CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA

MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

NA EDUCAÇÃO

VALÉRIA PEREIRA DA COSTA LEITE

ALFABETIZAÇÃO COM USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E RECURSOS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Rio de Janeiro

2022

VALÉRIA PEREIRA DA COSTA LEITE

ALFABETIZAÇÃO COM USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E RECURSOS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Prof. Antônio Carlos de Abreu Mól, D.Sc.

Profª. Ana Paula Legey de Siqueira, D.Sc.

Rio de Janeiro

2022

VALÉRIA PEREIRA DA COSTA LEITE

ALFABETIZAÇÃO COM USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E RECURSOS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram de forma remota desta defesa de dissertação.

Examinado por:

Prof. Antônio Carlos de Abreu Mól, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Victor Gonçalves Glória Freitas, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Ana Valéria de Figueiredo da Costa, D. Sc. (UERJ)

Prof. Rodolpho de Moraes Pereira, B. Sc. (PM/RJ - Rio Educa na TV)

Rio de Janeiro
2022

L525a Leite, Valéria Pereira da Costa.
Alfabetização com uso de sequências didáticas e recursos digitais. / Valéria Pereira da Costa Leite. Rio de Janeiro, 2021.
135f.

Orientador: Antônio Carlos de Abreu Mól.
Coorientadora: Ana Paula Legey de Siqueira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação). Centro Universitário UniCarioca - Rio de Janeiro, 2021.
1.Alfabetização. 2. Sistema de escrita alfabética. 3. Tecnologia. 4. Sequência didática. I. Mól, Antônio Carlos de Abreu, prof. orient. II. Siqueira, Ana Paula Legey de, prof. coorient. III. Titulo.

CDD 372.412

AGRADECIMENTO

Essa dissertação foi construída com muito empenho e também em alguns momentos difíceis. Agradeço ao meu orientador, Antônio Carlos de Abreu Mól, pelas palavras que não me fizeram desistir no meio do caminho, por respeitar as minhas ideias, os meus conhecimentos em sala de aula e fazer com que eles estivessem escritos aqui com a beleza de suas orientações.

Agradeço também a Ana Paula Legey por sempre estar apoiando na construção do conhecimento, de fazermos ir além, pelas dicas e por nunca deixar a gente desistir.

E agradeço ao meu esposo por ser meu companheiro de discussões em torno do campo teórico, metodológico, sempre contribuindo com alguma dica que me fazia enxergar que eu poderia melhorar em algo mais.

Agradeço às minhas colegas de mestrado, Marília, Ana Paula, Carla, Luciana e Monique pelas palavras de apoio, pelas trocas e por toda a ajuda. Obrigada, meninas!

RESUMO

Um dos desafios na alfabetização são as metodologias de ensino/aprendizagem pouco significativas e desmotivantes. Por outro lado, as tecnologias digitais se veem cada vez mais presentes nas vidas das pessoas e muitas das vezes se mostrando bastante atrativas para as crianças. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo propor uma metodologia que auxilie na alfabetização dos alunos no 3º ano, por meio de atividades significativas e lúdicas, baseada em uma sequência didática permeada por tecnologias digitais. Para chegar a esse objetivo, primeiramente, foi verificado nos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Currículo Carioca, Referencial Teórico) quais habilidades deveriam ser trabalhadas no 3º ano de escolaridade. Finalizada essa etapa, foi construído um questionário em que profissionais de educação pontuavam as maiores dificuldades dos alunos em relação aos princípios do sistema de escrita. Com base no resultado deste questionário foi construída uma sequência didática que foi avaliada e modificada por um grupo focal e por fim reavaliada para ver se estava de acordo com os objetivos propostos. Como resultado conclui-se que o uso de sequências didáticas com o recurso da tecnologia apresenta-se como alternativas que podem auxiliar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, ainda existe o desafio das condições do espaço escolar em relação a estrutura para tecnologia.

Palavras-chaves: Alfabetização. Princípio básico do sistema de escrita. Tecnologia digitais. Sequências didáticas.

ABSTRACT

One of the challenges in literacy is the teaching/learning methodologies that are not very significant and demotivating. On the other hand, digital technologies are increasingly present in people's lives and are often very attractive to children. Therefore, the present research aims to propose a methodology that helps in the literacy of students in the 3rd year, through meaningful and playful activities, based on a didactic sequence permeated by digital technologies. To reach this objective, first, it was verified in the official documents (Base Nacional Comum Curricular, Curriculum Carioca, Theoretical Reference) which skills should be worked on in the 3rd year of schooling. At the end of this stage, a questionnaire was constructed in which education professionals rated the students' greatest difficulties in relation to the principles of the writing system. Based on the result of this questionnaire, a didactic sequence was constructed, which was evaluated and modified by a focus group and finally re-evaluated to see if it was in accordance with the proposed objectives. As a result, it is concluded that the use of didactic sequences with the resource of technology is presented as alternatives that can help in the process of learning to read and write. However, there is still the challenge of the conditions of the school space in relation to the structure for technology.

Keywords: Literacy. Basic principle of the writing system. Digital technology. Didactic sequences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Fluxograma elaborado por Arantes (2019) 69

Figura 2- Etapa do método 72

Figura 3 – Infográfico representando as etapas da Sequência Didática 90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das habilidades de leitura e escrita 44
Quadro 2- Correspondências biunívocas entre fonemas e letras 49
Quadro 3 - Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição 50
Quadro 4 - Um som representado por diferentes letras, segundo a posição 51
Quadro 5 - Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos 52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Resultados por Estados SAEB/ANA 2016 29

Tabela 2 – Quantidade de professores participantes por ano de escolaridade em que atuam 79

Tabela 3 – Distribuição de respostas em todos os princípios do sistema da escrita alfabética 80

Tabela 4 – Avaliação dos professores do terceiro ano, quanto à apropriação dos fundamentos da escrita alfabética 82

Tabela 5 – Avaliação dos professores da Sequência didática, exceto os aspectos positivos e negativos 99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das avaliações de cada habilidade do sistema de escrita alfabética, com professores do 1º ao 5º ano 79
Gráfico 2 – Avaliação dos professores do terceiro ano 81
Gráfico 3 – Avaliação dos professores na habilidade: dominam as regularidades ortográficas. 82
Gráfico 4 – Avaliação dos professores do terceiro ano na habilidade: dominam as regularidades ortográficas. 82
Gráfico 5 – Avaliação dos professores na habilidade: dominar as regularidades ortográficas dependentes do contexto 85
Gráfico 6 – Avaliação dos professores do terceiro ano, na habilidade: dominar as regularidades ortográficas dependentes do contexto 86
Gráfico 7 – Avaliação dos professores na habilidade: reconhecem as irregularidades ortográficas. 88
Gráfico 8 – Avaliação dos professores do terceiro ano na habilidade: reconhecem as irregularidades ortográficas..... 88
Gráfico 9 – A Sequência Didática cumpre o seguinte objetivo proposto: Levar os alunos à reflexão quanto as regularidades contextuais e irregularidades ortográficas relacionadas ao S, Z e SS..... 99
Gráfico 10 - A Sequência Didática cumpre o seguinte objetivo proposto: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro 100
Gráfico 11 - A Sequência Didática contempla o seguinte objetivo da BNCC: Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais em grafemas e fonemas. 101
Gráfico 12 - A Sequência Didática contempla o seguinte objetivo da BNCC: Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares. 103
Gráfico 13 - Os recursos tecnológicos apresentados na Sequência Didática são viáveis na sala de aula 104
Gráfico 14 - O uso de novas tecnologias para o ensino das regularidades e irregularidades ortográficas é inovador 105

Gráfico 15 - As etapas da Sequência Didática dialogam entre si. 107
Gráfico 16 - As atividades propostas na Sequência Didática podem ser adaptadas a variados contextos de turmas 108
Gráfico 17 – Aspectos positivos observados pelos professores 109
Gráfico 18 – Aspectos negativos observados pelos professores 110

SUMÁRIO

I. Introdução 14

I.1 Inquietação 14

I.2 Caracterização do Problema..... 16

I.3 As Tecnologias na Educação..... 20

I.4 Objetivos..... 21

I.4.1 Geral 21

I.4.2 Específicos 22

II. Fundamentação Teórica..... 22

II.1 Alfabetização e letramento..... 22

II.1.1 Alfabetização no Brasil..... 26

II.1.2 Alfabetização, letramento e o sistema de escrita alfabética..... 31

II.2 O sistema de escrita alfabética..... 34

II.2.1 A ortografia e o Sistema de escrita alfabética..... 46

II.2.2 A ortografia, a leitura e a escrita 56

II.3 A tecnologia como auxílio no processo de aprendizagem da alfabetização e da ortografia..... 58

II.4 Sequência didática..... 62

III. Metodologia..... 71

IV. Resultados e Análise dos resultados 77

IV.1 Avaliação da sequência didática através de um questionário..... 98

V. Conclusões 112

Referências Bibliográficas 115

Apêndice A – Pesquisa com os professores do ensino fundamental..... 121

Apêndice B – Avaliação da Sequência Didática 126

Apêndice C – Framework da Sequência Didática.....131

I. INTRODUÇÃO

I.1 Inquietação

A pesquisadora é formada em pedagogia e no decorrer das suas experiências teve a oportunidade de atuar nas áreas de alfabetização como pesquisadora, nos projetos de extensão para Jovens e Adultos, na supervisão, coordenação pedagógica e atualmente como professora nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como professora no município do Rio de Janeiro, ficou um ano no 2º ano do ensino fundamental e 4 anos no 3º ano de escolaridade, nas turmas de ciclo de alfabetização. A partir dos desafios em sala de aula como professora, diante de uma turma muito heterogênea de conhecimentos na alfabetização e que parte do princípio que todos têm o direito ao conhecimento e que a escola não pode se eximir desse papel, percebe que ainda permanece sendo um desafio para a Educação Brasileira a alfabetização de qualidade, principalmente das camadas populares. A pesquisa tem visto que apesar de muitas crianças terem acesso à escola, elas permanecem com sérias dificuldades na leitura e na escrita. E essas dificuldades vão se perpetuando nos demais anos, dificultando muita das vezes uma continuidade dos conhecimentos aprendidos, assim como também de superar as dificuldades encontradas.

E com isso muitos profissionais de educação têm se deparado com os desafios de buscar novas metodologias visando atrair seus alunos tanto para o interesse em relação ao conhecimento quanto em propor metodologias que dê continuidade ao que aluno aprendeu, sem esquecer também daqueles que ainda estão em processo de aprendizagem.

Diante deste cenário muitos professores têm percebido que alunos que poderiam ter avançado em relação à escrita, à leitura, têm permanecido com conhecimentos básicos e outros não chegam a ser alfabetizados de fato. Além disso, depara-se com alunos desmotivados, descontentes com a tradicional sala de aula. Dessa forma, as demandas em relação ao papel do professor têm

modificado com o passar dos anos, exigindo desse profissional um estudo de novas formas de ensinar e de novos recursos para chegar ao aluno.

É sabido que por mais que uma estratégia ou um recurso seja bom, ele não é capaz de resolver todos os problemas na educação e impulsionar que todos aprendam, pois alunos são sujeitos históricos, sociais, individuais e com especificidades entre si. Mas, por outro lado, é necessário repensar as formas de se abordar a alfabetização, evitando o fracasso dos dois lados: tanto do aluno desmotivado, quanto do professor cansado de buscar atenção do aluno.

Democratizar o conhecimento a todos os sujeitos é um dever do profissional de educação, e se assim o é, alfabetizar com qualidade precisa assumir o verdadeiro lugar que merece. E esse lugar da alfabetização é o direito do aluno aprender e utilizar-se do conhecimento aprendido quanto do professor ter o direito de buscar fazer o seu trabalho alcançando o máximo de alunos possíveis e utilizar de novos recursos.

No mundo globalizado e moderno, a tecnologia é utilizada por muitos, inclusive por muitas crianças para jogar, sendo assim, um instrumento de distração e de lazer. Tal fato impulsiona novos comportamentos, novas motivações e nova forma de se relacionar com o conhecimento. O professor já não é mais o detentor das respostas e as aulas que tenha apenas a cópia e explicação tornam-se cada vez mais enfadonhas. Isso de certa forma requer novas estratégias de dar aulas. Com atividades encadeadas, com objetivos claros, mas também com recursos que chame a atenção das crianças para o quê elas estão aprendendo. Com um mundo cheio de transformações e com vários recursos tecnológicos, o professor precisa se apropriar-se da mesma visando auxiliar o aluno no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso o seguinte questionamento: o uso de sequências didáticas com o recurso da tecnologia pode auxiliar no processo de apropriação da leitura e da escrita?

I.2 Caracterização do Problema

Apesar de muitas crianças estarem dentro da escola ou estarem matrículas nas mesmas, isso não significa que de fato todas tenham conseguido o direito de aprender os conhecimentos básicos da idade certa ou que os conhecimentos aprendidos possam ter avanços com eficácia (Morais, 2012).

Em 2019, PNAD (a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), divulgou que havia um quantitativo de 11 milhões de analfabetos no Brasil, em idade de 15 ou mais. Um dado preocupante que sinaliza que o direito do acesso à leitura e a escrita ainda não é de todos.

Dados de 2016, do 3º ano de escolaridade, prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), mostram que a maioria dos alunos atingem os níveis básicos em relação a proficiência leitora. O que aponta para um triste cenário. Muitas crianças e adolescentes estão com dificuldades de leitura e de escrita que poderiam ser superadas em anos anteriores do seu processo de alfabetização. E que quando se trata de leitura e escrita, muitos alunos da classe popular estão tendo como direito o básico.

Morais (2012) ratifica tal afirmação quando sinaliza que nos três primeiros anos do ciclo de alfabetização das redes públicas tem faltado uma progressão do que é ensinado e aprendido ao longo do primeiro ciclo, e muitos profissionais tem naturalizado o fato de muitas crianças chegarem no final do terceiro ano do ciclo de alfabetização sem o domínio da correspondência grafema e fonema.

Mesmo com o suporte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que sinaliza que o aluno do ensino fundamental deve desenvolver a habilidade de pleno domínio de leitura, escrita e do cálculo, não é raro os alunos que apresentam dificuldade de ler um texto, de escrever e ser compreendido.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) destaca que os 1º e 2º ano de escolaridade devem garantir a plena alfabetização. Isso significa que

quando a criança inicia a ler e escrever pequenos textos, é preciso dar continuidade a esses conhecimentos nos anos posteriores e não estagnar em relação aos conhecimentos que foram desenvolvidos. Mas, como pesquisadora e professora das classes iniciais, observa-se alunos que chegam no 3º, 4º e 5º ano, com alguns problemas de apropriação tanto do sistema de escrita alfabética (SEA), quanto de dificuldades de compreender o que ler e escrever textos compreensíveis.

Diante dos desafios de promover o ensino da alfabetização para as crianças das camadas populares é importante lançar mão de abordagens diferenciadas. Uma diferenciação ampla, combinando o ensino através de sequências didáticas e o uso das Novas Tecnologias em Educação.

Para Ferreira (2020), o profissional de educação depara-se com um grande desafio que é o despertar o interesse do aluno. O professor reclama do desinteresse dos alunos em relação aos estudos e da dificuldade de chamar sua atenção para o conteúdo. Os educadores dizem estar cada vez mais desvalorizados e descontentes com a realidade vivida. Por sua vez, o aluno também tem reclamado de que as aulas, em geral, são enfadonhas e pouco significativa para eles (Diesel; Santos; Neuman, 2017).

Segundo Diesel; Santos; Neuman (2017) mudanças sociais nas últimas décadas têm afetado o modelo educacional que precisa passar por transformações diante de uma nova realidade. As pessoas vivem no mundo em que as informações continuamente estão mudando. E com isso, torna-se necessário a discussão em torno do papel do estudante e do professor no processo de aprendizagem.

No modelo tradicional, o profissional de educação é o detentor do saber. E por isso, o transmissor do conhecimento. Com aulas expositivas, transfere conhecimentos aos alunos sem a preocupação de que estes estejam relacionados ao cotidiano e o contexto social do discente. Nesta tendência pedagógica predomina a memorização através da repetição, a rigidez disciplinar e o ensino conteudista. O aluno nessa concepção de ensino é passivo e deve aceitar o que é dito pelo professor como verdade absoluta.

Apesar de ser um modelo muito criticado e que tem passado por mudanças, ainda permanece em muitas práticas docentes (Leão, 1999).

As consequências dessa tendência permanecem em muitas escolas, visto que muitos profissionais têm sua prática sustentada na memorização, fragmentação dos conteúdos e tem dificuldade de utilizar outras práticas pedagógicas que não sejam sustentadas em transmitir conhecimentos. Pereira (2003) sinaliza que as consequências deixadas por essa corrente pedagógica repercutem tanto no individual como no social. No individual aponta para a passividade do aluno e falta de crítica, habito de memorizar, falta de problematizar a realidade vivida, não indagação pelas fontes de informação. No social, sinaliza o individualismo em detrimento a cooperação, submissão à dominação, falta de conhecimento da própria realidade e manutenção da divisão de classes sociais.

Para superar as consequências deixadas por este modelo tradicional, é necessário inovar e principalmente uma nova postura do professor e do aluno diante do conhecimento. Como sinaliza Diesel; Santos; Neuman (2017) a fragmentação dos conteúdos e o distanciamento dos conteúdos com a realidade vivida pelo discente, podem ser uma das causas de desmotivação e apatia de muitos estudantes. E tal fato, requer a necessidade de reafirmar a necessidade de uma escola que seja útil para a vida dos alunos. Em outras palavras, significa criar uma escola que articule o saber construído com a realidade em que o discente vivencia.

A escola precisa ter sentido. Isso significa que o aluno precisa ver o conhecimento apreendido na sua realidade. Tal ação eleva a sala de aula a um novo patamar. A sala de aula enquanto espaço de interação entre sujeitos detentores de conhecimento, sujeitos sociais e históricos. Logo, uma escola em que o aluno seja protagonista do processo de aprendizagem e não mero expectador. Isso porque o aluno discute, problematiza, argumenta baseado nos problemas que vivenciam ou das interações que estabelece com o mundo.

Diferente da escola tradicional, a escola precisa incentivar o debate, a curiosidade, o questionamento, a autonomia do aluno e valorizar os saberes e as opiniões deles como ponto de partida para a construção de saberes. Neste

sentido, a aprendizagem ocorreria pela ação e o aluno teria maior participação na sala de aula.

É fundamental transcender o modelo tradicional ressignificando o espaço da sala de aula. Diante desse desafio, é válido que o profissional de educação pesquise novas metodologias de ensino que foque no protagonismo dos estudantes, na medida que o motive e promova a autonomia dos estudantes. Como sinaliza Diesel; Santos; Neuman (2017), atitudes como escutar os discentes, encorajá-los, valorizar suas opiniões, favorecer a empatia são de grande valia para fomentar a motivação e a criação de um ambiente favorável para aprendizagem. Desta forma, o aluno pode ter maior possibilidade de interação com o processo de construção do seu conhecimento, na medida em que lê, pesquisa, compara e observa. Deixa a posição de mero receptor de informações para o corresponsável pelo seu próprio aprendizado.

Ao invés de uma escola em que o professor dá a informação e o aluno memoriza, é importante metodologias que incentivem a descoberta e a construção do conhecimento usando as múltiplas e variadas modalidades de informação. E dessa forma considerar que o aprendiz diante da proposta pedagógica tradicional, autoritária, artificial e nada significativa pouco mobilizará esforços, a fim de aprender diante de um conteúdo que não tem relação com sua vida e que ele mesmo não sabe quando irá utilizá-lo (Cruz, 2008).

Mas em contraposição com os resultados de não aprendizagem na leitura e na escrita, é difícil explicar porque crianças e jovens que diante de tantas dificuldades na vida, faz uso de diversos saberes (jogos de computador, transação de dinheiro, atividades profissionais, sabem lidar com o cotidiano difícil), mas permanece na condição de não leitores (Cruz, 2008).

Para Cruz (2008) talvez o entendimento da não aprendizagem da leitura e da escrita de muitos alunos da escola pública perpassa também a necessidade de estabelecer com o aluno uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento. Ao invés de metodologias e práticas instrucionais, fosse necessário intervenções educativas em que

fomenta metodologias que coloque o aluno como protagonista no processo do conhecimento.

Diante disso, o problema de pesquisa é a forma de ensino/aprendizagem pouco significativo e motivante, com uso de metodologias tradicionais que trabalham partindo do pressuposto que todos os alunos estão no mesmo nível de conhecimento, sendo que no terceiro ano chegam alunos com defasagem em relação a escrita e a leitura. E esses alunos que chegam com defasagem de aprendizagem necessitam de metodologias e materiais que visem contemplar suas dificuldades, motivando e fazendo-o aprender sobre os princípios do sistema de escrita alfabética.

I.3 As tecnologias na Educação

O mundo atual está cada vez mais inserido nas novas tecnologias (Teixeira e Mello, 2020). As interações se fazem não apenas pessoalmente, mas por telas e pelas redes sociais. Adultos, crianças, e idosos estão expostos à inúmeros *gadgets*, aparelhos eletrônicos com as mais variadas funcionalidades. Se as crianças estão tão conectadas e ligadas à tecnologia, a escola não pode continuar com as velhas práticas metodológicas e a margem desse movimento (Teixeira e Mello, 2020). É um caminho sem volta, e que foi acelerado pelas demandas oriundas da pandemia covid-19.

Diante da realidade em que a tecnologia se faz tão presente, a mesma pode ser utilizada como ferramenta para o processo de alfabetização da criança. O que leva a escola ter uma nova abordagem com o conhecimento, propiciando que o aluno relacione com novas linguagens. Neste sentido, a tecnologia teria como princípio ajudar na democratização do conhecimento escolar, seria assim uma ferramenta, um recurso visando a aprendizagem na leitura, na escrita, na matemática e outras áreas do conhecimento (Sbrogio, 2015).

Por causa da covid-19, em 2020, houve a suspensão das aulas presenciais, e com isso o espaço escolar se ampliou para a casa do aluno e do professor através da tela de um celular ou de um computador. O profissional de

educação teve que se reinventar para poder continuar ensinando e aprendendo com seu aluno. Em 2021, apesar dos avanços em relação a diminuição da mortalidade ocasionada pela covid-19, houve uma continuidade do ensino híbrido, com o direito de a família escolher entre o presencial ou o remoto. Todos esses indícios mostram a necessidade da escola se reinventar e de que é um direito da criança vivenciar o conhecimento de outras formas.

Diante da realidade em que a tecnologia se faz tão presente, a mesma pode ser utilizada como ferramenta para o processo de alfabetização da criança. O que leva a escola a ter uma nova abordagem com o conhecimento, propiciando que o aluno relacione com novas linguagens. Neste sentido, a tecnologia teria como princípio ajudar na democratização do conhecimento escolar, seria assim uma ferramenta, um recurso visando a aprendizagem na leitura, na escrita, na matemática e outras áreas do conhecimento (Sbrogio, 2015).

As escolas devem rever suas práticas de modo a envolver recursos diversos visando a aprendizagem da criança, como uso de aplicativos, Datashow, computadores e outros recursos digitais. Considerando que na fase da alfabetização é muito importante o trabalho com o lúdico, é fundamental os professores se apropriarem dos recursos digitais com o objetivo de que as crianças aprendam de forma prazerosa, logo a necessidade de trabalhar com jogos, brincadeiras de caráter pedagógico visando contribuir para o processo de aprendizagem (Melo, 2018).

