural

A leitura ocupa um papel central na formação do sujeito, abrangendo sua visão de mundo para além da decodificação, construindo um caminho de fruição no ato de ler que vem proporcionar uma transcendência da imaginação e do ser, trazendo a formação da consciência crítica.

Lewis (2020) afirma que, por meio da leitura, a criança tem a possibilidade de ultrapassar os limites da própria percepção, aprendendo a ver com outros olhos, a imaginar com outras imaginações e a sentir com outros corações, o que amplia sua sensibilidade e favorece seu desenvolvimento humano e intelectual.

Deste modo compreende-se que por meio da construção de significados, o indivíduo é impactado por novas percepções e visões de mundo, conectando sua realidade com a realidade de outros e emancipando-o das expectativas alheias. Nesse sentido, Paulo Freire (1981) defende que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (Freire, 1981, p.9).

O autor reflete sobre suas vivências e os significados obtidos por meio de sua experiência com o meio. Freire (1981) destaca que, ao considerar a leitura um ato político - pois não existe uma leitura neutra -, o aluno assume uma percepção crítica que proporciona os saberes necessários para constituir-se protagonista de sua própria história.

Nessa ótica, Saviani destaca, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, a

educação como um “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p.7). Quando direcionado para o campo da leitura, é possível conjecturar que o contato com diversos gêneros literários, permite a ampliação dos horizontes culturais e contribui para uma formação crítica e transformadora.

Sendo assim, a literatura deve ser compreendida não apenas como recurso pedagógico, mas como patrimônio cultural essencial à formação do pensamento crítico e desenvolvimento integral do estudante.

Vigotski (2008) destaca a importância da mediação social e cultural, ressaltando que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação com signos e ferramentas. A leitura, nesse sentido, organiza o pensamento e a imaginação, permitindo que a criança assume papéis sociais dentro do “faz de conta” e, por meio da internalização, atribui novos significados. Prestes (2016) discorre ressaltando que, para o autor, o faz de conta contribui também para o desenvolvimento histórico e cultural da criança, tornando-o mais crítico de sua inserção no mundo.

Em complemento, Isabel Solé (2012) entende a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, em que significados são construídos de forma ativa. Para a autora, o ato de ler deve ser planejado a partir de um conjunto de ações que permeiam toda a dinâmica da sala de aula, ressaltando a importância da ação pedagógica na fruição da leitura.

Sendo assim, entende-se que o processo de leitura constitui-se como um espaço de vivências, onde diálogo, imaginação e emancipação se manifestam nas páginas lidas. Entende-se, portanto, a necessidade de assegurar experiências significativas, desenvolvendo uma consciência leitora e uma prática de formação humana e cidadã.

A formação da compreensão leitora e letramento literário

No âmbito da formação de uma compreensão leitora, percebe-se a necessidade de ir além da decodificação, envolvendo a interpretação, compreensão crítica, desenvolver a autonomia do sujeito e a conexão entre o texto e a realidade do leitor.

Solé (1988) destaca que a compreensão é um processo ativo e por meio de

práticas cognitivas que permitem ao aluno a apropriação dos textos sendo elas a antecipação do texto, a formulação de hipóteses, a realização de inferências e a verificação da compreensão durante e após a leitura.

Vygotsky (1998) enfatiza que a compreensão leitora é um processo mediado socialmente: o sujeito aprende a ler e interpretar dentro de um contexto cultural e com auxílio de interações. Nesse sentido, compreender um texto não é, de modo algum, uma tarefa solitária, mas resultado de uma construção social coletiva de significados.

Concomitantemente, o conceito de letramento literário amplia essa noção de compreensão leitora e situa a literatura como uma prática cultural indispensável à formação humana. Cosson (2006) define o letramento literário como a apropriação efetiva da literatura enquanto linguagem, o que propicia ao sujeito, além da leitura de textos literários, a atribuição de sentido, o diálogo, a transformação em experiências e desenvolvimento do imaginário. O letramento literário promove uma experiência estética da leitura, envolvendo a fruição, sensibilidade e crítica.

Portanto, o letramento literário é essencial para a consolidação da compreensão leitora, pois habilita o sujeito, além de compreender textos, a realizar a ativa participação em situações sociais.

A relação entre alfabetização, psicogênese e fluência de leitura

Embora o foco deste estudo concentre-se no Letramento Literário, é indispensável realizar e reconhecer a articulação dialética com o processo de alfabetização. Conforme apontam Santos e Mendonça (2007), alfabetização e letramento não são conceitos excludentes, mas sim complementares: o primeiro refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto o segundo diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita.

Diante disso, a pesquisa realizada centralizou-se nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985), que defende que a aquisição do sistema alfabético não é um processo passivo de cópia, mas sim uma construção ativa de conhecimento por parte do aluno. Ao longo desse processo, a criança formula e testa hipóteses (pré-silábica, silábica, alfabética) sobre o funcionamento da escrita. A compreensão desses níveis é vital para o planejamento pedagógico no PIBID, pois permite que a intervenção seja direcionada e intencional, alinhando-se aos pressupostos de mediação defendidos por Vygotsky e Solé.

Assim o projeto do PIBID que foi implementado na escola-campo buscou o

desenvolvimento da Fluência de Leitura que atua como conexão entre a decodificação e a compreensão. A fluência, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2023), é caracterizada pela capacidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia (entonação) adequadas, liberando recursos cognitivos do aluno para que ele se concentre na construção de sentido – o cerne da compreensão leitora. Quando um leitor não é fluente, ele despende a maior parte de sua energia na decodificação, o que prejudica a fruição e a crítica.

Desse modo, o letramento literário como o contexto mais valioso para o desenvolvimento dessas habilidades. Ao expor as crianças a textos de qualidade (Lewis, 2020) e a estratégias de leitura (Solé, 1998) em um ambiente mediado (Vigotski, 2008), o PIBID busca garantir que a apropriação do sistema alfabético e o desenvolvimento da fluência ocorram de forma significativa e prazerosa, preparando o aluno para o engajamento crítico e estético proposto por Freire e Iser.

Estratégias de letramento em sala de aula

Cosson (2011) estabelece a importância da escola abordar a literatura encontrada nas escolas, de maneira a trabalhar um processo de significação. Para o autor, o sucesso de uma abordagem literária advém de uma intencionalidade que considere os conhecimentos prévios dos alunos.

Ainda nessa perspectiva, Isabel Solé (1998) estabelece estratégias para orientar uma mediação docente que, por meio da literatura, possa transmitir o conhecimento de modo crítico. Para tal, ao iniciar o processo de leitura do texto, é necessário que o professor possa realizar uma antecipação.

Os autores endossam a responsabilidade e necessidade do professor buscar uma conexão com os alunos, de modo a despertar um interesse em desvendar as questões - sobre tema, personagens, justificativa do título - que são propostas dentro da antecipação, Solé (1998) pontua que:

[...] leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor (Solé, 1998, p. 22).

Na antecipação, as hipóteses levantadas servem de base para o desenrolar da narrativa, gerando surpresa, empolgação e decepções que ocorrem durante a leitura.

A verificação das hipóteses ocorre durante o processo de leitura, onde as estratégias utilizadas são: “ler, resumir, solicitar esclarecimento a respeito do texto e prever”(Balsan; Silva, 2020, p.12).

A autora entende que, durante a leitura, os processos podem ser conduzidos da maneira mais proveitosa possível, sendo assim, o professor pode mudá-los e realizá-los de forma individual ou conjunta. Porém, é necessário pontuar que, a intencionalidade da atividade não deve ser omitida e, ao planejar as atividades para o momento posterior a leitura, o educador deve partir desse pressuposto.

As estratégias de leitura propostas por Solé (1998), neste último momento compreendem tanto procedimentos voltados à identificação de elementos essenciais do texto, como a ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de perguntas e respostas, quanto às atividades realizadas após a leitura. Nesse momento, busca-se consolidar a compreensão, reconstruir os sentidos, estabelecer relações entre o texto e a experiência pessoal do leitor, além de incentivar produções criativas, tais como resumos, dramatizações e recontos.

Solé (1998) ressalta práticas cognitivas que permitem ao aluno a apropriação ativa dos textos sendo elas a antecipação do texto, a formulação de hipóteses, a realização de inferências e a verificação da compreensão durante e após a leitura. Tais práticas, quando bem trabalhadas pelo professor, favorecem a construção de sentidos e o desenvolvimento da competência leitora, superando a leitura mecânica e tornando o aluno protagonista no processo interpretativo.

Sendo assim, para que o processo seja completo, é necessário que o professor ensine estratégias de leitura que favoreçam a autonomia e a compreensão do texto, contemplando atividades que antecedem, acompanham e sucedem o ato de leitura propriamente dito, essas práticas vêm favorecer a autonomia do sujeito e sua compreensão do que foi lido destacando o papel de mediador do professor.

O prazer na leitura e a literatura infantil

Ao lado da dimensão cognitiva e crítica, o ato de ler deve ser compreendido em sua dimensão estética e emocional, como experiência de prazer, fruição e encontro íntimo com o texto. A literatura não pode se reduzir a um instrumento utilitário ou a uma obrigação escolar. Ela é, antes, um espaço de liberdade e imaginação, capaz de encantar e provocar reflexão.

Segundo a teoria da estética da recepção de Wolfgang Iser (1996), a obra literária só se completa na interação com o leitor. Cada um, com sua bagagem cultural, expectativas e sensibilidade, atualiza o texto e cria sentidos singulares. Ler torna-se, assim, um diálogo vivo, que envolve descoberta, emoção e pensamento crítico, transformando a leitura em experiência única e enriquecedora.

Nesse cenário, C.S. Lewis (2020) ilumina a importância da literatura infantil e fantástica. Para ele, o prazer da leitura surge quando o leitor é conduzido a mundos maiores, vive outras vidas e exercita a empatia. A imaginação, na visão de Lewis, é treino moral e intelectual: ela nos ensina a perceber o mundo com outros olhos, a sentir com outros corações e a compreender realidades além da nossa experiência imediata. É a chamada “literatura verdadeira”, capaz de encantar crianças e adultos, abrindo janelas para universos que transcendem o cotidiano e promovem o desenvolvimento ético, cultural e espiritual.

O prazer de ler também alimenta o letramento literário, despertando o desejo de explorar novos textos, de se emocionar com narrativas e de se reconhecer em personagens. A dimensão afetiva e cognitiva são interligadas e, por meio de uma relação dialética, podem aprofundar a interpretação do texto, por meio de conexões entre temas e a vida do leitor, conduzindo assim, um processo de vinculação sensível com o texto.

Dessa forma, a escola tem o papel de incentivar o prazer da leitura não como recurso meramente pedagógico, mas como elemento essencial da formação que valorize a experiência estética do sujeito. O professor, como mediador, pode criar experiências em que a leitura se torne vivida, sensível e libertadora, estimulando o aluno a partir de suas vivências. Nesse contexto, a literatura infantil se revela um espaço privilegiado para cultivar a imaginação, a empatia e o encantamento, formando leitores capazes de sonhar, refletir e dialogar com o mundo de maneira criativa e ética.

Literatura infantil como ferramenta pedagógica

A literatura infantil destaca-se como um dos principais instrumentos pedagógicos, tanto na alfabetização como na formação leitora e integral do sujeito, pois possibilita o encontro das crianças com experiências estéticas, cognitivas e afetivas porque essas experiências ultrapassam a simples decodificação, leitura mecânica ou entretenimento.

O contato com narrativas literárias infantis vem para promover a reflexão, imaginação e até mesmo a empatia ao permitir que as crianças construam significados sobre o outro, o mundo e principalmente sobre si mesmas.

Devido a essa importância alguns critérios devem orientar a escolha de obras literárias que serão trabalhadas na escola, sendo: a qualidade literária e estética, análise que contempla tanto o texto literário quanto às ilustrações presentes; a adequação à faixa etária, tendo conscientização e respeito pelo nível de desenvolvimento cognitivo da criança mas sem deixar de desafiá-la; a diversificação cultural e temática que assegura o contato com múltiplas realidades; e o potencial de prazer na leitura bem como despertar reflexão e empatia ao ampliar os horizontes da criança ao promover o desenvolvimento de sua criticidade.

De acordo com Lewis (2020), uma boa história infantil deve trazer encantamento tanto a crianças quanto a adultos, pois a verdadeira literatura transcende barreiras etárias. Para o autor, a fantasia e o mito além de despertar a imaginação da criança, exercitam seus valores contribuindo para a formação moral e social ao abrir janelas para outros mundos e possibilitando o desenvolvimento das suas virtudes, o que vincula a literatura ao desenvolvimento pleno do sujeito.

Diante dessa vinculação direta com a formação integral de um sujeito, Colomer (2007), em sua obra *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, reforça o papel da escola como mediadora.

[...] 'Estímulo', 'intervenção', 'mediação', 'familiarização' ou 'animação' são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar, bibliotecário ou de outras instituições públicas [...]. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de 'apresentar' os livros às crianças (COLOMER, 2007, p. 102).

A autora ao reconhecer tal demanda escolar de mediação que deve ir além da simples apresentação de livros, Colmer demonstra que por meio da leitura compartilhada o professor não é o único detentor dos sentidos que a obra expõe, mas transforma a sala de aula em uma comunidade de leitores que auxiliam na construção desses sentidos.

O educador, desse modo, atua não apenas como um leitor mais experiente ou apenas para indicar o caminho a ser seguido, mas o percorre juntamente com as crianças ao compartilhar entusiasmo, validar as diferentes interpretações e auxiliando nas conexões entre o sujeito leitor, a obra e sua realidade vivida.

Diante desse diálogo, que deve ser contínuo e com afetividade que a leitura

deixa de ser um dever, ou apenas tarefas e se converte em uma experiência viva, social, emancipatória transformadora e significativa.

Portanto, a literatura infantil, incorporada como ferramenta pedagógica, promove o prazer estético e o desenvolvimento cognitivo e afetivo, fortalecendo a imaginação, a empatia e a criticidade. Cabe ao professor mediar experiências significativas que unam fruição e reflexão, formando leitores autônomos e sensíveis.