Neste sentido, o uso de tecnologias em sala de aula pode favorecer para tornarem as aulas mais prazerosas e significativas para os alunos com dificuldade na leitura. A tecnologia passa a ser um recurso a mais em sala, a fim de novas possibilidades para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

I.4- OBJETIVOS

I.4.1 Objetivo Geral

Propor uma metodologia que auxilie na alfabetização dos alunos do 3º ano, por meio de atividades significativas e lúdicas, baseada em sequências didáticas e permeadas por tecnologias digitais.

I.4.2 Objetivos específicos

- Delimitar as habilidades esperadas para alunos do 3º ano;
- Elencar a partir dos professores do 3º ano quais os princípios do sistema de escrita alfabética que os alunos chegam com maior dificuldade.
- Construir uma sequência didática fazendo uso da tecnologia, com intuito de auxiliar os alunos do 3º ano, a atingir as habilidades esperadas no ciclo de alfabetização;
- Avaliar os resultados obtidos com uso da sequência didática;

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

II.1 Alfabetização e letramento

O termo alfabetização, historicamente, assumiu a definição de ensino aprendizagem da “tecnologia da escrita”. O que significa, na leitura, decodificar os sinais gráficos transformando em sons. E na escrita codificar os sons da fala em sinais gráficos.

Ao longo do tempo o termo foi ampliado em decorrência das novas exigências sociais e culturais, alterando-se também a forma de critério para identificar o número de analfabetos e de sujeitos alfabetizados. No novo critério do censo, já não bastava apenas a escrita do próprio nome, mas a capacidade de escrever um bilhete simples (Soares, 2006).

No decorrer do tempo, o termo alfabetização foi adquirindo outra conceituação, diante das novas exigências sociais. À medida que se exigia cada vez mais domínio da leitura e da escrita, e o uso das mesmas no dia-a-dia, ensinar a codificar e a decodificar era insuficiente para atender as novas demandas.

A partir dessas requisições surgem novos termos para distinguir a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, da capacidade de fazer uso da escrita e da leitura.

Muitos pesquisadores passaram a distinguir alfabetização de letramento. Alguns utilizando-se do termo alfabetização no sentido mais restrito, se referindo a aprendizagem do sistema de escrita, enquanto outros, passaram a utilizar a alfabetização como aprendizado da linguagem escrita (Soares, 2006). Soares (2021) afirma que alfabetizar é:

> Processo de apropriação da “tecnologia da escrita” isto é, conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler- aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2021, p. 27).

A autora destaca que alfabetização se trata de um processo de apropriação do sistema de escrita. Isso significa dominar de certa forma algumas propriedades do sistema de escrita como a direção da escrita, a relação grafema fonema, a existência de diferentes composições silábicas e etc.

O letramento, diferente da alfabetização, é fazer uso da leitura e da escrita nas situações do dia-a-dia. O termo surge na metade dos anos 1980, no discurso de especialistas da Ciência Linguística e da Educação (Soares, 2006). Trata-se de uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa a condição daquele que aprende a ler e a escrever (Soares, 2006). Um sujeito letrado seria aquele capaz de incorporar o uso da leitura e da escrita no seu dia-dia, nas demandas impostas pela sociedade. E ele surge da nova realidade social, como sinaliza Soares (2006),

> Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento (que, como já foi dito, vem-se tornando de uso corrente, em detrimento do termo alfabetismo (SOARES, 2006, p. 20).

Como está dito, o termo letramento surgiu diante das novas demandas em torno do uso da leitura e da escrita, e com isso era necessário diferenciar uma pessoa alfabetizada, de uma letrada. Se, primeiramente, bastava ao indivíduo pouco domínio da leitura e da escrita, ou seja, a escrita do nome, a leitura mínima de palavras, atualmente a interpretação textual, o uso da escrita para determinados fins, tornou-se uma exigência para se dizer que é uma pessoa letrada (Soares, 2006). Isso significa que letrar é oferecer subsídios para o sujeito entender a importância da língua como comunicação. Soares pontua que letramento é:

> Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2006, p. 27)

A autora define letramento como a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita para fins sociais. Logo, essa inserção no mundo da leitura e da escrita têm consequências sobre o indivíduo, visto que tal saber o possibilita efeitos de natureza social, cultural, política e linguística (Soares, 2006). Isso significa que utilizar-se da escrita e da leitura para comunicar, para interagir

com o outro, para se fazer compreender e também para compreender o mundo, traz benefícios em comparação com um sujeito não letrado. Uma pessoa pode ler um texto e não compreender o que está dito nele, nesse sentido, seria uma pessoa alfabetizada e não letrada. Já a pessoa letrada é capaz de ler o texto identificando aspectos explícitos e implícitos, consegue fazer a sua comunicação com o outro através da escrita e logo, ter uma dimensão maior de como pode utilizar-se do sistema de escrita alfabética para fins de comunicação. Por isso, trata-se de uma pessoa com mais possibilidade de inserção de informações, de comunicação e de se fazer compreendida, considerando que a sociedade está inserida no mundo da escrita e da leitura.

No Brasil, como a maioria dos países em desenvolvimento, o analfabetismo ainda é um problema. Existem ainda muitas pessoas que não conhecem o alfabeto, não leem e tampouco escrevem (Soares, 2006). Logo, a capacidade de utilizar-se da língua escrita e da leitura, ainda é um privilégio no sistema educacional brasileiro, já que nem todos consegue dominar esse conhecimento. Já nos países desenvolvidos, o índice de analfabetismo é desprezível (Soares, 2006). O grande impasse nesses países é a dificuldade para utilizar do seu sistema de escrita para fazer documentos como um ofício, formulário e etc. (idem). Logo, a preocupação é com o nível de letramento e não com a alfabetização.

No caso do sistema educacional brasileiro a preocupação é tanto com a alfabetização como também com o letramento. Isso porque o desafio é erradicar o analfabetismo, mas também letrar as crianças que são alfabetizadas. Segundo Soares (2021) esse fracasso da alfabetização e do letramento é maior nas escolas públicas, onde estão as crianças de camadas populares. A autora ressalta (2021),

> O fracasso em alfabetização e letramento concentra-se nas escolas públicas, onde estão as crianças de camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da educação para ter condição de lutar por melhores condições de vida econômica, social, cultural (SOARES, 2021, p. 12).

Nas palavras da autora fica evidente o destaque de que tanto o processo de alfabetização como de letramento, ainda são desafios para a realidade educacional brasileira, principalmente para as camadas populares.

Soares (2021), também defende que a escola deve trabalhar a alfabetização e o letramento de forma concomitante. E reconhece que tanto um, como o outro são fundamentais para o domínio e uso da leitura e da escrita. Para a autora, o processo de alfabetização deve iniciar pelo texto, mas não desconexo da reflexão do sistema de escrita alfabética. A relação grafema e fonema, o espaço entre palavras, a direção da escrita, as diversas composições silábicas precisam ser ensinadas a partir de um contexto, que é o seu uso social.

E essa integração da alfabetização e do letramento requer o texto como base para o planejamento das atividades de uma sequência didática. A partir do texto[1] terá atividades de leitura, de escrita, do uso na prática social e também da reflexão do sistema de escrita alfabética.

Segundo Soares (2021) é preciso evitar que a defesa do uso do texto na prática educativa, despreze a dimensão do processo inicial da alfabetização. Apesar de alfabetizar e letrar ser processos diferentes, interdependentes, são processos indispensáveis e não sequenciais. O grande desafio é conciliar esses dois processos, de forma a assegurar tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética como o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

A autora reconhece que é insuficiente somente oferecer a milhares de criança o direito da escola, e sinaliza que é necessário que a escola também garanta o direito de ser alfabetizado com qualidade. E isso significa alfabetizar não somente para decodificar algumas palavras ou para ler um texto sem saber o que leu, mas sim o direito de aprender a ler e a escrever utilizando na

[1] Todo texto é uma comunicação verbal que se caracteriza como um gênero adequado ao contexto, aos objetivos do autor e aos leitores previstos e desejados (...) É por isso que usa a terminologia gênero textual que não deixa esquecer que texto não é um produto independente, mas é resultado de várias determinações que o levam a ser como é todo texto é a materialização de um gênero. (Soares, 2021, p. 210).

vida social, isto é, no seu dia a dia, nas suas necessidades. Em outras palavras, é necessário alfabetizar letrando.

No próximo tópico, alfabetização no Brasil, fala sobre como a alfabetização passou a ser um direito nem sempre alcançado e os grandes desafios em torno da mesma.

II.1.1 Alfabetização no Brasil

Por volta do século XX a educação é considerada um direito humano a ser assegurado a todos. E a alfabetização passa a ser declarada como base da educação e da aprendizagem ao longo de toda a vida e requisito para paz mundial (Mortatti, 2013).

No Brasil esse processo iniciou por volta do final de 1980, com discussões, a respeito da necessidade de políticas públicas voltadas para educação, resultado do processo de democratização que procedeu a elaboração da Constituição Brasileira de 1988 (Mortatti, 2013).

Com o Plano Nacional de Educação (PNE), por volta de 2001, passou-se a definir e implementar políticas para a educação e alfabetização seguindo a Constituição de 1988, o cumprimento e metas estabelecidas por organismos internacionais(idem).

Em meados do Século XX, o Brasil avançou na universalização do ensino fundamental, alcançando um número expressivo de alunos matriculados nas escolas. Segundo Soares (2021) "*em 2015, a taxa de escolarização de pessoas de 6 a 14 anos atingiu 98,6%" (p.9)".* Apesar do aumento do acesso de alunos nas escolas do ensino fundamental, não houve o mesmo acesso aos conhecimentos básicos. Para Soares (2021) o direito do acesso à escola não representou no Brasil o direito da democratização da educação. Segundo a

autora tal assertiva pode ser vista nos resultados da avaliação da prova Ana[2], em 2016;

> “ Compare-se a taxa de universalização de acesso à escola com os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2016: mais da metade (54,7%) das crianças no 3º ano do ensino fundamental foram avaliadas como estando em “nível insuficiente”, quando já teriam pelo menos três anos de escolarização (“pelo menos”, porque não estamos considerando a frequência à educação infantil, fase inicial do processo de alfabetização) e deveriam já estar alfabetizadas, capazes de ler e interpretar pequenos textos, habilidades avaliadas pela ANA” (SOARES, 2021, p. 9).

Esses dados ratificam o fracasso das crianças no processo de alfabetização, o que mostra que o acesso à escola não significa o direito a um ensino de qualidade e tampouco o respeito pelo direito aos conhecimentos básicos.

Tais dados mostram outro agravante, na medida que, não se apropriar de habilidades de leitura e escrita faz com que essas dificuldades se estendam nos demais anos de escolaridade (Soares, 2021). O aluno fica prejudicado, não apenas no ano escolaridade em que não adquiriu as habilidades esperadas, mas isso pode prolongar nos demais ano de escolaridade, logo é fundamental a democratização das habilidades de leitura e escrita. Como afirma Soares (2021),

> Há estatísticas comprovam que as taxas de insucesso escolar crescem ao longo do ensino fundamental a partir do 3º ano: alunos não conseguem avançar para o próximo ano letivo, ou avançam sem habilidades básicas de leitura e escrita. A pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), na edição de 2018, verificou que, entre as pessoas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição considerada Analfabetismo Funcional: têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto (p. 10).

No Estado do Rio de Janeiro, os dados da prova Ana de 2016, mostram que as crianças conseguem ler o básico, ou seja não atingem uma leitura

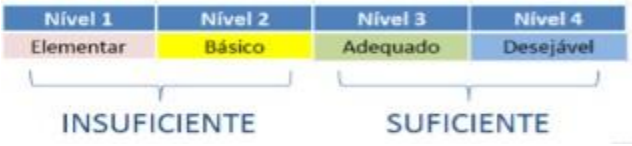
[2] Prova Ana: Avaliação Nacional da Alfabetização feita pelo governo federal que teve sua última aplicação em 2016.

competente. Considerando as palavras de Soares (2021), que o insucesso escolar cresce ao longo do ensino fundamental a partir do 3º ano, essas dificuldades causarão problemas nos anos seguintes, o que pode levar essa criança a defasagem de conhecimentos e a repetência escolar em outros anos de escolaridades.

Os dados da tabela 1, em relação aos níveis de leitura, no Estado do Rio de Janeiro, mostram uma quantidade significativa de alunos no nível básico em relação a sua proficiência em leitura. Esses resultados sinalizam déficit do conhecimento em leitura de alunos das escolas públicas.

Tabela 1- Resultados por Estados SAEB/ANA 2016

UF	LEITURA 2016 (%)			
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
AC	16,66	37,83	33,03	12,48
AL	42,6	33,64	19,29	4,46
AM	30,98	35,33	26,2	7,49
AP	45,09	34,31	17,4	3,19
BA	35,86	36,84	22,05	5,25
CE	14,73	30,51	35,51	19,25
DF	11,72	32,77	39,92	15,59
ES	15,17	32,19	36,7	15,94
GO	15,93	34,33	36,52	13,23
MA	40,46	36,84	18,9	3,8
MG	9,58	28,07	39,06	23,29
MS	16,7	39,45	34,15	9,7
MT	18,17	35,14	35,11	11,58
PA	40,36	36,01	19,66	3,97
PB	35,94	35,59	22,84	5,62
PE	35,79	34,83	23,21	6,17
PI	34,74	36,15	22,51	6,6
PR	9,92	34,81	40,37	14,9
RJ	23,08	36,68	30,89	9,36
RN	33,48	34,18	25,36	6,98
RO	22,43	37,57	31	9
RR	30,7	40,32	23,78	5,21
RS	15,99	32,96	37,37	13,69
SC	9,61	29,57	41,46	19,35
SE	45,28	34,92	16,78	3,02
SP	12,57	28,78	39,57	19,08
TO	28,11	36,5	26,96	8,43



(Fonte: Inep, 2016[3])

[3] INEP- ANA/2016 – Resultados de aprendizagem (leitura). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file

No Estado do Rio de Janeiro, em leitura, 23,08% dos alunos alcançaram o nível elementar. A maioria, com 36,68% atingiu o nível básico, considerado insuficiente. Em relação ao nível adequado foram um total de 30,89% e o nível desejável apenas 9,7%, considerados suficiente. Em outras palavras, esses dados mostram que a maioria dos alunos se apropriam de habilidades básicas de leitura, todavia as habilidades mais complexas, uma parcela menor de alunos as alcança. Essas grandes disparidades são a tônica em nosso sistema de educação, que após atingir o objetivo da universalização do acesso agora se vê diante de um desafio maior, a universalização da qualidade do ensino.

Segundo Morais (2012) esse “fracasso na alfabetização” tem atingindo principalmente crianças oriundas da classe popular. Considerando que nas classes médias e na burguesia, dificilmente a criança conclui o primeiro ano escolar sem ter compreendido o sistema de escrita alfabética (SEA) e as relações entre letra e som (idem).

Para o autor, no Brasil, essa dificuldade de alfabetizar tem gerado um verdadeiro apartheid educacional, com dois sistemas de ensino, no qual um é destinado às classes médias e a burguesia e o outro, à camada popular. No entanto, para a família de meio popular há um altíssimo percentual de crianças que chegam sem ler, até o final do primeiro ano.

Estudos também sinalizam outro agravante, as turmas dos três primeiros anos de redes públicas, não tem uma progressão do que é ensinado e aprendido ao longo do ciclo, o que leva uma ausência do que se deve ser atingido em cada ano do ciclo de alfabetização, gerando consequências que também serão refletidas nos anos posteriores de escolaridade nas crianças de camadas populares (Morais, 2012). Nas crianças de classe popular a alfabetização tem sido o grande desafio diante de um sistema educacional que teima em excluí-la de um direito que é seu: o direito de ser alfabetizada com qualidade. E isso também se confirma nas palavras de Soares (2021):

> O que se sabe, e pesquisas têm evidenciado, não é uma resposta à pergunta, é uma constatação: o fracasso em alfabetização e letramento concentra-se nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da

> educação para ter condição de lutar por melhores condições de vida econômica, social, cultural (p. 12)

Essa constatação, muitas das vezes, tem sido explicada pela dificuldade de o aluno ler, do envolvimento da família na vida escolar e até da falta de condições de aprender pelo meio social e cultural que vive. Soares (2021) indo de encontro essas ideias, defende a mudança de foco da ação docente. A autora defende a definição de metas a alcançar a cada ano e um trabalho progressivo de apropriação do SEA, desde da educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo habilidades de leitura fluente, interpretação textual e de produção textual.

Nesse tópico, o cerne foi o fracasso na alfabetização e como isso tem prejudicado muitas crianças da classe popular na continuidade dos estudos. Ao longo do próximo texto a discussão se volta em torno dos métodos de alfabetização e da desinvenção da alfabetização, e como isso tem influenciado na aprendizagem da leitura e da escrita.

II.1.2 Alfabetização, letramento e o sistema de escrita alfabética

No tópico anterior foi falado que muitas crianças da classe popular estão sendo excluídas de um processo de alfabetização de qualidade. Com o objetivo de resolver esse problema, muitas discussões em torno da alfabetização e dos desafios na escola ficaram ou ficam em torno dos métodos de alfabetização. Uns defendem, partir das unidades menores para o todo, os chamados métodos sintéticos, e os outros partem das unidades maiores para as menores, os nomeados analíticos.

No grupo de métodos sintéticos estão o grupo de três correntes: alfabéticos, os silábicos e também os fônicos. Todos partem das unidades menores (letras, sílabas ou fonemas). Nessa perspectiva, o aluno deve ir somando os pedaços para poder codificar e decodificar as unidades maiores (Morais, 2012).

Nos analíticos, como principais existem: a palavração, a sentenciação e o método global. Nessa visão, inicia a trabalhar com as unidades maiores (palavras, frases, histórias) para depois ir para as unidades menores (Morais,2012).

Até os anos de 1980, a alfabetização resumia relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético, logo, a leitura era entendida como decodificação e a escrita como codificação (Soares, 2021). Ainda nessa década de 1980, várias ciências se voltaram para o processo de aprendizagem da língua escrita, e esses conhecimentos possibilitaram mudanças na concepção de alfabetização (idem).

Para Soares (2003ª e 2003b) apud Morais (2012) nessa década ocorreu no Brasil, um processo chamado de “desinvenção” da alfabetização. Com estudos e diversas pesquisas que questionavam os velhos métodos de alfabetização, alguns docentes passaram a questionar e negar o uso de métodos, e como isso começaram a apostar, numa alfabetização sem metodologias (Morais, 2012).

Segundo Morais (2012) essa má interpretação da psicogênese da escrita e a hegemonia do discurso do letramento fez com que alguns educadores, erroneamente, defendessem que não era preciso ensinar, de modo sistemático e planejado, o sistema de escrita alfabética. Pois, eles acreditavam que os alunos aprenderiam a ler e escrever com práticas diárias de leitura e escrita, sem a necessidade de refletir sobre as unidades menores, como palavras e sílabas (Morais, 2012). Segundo essa defesa, a criança aprenderia a ler automaticamente. Isso acabou ocasionando, alguns problemas na sala de aula como: o abandono de ensinar a correspondência grafema-fonema, o descaso com a caligrafia e também a defesa de que não era preciso ensinar a ortografia (Morais, 2012).

Essas discussões também resultaram em propostas pedagógicas limitadas a escolha de um método de alfabetização, o que vem resultando ora a defesa de um método “certo” para alfabetizar, ora outro método. Com isso começa a surgir discursos que para superar o fracasso na alfabetização de escolas públicas, um método seria suficiente. Ademais surge antigos métodos como solução para os problemas de alfabetização, delegando ora a um método, ora a outro, como se o professor nada soubesse e tivesse que mudar sua prática a cada defesa que tivesse na educação. Como sinaliza Morais (2012),

> O discurso que quer vender, seja desde a educação infantil, seja através de “programas de correção do fluxo”, materiais supostamente novos, mas que são reedições de velhas cartilhas silábicas e fônicas, apresenta como vilão de nossa história recente de fracasso a adoção “do construtivismo” em nossas escolas. Nada mais falso (p.25).

E essa defesa do retorno dos antigos métodos como solução para o insucesso da alfabetização, mostra que se vive no constante vai e vem de defesas em torno dos métodos. Na verdade, todos os métodos tradicionais, sejam sintéticos ou analíticos, enxergam a escrita como um código de transcrição da língua oral e logo, seria suficiente para a alfabetização, a criança fazer a correspondência de letra e fonema. No entanto, Morais (2012) afirma que esses métodos são mecânicos, repetitivos, e não oferece de fato a continuidade no uso da escrita enquanto prática social. Morais (2012) contrário aos velhos métodos tradicionais, defende uma prática educativa voltada para o conhecimento de como funciona o SEA e os princípios básicos desse sistema, sempre interligado com a prática social, e não desconexo dela.

Dando continuidade essas ideias, o foco do próximo texto é discutir os princípios básicos do SEA, e porque é fundamental atividades que estejam voltadas a esses princípios, para que realmente ocorra o processo de alfabetização. Ademais, segue-se o foco dos conhecimentos fundamentais para o processo de alfabetização. Conhecimentos defendidos por alguns

autores como Soares (2021), Morais (2012), Leal (2010), Lemle (2009) e documentos como BNCC (2017), Currículo Carioca da Prefeitura do Rio (2020).

II.2 O Sistema de escrita alfabética

No tópico anterior foi falado que o discurso da hegemonia do letramento e uma má interpretação da psicogênese da escrita, levou muitos profissionais da área da educação assumirem um discurso de que não era necessário ensinar de forma sistemática e planejada o sistema de escrita de alfabético (Morais, 2012). Com isso começou-se a questionar o uso de métodos, mas ao mesmo tempo, com o fracasso da não alfabetização, ora um determinado método é impulsionado a ser colocado em sala de aula, ora vem outro (idem). E para que evitar de cair no conto de que um método resolve todos os problemas é necessário saber também os conhecimentos da criança a respeito dos princípios básicos do sistema de escrita quanto intervir mostrando os princípios para que a criança leia e escreva com autonomia.

Na visão tradicional, o aluno aprende memorizando, decorando as formas gráficas (letras) com os seus respectivos sons (fonemas). E isso o faria capaz de ler frases e textos.

Diferente desta visão tradicional, na teoria da psicogênese da escrita a tarefa do aluno é se apropriar de um código notacional. Isso significa dizer que o aluno que está na fase inicial do seu processo de alfabetização, não sabe as propriedades do sistema, e tampouco elas estão disponíveis em sua mente. Como sinaliza Morais (2012, p. 48),

> “Disso decorre que, como veremos mais adiante, ao revisarmos as etapas pré-silábica e silábica da teoria da psicogênese, não faz sentido, para a maioria dos aprendizes, numa etapa inicial, ficar pronunciando fonemas isolados e repetindo a leitura de sílabas ou de palavras que comecem com aqueles fonemas. Na realidade, o

> aprendiz não pensa ainda em “fonemas” como unidades isoladas, como, equivocadamente, pressupõem certos pesquisadores e autores de materiais didáticos que defendem os velhos métodos fônicos. Tampouco acredita que duas letras isoladas, como AI ou PÉ, podem ser lidas”.