Tal compreensão da mediação e da intencionalidade pedagógica, conforme defendida por Colomer (2007) e Solé (1998), encontra na implementação do PIBID um espaço de concretização. O programa ao inserir o futuro professor na realidade da escola-campo, possibilita a aplicação prática do conceito de educação como "ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2011, p.13). Assim, as vivências no PIBID, ao unir o referencial teórico com a prática mediadora, transformam a literatura infantil em uma ferramenta eficaz para a formação humana e crítica do aluno.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e exploratória, fundamentado na observação e intervenção prática realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em escolas públicas da rede municipal. A metodologia utilizada pelos acadêmicos para planejar e implementar as atividades baseou-se em dois eixos principais: o diagnóstico do nível de desenvolvimento da escrita e a intervenção por meio de estratégias de letramento literário.

As atividades realizadas foram planejadas com base nos pressupostos teóricos de Solé (1998), a partir da implementação de estratégias de leitura ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A identificação dos níveis de escrita, conforme a Psicogênese da Língua Escrita proposta por Ferreiro e Teberosky (1985), possibilitou ao professor compreender as estratégias mais adequadas para o desenvolvimento das potencialidades de leitura e escrita de cada aluno. Essa perspectiva dialoga com os referenciais de Solé, uma vez que ambas as abordagens compreendem a leitura como resultado de um conjunto de processos cognitivos, tais como antecipação, inferência e verificação de hipóteses.

Dessa forma, as práticas propostas no âmbito do PIBID enfatizaram atividades de antecipação e leitura compartilhada, consideradas fundamentais no processo de alfabetização. Também foram utilizadas estratégias de verificação de hipóteses e de inferência, com o objetivo de observar e ampliar as habilidades de compreensão e interpretação textual dos alunos. Assim, as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) constituíram o eixo metodológico para o planejamento de intervenções pedagógicas coerentes com o desenvolvimento linguístico observado nos diferentes níveis psicogenéticos da escrita.

Durante o processo de aplicação das atividades, observou-se que a mediação pedagógica foi essencial para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, corroborando as contribuições teóricas de Vigotski (1998). Por meio de propostas que incentivaram o vínculo afetivo e a socialização, foi possível compreender, de forma prática, o papel do professor como mediador da aprendizagem, ampliando a Zona de Desenvolvimento Iminente e promovendo avanços nos níveis de escrita e de compreensão leitora.

As atividades planejadas priorizaram o contato significativo dos alunos com obras literárias, por meio da leitura de contos, exploração de personagens, rodas de conversa, reconto e atividades de interpretação textual. Essas práticas permitiram a aplicação do conceito de letramento literário apresentado por Cosson (2006), ao compreender a literatura como uma prática cultural que contribui para a formação do leitor.

Buscou-se, ainda, estimular a motivação pela literatura por meio de leituras expressivas, que favoreceram a participação ativa dos alunos a partir de questionamentos e previsões sobre o desenvolvimento das narrativas. Observou-se que essas ações contribuíram para o aumento do engajamento e da curiosidade em relação às histórias, evidenciando a habilidade de transcendência, conforme apontado por Lewis (2020).

No que se refere às intervenções pedagógicas, para os alunos classificados no nível pré-silábico, a literatura foi trabalhada principalmente por meio da oralidade e da exploração de imagens, incluindo exercícios de consciência fonológica, como a fonética, para o desenvolvimento da fluência e decodificação.

Para os alunos nos níveis silábico e silábico-alfabético, as atividades possibilitaram o teste de hipóteses de escrita, o reconto e a interpretação, bem como o foco na precisão e velocidade de leitura. Já para os alunos no nível alfabético,

favoreceram-se propostas voltadas à análise crítica e à reflexão sobre os textos, aprimorando a prosódia e a competência leitora. Dessa forma, o PIBID promoveu experiências de leitura que ultrapassaram o treino mecânico da escrita, contribuindo para a formação de leitores.

Para a identificação dos níveis de leitura e escrita dos alunos, foi aplicado individualmente, na escola-campo, um instrumento diagnóstico estruturado, composto por atividades de leitura e escrita organizadas em diferentes etapas. Esse instrumento possibilitou observar como cada aluno compreendia a relação entre fala e escrita, permitindo sua classificação nos níveis pré-silábico, silábico, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético ou alfabético.

Inicialmente, os alunos foram convidados a escrever seu nome completo no espaço indicado, atividade que permitiu avaliar o reconhecimento da própria escrita, o uso de letras convencionais e a compreensão da função social da escrita. Em seguida, as crianças escreveram o nome das imagens representadas na folha, etapa fundamental para observar a utilização de letras e sílabas, bem como a relação entre grafema e fonema.

A partir das palavras produzidas, os alunos foram orientados a formar uma frase, possibilitando a observação da organização sintática, da autonomia na escrita, do repertório textual e do uso de espaços entre as palavras. Posteriormente, realizaram a atividade de “pintar uma bolinha para cada sílaba” e escrever a palavra correspondente, o que permitiu identificar o reconhecimento das unidades sonoras, a compreensão das partes da palavra e a percepção da quantidade de sílabas.

Outra tarefa consistiu na identificação de figuras que iniciavam com o mesmo som da palavra “família” e na associação de palavras às figuras correspondentes. Essa atividade possibilitou avaliar a discriminação auditiva, a percepção do som inicial e a leitura global de palavras familiares. Por fim, solicitou-se que os alunos produzissem uma pequena narrativa, mesmo que por meio de recursos próprios, como desenhos ou escrita espontânea. Essa atividade foi essencial para verificar a extensão do texto produzido, o uso ou não de escrita convencional, a coerência mínima, o domínio da estrutura textual, bem como aspectos ortográficos e de segmentação.

Esse diagnóstico serviu como base para o planejamento das intervenções realizadas na escola-campo, conforme a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985).

ATIVIDADES PRÁTICAS

As atividades desenvolvidas durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foram planejadas com base no diagnóstico inicial aplicado na escola-campo, o qual permitiu a identificação dos níveis da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) e a avaliação da competência e fluência leitora de cada aluno. Por meio desse levantamento, as intervenções foram organizadas de modo que atendessem as necessidades de cada grupo, considerando as hipóteses sobre a escrita e utilizando a literatura infantil como um dos eixos das ações pedagógicas.

NÍVEL PRÉ-SILÁBICO

Os alunos classificados no nível pré-silábico demonstraram dificuldades na relação grafema-fonema, com produções escritas que se baseavam em desenhos, traços e letras aleatórias, refletindo o estágio inicial de construção das hipóteses sobre a escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999). Para este grupo, o objetivo principal foi promover o desenvolvimento da Consciência Fonológica e a aproximação significativa com o texto literário. Buscou-se desenvolver a consciência de que a escrita representa a fala e promover a análise e reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

O alfabeto móvel, em particular, foi utilizado para incentivar a ordenação do alfabeto seguindo o Sistema de Escrita Alfabética de forma espontânea. Também foram aplicadas atividades impressas de identificação da letra inicial de frutas e de diferenciação entre números e letras.

As intervenções iniciaram-se com leitura mediada e expressiva de histórias, explorando ilustrações, personagens, cenários e a previsão de acontecimentos. Os alunos eram convidados a interpretar as imagens, antecipar partes da narrativa e contar o que compreenderam - estratégias alinhadas às práticas de compreensão leitora de Solé (2012).

Posteriormente, o trabalho com a literatura foi complementado por atividades lúdicas de Consciência Fonológica e Fonética. Tais práticas visam a base da decodificação e fluência futura, com especial ênfase na análise de fonemas e na leitura de imagens e figuras. Foram propostas atividades como:

- identificação do próprio nome e releitura de sua escrita;
- relacionar imagem e palavra;
- reconhecimento de letras e seus sons (fonética);

- reconto oral da história lida;
- registros livres (desenho e tentativa de escrita).

Os alunos demonstraram evolução na compreensão da função social da escrita e maior interesse pelos livros. O trabalho focado na consciência fonológica e na análise do SEA resultou na utilização das letras de forma mais intencional, com alguns alunos estabelecendo relações incipientes entre fonema e grafema, evidenciando avanços claros rumo ao nível silábico.

NÍVEL SILÁBICO

Os alunos classificados no nível silábico apresentavam correspondência parcial entre fala e escrita, geralmente representando cada sílaba por uma letra (Ferreiro; Teberosky, 1999). As intervenções focaram em fortalecer essa relação e ampliar o repertório de palavras e estruturas fonológicas.

Os objetivos pedagógicos voltados para esses alunos baseiam-se no fortalecimento da consciência silábica e fonológica que são essenciais para a decodificação. O desenvolvimento da capacidade de relacionar partes do texto com sons e palavras, o que aprimora a precisão na leitura. E por fim, promover a produção de escrita espontânea para testar hipóteses sobre o sistema alfabético.

Nesta etapa utilizaram-se como materiais as parlendas, poesias curtas e trechos de histórias infantis. Também foram aplicados cartões com palavras chaves das narrativas, o alfabeto móvel e jogos de montar palavras e famílias silábicas, além de atividades impressas.

As atividades estruturam-se por meio da literatura trabalhada em sala. Após a leitura de uma obra, o trabalho com a Consciência Fonológica foi intensificado. Os alunos realizaram identificação de palavras chaves da história e caça-palavras, a associação de figuras a palavras escritas, a construção de palavras com o alfabeto móvel e produção de escritas espontâneas, a separação oral e escrita de sílabas, o que estimula o reconhecimento das unidades silábicas e por fim, jogos de completar palavras.

A leitura compartilhada de parlendas e poesias foi um recurso-chave para o desenvolvimento da Precisão de leitura (Brasil, 2023). A antecipação e verificação de hipóteses eram retomadas constantemente, alinhando a prática às estratégias de compreensão leitora de Solé (1998).

Como resultado das práticas observou-se uma melhora significativa na consciência fonológica e no reconhecimento de palavras familiares. Os alunos passaram a diferenciar palavras longas e curtas e a progredir na precisão da leitura. A utilização de escrita espontânea e de alfabeto móvel permitiu que alguns alunos avançassem para o nível silábico-alfabético, demonstrando a eficácia da mediação intencional.

NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

Os estudantes neste nível já revelavam uma compreensão sólida da relação fonema-grafema, indicando a fase de transição para o domínio completo do sistema de escrita. As intervenções tiveram como foco consolidar essa compreensão, reduzir a necessidade de intervenção do professor e promover a leitura e escrita com maior autonomia, com ênfase no desenvolvimento da fluência incipiente.

Os objetivos pedagógicos nessa fase visam a estabilização da correspondência fonema-grafema, o desenvolvimento da velocidade e precisão na leitura de pequenos textos, além de promover a interpretação textual e a reflexão gramatical na construção de sentidos por meio da leitura.

Os materiais utilizados para atingirem os objetivos foram os livros de literatura infantil, trechos específicos do texto, e fichas de produção e reescrita de texto.

Após a leitura dialogada de histórias, os alunos eram convidados a realizar atividades que exigiam maior autonomia no manuseio do texto e da escrita sendo elas desenhar e ordenar cenas da narrativa (compreensão); a localização de palavras no texto, com foco na leitura de reconhecimento para aumentar a velocidade; a leitura repetida de pequenos trechos para desenvolver a velocidade de leitura; interpretação textual mais aprofundada e reflexão gramatical; a reescrever trechos curtos com apoio e por fim a produção de textos, estimulando a aplicação do sistema alfabético.

Os alunos demonstraram ganhos consistentes na escrita convencional de palavras e maior segurança na leitura em voz alta. A intervenção resultou em uma visível melhora na velocidade de leitura. A interpretação textual tornou-se mais detalhada, evidenciando maior compreensão do enredo e dos personagens.

NÍVEL ALFABÉTICO

Os alunos classificados no nível alfabético já dominavam o sistema de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999), mas as intervenções focaram em aprimorar a qualidade

da leitura e da escrita. O objetivo principal foi o desenvolvimento da Fluência de Leitura, em especial a Prosódia (ritmo e entonação), e a ampliação da autonomia na produção textual crítica (Cosson, 2006).

Os objetivos pedagógicos para esse nível de leitura foram a consolidação da fluência leitora, com foco na prosódia (ritmo e entonação), conforme preconiza o Brasil (2023); o aperfeiçoamento da escrita ortográfica, segmentação de palavras e a organização textual e por fim, o fortalecimento da interpretação, produção autoral e a consciência crítica.

Com o objetivo de consolidar o nível alfabético de escrita, foi desenvolvida uma sequência didática a partir da cantiga e da obra literária *Se essa rua fosse minha*, aplicada em turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A proposta buscou articular oralidade, leitura, escrita e ilustração, favorecendo a produção textual com sentido e a reflexão sobre a escrita convencional.

A atividade teve início com uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, por meio de questionamentos sobre o reconhecimento da cantiga *Se essa rua fosse minha*. Em seguida, foi apresentado um vídeo com a canção, com o intuito de resgatar a memória afetiva e ampliar o repertório dos estudantes. Na sequência, realizou-se um momento de antecipação, no qual os alunos foram convidados a observar a capa do livro, levantar hipóteses sobre o conteúdo da história e conhecer os autores da obra.

Após esse momento inicial, foi realizada a leitura integral do livro, mediada pelo professor, priorizando a expressividade e a entonação. Ao término da leitura, buscou-se verificar a compreensão dos alunos por meio de perguntas orientadoras, possibilitando a retomada dos principais acontecimentos da narrativa e o esclarecimento de dúvidas.

A partir da provocação apresentada nas páginas finais da obra - “E se essa rua fosse sua, o que você faria?” - os alunos foram convidados a realizar uma produção escrita autoral. No quadro, foi registrado o título *Se essa rua fosse minha*, e os estudantes foram orientados a escrever o próprio nome para identificação, reproduzir o título e produzir um texto relatando como seria a sua rua. Essa etapa teve como foco a consolidação da escrita alfabética, a segmentação adequada das palavras e a organização das ideias no texto.