O aluno não conhece os princípios básicos que regem o sistema de escrita e logo, precisa compreender como esse sistema funciona. É evidente que para a humanidade inventar esse sistema levou-se bastante tempo, e logo a internalização dessas regras não é algo que ocorre rápido, de um dia para noite. Segundo Morais (2012) esses aprendizes precisam compreender dois aspectos do sistema alfabético: os conceituais, isto é, a representação simbólica (ou notação). E o segundo, as convenções. Assim como sinaliza Morais em relação as convenções do SEA:

> “(...) escrevemos, nas línguas com alfabeto latino, da esquerda para a direita, geralmente de cima para baixo, deixamos espaços entre as palavras escritas e usamos apenas certas letras que, ao longo da história, foram escolhidos para substituir determinados sons” (Morais, 2012, p. 50).

Quando se aprende determinada língua, é importante compreender e internalizar suas regras e aprender suas convenções e na língua portuguesa não é diferente.

O alfabeto é um objeto cultural e representa um grande avanço para a história da humanidade. Um dos conhecimentos fundamentais é de que “*as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas e estes segmentos podem ser representados por sinais gráficos*” (SOARES, 2021, p. 47).

Para que a criança se alfabetize ela precisa aprender como o alfabeto funciona. Isto é, a criança precisa compreender os mecanismos de funcionamento do sistema notacional, ou seja, suas convenções (Morais,

2012). No início do processo de alfabetização, nas etapas pré-silábica e silábica o aluno ainda não consegue ver o fonema como unidades isoladas ou que duas letras isoladas, como oi, podem ser lidas (Morais, 2012). Tampouco sabem que as letras representam a pauta sonora das palavras faladas. Segundo Morais (2012), geralmente, o que consegue notar é que para escrever é necessário usar formas gráficas registradas. Isso significa, que para escrever uma palavra, por exemplo, bola, o aluno pode variar quanto a quantidade de letras utilizadas, colocando muitas ou pouco, mudar a ordem das letras na palavra ou até colocar o repertório de letras que conhece, sem realmente escrever a palavra.

Ao longo do processo de alfabetização o aluno vai aprendendo que no alfabeto latino, escreve da esquerda para a direita, que se utiliza espaços para separar as palavras, que toda sílaba tem uma vogal, que se usa 26 letras, que nem sempre se escreve da forma que se fala e que existem letras que a escrita não é determinada pela relação grafema-fonema (Leal, 2010).

Esses conhecimentos podem até parecer simples para uma pessoa alfabetizada, mas não é para um sujeito que está iniciando o seu processo de alfabetização.

Para conseguir escrever a palavra utilizando a quantidade de letras determinadas, essa criança passa por um processo que não é linear e tampouco acontece da mesma forma. Algumas crianças avançam mais depressa, enquanto outras demoram mais na compreensão do SEA (Soares, 2021)

Quando estão na fase inicial do processo de alfabetização é comum apresentarem algumas características na sua escrita, nomeadas de escrita pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonora, silábico-alfabética e alfabética.

Na escrita pré-silábica, a criança ainda não tem a consciência fonológica[4], com isso, não consegue focar no som que as letras representam. Nesta etapa é comum a criança escrever com garatujas, rabiscos e traços. Ainda nessa fase a criança pode escrever com letras, mas não compreende que a escrita representa sons da fala, logo apresenta letras aleatórias sem relação com os sons das palavras, escrevendo, algumas vezes várias letras ou pouquíssimas letras para representar a palavra, mas sem ficar atento ao som (Morais, 2012). Ainda nessa fase, algumas não distingue as diferenças entre letras, números e gráficos.

Na pré-silábica é importante atividades que auxiliem o aluno a diferenciação entre letras e números, percebendo as diferenças dos traçados. Outro item fundamental é que a criança volte sua atenção para os sons da fala (Soares, 2021). Ao escrever, por exemplo, a palavra elefante não deve focar no tamanho do animal e tampouco no tamanho do objeto; e sim de que na palavra elefante começa com determinada letra, que tem 4 sílabas e que cada sílaba é escrita por letras, e que essas sílabas podem variar em relação suas combinações silábicas.

Já na fase silábica, o aluno pode representar a sua escrita sem valor sonoro e com valor sonoro. Na silábica sem valor sonoro eles começam a representar cada emissão sonora por uma letra, mas essa letra não terá relação com o som correspondente a sílaba. Por exemplo na palavra cavalo, o aluno (a) pode colocar somente as letras OTF. Geralmente costuma utilizar uma letra para cada sílaba. Na verdade, ele já tem avanços consideráveis no seu processo de alfabetização que devem ser levados em conta. Ele desenvolveu o conhecimento de que a palavra é separada por segmentos, o que significa que desenvolveu a consciência silábica[5], apesar de não saber como a sílaba é composta (Soares, 2021). Como diz Soares (2021),

[4] Consciência fonológica: “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, os fonemas” (Soares, 2021, p. 77).

[5] Consciência silábica: capacidade de separar oralmente segmentos da palavra (Soares, 2021, p. 84).

> Quando a criança se torna capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas e, em escrita inventada, representar cada sílaba por uma letra, já revela a consciência de que a palavra é constituída de segmentos sonoros representados por letras. De início, porém, escolhe qualquer letra para representar cada sílaba. Escreve silabicamente- uma letra para cada sílaba-, mas as letras que escolhe não têm relação com os sons – os fonemas – presentes na sílaba (p. 87).

Como foi dito por Soares (2021), na escrita silábica sem valor sonoro, o aluno ainda não adquiriu a capacidade de perceber que a letra representa o som da fala, logo as sílabas, teriam que ser escritas pelas letras que a compõem. Ao escrever coloca letras aleatórias sem atentar para o som. Ainda nesta fase da escrita ele ainda não tem capacidade de fonetização[6].

Para o aluno atentar para a questão do som, e ir para a escrita silábica com valor sonoro, é importante atividades que tenham como objetivo desenvolver a consciência fonêmica, por isso é importante práticas pedagógicas que estimulem a perceber a rima e as aliterações (Soares, 2021). Através de jogos ou atividades que o aluno seja estimulado a perceber os sons iguais, tanto no início como no fim das palavras (Soares, 2021).

Na escrita silábica com valor sonoro, o aluno adquiriu outros conhecimentos e ampliou outros princípios do SEA. Além de saber que escreve com letras, de segmentar palavras em sílabas oralmente e conhecer letras do alfabeto; começa a identificar fonemas nas sílabas, e assim representa a escrita com sons da fala. Segundo Soares (2021), o aluno silábico, geralmente, identifica as vogais nas sílabas, porque essas letras costumam ressaltar mais em relação ao som, mas também se encontra na escrita dessas crianças o uso de consoantes, isso acontece quando a sílaba começa com o fonema que a letra representa, e é geralmente seguido pela letra E. Na palavra vela, encontra-se uma escrita assim: VA. Ocorreu a omissão da letra E, isso porque o nome da letra /V/ é igual ao som da sílaba (VE).

Apesar de ter avançado em relação a seus conhecimentos dos princípios do sistema de escrita, ainda precisa dominar outros conhecimentos

[6] Fonetização: Capacidade de perceber, na sílaba, sons individuais (fonemas) representados pelas letras que a compõem (Soares, 2021, p. 87).

para alcançar a escrita alfabética. O silábico com valor sonoro ainda não percebeu que todas as sílabas tem uma vogal e não identifica todos os sons e por isso é comum encontrar na sua escrita a omissão de várias letras ou uma sílaba que não corresponde a escrita. Por isso sinaliza Soares (2021), a criança pode até escrever silabicamente, mas ainda não consegue ler o que escreveu.

Para que o silábico com valor sonoro avance em relação aos seus conhecimentos, ele precisa ampliar seu repertório de consciência fonológica. De modo que identifique todos os fonemas das sílabas, e para isso necessita desenvolver sua consciência fonêmica e as relações fonemas-letras (Soares, 2021). Para isso é necessário atividades de comparação de palavras, para que perceba quantas letras e sílabas tem, cruzadinhas, que pesquise palavras, forme palavras com alfabeto móvel, etc.

Para a autora, entre o nível silábico com valor sonoro e o nível alfabético, existe a escrita silábico alfabético. Segundo Soares (2021) neste nível, a criança tem avanço qualitativo, isto é, usa mais letras para representar as sílabas. Com isso, ela desenvolveu outros conhecimentos, percebe "*que uma sílaba pode ser segmentada em mais de um som"* (SOARES, 2021, p. 109). Neste nível identifica alguns fonemas, como por exemplo na palavra tomate, poderia escrever *tomale*. No exemplo dado, é representado o som com letras correspondentes, exceto o le que na verdade, deveria ter o te. Isso porque, em alguns casos, ainda apresenta dúvidas em relação as letras correspondentes. Para Soares (2021), neste caso, as atividades terão como objetivo fazer a criança perceber a troca ou a falta de letras na palavra. Atividades de comparação de palavras, cruzadinhas, jogo da forca, contagem da quantidade de letras, podem ajudar a criança.

Progressivamente as crianças evoluem na compreensão do sistema de escrita, e passam a perceber que a escrita representa o som da fala. Na medida que desenvolve a consciência fonêmica, e aprende as relações fonemas-letras, tornam-se alfabética (Soares, 2021). Na fase alfabética, a criança consegue ler a palavra que escreveu e na escrita busca colocar as letras correspondentes aos fonemas necessários para formar a palavra. Por

exemplo, ao escrever a palavra boneca pode escrever a palavra como ela é: “boneca”. Nesse caso, os erros da criança são mais de cunho ortográfico. Podendo, por exemplo, não saber se utiliza r ou rr; s ou ss; z ou s. As tarefas, nesta etapa, serão mais voltadas para compreender tanto o som da letra dependendo da posição em que ela esteja, quanto perceber que um fonema pode ser representado por diferentes letras e que neste caso, algumas palavras precisam ser memorizadas.

Apesar de ter apreendido alguns princípios, ainda nesta fase, não significa que não seja preciso retomar alguns ensinamentos como trabalhar com a questão da orientação da escrita, principalmente na escrita de textos, e das diferentes composições silábicas. Ao longo do seu processo de compreensão dos princípios do sistema alfabético, as crianças vão aprendendo que:

> - O sistema alfabético de escrita tem relação com a pauta sonora (correspondência grafofônica) e não com as propriedades dos objetos ou conceitos apresentados (tamanho, cor, formato).
> - São utilizados símbolos convencionais (26 letras) para a escrita dos textos verbais.
> - Na escrita alfabética, a correspondência entre a escrita e a pauta sonora é realizada predominantemente entre grafemas e fonemas e não entre grafemas e sílabas, por exemplo.
> - Todas as sílabas contêm uma vogal.
> - As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é consoante-vogal.
> - As regras de correspondência grafofônica[7] são ortográficas, dessa forma pode-se representar um mesmo fonema através de letras diferentes ou uma mesma letra pode representar fonemas diferentes, assim como um fonema pode ser representado por uma ou mais letras. No entanto, predominam as motivações regulares diretas (uma letra corresponde a um único fonema, como B, D, F, J, P, T).
> - A direção predominante da escrita é a horizontal.
> - O sentido predominante da escrita é da esquerda para direita.
>
> (Leal, 2010, p. 79-80)

A apropriação desses princípios do SEA são fundamentais para novas possibilidades de interação com a leitura e com a escrita de textos. Para que a

[7] Consciência grafofonêmica: a consciência das correspondências entre letras (grafemas) e fonemas. (Soares, 2021, p. 121).

criança escreva textos, interprete-os e compreenda as características do gênero textual é necessário um trabalho de compreensão de como funciona as convenções do nosso sistema de escrita. Isso não significa que será preciso focar somente nessas convenções, mas problematiza-las simultaneamente enquanto faz um trabalho de letramento (Soares, 2021).

A princípio trabalhar com a escrita será prioridade, porque é através dela que a criança começa a perceber que a escrita registra com letras os sons das palavras, e logo, por mais que não coloquem a quantidade e as letras corretas, são capazes de “escrever” antes de ler (Morais, 2012). Por isso, no início do processo de alfabetização, a compreensão do sistema de escrita é aprendido mais pela escrita do que pela leitura, por mais que seja importante o trabalho com ambos (Morais, 2012, p. 194).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), claramente diz que apesar da criança desde da educação infantil necessitar do contato com práticas letradas, é no 1º ano e 2º ano que se espera que ela seja alfabetizada. E orienta que o estudante precisa desenvolver alguns conhecimentos fundamentais que o ajudará a ler e a escrever.

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

Na parte supracitada da BNCC aparece alguns princípios do sistema de escrita alfabético, no texto do documento é pontuando alguns deles como a importância de a criança perceber os sons, ou seja, a relação grafema-fonema,

que se usa letras para escrever e que são 26 letras, perceber as variações das sílabas e construir o conhecimento do alfabeto.

O documento ainda traz as especificidades do nosso sistema de escrita, que existe as relações regulares, as chamadas letras biunívocas e também aquelas em que várias letras pode representar o mesmo som. Pontua que o 1º e 2º ano fica a tarefa de alfabetizar, mas a partir do 3º ano iniciarão a aprendizagem de conhecimentos mais complexos como acentuação, pontuação e classes morfológicas (BNCC,2017).

A BNCC (2017) corrobora com o documento da prefeitura do Rio, de 2020, nomeado de Currículo Carioca. Nele existe as habilidades voltadas tanto para a oralidade, a escrita quanto para a leitura. No 1º ano, em relação aos princípios do sistema de escrita, o foco é mais voltado para diferenciar letras de números, e a relação grafema fonema, a direção da escrita, o espaçamento entre as palavras, a ordem alfabética, a identificação da sílaba sendo trabalhado em consonância com textos que se reportem a rima, como parlendas e cantigas. No 2º ano de escolaridade existe uma continuidade do trabalho com os princípios do SEA elencados no 1º ano, mas o foco se volta também para os diferentes usos sociais da leitura e da escrita. Aparece neste ano mais o trabalho da leitura com fluência e da compreensão textual. É nítido que ambos trabalham com os princípios e pontua a necessidade de fazer assim uso do texto, mas o 1º ano é mais focado na relação grafema-fonema, enquanto o segundo ano destaca-se mais para o aparecimento do texto e da compreensão leitora. No 3º ano de escolaridade, os princípios do sistema de escrita se volta para as questões ortográficas, deixando de lado os princípios iniciais do processo de alfabetização. Neste sentido, se espera que ao chegar no 3º ano o educando já esteja lendo, escrevendo textos, e o trabalho da profissional de educação seria fazer o aluno aprimorar os seus conhecimentos. Isso aparece claramente no documento da BNCC (2017),

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras

> habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (p.61)

O documento corrobora com as ideias de Morais (2012) e Soares (2021) quando sinaliza que em relação a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é preciso que seja desenvolvido nos dois primeiros anos, 1º e 2º anos de escolaridade. Mas, quando se referem ao letramento, os autores pontuam que esse é um processo ao longo da vida. Logo, as atividades voltadas para o 3º ano de escolaridade seriam mais de cunho das convenções ortográficas, da leitura com fluência, da interpretação textual. Soares (2021) considera que para cada ano deve haver objetivos claros do que deve ser alcançado. Para a autora, no 1º ano, o objetivo é fazer o aluno chegar à hipótese alfabética. Já o segundo ano, consolidar os conhecimentos dos princípios do sistema de escrita fazendo o aluno ter mais autonomia na leitura e a na escrita. E no terceiro ano avançar quanto ao domínio das normas ortográficas, da leitura com fluência, da produção de textos de acordo com o gênero textual (Soares, 2021).

A respeito desses conhecimentos, o quadro 1 sinaliza resumidamente o que traz alguns autores Leal (2010), e os documentos como a BNCC (2017) e o Currículo Carioca (2020),

Quadro 1 - Levantamento das habilidades de leitura e escrita

Habilidades para a Leitura e Escrita		
Princípios básicos do nosso sistema de escrita Leal (2010) e Brasil (2007)	BNCC (2017)	Componente curricular do 2º e 3º ano de escolaridade- Prefeitura do Rio de Janeiro (2020)
1-O sistema alfabético tem relação com a pauta sonora e não com o tamanho do objeto	(EF01LP05- 1º ano) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	(2º ano- análise linguística) Identificar relações fonema/grafema em diferentes textos.
2-São utilizados símbolos convencionais (26 letras) para a escrita de textos verbais	(EF01LP04-1ºano) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	(2 ano- análise linguística) Perceber a ordem alfabética reconhecendo seus usos em diferentes

		contextos de leitura.
3-Na escrita alfabética, a correspondência entra escrita e a pauta sonora é realizada predominantemente entre grafemas e fonemas e não entre grafemas e sílabas.	(EF01LP02-1ºano) - Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética- usando letras/grafemas que representem fonemas.	(Escrita e análise linguística – 2º ano) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas
4-Todas as sílabas contêm uma vogal	(EF02LP04 – 2 ano) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF02P02- 2º ano) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.	(2 ano- Análise linguística) Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas em atividades com diferentes gêneros textuais.
5-As sílabas podem variar quanto as combinações entre consoantes, vogais e semivogais (C-V, CCV, CVSv, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a consoante-vogal.	(EF02LP04 – 2 ano) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	(2 ano- Análise linguística) Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas em atividades com diferentes gêneros textuais.
6-As regras de correspondência grafofônica são ortográficas.	(EF02LP01 – 3 ano) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (EF35LP13- 3 ano)	(2º ano- Análise Linguística) Comparar relações fonema/grafema em diferentes textos, reconhecendo que diferentes grafemas representam um mesmo fonema e que um mesmo fonema pode ser representado por diferentes grafemas. (2º ano e 3º ano- Análise

	Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.	Linguística) Reconhecer a grafia adequada de uma palavra. 3º ano- Análise Linguística Discutir as convenções ortográficas na relação fonema/grafema em momentos de produção e revisão coletiva de textos. Observar, na produção de diferentes textos, o emprego adequado das convenções do sistema alfabético.
7-A direção da escrita é horizontal	(EF01LP01- 1 ano) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo.	(2º ano- Análise linguística) Utilizar em situações de produção de textos a direção da escrita.
8-O sentido predominante da escrita é da esquerda para direita;	(EF01LP01- 1 ano) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo.	(2º ano- Análise linguística) Utilizar em situações de produção de textos a direção da escrita.
9-Utiliza espaços para delimitar as palavras	(EF02LP08- 2 ano) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	(2º ano- Análise linguística) Identificar a existência de espaço separando uma palavra de outra. Escrever textos apresentando espaçamento entre as palavras.
10- Representar as letras em suas diferentes formas gráficas.	(EF02LP07- 2º ano) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	A habilidade aparece no 1º ano da seguinte forma: Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suporte textuais.

Elaboração Própria a partir de Leal (2010), Brasil (2007), BNCC (2017) e Rio de Janeiro (2020).

Considerando o que está colocado na tabela, nota-se que o 1º e o 2º ano de escolaridade são anos fundamentais para o domínio dos conhecimentos “básicos” em relação ao SEA. Logo, ao sair do primeiro ano de escolaridade a criança já deveria ter conhecimento de alguns princípios, como a relação grafema-fonema, o espaçamento entre as palavras, a direção da escrita, o conhecimento das letras e a diferenciação entre os números, e progressivamente iria ampliar esse conhecimento no 2º ano. Morais (2012) sinaliza que o trabalho com alguns princípios precisa iniciar desde a educação infantil, de forma lúdica, mas sempre trabalhando com a questão do som, da rima, da brincadeira. Quanto ao princípio “as regras de correspondência grafofônica” são ortográficas, as mesmas aparecem no 3º de escolaridade, com a memorização da grafia, o uso da letra maiúscula, a grafia correta, o substantivo, além do ponto final, de interrogação e outros.

A respeito das regras ortográficas, no próximo capítulo, será abordado esse conhecimento no processo inicial da alfabetização. Neste item, a discussão em torno da ortografia destaca-se sua concepção, visto que por muito tempo acreditou-se que ensinar ortografia era apenas decorar regras e repetir palavras de maneira correta. Diferente dessa concepção, assim como a criança precisa ter conhecimento do SEA de modo a fazê-la refletir sobre a língua, assim também é a ortografia.

II.2.1 A ortografia e o SEA

No capítulo anterior, a ideia central foi apresentar os princípios do sistema de escrita alfabética. Foi dito que na língua latina segue-se determinadas convenções sociais e que esses saberes são fundamentais para o aluno seguir adiante no seu processo de letramento. Mas dominando alguns princípios é necessário seguir em diante, com o trabalho com o texto, sem

deixar de lado a questão da ortografia. E para que isso aconteça de forma intencional, planejada, além do professor ficar atento para as produções textuais dos alunos, dos seus questionamentos que surgem em sala de aula, o profissional de educação precisa compreender “as relações” que existem entre as letras, isto é, que existem determinadas letras que não mudam o som, e outras que dependendo da posição em que esteja, podem apresentar outro som.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) pontua que é necessário “*conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil”* (p.84). Segundo o documento trata-se de uma habilidade a ser adquirida, sendo assim, é de fundamental importância o trabalho voltado para o olhar da criança em relação as letras que podem ser explicadas por regras, os casos regulares, e dos casos em que é necessário memorizar a palavra para não a errar, os casos irregulares.

Como sinaliza Soares (2021), nem todos as letras apresentam o mesmo nível de consistência e coerência nas relações grafemas-fonemas. Essas relações variam, algumas correspondências são mais regulares para algumas línguas e outras menos regulares (idem). De acordo com a autora isso significa que:

> há ortografias transparentes, em que a cada fonema corresponde uma única letra, e a cada letra corresponde um único fonema (um exemplo é a ortografia do finlandês), e há ortografias opacas, em que as correspondências entre fonemas e grafemas são variáveis, inconsistentes e até mesmo arbitrárias: um mesmo grafema pode representar diferentes fonemas, diferentes grafemas podem representar o mesmo fonema, combinações de letras podem representar fonemas (um exemplo é a ortografia da língua inglesa, considerada uma das ortografias mais opacas). (Soares, 2021, p. 2021).

Nas palavras da autora (2021) a mesma sinaliza que o sistema de escrita alfabética é complexo, pois sua correspondência não é igual em todas as línguas. No caso do sistema brasileiro, a ortografia do português é “*relativamente transparente*” (SOARES, 2021, p. 144), algumas correspondências são regulares, biunívoca, outras são regidas por regras, mas

também existem aquelas correspondências irregulares, nomeadas de arbitrárias (idem). Logo, é necessário que o profissional de educação, ajude o aluno a ter clareza das propriedades que compõem o sistema de escrita alfabética da língua portuguesa.

Um dos saberes importantes que o professor deve ter é que o sistema alfabético de escrita brasileiro tem como característica fundamental que os segmentos gráficos representam segmentos de som (Lemle, 2009). Mas, que essa correspondência não é tão fácil de compreender e que cada letra representa um determinado som e cada som uma determinada letra, ocorre com poucas letras (Lemle, 2009). Segundo Lemle,

> Na verdade, temos em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto. Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto, ou seja, é de um para uma correspondência entre os elementos, em ambas as direções (LEMLE, 2009, p. 17).