Como complemento à produção escrita, os alunos realizaram uma ilustração relacionada ao texto produzido, favorecendo a relação entre linguagem verbal e não

verbal e ampliando as possibilidades de expressão. Durante todo o processo, a mediação docente ocorreu de forma intencional, com intervenções pontuais voltadas à reflexão sobre a escrita, evitando correções mecânicas e valorizando a autonomia dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, um relato de experiência das vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), teve como objetivo analisar como a literatura, quando compreendida como prática social e cultural, contribui para a formação de leitores e o desenvolvimento do letramento literário e da fluência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Avaliação geral do impacto das atividades realizadas no desenvolvimento dos alunos, reflexão crítica sobre a experiência dos acadêmicos, aprendizagens alcançadas e sugestões para futuras intervenções pedagógicas.

O presente artigo, caracterizado como um relato de experiência das vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), teve como objetivo analisar de que forma a literatura, quando compreendida como prática social e cultural, contribui para a formação de leitores e para o desenvolvimento do letramento literário e da fluência de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir das intervenções realizadas na escola-campo, foi possível constatar que a literatura infantil, mediada de maneira intencional e sensível, constitui-se como um eixo estruturante do processo de alfabetização e letramento, ultrapassando práticas restritas à decodificação.

A hipótese central de que a literatura infantil, quando mediada pedagogicamente, configura-se como uma ferramenta essencial para a formação da identidade, o desenvolvimento da consciência crítica e o protagonismo do aluno foi validada ao longo das experiências vivenciadas. Os resultados evidenciaram que a articulação entre o Letramento Literário (Cosson, 2006) e o diagnóstico psicogenético da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985) possibilitou um planejamento pedagógico coerente, intencional e eficaz, respeitando os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos. As intervenções, organizadas de forma progressiva, demonstraram a interconexão entre os diferentes eixos do processo leitor.

No nível pré-silábico, o trabalho com a Consciência Fonológica, desenvolvido por meio de atividades lúdicas e mediadas (Vigostki, 1998), estabeleceu bases

fundamentais para a compreensão do sistema de escrita alfabética e para o avanço rumo à decodificação. Nos níveis silábico e silábico-alfabético, a ênfase na precisão e na velocidade de leitura - compreendidas como fluência incipiente - por meio da leitura compartilhada e repetida (Brasil, 2023) contribuiu para a liberação de recursos cognitivos, favorecendo a compreensão textual.

Já no nível alfabético, o foco na prosódia e na interpretação crítica, apoiado nas estratégias de antecipação e verificação (Solé, 1998), possibilitou a fruição estética (Iser, 1996) e o aprofundamento da leitura como prática crítica e reflexiva (Freire, 1981).

Nesse percurso, a literatura infantil transcende seu papel de mero recurso pedagógico ou entretenimento, afirmando-se como elemento de transcendência (Lewis, 2020), capaz de mobilizar a imaginação, a empatia e a sensibilidade dos alunos, ao mesmo tempo em que impulsionou o desenvolvimento da competência leitora em suas múltiplas dimensões: decodificação, fluência e compreensão. A leitura passou a ser vivenciada como experiência significativa, estética e formadora, fortalecendo o vínculo dos estudantes com o texto literário.

No âmbito da Iniciação à Docência, a experiência proporcionada pelo PIBID revelou-se um espaço privilegiado de formação profissional. As vivências permitiram a superação da dicotomia entre teoria universitária e prática escolar, possibilitando a aplicação concreta e intencional dos referenciais teóricos estudados. Conforme argumenta Saviani (2011), a educação constitui-se como um ato intencional de produção da humanidade, e o PIBID apresentou-se como o locus em que as acadêmicas puderam exercer o papel de mediadoras do conhecimento (Colomer, 2007), compreendendo a escola como um espaço de diálogo, reflexão e transformação social.

As aprendizagens construídas nesse processo residem, sobretudo, na capacidade de realizar diagnósticos precisos, planejar intervenções diferenciadas e reconhecer a literatura como eixo central no processo de alfabetização e letramento.

Para futuras intervenções pedagógicas, sugere-se a continuidade do trabalho sistemático com a fluência de leitura em todos os níveis de aprendizagem, bem como a elaboração de instrumentos de avaliação que permitam acompanhar o desenvolvimento da velocidade, precisão e prosódia ao longo do ano letivo.

Além disso, destaca-se a importância da formação continuada de professores para a aplicação consciente da Psicogênese da Língua Escrita e das estratégias de

letramento Literário, de modo que a leitura se consolide como prática emancipatória no contexto escolar.

Conclui-se que o PIBID não apenas contribuiu para o avanço dos alunos da escola-campo, mas também cumpriu seu papel formativo ao possibilitar a constituição de professoras-pesquisadoras, capazes de articular sensibilidade pedagógica, rigor metodológico e compromisso social, tendo a literatura como caminho para a formação de leitores autônomos, críticos e humanizados.

REFERÊNCIAS

BALSAN, J.; SILVA, S. **Estratégias de leitura e compreensão textual**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios à formação de professores com foco nos resultados da avaliação de fluência em leitura**. Brasília: MEC, 2023. p. 8.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo; JUNQUEIRA, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 101-108.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LEWIS, C. S. **Como cultivar uma vida de leitura**. São Paulo: Thomas Nelson Brasil, 2020.

PRESTES, Z. **A brincadeira de faz de conta e a infância**. Revista Trama Interdisciplinar, v. 7, n. 2, 2016.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.

ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Compreensão da leitura: a leitura como processo**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Ática, 2008.

CAPÍTULO 11 - O TEMPO DA CRIANÇA E O RITMO DA AVALIAÇÃO: OS DESAFIOS PARA A FLUÊNCIA EM LEITURA

Julya Cláudio Ribeiro³⁹
Luci Graciela Kuhn⁴⁰
Leandro de Araújo Crestani⁴¹

RESUMO

Este artigo realiza uma análise crítica da prova de fluência em leitura quando esta é excessivamente focada em métricas quantitativas de velocidade (palavras lidas por minuto), no contexto das políticas educacionais. Argumenta-se que a ênfase no tempo e a imposição de um padrão único negligenciam a individualidade do aprendiz e a complexidade do processo de leitura. A fundamentação teórica, baseada em autores como Rasinski, Allington e Stanovich, sustenta que essa abordagem transforma a leitura em uma "corrida" mecânica, sacrificando a compreensão e a prosódia. A metodologia qualitativa, que combinou pesquisa bibliográfica com a análise de um relato de experiência em uma escola de ensino fundamental, evidenciou uma clara dissonância no comportamento dos alunos: enquanto a leitura com literatura estimulava o prazer e o engajamento, a preparação cronometrada para a prova gerava ansiedade e desviava o foco para a decodificação rápida e superficial. Conclui-se que a avaliação excessivamente métrica falha em sua função diagnóstica e afeta negativamente a relação da criança com a leitura, sendo urgente a necessidade de incorporar elementos qualitativos na avaliação da fluência.

Palavras-chave: Fluência em Leitura. Avaliação Educacional. Velocidade de Leitura.

INTRODUÇÃO

A fluência da leitura, definida como a capacidade de ler com precisão, velocidade e entonação correta, é um pilar fundamental no processo da alfabetização. À necessidade de monitorar e avaliar essa habilidade, a prova de fluência tornou-se uma ferramenta comum nas políticas educacionais, visando acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças.