Isso significa que algumas letras, independentemente da posição em que ela se encontrar nas palavras, ela terá o mesmo som. No entanto, não se pode dizer a mesma coisa, com determinadas letras. Como por exemplo, o caso do L. Caso, esteja no final da palavra ou de sílaba terá o som de u, mas quando inicia a palavra tem o som de L. No quadro 2, estão as letras que não mudam os sons, nomeadas de letras biunívocas, entre letras e fonemas são

Quadro 2- Correspondências biunívocas entre fonemas e letras

P	/p/
B	/b/
T	/t/
D	/d/
F	/f/
V	/v/
A	/a/

Fonte: Lemle (2009)

O quadro 2, mostra as correspondências biunívocas entre fonemas e letras. O trabalho com essas letras é importante para o processo inicial da alfabetização, pois facilitará para o aluno o entendimento da relação letra e som (Lemle, 2009). No entanto, ao longo do seu processo de alfabetização verá que nem todas as letras apresentam a relação cada letra com o seu som e cada som com sua letra. Na palavra vaso, por exemplo, o aluno terá que ler o s com o som de z. Isso porque, em alguns casos, a posição que a letra se encontra determinará o som dela. Dessa forma, o aluno perceberá que a junção das letras não é tão harmoniosa quanto ele pensava (idem).

Em outras palavras, isso significa que nem sempre uma letra corresponde a um determinado som. Dependendo da posição em que a letra está, ela pode ser representada por sons diferentes. No quadro 3, observa-se os casos de letras que são representadas por diferentes sons, dependendo da posição em que esteja, são os casos das correspondências regulares.

Quadro 3 - Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição.

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
S	[s]	Início de palavra	Sala
	[z]	Intervocálico	Casa, duas árvores
	[š]	Diante de consoante surda ou em final de palavra	Resto, duas casas
	[ž]	Diante de consoante sonora	Rasgo, duas gotas
M	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal diante de p e b	Mala, leme Campo, sombra

N	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal	Nada, banana Ganso, tango, conto
L	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	Bola, lua, calma, sal
	[e] ou [Ɛ] [i]	Não-final Final de palavra	Dedo, pedra, Padre, morte
	[o] ou [Ɔ] [u]	Não-final Final de palavra	Bolo, cova, Bolo, amigo

Fonte: Lemle (2009)

O quadro 3 mostra que uma letra pode representar diferentes sons, como o caso do m, que no início da palavra e antes da vogal, tem o som de m, mas se tiver depois da vogal e antes de p e b, terá o som nasalizado.

É muito importante o alfabetizador entender essas variedades de correspondências entre letra e som, para poder auxiliar seu aluno na compreensão do sistema de escrita. Outro tipo de correspondência é aquele em que o som é representado por diferentes letras, segundo a posição. O quadro 4, na primeira coluna, um determinado fonema, dependendo da posição e da letra que o acompanha, pode ser representado pelas letras C e Qu.

Quadro 4 - Um som representado por diferentes letras, segundo a posição.

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	C Qu	Diante de a, o, u Diante de e, i	Casa, come, bicudo, pequeno, esquina.
[g]	G Gu	Diante de a, o, u Diante de e, i	Gato, gota, agudo, paguei, guitarra

[i]	I E	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Pino, Padre, morte
[u]	U o	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Lua Falo, amigo
[R] {r forte}	Rr R	Intervocálico Outras posições	Carro, Rua, carta, honra
[ãw]	Ão Am	Posição acentuada Posição átona	Portão, cantarão Cantaram
[ku]	Qu Qü Cu	Diante de a, o Diante de e, i Outras	Aquário, quota, Cinqüenta, eqüino, frescura, pirarucu
[gu]	Gü Gu	Diante de e, i Outras	Agüenta, sagüi, água, agudo

Fonte: Lemle (2009)

Nesse caso, como mostra o quadro 4, no exemplo da letra R, o som pode ser representado por diferentes letras segundo a posição, isso porque o som da letra r pode ser forte ou fraco, e pode ser representado por r ou rr, mas depende da posição da letra e de quem o acompanha. O som do R no início é forte, mas ele também é forte no meio e entre vogais e pode ser representado pelo RR, como no caso de carreta. O R pode também ter o som forte quando está entre uma consoante e vogal, no final de sílaba, como o caso de honra, carta.

No quadro 5, serão expostos os casos em que mais de uma letra, na mesma posição, pode representar o mesmo som (Lemle, 2009). Esses são os casos mais difíceis, em que é necessário recorrer ao dicionário para retirar a dúvida e saber qual a letra deve-se utilizar (idem).

Quadro 5 - Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos.

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[Z]	Intervocálico	**S** **z** **x**	Mesa certeza exemplo
[S]	Intervocálico diante de **a, o, u**	**Ss** **ç** **sç**	Russo ruço cresça
	Intervocálico diante de **e, i**	**Ss** **c** **sc**	Posseiro, assento, roceiro, acento, asceta.
	Diante de **a, o, u**, precedido de consoante	**S** **Ç**	Balsa Alça
	Diante de **e, i,** precedido por consoante	**S** **c**	persegue percebe
[š]	Diante de vogal	**Ch** **X**	chuva, racha xuxu, taxa
	Diante de consoante	**S** **X**	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	**S** **X**	funis, mês, Taís, atriz, vez, Beatriz
[ž]	Início ou meio de palavra e diante	**j**	jeito, sujeira,

	de **e, i.**	**g**	gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	**U** **L**	céu, chapéu, mel, papel
Zero	Início de palavra	**Zero** **L**	Ora, ovo, hora, homem

Fonte: Lemle (2009)

Segundo Lemle (2009), esses casos se tratam daqueles casos em que não existe uma regra, e, portanto, o aluno vai recorrer a memória. Um exemplo é o caso do fone zero, em que na palavra ovo se inicia com o O, e no caso da palavra homem inicia com h. Ambos apresentam o mesmo som inicial, logo, se o aluno for apenas pela relação grafema fonema, na palavra ovo ele acertará, mas na palavra homem escreverá com o, nesse caso para acertar a grafia da palavra terá que recorrer a memória.

Em síntese, aludindo à relação entre os grafemas e fonemas existentes, foi mencionado três formas de relação entre os grafemas e os fonemas (Lemle, 2009). Primeiramente a relação biunívoca, que são aquelas letras que apresentam um único som, independente de convenções ou posição na palavra. Há ainda a relação em que uma letra, um grafema, pode representar mais de um som, e essa variação vai depender da posição que esse grafema ocupa. Outra relação apresentada foi a de concorrência, em que um som pode ser representado por vários grafemas, dependendo exclusivamente da convenção. É fundamental que os educadores conheçam profundamente essas relações, para que possam desenvolver a alfabetização com os seus educandos.

Quando a criança chega ao nível alfabético é bastante comum aparecer em seus textos diversos erros ortográficos o que acaba algumas vezes dificultando a compreensão do mesmo. Esses erros acontecem porque a criança apesar de ter aprendido o funcionamento da escrita alfabética, ainda desconhece a norma ortográfica (Morais, 1998).

E para que os seus textos estejam cada vez mais claros, e assim não atrapalhe a sua capacidade comunicativa, é preciso se ensinar ortografia de forma que o aluno reflita sobre as regras e as palavras. Ao invés de fazer a criança copiar várias vezes a mesma palavra corretamente, de sublinhar a palavra que errou em vermelho ou fazê-la decorar a regra, é fundamental ensinar a ortografia de forma sistemática, criando situações e momentos para ensiná-la (Morais, 1998). O profissional de educação por isso deve estar atento ao erro apresentado pela criança quando são os casos em que o aluno precisa internalizar a norma, refletindo sobre a mesma, e quando são os casos que precisam ter contato com a palavra para poder memoriza-la.

Em ambos precisa existir um trabalho de reflexão a respeito da língua e de metas a serem alcançadas. Ter a noção do que se espera do aluno em relação a ortografia ajudará o professor a não ficar procurando no texto do aluno apenas os erros. É preciso olhar a produção textual do aluno ficando atento para a sua capacidade de compor os textos, e em relação aos erros verificar o que ele precisa refletir de determinadas convenções sociais e quais palavras de grafia irregulares, usadas constantemente, precisam ser aprendidas (Morais, 1998).

Esses conhecimentos de ortografia ajudarão na escrita de seus textos, na organização das suas ideias e até no registro delas, visto que na medida que o aluno não precisa a todo momento ficar parando para decidir que letra utilizar, e que diminui os erros, o processo de comunicação entre texto e leitor ficará melhor.

Segundo Morais (1998) não se deve esperar que a criança aprenda ortografia sozinha. Para o autor, ortografia é uma convenção social, inventada pelo homem e que precisa ser mostrada a criança de forma lúdica e significativa. Isso significa mostrar que existem regras, e que é necessário refletir sobre elas. Não se trata de um processo rápido. É algo gradual e que permanece no decorrer do processo de escolarização e também quando chegar a vida adulta. Isso porque enquanto adulto pode deparar-se com uma palavra e ficar em dúvida como se escreve, principalmente, se caso essa palavra for de correspondências irregulares e de uso infrequente.

Segundo Morais (1998) quanto mais a criança reelabora informações sobre a escrita de palavras, isto é, consegue entender a regra, mais conscientes se tornam dos seus possíveis erros e acertos. Em outras palavras, sabendo a regra, ela consegue pensar na palavra e ao refletir a regra, saber como escreve. E caso seja uma palavra irregular, em que não é explicado por nenhuma norma, sabe que não pode recorrer a regra e sim a memória, o que facilitará para ir à memória visual, e não perder tempo buscando encontrar alguma regra que auxilie na escrita da palavra.

É evidente que além do professor auxiliar trazendo uma aula mais reflexiva sobre as palavras, mais lúdica, sistematizando as regras; outras atitudes também podem auxiliar essa aprendizagem como a leitura, a pesquisa de palavras, deixar palavras na sala para que os alunos visualizem, e também propor situações em que os alunos possam errar propositalmente em textos ou em frases e depois explique os erros ortográficos (Morais, 1998). Além disso, cabe outras atividades como fazer com que o colega corrija a produção, as frases ou as palavras de outro colega. Isso ajuda para que o aluno fique atento os desvios ortográficos que precisam ser evitados.

Em síntese, nesse tópico destaca-se a ortografia como uma convenção social, algo inventado pelos homens e que precisa ser ensinado as crianças. Diferente da visão que não é necessário ensinar ortografia, é fundamental colocá-la no lugar que ela merece, pois considerando as variações regionais, na hora de escrever, as pessoas iriam escrever como fala (Morais, 1998). E como isso seria difícil saber o que o outro escreveu, logo, a ortografia é mais um recurso para que se possa entender o que foi escrito, pois existe uma unicidade, o que facilita a comunicação (Morais, 1998). Diferente da proposta de considerar no texto da criança somente os seus erros ortográficos para fazê-los repetir as palavras incorretas de forma certa ou sublinhar de caneta vermelha, é preciso identificar o que o erro da criança diz sobre o conhecimento que ela tem de ortografia: o que ela sabe? O que precisa aprender? Por isso a necessidade de o profissional de educação ter clareza das relações entre as letras, dos casos regulares e irregulares, para poder ajudar seu aluno a se comunicar melhor através de seus textos.

No próximo tópico será abordado a ortografia junto com a leitura e a escrita. Como a ortografia pode ser trabalhada na leitura e na escrita?

II.2.2 A ortografia, a leitura e a escrita

No tópico anterior foi pontuando que ortografia é algo que foi inventado pelo homem e que tem como finalidade a unicidade para melhorar o processo de comunicação entre escritor e leitor (Morais, 1998). Também foi falado que esses conhecimentos precisam ser internalizados por meio da reflexão e não recorrendo as velhas práticas de cópia ou simplesmente menosprezados. E que o ensino de ortografia, assim como determina o documento da BNCC (2017) precisa iniciar quando o aluno consolidou a relação grafema e fonema, isto é, no 3º ano de escolaridade do ensino, quando o aluno alcançou a hipótese alfabética.

O objetivo de ensinar ortografia é que o aluno possa se comunicar melhor, isto é, que seus textos sejam cada vez mais claros. Logo, um trabalho com ortografia é também um exercício que envolve leitura e escrita. Isso significa que ao analisar uma palavra, a mesma precisa estar dentro de um contexto, o que significa que essa palavra não é escolhida aleatoriamente, mas está dentro do texto, isto é, colocar a palavra como parte de um todo (Siqueira; Bodolay; Assis, 2020). É um exercício de leitura porque além de ler o texto como no todo, de recorrer a interpretação textual, muitas vezes o profissional de educação recorrerá a leitura de palavras, do título para que o aluno percebe os casos de regularidades ortográficas, em que dependendo da posição da letra a leitura do grafema também mudará.

Ademais o exercício da leitura pode auxiliar também na escrita de textos, visto que na maioria, os alunos que têm o hábito da leitura apresentam mais facilidades no momento da escrita (Nascimento e Henz, 2021). É evidente que isso não é determinante para a escrita de bons textos e também do

sucesso do respeito a ortografia, mas auxilia na sua memória visual, visto que terá um repertório maior de palavras visualizadas em detrimento de um aluno que não lê.

Assim como as atividades de alfabetização não podem deixar de lado a leitura de textos e também atividades de escrita, assim também são as atividades referente a ortografia. Para chamar atenção para uma determinada convenção social, o professor pode chamar atenção a partir de uma determinada palavra de um texto lido em sala de aula. O texto se torna o eixo para iniciar a compreensão textual, mas também para a discussão de uma determinada palavra.

O importante é que antes de começar a chamar atenção para ortografia, o professor incentive também a curiosidade pelo texto, perguntando ao aluno sobre o que o texto fala ou vai falar. Que o aluno compreenda o texto, como ele passa a mensagem, qual o assunto central, para enfim também trabalhar com a ortografia. Na verdade, o ensino de ortografia é apenas mais uma das etapas visando complementar os conhecimentos que foram trabalhados do processo de leitura e escrita.

E o texto nesse sentido não é um pretexto para se ensinar ortografia, mas antes deve haver um processo de compreensão do que o texto está falando para o leitor, e como ele fala essa mensagem (Evangelista; Brandão; Machado, 2011). Isso porque o texto pode levar uma determinada informação de inúmeras formas, pode ter falas de personagens, pode não ter, pode ser um narrador que participe da história ou não. Todas essas escolhas do texto tem uma finalidade, e o professor precisa treinar os olhos dos alunos para ver essas nuances. E assim como o profissional de educação precisa “auxiliar” a visão do aluno para ele enxergar como o autor passa a mensagem, que recursos linguísticos escolhe para determinado efeito de sentido, é também necessário ensinar o aluno a rever o seu texto, reler e corrigir seus erros.

Segundo Morais (1998) escrever é um exercício de reescrever, de revisar o que escreveu, buscando melhorar a sua mensagem. Nesse sentido, o trabalho de escrita não é somente mostrar o gênero textual e suas

características, mas é buscar que o aluno passe a sua mensagem de forma que o outro que ler o compreenda.

Enfim, neste tópico discutiu-se a relevância de ensinar ortografia dentro do contexto do texto. Antes de voltar-se para exercícios de ortografia é preciso ter uma contextualização, ter uma sequência de atividades que dialoguem entre si, buscando fomentar momentos lúdicos, de diálogo, para enfim trazer a reflexão de palavras e como se escreve. A tecnologia pode auxiliar na aprendizagem da ortografia, na medida que ela possibilita o aluno rever o conteúdo de outra forma a que foi colocado em sala de aula. Por isso a necessidade no próximo tópico de buscar na teoria, maneiras em que o professor pode estar utilizando da tecnologia para que suas aulas sejam cada vez mais significativas.

II.3 A tecnologia como auxílio no processo de aprendizagem da alfabetização e da ortografia

No tópico anterior foi falado que a ortografia precisa estar dentro da escola e assumir o lugar que é de direito. Também foi dito que no ensino de ortografia deve haver a contextualização, momentos lúdicos, a reflexão e a sistematização da norma ortográfica. Dando continuidade será falado sobre a alfabetização, ensino de ortografia com o auxílio da tecnologia da informação e comunicação (TIC).

Com o advento da tecnologia ocorreram muitas mudanças na forma de pensar e de agir em sociedade. É muito comum as pessoas estarem constantemente usando o celular, as conversas passaram a ser mais constante nas redes sociais, e as descobertas de informações deixaram de ser apenas na televisão, no jornal, na escola, no rádio para ser facilmente pesquisadas no google. A tecnologia permitiu a abertura de um leque de possibilidades, e

também a necessidade dos seres humanos se adaptarem para as inovações que aparecem.

Segundo o Instituto de Tecnologia Social (2021) a tecnologia é uma ferramenta que agrega conhecimento e busca modificar a realidade. Seguindo esse princípio que a mesma é uma ponte para o conhecimento e tem como propósito ajudar e fazer uma realidade melhor, a escola não pode ficar distante das ferramentas que a tecnologia proporciona e tampouco do conhecimento que ela oferece. Segundo Teixeira e Mello (2020) um dos princípios da escola é formar cidadãos autônomos capazes de lidar e solucionar problemas, sendo assim se o aluno não for ensinado a pesquisar, a aprender, a buscar informações pelos recursos que a tecnologia oferece, como poderá atender as demandas de produzir conhecimentos através desse recurso?

Para os autores, a escola precisa se adaptar as novas demandas sociais e estimular através do uso da tecnologia a curiosidade, o pensamento lógico e crítico, potencializando o conhecimento. Em outras palavras, ao invés de ensinar os alunos pelos velhos métodos tradicionais em que o aluno está sentado na cadeira e o professor explicando ou copiando no quadro, e o aluno reescreve no caderno o que vê, é necessário tornar a sala de aula viva, através de jogos, de brincadeiras, de trabalhos em grupo, e utilizar-se das ferramentas tecnológicas visando impulsionar o aluno a aprender.

Dessa forma tornar a aprendizagem significativa, isto é, uma aprendizagem em que tenha sentido para o aluno, que ele utilize dos conhecimentos que aprendeu para utilizar-se deles na prática do dia-a-dia. O que se espera é que a alfabetização não seja algo mecânico, mas que tenha tanto a reflexão como a ludicidade. Logo, a tecnologia através de jogos de celulares, os aplicativos, podem proporcionar a apropriação do conhecimento de forma mais dinâmica. Fazer com que a criança pense na pauta sonora jogando, pode facilitar para que aprenda brincando. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017) entre as competências gerais que envolve a educação básica em relação a tecnologia estão tanto a compreensão quando utilizar-se delas. Para a BNCC o aluno deve:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p.9).

O documento corrobora com Teixeira e Mello (2020) quanto sinaliza a tecnologia como uma aliada ao processo de ensino-aprendizagem, ao fazer com que o aluno aprenda de forma lúdica e significativa. Bottentuit Junior; Correa; Wunsch (2019) reconhece a importância da tecnologia, mas sinaliza que sozinha não pode ser colocada como educativa, por isso precisa de uma mediação do profissional de educação e de uma intencionalidade pedagógica.

O professor precisa colocar a tecnologia como um complemento na aprendizagem das crianças, fazendo com que o conteúdo visto em sala de aula, seja também visualizado de outras maneiras como através de imagens, de jogos e de brincadeiras lúdicas. Por isso a necessidade de que haja uma sequência de atividades que se relacione entre si e que estabeleça objetivos claros e direcionados para alcançar a aprendizagem do aluno.

Segundo Bottentuit Junior; Correa; Wunsch (2019) no decorrer dos anos têm ocorrido tentativas de inovação no ambiente escolar através do uso de smartphones, tablets e celulares. Esses recursos vêm sendo cada vez mais utilizados em sala de aula visando atender a aprendizagem das crianças. Para os autores uma mesma atividade no papel não é tão chamativa, como uma atividade realizada no aplicativo, onde tem um design, áudio e também o auxílio de recursos visuais.

A ludicidade em um jogo voltado para alfabetização no aplicativo pode chamar mais a atenção da criança para as letras, as vogais, os encontros consonantais e para as regras ortográficas. Segundo Bottentuit Junior; Correa; Wunsch (2019) por mais que um jogo tenha um método mais tradicional em que a criança identifica o som das sílabas, a ludicidade, o design, a autonomia de continuar, corrigir ou finalizar o jogo oferece outro tipo de interação diferente do papel e do lápis. A criança tem a oportunidade tanto da apropriação do

letramento digital quanto de exercer a pratica da leitura e da escrita através dos jogos.

Dessa forma, o uso da tecnologia pode não somente contribuir para o processo inicial do conhecimento de letras, dos sons de forma lúdica e significativa, mas também da continuidade dessa alfabetização quando a criança já lê e escreve.

Nas series iniciais é muito importante que a criança também aprenda ortografia (Siqueira; Bodolay; Assis, 2020). Quando ela chega ao nível alfabético é preciso estabelecer outros objetivos para dá continuidade o que aprendeu. E com isso a criança se depara com novos desafios em relação a escrita das palavras. Surge as dúvidas em relação a letra que deve colocar, se determinada letra ler com som de s ou z, por exemplo, e com isso é importante atividades/recursos que incentive a reflexão e o aprendizado em relação as normas ortográficas. E o uso de disponíveis moveis ou recursos tecnológicos pode ser uma ferramenta de grande potencial para ensinar conteúdos, inclusive a ortografia (Siqueira; Bodolay; Assis, 2020). Isso porque essas ferramentas são capazes de oferecer a criança outra dinâmica da sala de aula, interagindo de outra forma com o conhecimento (idem). Diferente da proposta da criança repetir várias vezes a palavra que errou para aprender a escrever a palavra corretamente, através de um jogo coletivo com a turma ela pode relembrar o que foi dado em sala de aula ou rever o conteúdo estudado em casa através de um aplicativo sugerido pela professora. Tal dinâmica está de acordo com os Parâmetros Curriculares (1997) quando sinaliza:

> O professor, considerando a realidade a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a proporcionar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada (BRASIL, 1997, p.44)

Neste sentido, o profissional de educação pode construir junto com a criança conhecimentos de ortografia, evitando as velhas práticas como a repetição, a reescrita de palavras sem esclarecer ao aluno o motivo dos

desvios que ele comete (Siqueira; Bodolay; Assis, 2020). Ao invés disso, pode-se utilizar de estratégias que chame a atenção do aluno, o uso de aplicativos com crianças de 8 anos tem apresentado resultados positivos quanto a memorização das palavras que possuem relação irregular entre grafema e fonema (Siqueira; Bodolay; Assis, 2020). O que mostra indícios que a escola precisa ressignificar a sala de aula de aula, criando oportunidades para situações que envolva a leitura, a escrita com o uso da tecnologia.

Fazer a tecnologia uma aliada na aprendizagem das crianças não significa que elas aprenderão sozinhas, pelo contrário, o uso delas como um recurso somente pode oferecer resultados positivos se forem utilizadas dentro de uma intencionalidade pedagógica, com atividades que compartilhem entre si objetivos em comuns e dentro de uma proposta de sequência didática.

No próximo capítulo, o assunto é o uso de sequências didáticas e como elas podem auxiliar na aprendizagem dos alunos.

II.4 Sequência Didática

No tópico anterior foi falado a respeito da importância da tecnologia como um complemento do que o professor deu em sala de aula. Neste será falado sobre o uso da sequência didática na aprendizagem assim como suas etapas e relevância na aquisição do conhecimento.