No entanto, a ênfase dessa avaliação em métricas quantitativas e cronometradas muitas vezes desconsidera o ritmo individual de desenvolvimento da criança. Ao impor um padrão único, a prova ignora que cada aluno possui um “tempo”

³⁹ Acadêmica do Curso de Letras da FAG, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

⁴⁰ Professora supervisora, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

⁴¹ Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

próprio para consolidar o processo de leitura.

Este artigo, se justifica pela necessidade de trazer à tona uma discussão crítica sobre as limitações e os potenciais impactos negativos dessa avaliação, que pode negligenciar a complexidade do aprendizado e a individualidade do aluno. Quando a avaliação se torna uma “corrida”, a leitura para a criança deixa de ser vista como uma atividade prazerosa onde contém muitas descobertas, mas sim, passa a ser uma obrigação cumprida, um teste a ser superado.

Neste contexto, o artigo busca analisar criticamente a prova fluência em leitura, investigando como a ênfase excessiva em métricas de velocidade pode impactar o desenvolvimento leitor das crianças, negligenciando a complexidade do processo e a individualidade do aprendiz.

Para isso, os objetivos específicos são refletir sobre a inadequação dos modelos de avaliação que reduzem a leitura a uma métrica e investigar os possíveis impactos negativos da pressão por tempo nas crianças, como a geração de ansiedade e a desmotivação para a leitura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

A fluência em leitura, em consonância com Rasinski (2003), é definida como a capacidade de ler um texto com precisão, velocidade e a entonação correta. Mais do que a simples decodificação de palavras, a fluência é a ponte que conecta o reconhecimento do texto à sua compreensão plena, permitindo que o leitor concentre sua atenção no significado do que se lê. No cenário educacional brasileiro, a avaliação da fluência tem ganhado relevância, com a aplicação de testes que mensuram a quantidade de palavras lidas por minuto.

Contudo, essa abordagem tem sido objeto de críticas na literatura. Autores como Allington (2001) e Stanovich (2000) argumentam que, quando excessivamente focada em métricas de tempo, a avaliação pode transformar a leitura em uma “corrida” onde a criança se concentra em decodificar rapidamente, sacrificando a compreensão e a prosódia.

A leitura, sob essa ótica, torna-se uma tarefa mecânica, desprovida de sentido, o que contradiz o propósito primordial do ato leitor. Em acréscimo, a pressão do cronômetro pode gerar consequências emocionais significativas, como a ansiedade e a perda de motivação, elementos que afetam diretamente o desempenho e o interesse

pela leitura (SILVA, 2021).

É nesse contexto que se adota uma abordagem metodológica qualitativa, combinando a pesquisa bibliográfica com a análise de um relato de experiência. A revisão de literatura, que discute os conceitos de fluência em leitura e as teorias da avaliação educacional, serviu como base teórica para a análise. O componente empírico da pesquisa, por sua vez, foi construído a partir da experiência da autora como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola de ensino fundamental.

A observação, realizada com alunos do 2º ano, evidenciou uma clara dissonância entre a atividade de leitura com livros de literatura infantil e a aplicação da preparação para a prova fluência. Na primeira situação, notou-se o genuíno interesse das crianças e o engajamento na tarefa. Elas liam com vontade, utilizando as imagens como pistas e manifestando uma curiosidade que as levava a tentar, de fato, ler. Essa experiência, que estimula a leitura prazerosa, alinha-se às teorias que defendem a leitura como um processo de descoberta e interação com o texto.

Em contrapartida, na aplicação da preparação para a prova fluência, foi possível constatar uma mudança significativa no comportamento dos alunos. A atividade cronometrada gerou nervosismo e inquietação, levando a tentativas de "adivinhar" palavras, o que evidenciou uma preocupação com a quantidade e a velocidade, em detrimento da precisão e do sentido. Essa "corrida" pela pontuação, conforme a teoria de Allington (2001), causou uma nítida alteração na expressão facial das crianças, que perderam o interesse e encararam a tarefa como uma mera obrigação a ser cumprida.

A discrepância entre a experiência de leitura em sala de aula e o teste padronizado demonstra que a prova de fluência, ao negligenciar o tempo da criança e a totalidade do processo de aprendizado, pode ser uma ferramenta que não apenas falha em sua função diagnóstica, mas também afeta negativamente a relação do aluno com a leitura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da fluência em leitura, inicialmente conceituada por Rasinski (2003) como uma habilidade multifacetada – que integra precisão, velocidade e prosódia (expressão e entonação) –, confronta-se, na prática, com modelos de avaliação que

a reduzem a uma métrica simplificada.

O presente estudo demonstrou que a prevalência do índice de palavras corretas por minuto (PPM) nas avaliações de larga escala tende a descaracterizar a fluência plena, transformando-a em uma busca por rapidez.

Os achados empíricos, derivados do relato de experiência no PIBID com alunos do 2º ano, corroboram essa distorção. Foi observada uma marcante dissonância comportamental no ambiente de sala de aula. Conforme a figura 1 e 2, nas atividades de leitura livre de livros de literatura infantil, os alunos demonstravam engajamento, curiosidade e, naturalmente, uma prosódia que acompanhava o sentido da narrativa.



Legenda: Aluna 1 do 2º ano realizando a leitura de um livro infantil, sob sua escolha.

Fonte: Arquivo pessoal (2025).



Legenda: Aluna 2 do 2.º ano realizando a leitura de um livro infantil, sob sua escolha.

Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Em contrapartida, nas semanas dedicadas à preparação para a prova de fluência – marcadas pela contagem de tempo e pela repetição de textos não autênticos –, o cenário se alterava drasticamente. A leitura tornava-se visivelmente tensa, mecânica e marcada por ansiedade e nervosismo. Os alunos encontravam-se em decodificar o máximo de palavras possível, sacrificando pausas, entonações e pontuações. O sentido, a alma do texto, era abandonado em uma “corrida” desesperada para cumprir a meta numérica.

Propõe-se, assim, que a avaliação da fluência evolua para incorporar, de forma explícita, a análise qualitativa da prosódia e da expressividade. O diagnóstico eficaz não deve apenas quantificar quantas palavras foram lidas, mas como foram lidas, verificando se a entonação do aluno reflete a sua apreensão do sentido do texto.

Em suma, este trabalho sugere que a escola deve resistir à tentação de valorizar apenas a métrica de tempo, priorizando o desenvolvimento de um ambiente onde a leitura seja um ato contínuo, prazeroso e significativo. Somente promovendo um alto volume de leitura autêntica, e avaliando-a com uma lente multifacetada, é possível garantir que a fluência se desenvolva como a habilidade automática e expressiva necessária para a compreensão plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar criticamente a prova de fluência em leitura, investigando como a ênfase excessiva em métricas de velocidade pode impactar negativamente o desenvolvimento leitor das crianças, negligenciando a complexidade do processo e a individualidade do aprendiz. A análise teórica, corroborada pelo relato de experiência em campo, confirmou a tese central: quando reduzida a uma métrica de palavras lidas por minuto, a avaliação da fluência perde seu potencial diagnóstico e, mais grave, descaracteriza o próprio ato de ler.

Os achados demonstram uma clara dissonância entre a leitura como experiência prazerosa, de descoberta e interação com o texto – observada com os livros de literatura infantil – e a leitura sob a pressão do cronômetro. A preparação para a prova, como observado nos alunos do 2º ano, transformou a atividade em uma “corrida”, gerando ansiedade, nervosismo e a tentativa de decodificação mecânica. Essa abordagem, conforme apontado por Allington e Stanovich, desvia o foco da compreensão e da prosódia, elementos cruciais que definem a fluência plena (Rasinski, 2003). A leitura, para a criança, deixa de ser um meio de acesso ao sentido e passa a ser meramente uma obrigação a ser cumprida.

Portanto, que a inadequação dos modelos de avaliação puramente quantitativos reside na sua incapacidade de respeitar o ritmo individual e a totalidade do processo de aprendizado. A imposição de um padrão único de velocidade não apenas falha em diagnosticar a real capacidade leitora, mas também corre o risco de desmotivar o aluno, afetando negativamente sua relação com o livro e a escola.

REFERÊNCIAS

ALLINGTON, Richard L. **What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research-based Programs**. New York: Longman, 2001.

RASINSKI, Timothy V. **The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension**. New York: Scholastic Inc., 2003.

Silva DM, Barreto GV. **Contribuições da neurociência na aprendizagem da leitura na fase da alfabetização**. Rev. Psicopedagogia 202.

STANOVICH, Keith E. **Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers**. New York: Guilford Press, 2000.

EIXO VI — AVALIAÇÃO CRÍTICA E REFLEXÃO FINAL

O tempo da criança, os limites da métrica e a urgência de uma avaliação humanizadora

CAPÍTULO 12 - PRÁTICAS VIVENCIADAS NA ESCOLA/CAMPO DO PIBID

Brendha Isabely Fontana⁴²
Heloiza Vitoria da Rocha Rubi⁴³
Luci Graciela Kuhn⁴⁴
Leandro de Araújo Crestani⁴⁵

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar e analisar as atividades práticas desenvolvidas por acadêmicos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com foco no processo de alfabetização e no desenvolvimento da fluência de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado em duas escolas públicas municipais do município de Toledo – PR, junto a turmas do 1º e do 2º ano, a partir de uma abordagem qualitativa e de natureza descritiva. Os procedimentos metodológicos envolveram a observação participante, registros escritos e intervenções pedagógicas com pequenos grupos de alunos que apresentavam diferentes níveis de leitura. As atividades desenvolvidas contemplaram o reconhecimento do alfabeto, a associação entre letras e sons, a leitura de sílabas, palavras e textos curtos, além de momentos de leitura na biblioteca. A análise permitiu identificar níveis de leitura do pré-silábico ao alfabético, evidenciando avanços no processo de alfabetização a partir de práticas pedagógicas diferenciadas e do acompanhamento individualizado. Os resultados apontam que as intervenções realizadas contribuíram para o desenvolvimento da leitura e da fluência leitora dos alunos, além de favorecerem a formação pedagógica dos acadêmicos, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática no contexto escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Fluência de leitura. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma etapa fundamental da educação básica, pois possibilita o desenvolvimento da leitura e da escrita, habilidades essenciais para a aprendizagem e para a participação social dos alunos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse processo exige práticas pedagógicas que considerem os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, favorecendo avanços no desenvolvimento da leitura e da fluência leitora.

⁴² Acadêmica do Curso de Letras da FAG, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

⁴³ Acadêmica do Curso de Letras da FAG, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

⁴⁴ Professora supervisora, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (CAPES).

⁴⁵ Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo relatar as atividades práticas desenvolvidas por acadêmicos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com foco no processo de alfabetização. As intervenções ocorreram em escolas públicas municipais do município de Toledo – PR, junto a turmas do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, que se configuraram como escolas-campo para a atuação dos acadêmicos.

O contexto da escola-campo evidenciou a presença de diferentes níveis de leitura entre os alunos, o que reforçou a necessidade de intervenções pedagógicas diferenciadas. As atividades desenvolvidas envolveram práticas de leitura do alfabeto, reconhecimento de letras e sons, leitura de sílabas, palavras e textos curtos, além de atendimentos em pequenos grupos, possibilitando um acompanhamento mais individualizado dos estudantes.

A relevância deste estudo está na contribuição para o processo de alfabetização dos alunos e para a formação docente dos acadêmicos. O artigo tem como objetivo descrever e analisar as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, delimitando-se às intervenções realizadas durante o período de atuação nas escolas-campo e aos resultados observados no desenvolvimento da leitura e da fluência leitora dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alfabetização é uma etapa fundamental da educação básica e envolve o aprendizado da leitura e da escrita. No entanto, esse processo não se limita apenas ao reconhecimento de letras e à formação de palavras. Estudos sobre alfabetização e letramento apontam que aprender a ler e escrever também está relacionado ao uso da linguagem escrita em situações do cotidiano.

Soares (1998) afirma que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas que devem ocorrer de forma articulada. Segundo a autora, “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis” (SOARES, 1998, p. 47). Isso significa que o aluno precisa aprender o sistema de escrita e, ao mesmo tempo, compreender para que a leitura e a escrita servem e como podem ser usadas socialmente.

Pesquisas sobre alfabetização e letramento indicam que práticas escolares focadas apenas na decodificação não são suficientes para formar leitores competentes. Quando o ensino da leitura acontece de forma mecânica, os alunos

podem até ler palavras, mas apresentam dificuldades para compreender textos e utilizá-los fora do ambiente escolar (SOARES, 1998). Por isso, torna-se importante que o ensino da leitura esteja relacionado a textos reais e significativos.

Nesse contexto, a fluência de leitura é um aspecto importante do processo de alfabetização. A fluência está relacionada à capacidade de ler com mais segurança, menos pausas e menor esforço na decodificação. De acordo com o documento sobre fluência de leitura, um leitor fluente consegue “deslizar pelo texto” sem grandes dificuldades (BRASIL, 2020, p. 9).

Essa leitura contínua contribui para uma melhor organização do pensamento durante a leitura. No entanto, ler com fluência não significa, necessariamente, compreender o texto, o próprio documento destaca que um aluno pode ler com facilidade e, ainda assim, não conseguir explicar o que leu (BRASIL, 2020). Apesar disso, a falta de fluência costuma dificultar a compreensão leitora, pois o aluno precisa concentrar muita atenção na leitura das palavras, o que prejudica o entendimento do texto como um todo.

Assim, as teorias sobre alfabetização, letramento e fluência de leitura mostram que aprender a ler envolve tanto o domínio do sistema de escrita quanto o desenvolvimento da compreensão leitora. A leitura deve ser trabalhada de forma contínua e com a mediação do professor, para que os alunos avancem no processo de alfabetização e consigam utilizar a leitura de maneira mais segura e significativa.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais do município de Toledo – PR, junto a turmas do 1º ano e do 2º ano do Ensino Fundamental. Optamos pela abordagem qualitativa por permitir compreender o processo de alfabetização e o desenvolvimento da fluência de leitura a partir da observação direta das práticas pedagógicas e das interações estabelecidas em sala de aula.