A sequência didática surgiu na França, nos anos de 1980, com o objetivo de ajudar no processo de ensino da língua materna (Oliveira, 2013). A proposta era ensinar o idioma francês de forma separada, a ortografia, a sintaxe e cada categoria da gramática (idem).

Apesar da proposta ser inovadora, a princípio, sofreu resistências, mas aos poucos acabou tendo maior adesão, fazendo com que muitos estudiosos da didática do ensino produzissem pesquisas sobre os resultados obtidos com uso de sequências didáticas no ensino da língua francesa (Oliveira, 2013).

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a sequência didática começa a ser trabalhada no Brasil (Oliveira, 2013).

Seguindo o exemplo da França passou a ser mais trabalhada no ensino do idioma, dando prioridade a língua portuguesa através do estudo de textos, numa perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, utilizando dos gêneros do discurso (Oliveira, 2013).

Segundo Oliveira (2013) sequência didática é um procedimento que contribui para auxiliar o processo de ensino aprendizagem. E destaca que nela é fundamental atividades conectadas entre si e objetiva a participação efetiva dos alunos. Para Oliveira (2013) trata-se de uma técnica que tem sido utilizada em diferentes áreas do conhecimento e adota etapas básicas como:

> Escolha do tema, problematização do assunto a ser trabalhado, planejamento dos conteúdos, objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem e delimitação da sequência de atividades, considerando formação de grupos, cronograma, recurso didático, integração entre cada atividade e etapa, e avaliação (p.54).

A primeira etapa seria apresentar o tema a ser trabalhado que pode surgir de diferentes formas, de um diálogo com a turma, de uma atividade em grupo, dos interesses dos alunos, de uma curiosidade ou até do resultado de uma atividade. A partir do tema é o momento de o professor problematiza-lo, identificando as dúvidas e os conhecimentos prévios dos educandos em relação ao mesmo. O diagnóstico dos conhecimentos prévios é fundamental para o professor verificar o que ele sabe a respeito do tema e o que ainda falta aprender. Em seguida é o momento de colocar em ação o planejamento do professor. O profissional de educação tem um papel fundamental de pensar e desenvolver atividades significativas com conteúdos que contemplem as necessidades da turma. Nessa etapa existe uma definição de conteúdos relacionados com o tema escolhido e definição dos objetivos a serem atingidos. Depois é o momento de montar a sequência didática colocando os passos a passos, os recursos didáticos a serem utilizado, o cronograma, o desenvolvimento da integração das etapas e a avaliação.

Complementando as ideias de Oliveira, segundo Zabala (1998) as sequências didáticas podem mudar, de acordo com os objetivos e da linha

teórica que elas seguem. Em outras palavras, a visão de ensino aparece na sequência didática através dos objetivos em relação aos conteúdos. A maneira como se articulam as atividades são essenciais para determinar a especificidade de muitas propostas didáticas. Logo, as etapas da sequência, as relações que se estabelecem entre elas, favorece para compreender o valor educacional que possuem. É através da sequência que se sabe a função que cada atividade tem na aprendizagem dos conteúdos.

Zabala (1998) define sequência didática como "*um conjunto de atividades orientadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais*" (Zabala, 1998, p. 18). Na definição do autor, atividades conectadas entre si devem dialogar e levar o aluno a construção do conhecimento de forma participativa e significativa. Ademais, o uso de sequências didáticas modifica também a prática do profissional de educação, visto que leva a planejar o conteúdo de forma encadeada e considerando que o processo de conhecimento deve perpassar pela participação ativa do aluno na construção do conhecimento a respeito de determinado assunto. Com isso o uso de sequência didática facilita para que o aluno aprenda efetivamente.

Ainda de acordo com o autor, a sequência tem o objetivo de atingir determinados fins educacionais e inclui três fases: planejamento, aplicação e avaliação. Segundo Zabala (1998), o planejamento deve ter atividades diversificadas, ter a participação efetiva dos alunos e a observação visando o acompanhamento do processo de aprendizagem. Ele também deve ser flexível, contar com as contribuições dos alunos, desde o início e também ser adaptável, visando atender as diferentes situações de sala de aula.

No momento da aplicação, as atividades se realizam na prática e os alunos devem encontrar sentido no trabalho que estão realizando e das próximas etapas que vão realizar. Por isso é fundamental que eles conheçam as fases, o desenvolvimento e também os objetivos das atividades. Através desse saber, o aluno pode encontrar um espaço seguro, conteúdos significativos, confiança, valorização das suas produções e continuidade para o processo pessoal de construção do conhecimento (Zabala, 1998).

Além disso, é na etapa da aplicação que deve ter um plano de intervenção, onde será necessário adequar as necessidades de cada aluno a diferentes variáveis. Isso supõe tarefas, atividades, conteúdos e formas de grupamento conforme as respostas dos alunos. Atividades que comportem desafios e ajudas eventuais. Nesse momento, o professor deve estar observando, de forma a avaliar, como está o processo de construção do conhecimento.

Outra fase da sequência didática é a avaliação. Para Zabala (1998), existe diferentes formas de ver a avaliação. Na visão tradicional, que centraliza na capacidade cognitiva, o sujeito da avaliação é apenas o aluno e objeto de estudo seria as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos. Resumidamente, a avaliação nessa perspectiva seria um instrumento que confirma e qualifica, o que o aluno aprendeu ou não.

No entanto, para o autor, essa visão de avaliação tem sido questionada. O que possibilita novas definições de avaliações, e em que o sujeito da avaliação não é necessariamente os alunos, pode ser grupo/classe, professor ou a equipe docente. De acordo com Zabala (1998), quando se visa a formação integral, o objetivo do ensino é o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno e não apenas a cognitiva. Logo, seria importante avaliar os "*conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social*" (ZABALA, 1998, p. 197).

Esse modelo centrado na formação integral implica uma nova maneira de ver a avaliação. Nessa perspectiva centraliza-se para o processo de aprendizagem tanto do grupo/classe como de cada um dos alunos. Mudando o foco do aluno para toda a equipe que intervém no processo de conhecimento. O que considera que os alunos possuem suas particularidades, diferenças e conhecimentos prévios que não podem ser ignorados no momento da aula e do planejamento do professor.

Segundo Zabala (1998), o aluno chega à escola levando uma bagagem de conhecimentos prévios desenvolvidos de experiências vividas, conforme o ambiente sociocultural e familiar e condicionada por suas características

pessoais. Logo, o profissional de educação deve conhecer os seus alunos, o que eles sabem, quais os seus interesses e que experiências tiveram com o conteúdo que ele está ensinando.

Zabala (1998), considera a avaliação algo não estático, para além de análise de resultados. Mas um processo em que a primeira fase consiste em conhecer o que cada aluno sabe, o que denomina de avaliação inicial. E destaca que o processo de avaliação inicial é fundamental para conhecer o que aluno sabe de determinado assunto, mas não finaliza na parte inicial. Para o autor, a construção do saber vai além do que o aluno já sabe. E por isso é necessário provocar desafios que faça o aluno ir além dos conhecimentos prévios, conduzindo a aprendizagem de novos saberes. Segundo o autor,

> Isso quer dizer que o ensino não deve se limitar ao que o aluno já sabe, mas que a partir desse conhecimento tem que conduzi-lo à aprendizagem de novos conhecimentos, ao domínio de novas habilidades e à melhora de comportamentos já existentes, pondo-o em situações que o obriguem a realizar um esforço de compreensão e trabalho (Zabala, 1998, p. 97)

Dessa forma, o ensino não deve limitar-se ao conhecimento prévio do aluno. Mas, esse saber inicial deve ser o ponto de partida para o professor planejar e desenvolver suas aulas.

Outra forma de avaliação que o autor pontua, é a avaliação final. Ela é entendida como aquela que visa a modificação e melhoria contínua do aluno, buscando adequar o seu planejamento de forma a contemplar com as propostas educacionais mais adequadas. O que significa apurar os resultados obtidos dos alunos, as competências conseguidas em relação os objetivos almejados e analisar o que cada aluno conseguiu, a fim de dar continuidade a sua formação, considerando as características específicas dos educandos.

Zabala (1998) considera a avaliação final como o conhecimento dos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos. Já o termo avaliação somativa ou integradora é utilizado para o conhecimento e avaliação de todo o

percurso do aluno. Dessa forma, avaliação somativa ou integradora é como um informe completo do processo de aprendizagem do aluno, em que sinaliza ao professor o seu estágio inicial, a trajetória dele, as medidas que foram tomadas, o resultado final e as novas etapas a serem seguidas a partir dos resultados (Zabala, 1998, p. 201).

Resumidamente, para Zabala (1998) avaliação é um processo que permite o acompanhamento do aluno, favorecendo o aperfeiçoamento da prática educativa. Aperfeiçoamento na concepção do autor é um meio para que os alunos atinjam o maior grau de competências, de acordo com suas possibilidades reais.

Diferente da concepção tradicional de educação que resume a avaliação a resultados finais, o autor vê a avaliação como um processo que permite o professor conhecer o que seu aluno sabe, como ele aprende, e para que o profissional de educação replaneje suas aulas e assim possa melhorar a sua atuação em sala de aula. Na verdade, avaliar seria uma ação pedagógica em que permite ao profissional de educação mudança da sua prática educativa, na medida em que ela avalia não só o aluno, mas também o seu planejamento e a sua aula.

O autor Zabala (1998) evidencia a importância da avaliação como caminho para a intervenção pedagógica. Na medida que o professor conhece o que os alunos ainda não aprenderam, ele também está avaliando a maneira como está passando o conhecimento em sala de aula. Assim, ele avalia o aluno, se avalia e replaneja as suas aulas.

De acordo com Cabral (2017), o autor Zabala (1998) sugere uma tríade na sequência didática em que perpassa um constante aperfeiçoamento do professor. E essa tríade é sustentada por três fases: o planejamento, aplicação e avaliação. Como diz Cabral (2017),

> O planejamento racionaliza a inevitável articulação entre as reconstruções conceituais e as metodologias alternativas, a aplicação que materializa a viabilidade e pertinência do material sequenciado disponibilizado aos aprendizes e a avaliação por sua vez permite a

> (re)elaboração necessárias a partir da análise e discussão dos dados (p.33).

Nas palavras de Cabral (2017) uma sequência tem um encadeamento entre as etapas perpassando pelo planejamento, pela aplicação e também pela avaliação. Nestas três etapas existem um encadeamento, na medida que as atividades precisam dialogar entre si com o objetivo de aprofundar um conteúdo de forma significativa.

De acordo com Lima (2018) uma sequência didática pode ser realizada em vários dias, porém não existe uma regra de quantidade de números de aulas que deve possuir. Para o autor, uma sequência didática precisa ser flexível, ter objetivos definidos e ter como finalidade organizar e orientar o processo de ensino.

Além disso pontua que uma sequência tem semelhanças com um plano de aula, mas não é a mesma coisa. Na sequência didática o conteúdo deve ser planejado de forma que leve o educando a uma evolução do conhecimento. E isso é conseguido através de um encadeamento de atividades, visando um aprofundamento a respeito do tema (Lima, 2018).

Arantes (2019) seguindo essa linha de pensamento defende uma SD com foco na alfabetização utilizando de recursos tecnológicos. Seria uma SD que valorize os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a construção da aprendizagem. Ela divide essa Sequência didática em 6 etapas, como observa-se na Figura 1: “Eixo temático, tomada de consciência e diagnose, atividades significativas, atividades lúdicas permeadas pelas novas tecnologias digitais, fixação de conteúdos e avaliação significativa” (p.53-54).

Figura 1- Fluxograma elaborado por Arantes (2019)



Fonte: Arantes, 2019.

O início da sequência, o Eixo Temático, de acordo com a referida autora consiste na seleção do tema a ser desenvolvido. Este deve estar alinhado à BNCC e garantir a progressividade a aprofundamento dos objetivos propostos na Base.

O segundo tópico da sequência, a tomada de consciência e diagnose, consiste na apresentação do tema e o processo a ser desenvolvido aos estudantes participantes. Trata-se da abordagem do tema, de forma inicial e lúdica, para que os alunos possam se apropriar deste.

O terceiro ponto da sequência trata das atividades significativas. Conforme Arantes (2019) menciona, nesta etapa busca-se estabelecer uma ponte entre os conhecimentos apresentados na sequência e os conhecimentos já assimilados pelos alunos. É uma forma de os alunos demonstrarem os conhecimentos prévios acerca do tema abordado. Esta correlação, conforme a autora ressalta, é o cerne para o estabelecimento de uma aprendizagem significativa.

Avançando nas etapas da sequência didática, há às atividades lúdicas permeadas pelas tecnologias. Conforme defendido por Arantes (2019), neste momento se evidencia o uso dos *softwares*, como jogos eletrônicos por exemplo, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

A fixação dos conteúdos no caderno digital é uma forma de desenvolver o registro de tudo que fora abordado na sequência até então. O uso de *gadgets* como tablets, na visão da autora, propiciam o uso de diversos elementos como imagens, sons, vídeos, para contribuir com a escrita. A combinação de múltiplas mídias para o estímulo das várias habilidades e conceitos trabalhados na sequência e outros já adquiridos pelos estudantes.

Por fim, a avaliação significativa, de acordo com Arantes (2019), é a última etapa da sequência e consiste em que educadores e educandos possam vislumbrar as evoluções do aprendizado no decorrer desta. Longe de ser algo classificatório ou punitivo, nesta abordagem os educandos são levados a

refletir sobre o quanto os seus conhecimentos foram aprimorados e ampliados após desenvolverem o tema na sequência didática trabalhada.

Sobre as reflexões dos autores, é possível notar que apesar de eles terem em suas sequências didáticas etapas diferentes, elas têm em comum a necessidade de saber os conhecimentos prévios dos alunos, das atividades serem flexíveis e significativas, além de defenderem uma avaliação em que o professor reflita sobre a sua prática educativa e ajude o aluno processo de aprendizagem. Em suas visões aparecem a necessidade de romper com a ideia tradicional de escola, em que o aluno é apenas aquele que recebe o conhecimento, desconsiderando do seu contexto social, histórico e cultural. Esses autores também são contrários as atividades mecânicas e sentido, em que o aluno faz, mas depois não sabe o porquê fez e qual o sentido daquela atividade com as demais. Nessas ideias, a prioridade vai além do cognitivo, priorizando a ideia de formação integral. Logo, a avaliação também deixa de apenas focar no que o aluno aprendeu, para verificar o processo de construção desse aluno e como o professor através dos resultados que esse aluno oferece, pode melhorar a sua aula visando ajuda o aluno.

III. METODOLOGIA

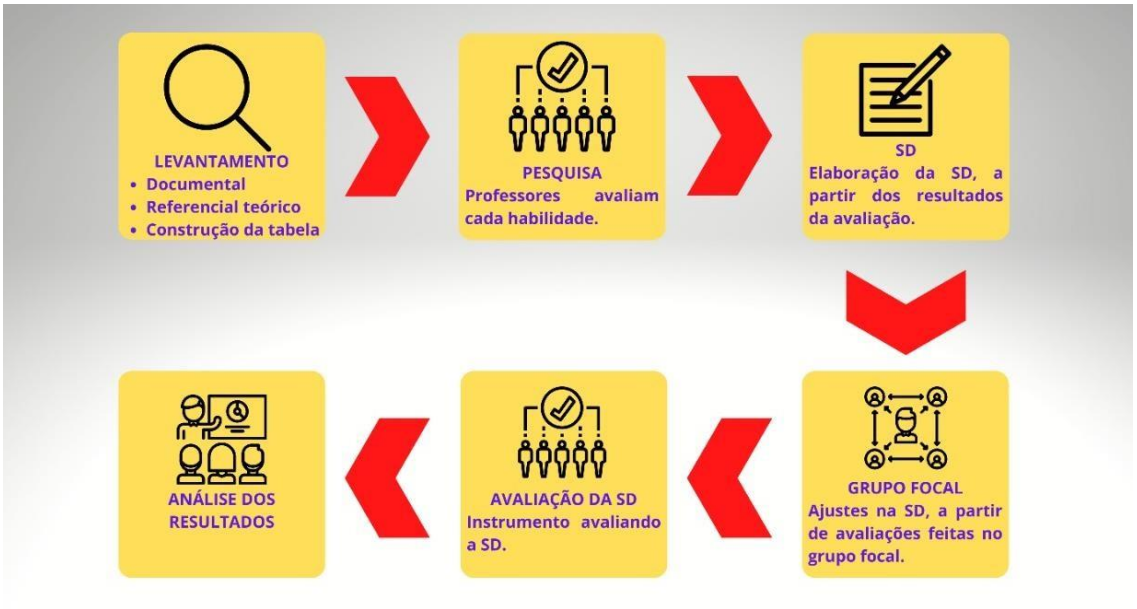
A pesquisa a seguir é de caráter qualitativo pois não tem o propósito de universalizar resultados, mas um quadro descritivo de percepções dos sujeitos da pesquisa. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo *et al* (2010), responde questões muito específicas e permite um aprofundamento em determinada realidade social. Através dela é possível fazer uma descrição rica de situações, acontecimentos, representações sociais e outros fatores não mensuráveis (Minayo, 2010).

A presente pesquisa trata-se de um estudo caso. A escolha pelo estudo de caso é porque esse tipo de pesquisa permite analisar profundamente uma situação em particular (Godoy, 1995). Através deste estudo pode-se utilizar de técnicas como observação, entrevistas para analisar determinados fenômenos atuais que só podem ser analisados dentro da perspectiva da vida real (idem). Tal estudo permite responder questões de “como” e “por que” determinados fatos acontecem (idem). Diante do objetivo de verificar as dificuldades dos alunos em relação a alfabetização, fenômeno tão presente em muitas realidades do contexto escolar, utilizou-se dos instrumentos questionários em escala likert e também grupo focal.

Para melhor compreensão das etapas da pesquisa, segue o percurso metodológico realizado.

- Procedimento metodológico

Figura 2- Etapa do método



Neste capítulo serão apresentados os pressupostos metodológicos que orientam o estudo, bem como os instrumentos utilizados e os caminhos percorridos na pesquisa. Foram no total 6 etapas, com uso de instrumentos questionários em escala likert e grupo focal. Foram no total 2 questionários, sendo um para perceber as dificuldades dos alunos em relação ao sistema de escrita alfabética e o segundo para avaliar a sequência desenvolvida em torno das dificuldades dos educandos.

A primeira etapa da pesquisa, “levantamento”, consistiu numa Pesquisa Documental, isto é, em ler a literatura e documentos que falam sobre os princípios do sistema de escrito alfabético para montar uma tabela. O objetivo da construção dessa tabela foi delimitar as habilidades esperadas para o 3º ano de escolaridade do ensino fundamental. Na primeira parte foram elencados 8 princípios básicos que constituem o sistema de escrita alfabética pontuando por Leal (2010) complementando com 2 princípios (Utilizar espaços para delimitar as palavras e utilizar diferentes tipos de letra – fôrma e cursiva) elencado por Brasil (2007), documento do Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Foi delimitado 10 princípios a partir das referências citadas, sendo essa a 1º coluna da tabela.

Após estabelecer os 10 princípios, novamente foi consultado outro documento, a Base Nacional Comum Curricular (2017). Na BNCC (2017) para

cada princípio foi selecionado as habilidades que estão de acordo com eles e o ano de escolaridade que estes princípios aparecem. Neste momento foi construído a 2º coluna da tabela.

Em seguida foi o momento de verificar tais princípios no documento da prefeitura do Rio de Janeiro, nomeado “Currículo Carioca” de 2020. Novamente para cada princípio do sistema de escrita alfabética foi verificado quais habilidades relacionam-se aos mesmos e o ano de escolaridade, assim montou-se a 3º coluna da tabela.

Na 2º etapa, “pesquisa”, foi montado um questionário, com o instrumento do Microsoft Forms com professores que atuam na rede pública, do 1º ao 5º ano, sem a necessidade de identificação de nome, escola ou e-mail. Buscou-se elencar quais os princípios básicos do sistema de escrita alfabética que os alunos chegam com maior dificuldade. O questionário teve duas questões com levantamento de perfil: o município que trabalha e o ano de escolaridade que atuava. Mais 10 questões, em escala likert, sendo para cada questão 1 principio para ser avaliado com as opções: concordo totalmente, concordo parcialmente, nem discordo nem concordo, discordo parcialmente ou discordo totalmente. A última questão do instrumento os professores tinham que ordenar os princípios de acordo com as dificuldades da turma. Sendo o 1º o mais difícil para turma e 10º o mais fácil. Nesta etapa 51 professores participaram da pesquisa. Depois foi feito um levantamento e análise das respostas. Em seguida foi feita uma filtragem, para analisar as avaliações dos professores do 3º ano. Por fim uma comparação da avaliação geral com a avaliação dos professores do 3º ano.

Na terceira etapa foi constituída de dois momentos: “SD” e “Grupo Focal”. O objetivo foi construir uma sequência e um grupo focal, de característica avaliar e melhorar a sequência, com o intuito de auxiliar com propostas de atividades relacionadas as maiores dificuldades pontuadas pelos professores na pesquisa.

Primeiramente foi construída uma SD, a partir de um tema que norteasse as propostas. O assunto escolhido foi convivência. Em seguida foi definido as habilidades da BNCC (2017) que nortearam a sequência. A SD

teve como base o fluxograma de Arantes (2019): Eixo temático – Tomada de Consciência com diagnose – atividades significativas – fixação de conteúdos – atividades lúdicas permeadas pelas tecnologias – avaliação significativa. A sequência didática construída apesar de não seguir a linearidade do fluxograma, seguiu os passos dele para elaboração.

Na parte Eixo temático e Tomada de Consciência com Diagnose as atividades propostas foram explorar o tema abordado a partir da utilização de vídeo, de conversas, escrita coletiva e de atividades de reflexão sobre a posição da letra s.

Na parte atividade significativa a partir do conto “Os segredos da nossa casa” seguiu-se com diálogo, atividades de interpretação textual, atividades de escrita e com uma dinâmica em sala de aula. A parte central nessa parte é o texto e o tema norteador da sequência, e partir deles as atividades foram elaboradas.

Na parte “Fixação dos conteúdos” as atividades retomam o texto, mas com o foco na reflexão das normas ortográficas. Os exercícios que compõem esse momento são de circular palavras no texto, montar um quadro de palavras, assistir vídeos, desafio em dupla, correção pelos colegas de turma, pesquisa, completar o quadro com determinadas palavras, bingo e registro no caderno.

Na parte “Atividades lúdicas Permeadas pela Tecnologia” foram feitos 2 jogos. O primeiro jogo feito é o “Palavras com S, Z e SS”. O cenário do jogo é um labirinto com 6 casas, em cada uma delas há uma palavra escrita. É um jogo no estilo perseguição, onde o aluno deve direcionar o personagem do jogo para as 3 casas que tenham as palavras com a escrita correta. As outras 3 casas restantes contêm palavras escritas incorretamente. O aluno tem o tempo de 5 minutos para concluir as 4 fases do jogo. São usadas 24 palavras, 12 corretas e 12 erradas. Se o aluno permitir que os outros personagens o alcancem ou entrar numa casa com a palavra errada ele perde uma vida. O personagem começa o jogo com 3 vidas. Esse jogo foi desenvolvido na plataforma Wordwall, um site que conta com diversos modelos de jogos online

editáveis. Qualquer pessoa pode se cadastrar e editar os jogos, e depois compartilhá-los via link.

O outro jogo desenvolvido nessa sequência foi o “Desafio do S, SS e do Z”. O jogo foi desenvolvido no Power Point e compartilhado via Google Drive. O jogo é um quiz, com 5 perguntas, em que o aluno vai responder qual letra falta para escrever determinada palavra corretamente, em quatro delas. Há ainda uma questão de verdadeiro ou falso, que o aluno, ao ler a palavra, deve responder se a sua escrita é verdadeira ou não. Se o aluno acerta a pergunta ele segue para próxima, até concluir o jogo. Caso erre, será redirecionado para a pergunta que errou.

Na parte avaliação Significativa, última etapa da sequência didática, foi feito um instrumento avaliativo, com o objetivo de relembrar o que foi falado a partir de vídeos e questões sobre o conteúdo abordado. Com o uso do Sway, que é um aplicativo da Microsoft Office, e que o conteúdo construído nessa ferramenta pode ser facilmente compartilhado por um link, foi colocado dois vídeos, um “o uso do s ou z” e o outro “s ou ss”. Ainda nesse aplicativo, após os vídeos, foi colocado 10 questões que envolvia os assuntos abordados durante a sequência e nos vídeos disponíveis no Sway.

Finalizada a sequência didática, a parte dessa etapa foi o grupo focal. Foi feito uma reunião on-line com uso da ferramenta *teams* com 5 profissionais de educação mais a pesquisadora. A escolha desses profissionais ocorreu de forma aleatória. A partir do contato de alguns profissionais que receberam o link de participar da pesquisa foi perguntado a 7 profissionais se caso participariam de uma pesquisa de grupo focal, 5 aceitaram participar da proposta. Respeitou-se desses profissionais o direito de não aparecer no vídeo, como de não ter o seu nome verdadeiro divulgado.

Na reunião a pesquisadora apresentou os objetivos da sequência assim como a finalidade dela, e em seguinte apresentou cada etapa da mesma, dividindo em etapas do fluxograma, 6 partes, e as atividades que correspondia a cada uma. Finalizada a etapa de apresentação dos objetivos e apresentação de cada etapa do fluxograma e das atividades que o envolvia, foi feita perguntas em relação sobre o alcance do objetivo, a possibilidade de usar a

sequência e seus recursos, atividades que poderiam complementar, atividades que podiam ser retiradas e comentários livres.

Depois de digitado essa parte do grupo focal foi verificado as sugestões dadas pelos profissionais de educação e foi modificada a sequência didática a partir dos comentários dos professores.

Na etapa, “avaliação da SD”, foi construído um questionário, no Microsoft forms, com a proposta de avaliar a sequência didática. No questionário tinha 11 afirmações com 5 possibilidades de respostas: concordo totalmente, concordo parcialmente, não concordo nem discordo, discordo parcialmente e discordo totalmente, 2 perguntas de perfil: em que rede trabalha e qual o ano de escolaridade, 2 perguntas abertas em que deveria escrever pontos positivos da sequência e pontos negativos. As afirmações voltam-se a verificar: objetivo alcançado, recursos tecnológicos viáveis a sala de aula, uso da tecnologia para o ensino das irregularidades como inovador, tempo execução da sequência didática, diálogo entre as etapas e atividades que podem ser adaptadas a diferentes contextos. No total 35 pessoas participaram da pesquisa.

Na etapa “Resultados” foram analisadas as avaliações dos professores, que fundamentaram a SD, os apontamentos no grupo focal, que levaram a alterações na sequência e, por fim, foram analisados a avaliação final dos professores sobre a sequência didática.

IV. RESULTADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A primeira etapa da pesquisa foi a construção da tabela 2, através dela notou-se que os princípios básicos do sistema de escrita deveriam ser trabalhados e consolidados, principalmente nos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização. De acordo com a análise desses documentos oficiais e teóricos foi possível dizer que no terceiro ano o trabalho do professor em relação a

língua portuguesa seria em torno da leitura com fluência, da ortografia e da produção textual. Pode-se verificar que existe um espiral de ampliação das dificuldades em relação a leitura e a escrita e o 3º ano de escolaridade deveria ampliar os conhecimentos que já deveriam ter sido consolidados. Tais afirmações estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017), e também são defendidas por Morais (2012) e Soares (2021). Tanto o documento oficial quanto a perspectiva teórica são claros em definir um tempo para aprender esses princípios e os considera fundamental para alfabetização.

A outra etapa do presente estudo foi a aplicação de instrumento para apurar, junto aos professores, como eles percebiam o nível de apropriação das habilidades do sistema de escrita alfabética.

O instrumento foi aplicado em professores do 1º ao 5º ano, de forma remota, através do Microsoft Forms. O perfil dos profissionais que participaram da pesquisa é da rede pública, de Duque de Caxias, Itaguaí, Belford Roxo, Seropédica, Itaboraí, Niterói e a maioria do município da prefeitura do Rio de Janeiro, o que equivale a 61%, isto é, dos 51 participantes da pesquisa, 31 trabalham no município do Rio. Além disso entre respondentes houve uma dispersão equilibrada para cada ano, conforme se observa na tabela 2. Para fins de recorte de pesquisa foi analisado os princípios básicos do sistema de escrita que tiveram menor número de concordo totalmente e maior de discordo totalmente.

Tabela 2 – Quantidade de professores participantes por ano de escolaridade em que atuam.

Em que ano do ensino fundamental I você atua?					
Total	1º	2º	3º	4º	5º
51	10	11	11	9	10

A tabela 2 nos mostra que os anos de escolaridade que apresentaram o maior número de respondentes foram o segundo e terceiro anos, com 11

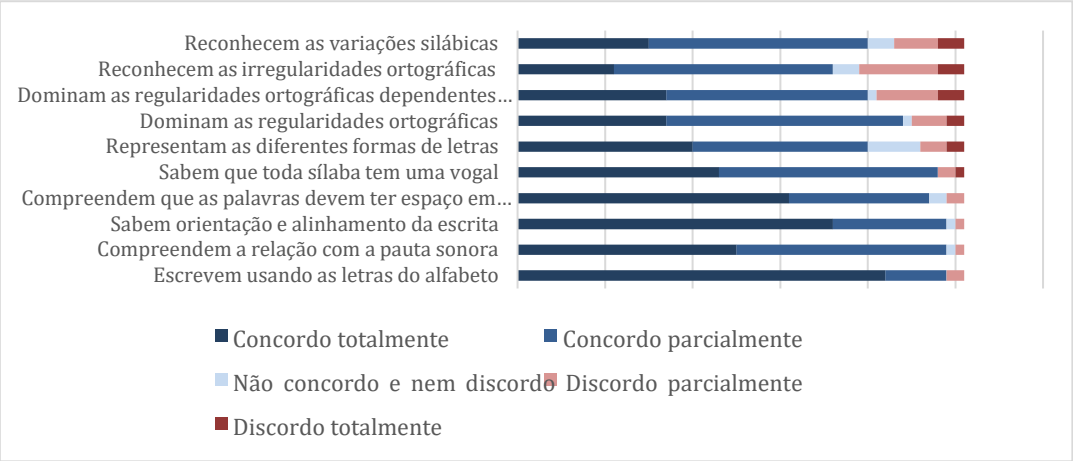
professores cada. O ano com menos representantes na pesquisa foi o quarto ano, com 9 respondentes.

Havia, no instrumento, uma questão relativa a cada um dos princípios do sistema de escrita alfabética. Os professores deveriam responder: Concordo totalmente, quando entendessem que a sua turma apresentava domínio daquele princípio. Caso o domínio não fosse absoluto responderiam concordo parcialmente. Se compreendessem que a turma não apresentava domínio, mas também não desconhecia os princípios, deveriam responder não concordo e nem discordo. Caso entendessem que havia dificuldades na compreensão dos princípios deveriam responder discordo parcialmente. E quando avaliassem que a turma não dominava o princípio da escrita alfabética, deveriam responder discordo totalmente. Na tabela 3 será mostrada a distribuição de respostas no banco de dados geral, com os 51 respondentes.

Tabela 3 – Distribuição de respostas em todos os princípios do sistema da escrita alfabética.

Princípios da escrita alfabética	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Não concordo e nem discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
Escrevem usando as letras do alfabeto	42	7	0	2	0
Compreendem a relação com a pauta sonora	25	24	1	1	0
Sabem orientação e alinhamento da escrita	36	13	1	1	0
Compreendem que as palavras devem ter espaço em branco entre si	31	16	2	2	0
Sabem que toda sílaba tem uma vogal	23	25	0	2	1
Representam as diferentes formas de letras	20	20	6	3	2
Dominam as regularidades ortográficas	17	27	1	4	2
Dominam as regularidades ortográficas dependentes do contexto	17	23	1	7	3
Reconhecem as irregularidades ortográficas	11	25	3	9	3
Reconhecem as variações silábicas	15	25	3	5	3

Gráfico 1 – Distribuição das avaliações de cada habilidade do sistema de escrita alfabética, com professores do 1º ao 5º ano



Em uma análise sumária desses dados pode-se perceber que, em todos os princípios da escrita alfabética, os professores majoritariamente concordam, ainda que parcialmente, que as suas turmas dominam os princípios. Na tabela 8, pode-se observar que entre os princípios que mais concorda totalmente se refere a questão do reconhecimento de letra e orientação e alinhamento da escrita. E o terceiro princípio com maior número de concordo totalmente é a compreensão que existe espaço em branco entre as palavras. Outros princípios aprendido, em maioria, pela turma e sinalizados pelos professores são a relação com a pauta sonora, que toda sílaba tem uma vogal e representam em diferentes formas de letras. Segundo Leal (2010), Soares (2021), Morais (2012) a aprendizagem desses princípios possibilita que a criança alfabetize, já que eles possibilitam entender convenções sociais, que para quem ler pode até parecer fácil, mas quem ainda não domina não consegue enxergar.

Analisando ainda o gráfico 1, que representa o total dos entrevistados, as maiores dificuldades apontadas são referentes a questões ortográficas, visto que aparecem menor número de concordo totalmente, além de maior número de discordo totalmente. Foram apontados como dificuldades respectivamente o reconhecimento de irregularidades ortográficas, o reconhecimento de variações

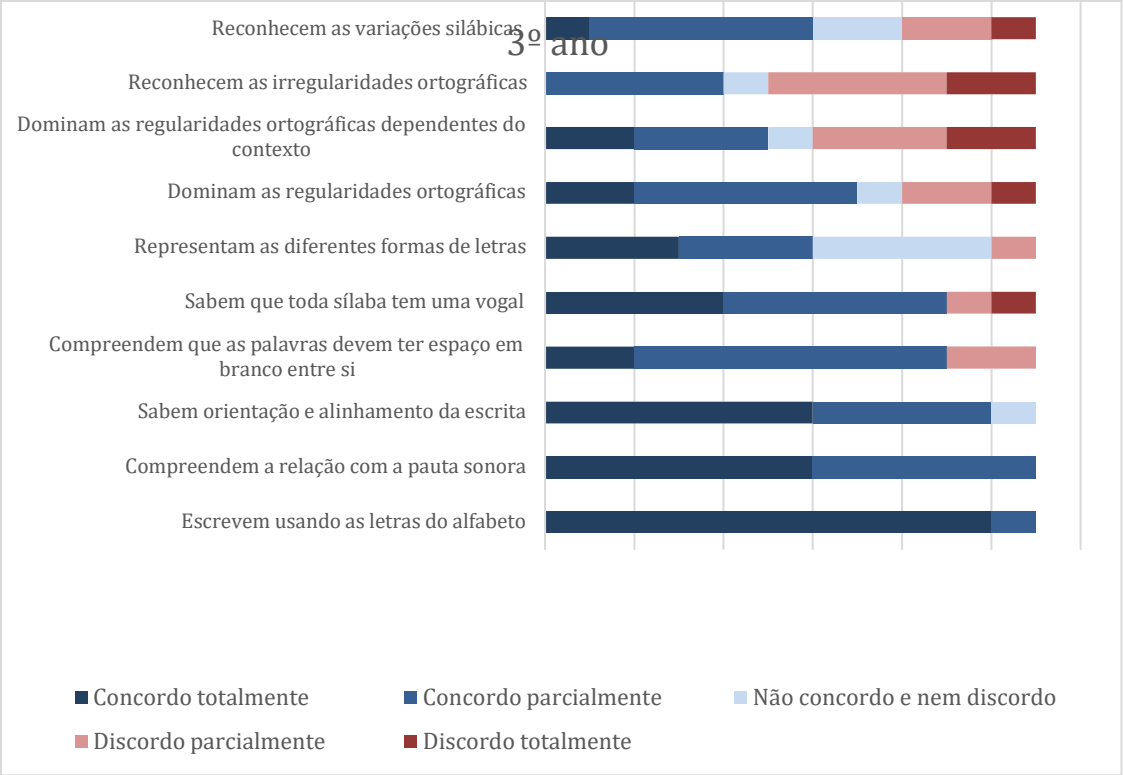
silábicas, regularidades ortográficas e as regularidades dependentes do contexto.

Quando é feita a filtragem para a avaliação dos professores do terceiro ano, foco nesse estudo, observa-se que os menores índices de concordo totalmente e maior índice de discordo totalmente aparecem também nas questões ortográficas. Fazendo um paralelo do gráfico 1, representativo dos entrevistados, com o gráfico 2, que representa a totalidade da turma do 3º ano, novamente reaparece a questão ortográfica, conforme ilustrados na tabela 4.

Tabela 4 – Avaliação dos professores do terceiro ano, quanto à apropriação dos fundamentos da escrita alfabética

	Concorda Totalmente	Concorda Parcialmente	Não concorda e nem discorda	Discorda Parcialmente	Discorda Totalmente
	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem
Escrevem usando as letras do alfabeto	10	1	0	0	0
Compreendem a relação com a pauta sonora	6	5	0	0	0
Sabem orientação e alinhamento da escrita	6	4	1	0	0
Compreendem que as palavras devem ter espaço em branco entre si	2	7	0	2	0
Sabem que toda sílaba tem uma vogal	4	5	0	1	1
Representam as diferentes formas de letras	3	3	4	1	0
Dominam as regularidades ortográficas	2	5	1	2	1
Dominam as regularidades ortográficas dependentes do contexto	2	3	1	3	2
Reconhecem as irregularidades ortográficas	0	4	1	4	2
Reconhecem as variações silábicas	1	5	2	2	1

Gráfico 2 – Avaliação dos professores do terceiro ano



Analisando o gráfico 2, do 3º ano de escolaridade, pode-se perceber que a maioria dos alunos escrevem usando as letras do alfabeto. Apenas uma pessoa coloca um concordo parcialmente. Depois as habilidades que tiveram maior número foram: compreender a relação com a pauta sonora e a orientação e o alinhamento da escrita. Nessas três habilidades, nenhum dos entrevistados apontaram que discorda totalmente. Em seguida, dois princípios foram apontados como aqueles que as crianças mais dominam, é o reconhecimento da vogal em toda sílaba e representar na escrita em diferentes formas de letras. Todavia aparece um discordo totalmente de que todos os alunos da turma da professora dominem esse princípio. Pode-se notar que de todos os princípios aqui citados, apenas o reconhecimento de letras tem o maior número de concordo totalmente, nenhum discordo totalmente e apenas um concordo parcialmente. Tal informação aponta para que a maioria dos princípios não estão sendo consolidados pela maioria das turmas, o que se pode inferir que alguns alunos estão chegando ao 3º ano com dificuldades que já deveriam ter sido superadas.

E essas informações apontam para um aspecto importante e já sinalizado por Morais (2012), que crianças que já deveriam ter consolidado os princípios do sistema de escrita ficam arrastando o seu processo de alfabetização por mais tempo. Segundo o autor a consolidação do SEA é fundamental para a leitura e a escrita do aluno, e negar isso ao educando é também negar o direito dele se alfabetizar.

Outro aspecto também aparece no gráfico 2 é que o menor número de concordo totalmente é principalmente na compreensão dos espaços entre as palavras, o domínio das regularidades ortográficas, das regularidades dependentes de contexto, irregularidades ortográficas e variações sílabas. No entanto, ao verificar também a quantidade de discordo totalmente aparecem as duas habilidades irregularidades ortográficas e as regularidades ortográficas dependentes do contexto. Para recorte de pesquisa, e com foco de pesquisa nos princípios que os alunos apresentam mais dificuldades, a partir do número maior de concordo totalmente e discordo totalmente, verificou-se que as habilidades referentes a ortografia, são as que mais aparecem nos gráficos, tanto no geral, quanto no particular da turma do terceiro ano. Morais (2012) sinaliza que o ensino de ortografia pode ocorrer entre o final do segundo ano e no início do terceiro ano e que se deve priorizar a questão das regularidades. Segundo o autor é muito importante que o ensino de ortografia não seja negligenciado na escola, visto que ele é fundamental para que os alunos consigam a autonomia na leitura e na escrita.

Contudo, fazendo um recorte entre o gráfico geral, gráfico 3, precisamente na afirmação das regularidades ortográficas e entre o gráfico de terceiro ano, gráfico 4, nota-se que no terceiro ano o número de discordo totalmente é a maior do que no gráfico geral, o que mostra uma disparidade mais acentuada no 3º ano em relação essa habilidade. Além disso tal informação aponta para a necessidade de trabalhar mais essa habilidade no terceiro ano.

Gráfico 3 – Avaliação dos professores na habilidade: dominam as regularidades ortográficas.

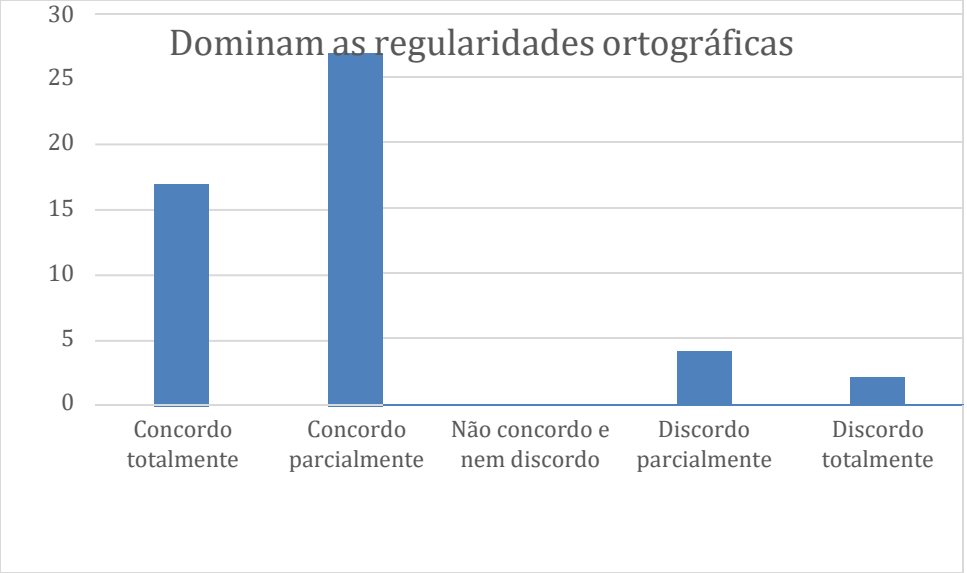
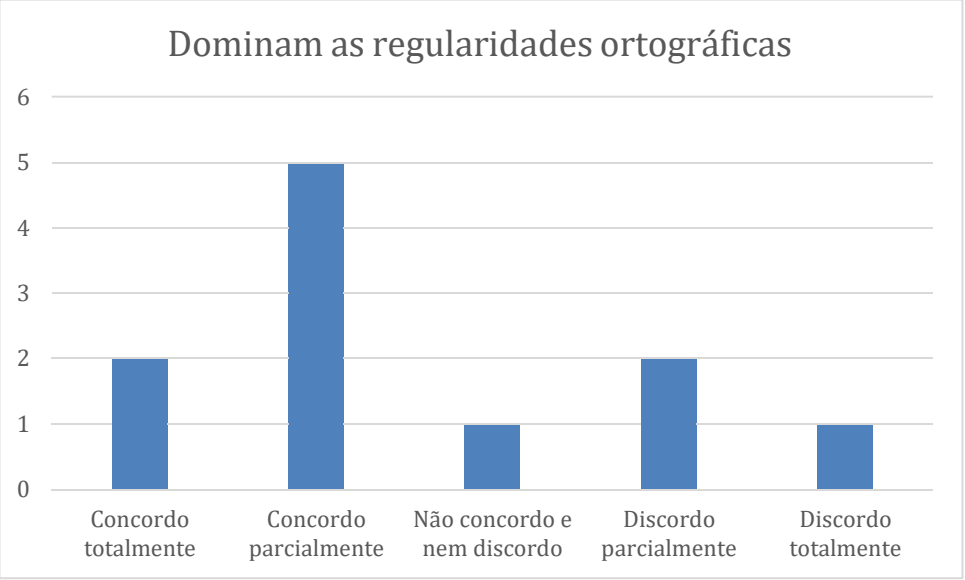


Gráfico 4 – Avaliação dos professores do terceiro ano na habilidade: dominam as regularidades ortográficas.



Comparando a avaliação dos professores, em relação as regularidades ortográficas, no gráfico 3 e 4, é possível perceber que é uma habilidade que inspira cautela, pois há maior número de professores que discordam totalmente do domínio de suas turmas da habilidade em questão. Além disso, há também um número significativo de discordo parcialmente em relação a aprendizagem da ortografia no gráfico 4. Daí é possível observar indícios de que esta é uma habilidade não consolidada, pela avaliação dos professores do terceiro ano, visto que de 11 professores, apenas 2 assinalaram que seus alunos dominam tal conhecimento. Segundo Morais (1998), no caso da ortografia, existem letras que representam um único som, como a letra B, D, F, V, T e P e há casos de letras que dependendo da posição delas e de quem a acompanhe, pode ter mais de uma letra concorrente em relação ao som. São os casos das letras que mudam de som, dependendo de onde elas estejam. De acordo o autor, as relações que existem entre as letras precisam ser ditas, para que as crianças percebam que algumas vezes vai ter que ir as regras e ora terá que memorizar determinadas palavras para não esquecer.

O problema é que a escola acaba muitas das vezes solicitando que o aluno escreva as palavras corretamente, mas não ensina as relações que as letras possuem (Morais, 1998). Ao invés de ensinar os alunos a refletirem sobre as regras ortográficas, sistematizá-las, acaba cobrando que o aluno escreva corretamente, sem ajudá-los a ver essas regras, ou acaba levando o aluno a tentar colocar apenas o que ele acha, e não o que ele conseguiu refletir e aprender sobre as convenções sociais.

Diferente da visão em que apenas impõe a criança a decorar regras ortográficas, a repetir copiando várias vezes as palavras incorretas, é preciso criar jogos, brincadeiras, sistematizar regras, de forma que o aluno tenha contato com diferentes palavras e amplie seu repertório de conhecimento das relações existentes entre as letras.

Como sinaliza Morais (1998), a ortografia é algo que precisa ser ensinado, pois ela foi criada pelo homem através de uma convenção social, ninguém nasce dominando-a, e o objetivo de ensiná-la é melhorar a comunicação do aluno de forma que ele consiga passar a mensagem ao leitor, sem a necessidade de que seus erros ortográficos atrapalhem nessa comunicação. Além disso possibilita que leia melhor, na medida que lerá corretamente as palavras, já que compreende as convenções ortográficas.

Contudo, no recorte do terceiro ano a avaliação é bem mais crítica, pois metade concorda, ainda que parcialmente, que os alunos dominam as regularidades contextuais, praticamente a outra metade dos professores discordam, ainda que parcialmente, que seus alunos são capazes de reconhecer essa habilidade. Daí é possível observar indícios de que é uma habilidade que a maioria dos alunos ainda não sabem e que precisa ser trabalhada no terceiro ano. Foi uma das maiores dificuldades apontadas, dentre as habilidades analisadas. Ao fazer a leitura dos gráficos 5 e 6 é possível observar essa diferença de avaliações, e como os professores do terceiro ano, nesse estudo, avaliaram esta habilidade como não adquirida pelos alunos. Enquanto que, no grupo geral, seria uma habilidade no vir a ser consolidada, mas requerendo cautela.

Gráfico 5 – Avaliação dos professores na habilidade: dominar as regularidades ortográficas dependentes do contexto.

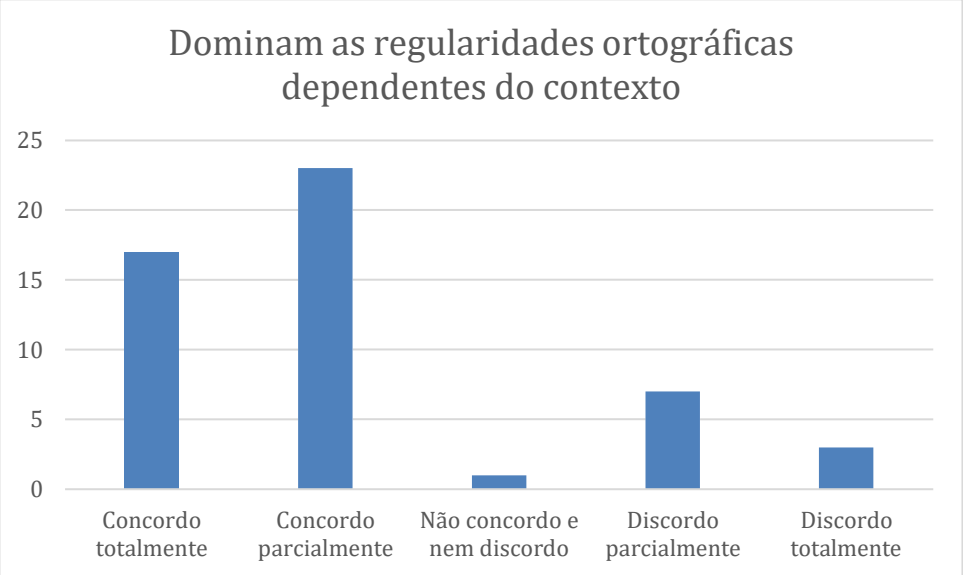
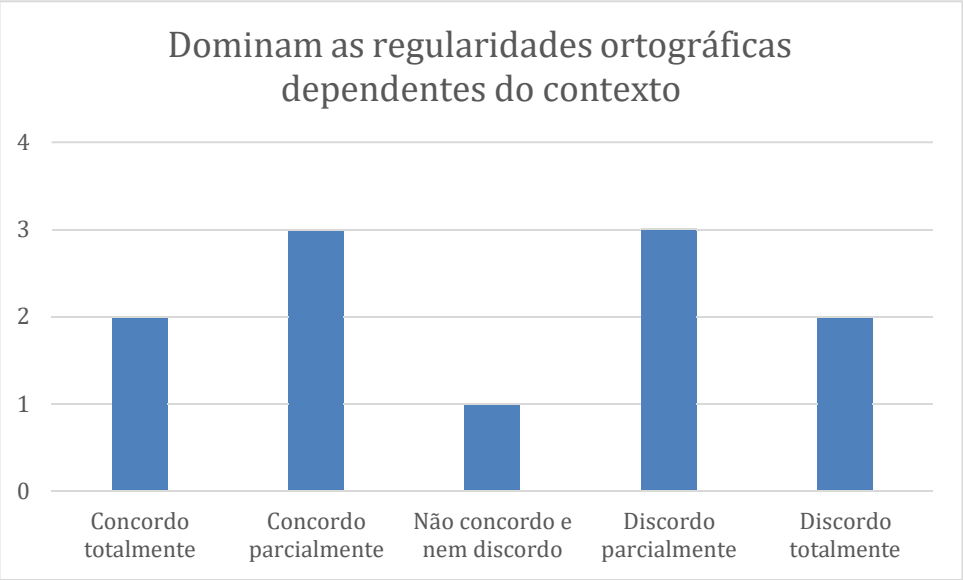


Gráfico 6 – Avaliação dos professores do terceiro ano, na habilidade: dominar as regularidades ortográficas dependentes do contexto.



No gráfico 5, gráfico geral, e no gráfico do terceiro ano gráfico 6, percebe-se que no terceiro ano o número que discorda totalmente é maior no terceiro ano, assim como discordo parcialmente e não discordo e nem concordo. O que aponta que essa habilidade precisa ser trabalhada no 3ºano de escolaridade. No gráfico 6 pode-se observar que o número de discordo totalmente é maior do que o concordo totalmente. O que sinaliza que é uma habilidade a desenvolvida nos alunos e que precisa de um trabalho sistemático, organizado e lúdico para que o mesmo venha a aprender as convenções sociais.

No caso das regularidades ortográficas dependentes do contexto, os alunos têm dificuldade quando um único grafema pode representar mais de um fonema (Morais, 2012). São os casos das letras C, G, H, L, M, N, R, S, X e Z. Esse grupo de grafema pode confundir o aluno em que letra ele deve colocar, pois vai depender da questão da posição na sílaba ou na palavra ou as letras

que vêm antes e/ou depois. (Morais, 2012). De com Morais (2012) quando a criança chega no 3º ano de escolaridade, ela precisa perceber que as letras podem mudar de som dependendo da posição em que esteja, não de forma que o aluno decore essas regras, mas que ele perceba que isso acontece e sistematize essas normas ortográficas.

Simultaneamente a aprendizagem das regras ortográficas é necessário que haja um texto como suporte, atividades de leitura, de escrita, de forma que o aluno aprenda a refletir sobre as relações entre as letras de forma contextualizada (Soares, 2021). Soares (2021) pontua que não é ensinar a regra pela regra, mas é fazer que a regra tenha um sentido. Quando o aluno percebe que dependendo da posição que a letra está ela muda de som, ele fica mais atento, e com isso menos chance de errar quando registra a palavra. Além disso, tanto Morais (2012) quando Soares (2021) aponta que em cada ano precisa haver uma continuidade do que foi ensinado, logo se o objetivo do 3º ano de escolaridade volta para a leitura com fluência e a escrita, inevitavelmente essas relações precisam ser aprendidas.

A próxima habilidade, como se nota nos gráficos 7 e no 8, é a que os professores avaliaram como a menos consolidada. No quadro geral, a maioria concorda parcialmente que os alunos reconheçam as irregularidades ortográficas. Daí pode-se presumir, nesse contexto, que os docentes avaliam que esta é uma habilidade ainda a ser desenvolvida, que os alunos ainda precisam aprender mais sobre ela, para aí sim poder ser reconhecido o domínio dessa habilidade. No corte do terceiro ano, esse panorama é piorado, porque a maioria dos professores discorda que os alunos dominam essa habilidade, mesmo que discordem parcialmente. É possível inferir que, no terceiro ano, esta é uma habilidade longe de ser atingida. Os docentes pesquisados demonstraram não sentir que os alunos tenham domínio dessa habilidade em questão. O domínio das irregularidades ortográficas demanda um amplo repertório vocabular, questão que ainda está em construção no terceiro ano. Por esta razão, talvez, a avaliação tenha sido mais negativa, por estar refletindo essa limitação por conta de um vocabulário de alunos mais reduzido.

Gráfico 7 – Avaliação dos professores na habilidade: reconhecem as irregularidades ortográficas.

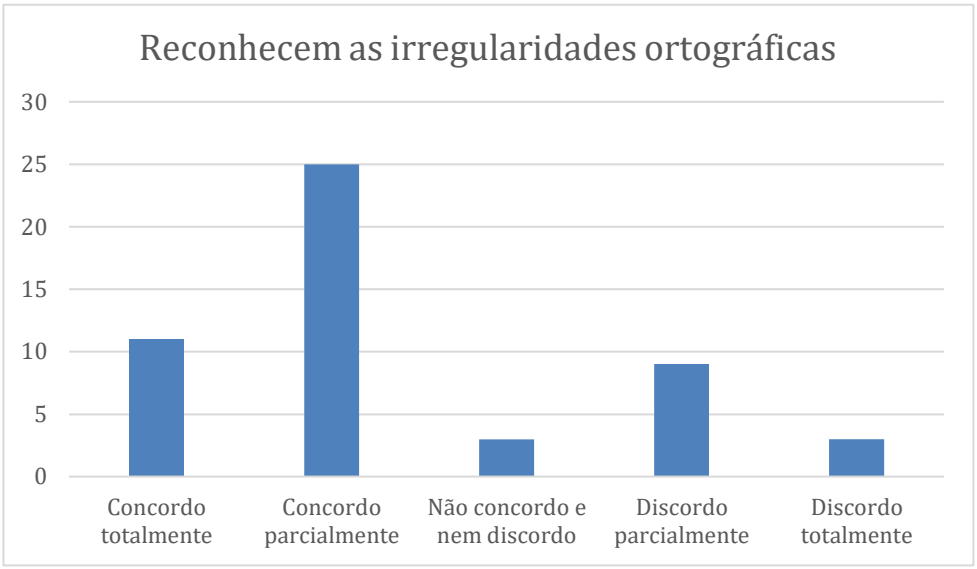
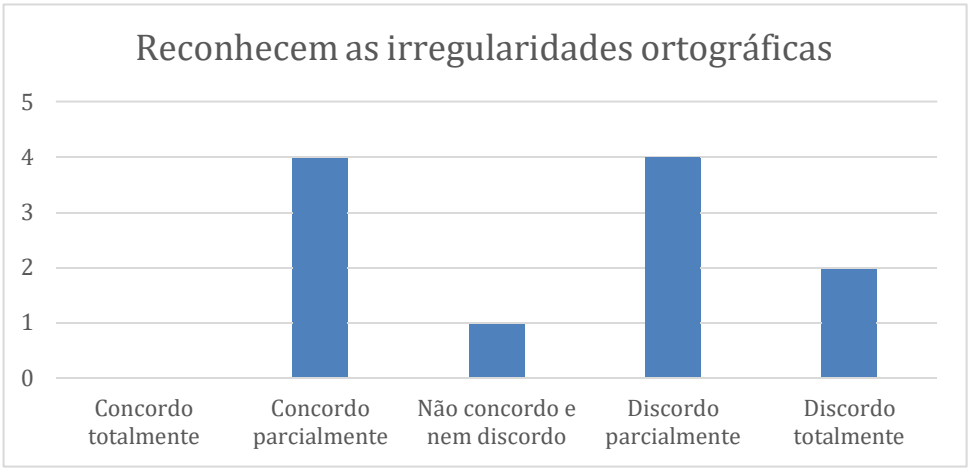


Gráfico 8 – Avaliação dos professores do terceiro ano na habilidade: reconhecem as irregularidades ortográficas.



Fazendo uma comparação entre os gráficos 7 e 8 nota-se que enquanto o gráfico 7 tem um percentual de professores que os alunos dominam as irregularidades, no terceiro ano nenhum professor assinalou que os alunos

chegam com tal habilidade. Além disso o número de discordo totalmente do 3º ano de escolaridade é maior do que o gráfico 7, o que supõe que essa é uma habilidade ainda não dominada pelas turmas avaliadas. Segundo Morais (2012) e Soares (2021) essa habilidade é construída no decorrer dos anos de escolaridade. Logo não é tão preocupante que o aluno do 3º ano ainda não saiba, pois se trata daquelas habilidades que não existem regras para explicar o porquê se usa determinada letra ao invés de outra. O aluno vai precisar usar da memória para saber a letra que deverá usar (Morais, 2012). Segundo o autor nesse caso é importante atividades em que palavras que mais faz parte do cotidiano deles ou a construção de um banco de palavras da turma, para que quando os alunos com dúvida, olhem para as mesmas.

De acordo com Leal (2010) para a aprendizagem da escrita é necessário que o aluno compreenda alguns princípios básicos que constituem o sistema, entre eles, a autora aponta para as regras de correspondências grafofônicas que são ortográficas. Isso significa, segundo Leal (2010) que para a aprendizagem da escrita, o aluno terá que perceber essas relações entre as letras.

Pode-se inferir a partir da análise dos gráficos e da tabela, que é fundamental um trabalho no 3º ano voltado para as questões ortográficas. Que é necessário construir uma sequência didática que dê continuidade o que os alunos já aprenderam do sistema de escrita, de forma lúdica e reflexiva, mas que também esteja atento a respeitar a heterogeneidade de conhecimentos presentes na turma. Considerando também que o gráfico 1 e no gráfico 2 que nem todas as habilidades foram consolidadas como deveriam, a sequência didática precisa sempre ser um trabalho em dupla ou coletivo em muitos momentos, visando fazer com que um aluno ensine ao outro ou todos participem das atividades juntos, de forma que mescle atividades de leitura, de escrita, e de ortografia, visando atingir a turma.

A partir desses resultados foi construída uma sequência didática voltadas para trabalhar questões de ortografia, sem deixar de lado questões voltadas para a leitura, para a escrita e que também abarcasse um tema gerador, a convivência. Considerando um mundo marcado por conflitos de

ideias, de salas de aulas tão heterogêneas, é necessário falar da convivência sem esquecer também o conteúdo. A figura 3 apresenta um infográfico, com todos os passos da Sequência Didática.

Figura 3 – Infográfico representando as etapas da Sequência Didática



A presente sequência didática foi construída a partir da análise feita com os professores que sinalizaram a ortografia como uma habilidade que precisa ser trabalhada no 3º ano de escolaridade do ensino fundamental. Para a avaliação da sequência didática foram feitas duas etapas: uma através de um grupo focal e outra com um questionário avaliando a sequência.

Para o desenvolvimento do presente estudo e a avaliação/reconstrução da sequência didática proposta, foi realizado um grupo focal com um grupo de 5 professores, para que pudessem apresentar as dificuldades encontradas em suas turmas de alfabetização e fizessem uma avaliação inicial da sequência didática desenvolvida até então.

O grupo foi iniciado com a apresentação de cada um dos participantes. Em seguida eles foram questionados sobre as dificuldades encontradas nas turmas em que trabalhavam. Alguns participantes convergiram na dificuldade que os alunos têm em reconhecer as variações das letras, seja a maiúscula e

minúscula, seja a variação bastão/cursiva, conforme é observável nas falas transcritas dos próprios.

> Prof C. Eu C. Eu observo também V, uma dificuldade com relação às outras formas de letra. Eles aprendem a bastão, a letra maiúscula, e depois quando a gente vai introduzir a cursiva é uma dificuldade enorme. E eu percebo que isso acaba que prejudica um pouco porque tem alunos que já conseguem ler, mas quando você entra com a cursiva aí é como se ele tivesse assim, se realfabetizando né. Professora C

> Prof. B: Eu também acho que a dificuldade também da forma da letra né? Eles... A gente treina muito bastão com eles, só que quando eles passam [...] Porque quando chega no terceiro ano muitas crianças olham pra mim quando eu dava aula pro terceiro ano e eles falavam: “tia, mas eu não sei o que que está escrito.” E eu escrevia em bastão e a criança conseguia ler. Às vezes eu fazia uma diagnose com a criança e o material que vinha da diagnose vinha todo com aquela letra em bastão, por causa da faixa etária da criança. Aí você vai fazer uma leitura diferente com a criança e ela trava porque já mudou a forma da letra. Eu acho que essa dificuldade é uma que eu também, assim de cara no terceiro ano que a gente sente. Professora B

> Prof F. É F. falando. Bom, eu já peguei um terceiro ano também, em 2019, e realmente, a questão da letra cursiva da letra bastão era um problema muito sério com eles. Eles não tinham compreensão [...] Professor F

O não reconhecimento nas variações dos tipos de letras é prejudicial na construção do processo da leitura e escrita. Quando o aluno não é capaz de compreender aquele símbolo, tampouco será capaz de identificar a que som ele corresponde, inviabilizando a leitura. Segundo Morais (2012), outro problema na alfabetização é o descuido com a caligrafia do aluno. Para o autor assim que a criança chega ao nível alfabético, ela precisa ter acesso a outros tipos de letras. E considera que isso prejudica o aluno, ele dominar apenas a letra bastão no 3º ano de escolaridade. Observa-se a partir da fala dos professores, a ratificação do que se notou na pesquisa feita pelo questionário, que muitos princípios não têm sido consolidados nos anos corretos, e isso estendem para o 3º ano de escolaridade, arrastando também o processo de alfabetização dos alunos, assim como aponta Morais (2012). O que cria uma verdadeira disparidade de conhecimentos, fazendo com que turmas do ciclo

esteja cada vez mais heterogêneas e dificultando também o trabalho do professor em atender tanta desigualdade de conhecimento.

Outro ponto apresentado pelos professores foi a dificuldade de compreensão das diferentes composições de sílabas.

> E outra coisa também que eu reparei muito foi a questão das sílabas. Eles têm, a turma que eu peguei, eles não conseguiam perceber que as sílabas eram formadas, tinham formações diferentes. Na cabeça deles a sílaba era só consoante-vogal. Eles não conseguiam identificar outras formas de sílaba, então eles iam escrever pra separar sílaba, na hora de descer a linha eles tinham dificuldade. Né, se fosse fazer até mesmo a contagem de sílabas, na hora de separar eles separavam errado porque eles não tinham essa dimensão. Muitas das vezes acabavam deixando uma consoante sozinha, quando iam separar sílabas, então foi uma outra dificuldade que eu percebi [...] Professor F

A referida dificuldade torna mais complexo ao aluno a leitura de palavras que contenham, por exemplo, encontros consonantais ou que os sons das letras variem. O aluno que se apropria apenas das sílabas canônicas, consoante-vogal, vai conseguir ler uma pequena fração das palavras mais usuais no dia a dia.

Em relação às dificuldades apresentadas no grupo focal percebe-se uma dispersão, onde os professores apontam variados pontos de fragilidade em suas turmas. Contudo é possível inferir que essas são dificuldades correlacionadas e conexas, principalmente à questão das regularidades e irregularidades ortográficas, foco da sequência didática desse estudo.

Outra dificuldade que os alunos têm, apontada no grupo focal, foi em relação a ortografia, conforme se lê no trecho.

> Dentre essas dificuldades, como você tá trabalhando aí no seu trabalho a sequência didática, essas irregularidades ortográficas, é, eles têm muita dificuldade nisso também, quando chegam no terceiro ano. Mas é uma dificuldade que eles vêm... A gente no segundo ano já detecta, quando a gente tá trabalhando as sílabas complexas, vai utilizando sílabas que tem o som né, parecido, principalmente o x, o ch, eles não têm, tem dificuldade de reconhecer qual que vai utilizar, né. Do s, ss você tá trabalhando, quando ele entende que o s muitas vezes faz o som do z fica mais fácil, mas pra eles chegarem nessa

> conclusão às vezes na hora da escrita ele troca né, a letra. Então, acho que essa dificuldade deles ainda é grande, também no terceiro ano. Professora J

As dificuldades ortográficas também vão comprometer a leitura e escrita, pois ela vai dificultar que o aluno faça a plena leitura das palavras e frases. Contudo esta é uma dificuldade esperada, pois o repertório linguístico dos alunos ainda está em construção. Todavia a ampliação do repertório deve ser uma meta constante no decorrer da alfabetização. Segundo Soares (2021) a ortografia não finaliza no 3º ano e nem inicia nele, pois a criança no decorrer do seu processo de escolarização estará aprendendo várias palavras, regras e casos em que exige a memorização. Logo, é errôneo ensinar a criança a decorar regras. Para a autora é muito importante a reflexão da relação grafema-fonema, de modo que identifique o contexto para decidir se utiliza de um ou outro grafema.

Em seguida foi posto o assunto regularidades e irregularidades ortográficas no grupo focal. Os professores deveriam descrever quais estratégias costumam adotar quando tem de desenvolver essas habilidades.

> Com relação às regras que tem regularidades contextuais, que é eu procuro sempre trazer pros alunos uma percepção, um recurso onde eles mesmos percebam aquela regra contextual. Então eles com a atividade que eu trago né, eles vão percebendo as vezes tabelas ou então palavras na, no próprio texto, em que eles percebam, eles mesmos percebem aquela regrinha: “Ué, então porque que a gente colocou aquele r e não rr?” Aí a gente já conversa sobre aquele assunto e a gente escreve a regra. Quando eu faço isso com eles, eles percebendo isso eu sinto que começa a facilitar as coisas, que eles mesmos já chegaram àquelas conclusões [...] Professora C

> Porque assim, a parte do texto, por exemplo do r, como você tava falando o uso do r. Aí a gente trabalha, de repente, com uma parlenda ou trabalha aquelas trava-línguas, trava-língua tem muito disso. Você usa as palavras dentro do próprio texto né, dentro do próprio texto trava-línguas pra que eles pesquisem, que busquem ali a palavra quando você vai trabalhar em cima daquilo, das regularidades né. E o que pode mudar aí é montar os bancos de palavras com eles e deixar exposto. Eles vão tá fazendo essa ligação da, ter mais facilidade pra fixar. Professora J

> Olha eu gosto muito de trabalhar com o banco de palavras, e gosto de criar junto com eles esse banco, tipo criar um dicionário que eles carreguem e possam consultar. E pra trabalhar essas irregularidades eu gosto muito de fazer trabalhos coletivos, criar a regra junto com eles. Eu uso recurso muito assim, textos de diferentes tipos, e a gente vai montando as regras. Eu geralmente trabalho com o gênero textual notícias de jornal, quando eu trabalho com essas irregularidades, e aí a gente a partir das notícias do jornal a gente vai criando as regras, montando as regras e isso depois no final fica exposto como se fosse o jornal da turma, o jornal da nossa semana, o que que a gente aprendeu nessa semana? As regras ortográficas, as irregularidades, então aquilo fica fixo pra eles. Professora B

> Eu quando tava, trabalhei com essa questão eu montei com eles o cartaz, pegava muito das correções da produção textual, então escrevia de vermelho a palavra que eles tinham errado e escrevia ao lado a palavra correta. E nisso ia explicando qual era o erro, porque que eles erraram e a gente deixava no quadro pra eles copiarem e levarem pra casa a convenção, isso quando tinha a convenção. Agora com a irregularidade, que não tem regra mesmo aí ficava lá o cartaz só com as palavras erradas em vermelho e corretas em azul. Ficava como consulta pra eles, preso no mural. Professor F

> Quando eu quero trabalhar uma sequência didática, intencionalmente, eu levo uma caixa e ali eu tenho objetos. Por exemplo, se eu for trabalhar com a letra R, eu procuro objetos com a letra r. Eu levo e vou tirando para as crianças, e peço pra criança tirar e falar o nome desse objeto. Como eu sou professora de alfabetização eu começo muito a trabalhar o som inicial. E já começo mostrar pras crianças outras palavras com o mesmo som, e dentro daquela caixa eu também tenho figuras. E dessas figuras também com o mesmo som dos objetos, e as crianças começaram a fazer associação. Aí depois disso, isso leva um dia, aí depois eu monto um cartaz, por exemplo com a letra s. Coloco as sílabas iniciais com aquele fonema que quero trabalhar e deixo aquele cartaz lá pras crianças consultarem e assim consigo montar todas as letras do alfabeto e quando chega o finalzinho do ano aí entram os fonemas complexos. Professora A

Pode-se observar, entre os participantes, diferentes estratégias para abordarem as habilidades referentes às regularidades e irregularidades ortográficas. Todavia, em nenhuma delas, são usados recursos das novas tecnologias. Neste caso, poderia ser utilizado a tecnologia como uma atividade de casa, visando favorecer o que foi aprendido em sala de aula. Como um jogo que trabalhe o conteúdo estudado em sala de aula, de forma que a tecnologia auxilie o que está sendo aprendido na escola. Siqueira; Bodolay; Assis (2020) sinaliza que o uso de dispositivos móveis pode ajudar no aprendizado do conteúdo da escola, inclusive da ortografia. Para os autores é necessário ver a

tecnologia como uma ferramenta que tem um grande potencial e que pode ajudar o professor, para que sua criança aprenda o conteúdo ensinado de forma lúdica e significativa.

E seguida a conversa foi sobre a sequência, propriamente dita. Foi debatido como o assunto da sequência didática poderia ser abordado. De que forma a contextualização poderia ser facilitada. Os professores apresentaram algumas contribuições, que foram incorporadas à SD.

> Prof C: Eu vi o vídeo, gostei, é bem objetivo né, bem rápido e objetivo. É, mas assim, eu sempre quando eu entro com um texto ou um vídeo ou uma música ou o que for, eu procuro sempre fazer algo antes, tipo assim, aguçar a curiosidade deles, que eles, eles já vão se preparando pra o que vão receber. Então, por exemplo, nesse caso aí eu pensaria assim: antes de apresentar diretamente o vídeo, eu faria alguma coisa com o título, ou colocaria o título no quadro faltando, dependendo do nível da turma né, faltando letras, consoante ou vogal, ou então colocaria [...] Professora C

> [...] eu já faria o seguinte: escreveria o título no quadro porque ali, só... estão aprendendo a questão da escrita. E falaria com eles, iria instigar a curiosidade a comentar o título e começaria a perguntar: você sabe o que significa nervosinho? Eu achei bacana a questão de trabalhar a empatia, como está na BNCC, já começa a trabalhar com as crianças a questão das regras, até porque no primeiro ano isso é muito importante, a questão das regras, da partilha, do respeito pelo próximo, de esperar o outro. E começar a instigar as crianças pra depois apresentar o vídeo. Eu achei bem bacana essa sugestão da C. Professora A

> Outra coisa também V. em relação a empatia, no segundo ano a gente tava trabalhando o projeto do Tomaz, que trabalha o socioemocional. E no caso trabalhando a característica nervosinho, tem crianças que eles vão se identificar e o colega: “ih o fulano é nervosinho”. Então dá pra trabalhar, puxar o gancho da questão deles se identificarem [...] Professora J

> Tá faltando nessa atividade, nessa sequência algo prático pra eles colocarem a mão na massa e falar: vamos resolver os problemas de conflitos na sala, vamos criar um mural do comportamento, pra dinamizar mesmo isso. A sequência tá ok, o vídeo, e depois entrar com as perguntas, mas o feedback deles? O que que eles aprenderam com isso? Eles tinham que criar alguma coisa [Interrupção prof F.: Registrar isso] Isso! Algo palpável, entendeu? Pra fazer valer aquele conhecimento. [...] Tornar isso palpável. As ideias são muito boas mas elas fogem se a gente não concretizar, então depois dessa sequência se você pudesse incluir uma atividade prática pra eles fazerem, pra eles montarem, pra eles criarem, pra

> eles discutirem, dar o feedback que tem que voltar entendeu, aquela coisa de... não adianta a gente só jogar conhecimento pra cima deles, é muito conteúdo, são regras e tem que ter o a volta deles, o que que eles armazenaram disso. Professora B

As sugestões apresentadas focaram em despertar a curiosidade dos alunos, ao abordar o tema, e fazer uma atividade concreta, de imediato, para que eles assimilem com mais facilidade os temas abordados no início da SD, e que são objetivos também desta, em relação à convivência. Esse assunto despertou maior interesse nos envolvidos, que concordam sobre as dificuldades de relacionamento que volta e meia aparecem dentro de sala de aula. Igualmente o que é colocado pelos professores de despertar a curiosidade, da questão do registro e de um material de consulta em que o aluno pudesse rever o que aprendeu, Soares (2021) destaca que o texto deve ser o eixo central das atividades voltadas para alfabetização e letramento, e que essas atividades devem despertar interesse por parte dos alunos. Morais (2012) também destaca a necessidade de colocar um quadro de palavras exposta em sala de aula por algum tempo, de forma que os alunos possam visualizar e memorizar essas palavras. Ambos os autores, destacam tanto a importância de fomentar o interesse as crianças como também de ter um registro exposto em sala, de forma que o aluno possa consultá-lo quando tiver dúvida de como escreve uma palavra.

Ademais, para Soares (2021) e Morais (2012) essas dificuldades ortográficas serão aprendidas no decorrer do processo de alfabetização e letramento, e a partir do interesse, do despertar da curiosidade e das dificuldades das relações entre as letras. Para os autores simultaneamente ao processo de alfabetização a criança vai aprendendo essas relações, dependendo das oportunidades que surgem em sala de aula, do despertar do interesse e das dúvidas que surgem na medida que vai entendendo a complexidade das relações grafema-fonema.

Enfim, no grupo focal observa-se que os princípios do sistema de escrita precisam ser melhores consolidados, pois alguns básicos, permanecem a aparecer no 3º ano de escolaridade. No grupo focal a questão da ortografia novamente é colocada em destaque, e que precisa ser trabalhada. Na fala dos

professores nota-se que ainda colocar a tecnologia como auxiliar a aprendizagem, é um desafio, pois nota-se a falta de sugestões voltadas a esse aspecto, para auxiliar na aprendizagem da ortografia.

E outro item, é que a sequência passou por algumas mudanças tanto buscando despertar a curiosidade do aluno quanto a questão do registro assim que for feita uma atividade lúdica, visando criar um material de consulta que auxilie nesse processo de alfabetização.

IV.1. Avaliação da sequência didática através de um questionário

Após o grupo focal a SD foi ajustada, de acordo com as sugestões apresentadas. Finalizada a SD, ela foi divulgada entre os professores, para que a avaliassem. Para a realização desta avaliação os professores deveriam responder, em um formulário, questões relativas aos objetivos, aplicabilidade, questões didáticas e pontos positivos e negativos da SD. Trinta professores aceitaram participar da pesquisa. Adiante será exposta a tabela 5, ilustrando as avaliações da sequência didática feita pelos docentes

Tabela 5 – Avaliação dos professores da Sequência didática, exceto os aspectos positivos e negativos.

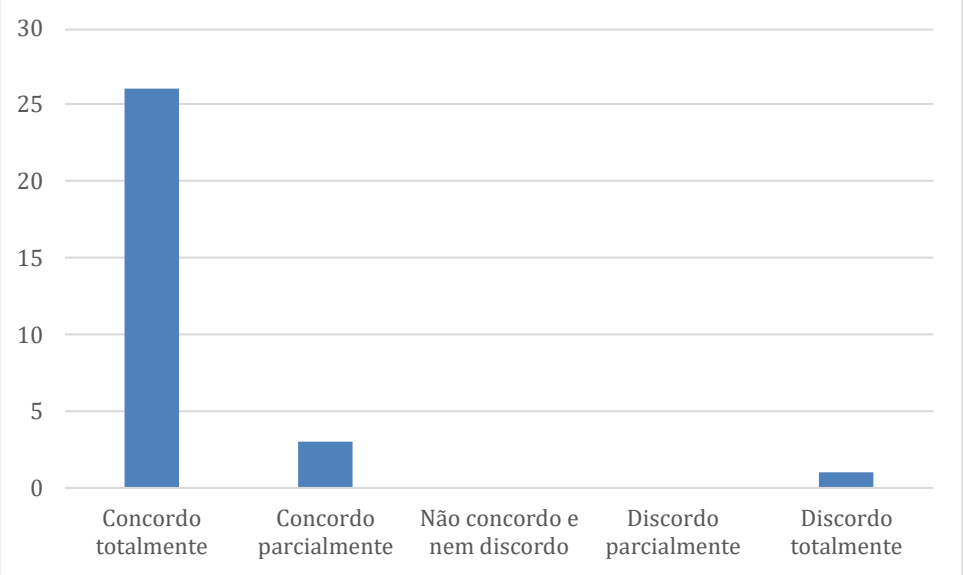
	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Levar os alunos à reflexão quanto as regularidades contextuais e irregularidades ortográficas relacionadas ao S, Z e SS.	26	3	0	0	1
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao	28	2	0	0	0
Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais em grafemas e fonemas.	27	2	1	0	0
Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares.	24	6	0	0	0
Os recursos tecnológicos apresentados na Sequência Didática são viáveis na sala de aula.	18	10	0	2	0
O uso de novas tecnologias para o ensino das regularidades e irregularidades ortográficas é inovador.	20	7	1	2	0
As etapas da Sequência Didática dialogam entre si.	27	2	1	0	0
O tempo de execução, de uma semana, proposto na Sequência Didática é adequado.	19	9	2	0	0
As atividades em grupo, propostas na Sequência Didática, possibilitam contemplar o objetivo de convívio.	27	1	2	0	0
As atividades propostas na Sequência Didática podem ser adaptadas a variados contextos de turmas	26	3	0	1	0

Na etapa da avaliação que consta dentro da sequência didática contempla o objetivo: Levar os alunos à reflexão quanto as regularidades contextuais e irregularidades ortográficas relacionadas ao S, Z e SS.	23	4	1	0	2

A partir da tabela 5 é possível traçar algumas considerações. Nas questões sobre a SD cumprir os objetivos propostos os professores concordaram, majoritariamente, que a sequência atinge os objetivos, tanto os do Currículo Carioca quanto os da BNCC, tal e qual os objetivos na área da alfabetização e na área da convivência. É possível inferir que, didaticamente, a sequência – de acordo com os docentes - está bem estruturada e atende as necessidades de suprir as eventuais fragilidades do aprendizado dos alunos, conforme é observado nos gráficos 9, 10, 11 e 12. O que sinaliza que a proposta de sequência didática está de acordo com Zabala (1998), quando sinaliza que a SD tem como objetivo auxiliar a aprendizagem, e que a mesma é um conjunto de etapas que dialogam entre si e tem a finalidade de atingir determinados objetivos educacionais.

No gráfico 9, pode-se notar que a sequência didática está de acordo com a reflexão quanto as regularidades contextuais e irregularidades ortográficas em relação ao uso das letras S, Z, SS. Tal assertiva é apontada a partir dos entrevistados pelo número de concordo totalmente, o que sinaliza que a sequência didática atingiu os objetivos determinados.

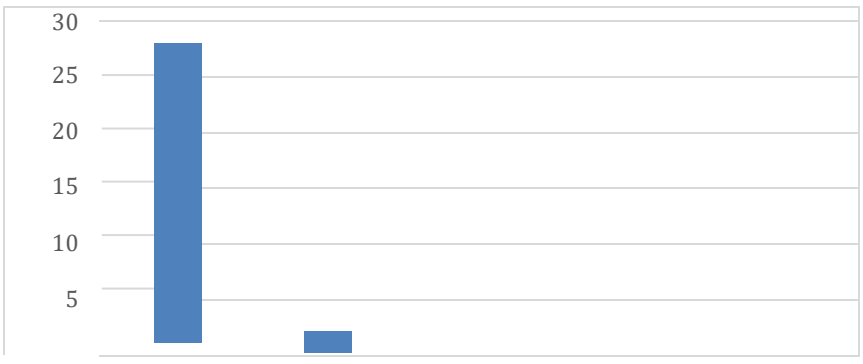
Gráfico 9 – A Sequência Didática cumpre o seguinte objetivo proposto: Levar os alunos à reflexão quanto as regularidades contextuais e irregularidades ortográficas relacionadas ao S, Z e SS.

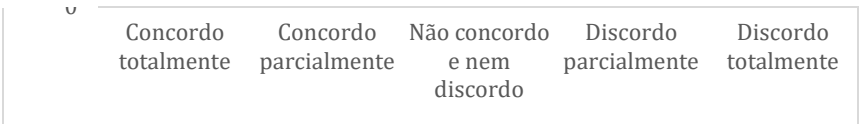


A partir do gráfico 9, nota-se que a maioria dos entrevistados responderam positivamente para a sequência atingir o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre as questões ortográficas relacionadas as letras S, Z, SS. Poucos entrevistados responderam discordo totalmente ou concordo parcialmente. O que se pode inferir é que a sequência atingiu os objetivos determinados, e a mesma dialogam com a proposta de ensinar os conteúdos de ortografia. Segundo Morais (2021), o uso de sequência didática visa não transmitir a regra pronta, mas realizar um trabalho de reflexão em que valoriza a dúvida, o questionamento, a relação das letras, e aprenda com os erros, de forma a vir superá-los. Dessa forma, a sequência didática prioriza a reflexão quanto a ortografia, favorecendo para que o aluno reflita sobre a norma e não apenas decore.

Quanto a sequência didática cumprir o objetivo de exercitar a empatia, o diálogo e resolução de conflito, o gráfico 10 expõe que essas atividades concatenadas também podem ajudam nos desafios do dia-a-dia da sala de aula. Cotidianamente o aluno traz para sala de aula os desafios de lidar com suas emoções, com os conflitos do outro, e logo se colocar no lugar do outro não é uma tarefa fácil. Assim a proposta de atividades que se volte para o tema da convivência e tenha propostas de trabalho em grupo pode ajudar para fortalecer as relações como ensinar o respeito pelo outro, como sinaliza o gráfico 10.

Gráfico 10 - A Sequência Didática cumpre o seguinte objetivo proposto: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro.

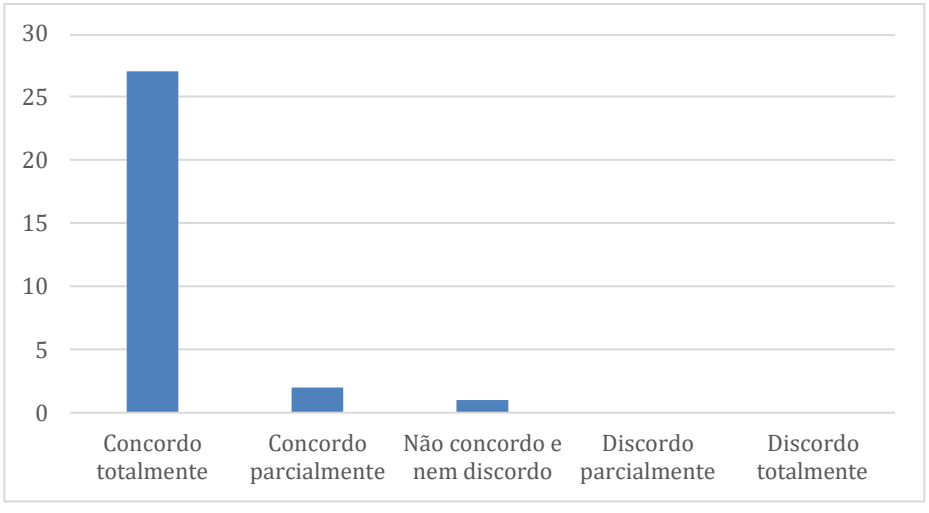



0
Concordo totalmente
Concordo parcialmente
Não concordo e nem discordo
Discordo parcialmente
Discordo totalmente

De acordo com o gráfico 10, a sequência didática cumpre o objetivo de cooperação, resolução de conflito. A maioria dos entrevistados concordaram que a SD consegue desenvolver esse papel, poucos responderam que concordam parcialmente, e não houve não concordo e nem discordo, assim como não teve discordo parcialmente e discordo totalmente. Pode-se inferir que a sequência ajuda na questão da convivência, favorecendo para que o aluno reflita não só sobre suas experiências com os outros, mas também de refletir sobre suas atitudes. Segundo Goleman (2015), a escola precisa desenvolver a capacidade da criança ver o todo, e não ter uma visão reduzida entre as partes, focada somente no agora, e no que sente. Isso significa em outras palavras que a criança precisa desenvolver uma série de potenciais, entre elas a eficácia cognitiva, que é a capacidade da criança entender ela mesma, mas também compreender o outro, assim ela terá mais aptidão de compreender as suas emoções, seus conflitos com mais clareza, como também compreender o que se passa com o outro e tornar-se menos centralizada em si mesma.

Seguindo a avaliação da Sequência, a maioria dos entrevistados também pontuaram que a mesma contempla o objetivo da BNCC que é ler e escrever palavras com correspondência regulares contextuais em grafemas e fonemas, como mostra o gráfico 11. Isso significa que a sequência pode auxiliar na construção desse conhecimento e poderá facilitar para registros com menos erros, facilitando para alunos desenvolvam um texto mais claro para o leitor, como defende Morais (2012).

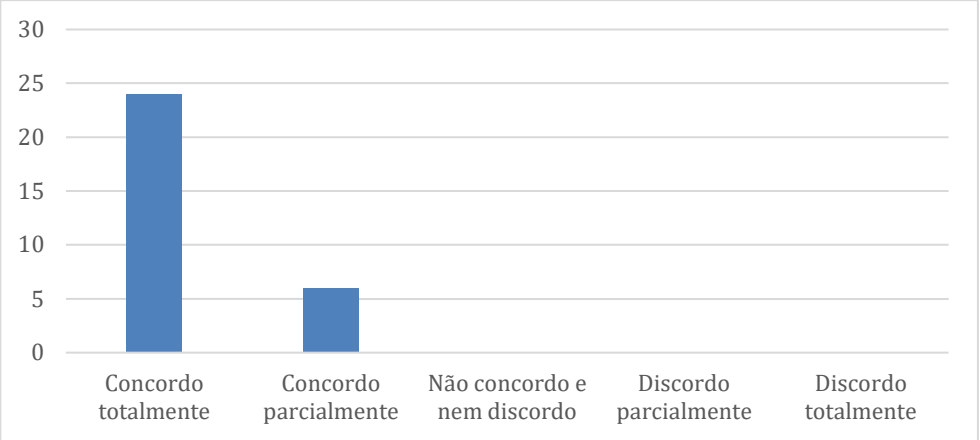
Gráfico 11 - A Sequência Didática contempla o seguinte objetivo da BNCC: Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais em grafemas e fonemas.



No que se refere a avaliação dos entrevistados em relação a SD contemplar o objetivo da BNCC – Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais em grafemas e fonemas – a maioria colocou que concorda totalmente, poucos colocaram que concordam parcialmente ou não concorda e nem discorda. Pode-se notar que as atividades contemplam o objetivo proposto no documento, e que ajuda o aluno a refletir sobre os casos em que a definição do valor sonoro da letra vai depender da posição dela e de quem vem acompanhando antes ou depois. São casos mais difíceis, pois o aluno terá mais de uma opção de letra para colocar devido o som, mas o que determina é a convenção social. Como sinaliza Morais (2012) é muito importante que o aluno aprenda as regras ortográficas, não de forma a decorar, mas de entender essas relações que existem entre elas. Quanto mais claro o aluno tiver isso, mais facilidade de explicar e de acertar qual letra terá que usar. Morais (2012) destaca que é papel da escola esclarecer ao aluno essas relações entre as letras, e não apenas cobrar que ele escreva certo. Por isso é necessário deixar claro para o aluno que a letra S, dependendo da posição que ocupe e com que vem antes ou depois dela poderá ter outro som, isso somente poderá ser visto pelo aluno, se caso, o profissional de educação ensiná-lo a ver tal relação.

Quanto a avaliação se a sequência contempla o objetivo da BNCC em relação as irregularidades, a maioria dos entrevistados destacaram que sim. Pode-se inferir que a sequência didática tem atividades que promove também a refletir os casos em que não existe as regras e nesse caso, o aluno terá que memorizar a palavra, conforme consta no gráfico 12.

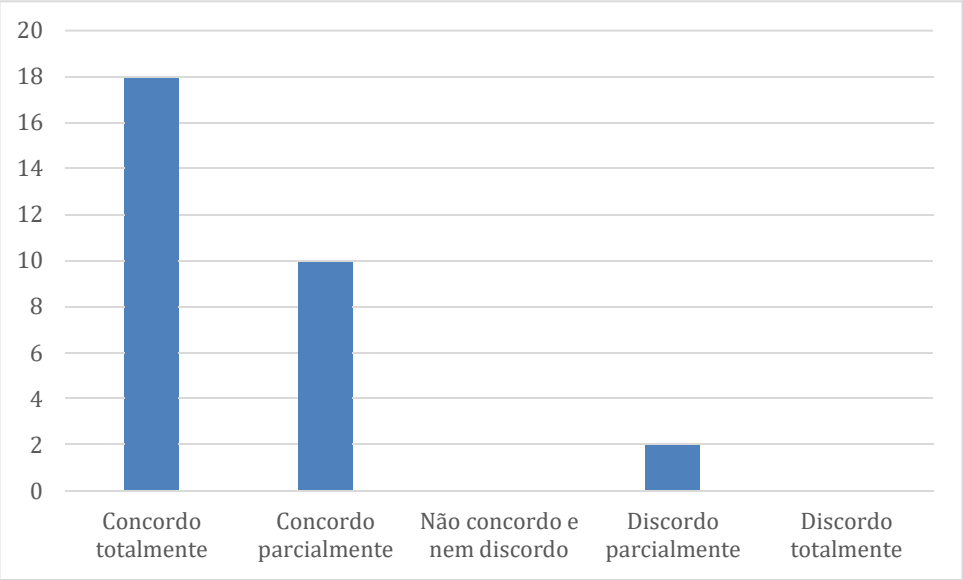
Gráfico 12 - A Sequência Didática contempla o seguinte objetivo da BNCC: Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares.



No gráfico 12, a maioria dos entrevistados concordaram que a sequência também contempla a relações fonema-grafema que são irregulares. Apesar de ser os casos mais difíceis de serem explicados, pois não existe uma regra, a sequência didática foca em contemplar palavras que exige a memorização do aluno. Como sinaliza Morais (2012) apesar das irregularidades ser algo que demanda um processo e que sua aprendizagem não finaliza em determinado ano de escolaridade, é preciso trabalhar as irregularidades de forma que a criança seja exposta repetidamente a ver a palavra. Segundo o autor isso pode ocorrer de diferentes formas, entre elas no texto lido chamar a atenção para determinadas palavras e sua ortografia, analise dos erros nas produções textuais focando nas palavras de uso frequente e a formação de