A pesquisa descritiva possibilitou registrar e analisar as ações desenvolvidas no contexto escolar, sem a intenção de estabelecer relações de causa e efeito, mas buscando compreender os fenômenos observados. Os procedimentos metodológicos

envolveram a observação participante, acompanhando as aulas ministradas pela professora regente e atuando de forma colaborativa nas atividades propostas. Durante esse período, foram realizadas observações sistemáticas das práticas de leitura, bem como intervenções pedagógicas com pequenos grupos de alunos que apresentavam maiores dificuldades no processo de alfabetização.

As atividades desenvolvidas tiveram como foco principal a leitura, contemplando o reconhecimento do alfabeto, a associação entre letras e sons, a leitura de sílabas e palavras com diferentes níveis de complexidade e a leitura oral de textos curtos. Em alguns momentos, os atendimentos ocorreram em espaços disponíveis da escola, o que possibilitou um acompanhamento mais individualizado e a realização de atividades direcionadas às necessidades dos alunos.

Para a identificação dos níveis de leitura, foram considerados critérios como o reconhecimento de letras, a capacidade de decodificação de sílabas e palavras, a continuidade da leitura e a compreensão básica do texto lido. A partir desses aspectos, foram observados diferentes estágios de desenvolvimento da leitura, como alunos em fase inicial, em desenvolvimento e com maior domínio da leitura.

Os dados foram coletados por meio de registros escritos elaborados durante as observações e as intervenções pedagógicas, contemplando informações sobre o desempenho dos alunos, suas dificuldades e avanços ao longo do período analisado. A análise dos dados ocorreu de forma descritiva e reflexiva, possibilitando compreender a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e do acompanhamento individualizado no processo de alfabetização e no desenvolvimento da fluência leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ATIVIDADES PRÁTICAS

Nível Pré-silábico

Os alunos identificados no nível pré-silábico apresentavam dificuldades no reconhecimento das letras do alfabeto e na relação entre letra e som, não estabelecendo ainda correspondência entre a escrita e a fala. Para esse grupo, as atividades desenvolvidas tiveram como objetivo principal favorecer o contato inicial com o sistema de escrita, por meio do reconhecimento visual e oral das letras. As práticas realizadas envolveram a leitura coletiva do alfabeto, atividades com apoio de imagens e a leitura oral mediada pelas professoras e pelas bolsistas. Também foram

utilizados materiais do livro didático e recursos visuais exibidos na televisão da sala, buscando tornar as atividades mais acessíveis e significativas.

Como resultados observados, notou-se que os alunos passaram a demonstrar maior familiaridade com as letras, especialmente com as vogais, além de maior interesse nas atividades de leitura. Embora ainda não realizassem a leitura completa, apresentaram avanços no reconhecimento de letras e na participação oral, o que indica progressos importantes para a continuidade do processo de alfabetização.

Nível Silábico

Os alunos no nível silábico já demonstravam compreensão parcial do sistema de escrita, associando uma letra ou sílaba a cada parte falada da palavra. No entanto, apresentavam dificuldades para realizar a leitura completa das palavras e para identificar todas as sílabas que as compõem. As atividades voltadas para esse grupo incluíram a leitura de palavras simples no quadro, a identificação de sílabas iniciais e finais e o uso de atividades com imagens que auxiliavam na associação entre a palavra e seu significado. Uma das estratégias utilizadas foi a leitura individual no quadro, na qual o aluno lia a palavra escrita e, em seguida, a apagava, com apoio da professora quando necessário.

Nível Silábico-Alfabético

Os alunos classificados no nível silábico-alfabético encontravam-se em transição para o nível alfabético, já conseguindo formar palavras a partir da junção de sílabas, embora ainda apresentassem algumas dificuldades na escrita e na leitura. Para esse grupo, as intervenções pedagógicas buscaram fortalecer a relação entre fonemas e grafemas e ampliar a leitura de palavras e pequenos textos. As práticas desenvolvidas envolveram a leitura do alfabeto, a leitura de palavras com diferentes níveis de complexidade e atividades de completar sílabas com apoio de imagens. Em atendimentos realizados em espaços fora da sala de aula, foi possível acompanhar esses alunos de forma mais individualizada, favorecendo a escuta da leitura e a intervenção imediata diante das dificuldades.

Os resultados observados indicaram que os alunos conseguiam identificar a sílaba correta oralmente, especialmente quando apoiados por imagens, embora ainda apresentassem dificuldades para representá-la graficamente. Mesmo assim, houve

avanços significativos na leitura de palavras e maior autonomia durante as atividades, evidenciando progresso no processo de alfabetização.

Nível Alfabético

Os alunos no nível alfabético já demonstravam domínio do sistema de escrita, realizando a leitura de palavras e textos curtos com maior fluidez. Para esses alunos, as estratégias adotadas tiveram como objetivo consolidar a leitura, ampliar o vocabulário e favorecer a fluência leitora.

As atividades incluíram momentos de leitura na biblioteca, troca de livros e leitura oral individual de textos narrativos. Observou-se que esses alunos liam com segurança, embora apresentassem pequenas dificuldades com palavras mais longas ou menos frequentes. A mediação da professora e dos bolsistas contribuiu para orientar a leitura, respeitando o ritmo de cada aluno.

De modo geral, os resultados foram positivos, evidenciando bom desempenho leitor e interesse pelas atividades propostas. Como possibilidade de aprimoramento das intervenções futuras, destaca-se a ampliação do trabalho com textos mais diversificados e a continuidade das práticas de leitura individual, visando fortalecer ainda mais a fluência e a compreensão leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID contribuíram de forma significativa para o avanço dos alunos no processo de alfabetização e no desenvolvimento da fluência de leitura. A atuação em sala de aula e as intervenções pedagógicas realizadas permitiram identificar diferentes níveis de leitura, do pré-silábico ao alfabético, evidenciando que os alunos apresentam ritmos e necessidades distintas de aprendizagem.

A análise dos níveis de leitura demonstrou que práticas pedagógicas diferenciadas favorecem o progresso dos estudantes. Os alunos em níveis iniciais apresentaram avanços no reconhecimento de letras e sílabas, enquanto aqueles em níveis mais avançados consolidaram a leitura de palavras e textos curtos, com maior segurança e fluidez. As atividades propostas, como leitura do alfabeto, leitura de

palavras, uso de imagens, músicas e momentos de leitura na biblioteca, mostraram-se adequadas para atender às necessidades dos alunos.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência possibilitou relacionarmos os conhecimentos teóricos estudados com a prática pedagógica, contribuindo para a compreensão do processo de alfabetização e do papel do professor nesse contexto. Como encaminhamento para futuras intervenções, destaca-se a importância da continuidade do acompanhamento individualizado e do planejamento de atividades que considerem os diferentes níveis de leitura, favorecendo o desenvolvimento da fluência e da competência leitora dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Fluência de leitura: subsídios à formação de professores com foco nos resultados da avaliação de fluência. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 1998.



ISBN 978-658319946-1



PEDAGOGIA
CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG



LETRAS
PORTUGUÊS / INGLÊS
CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG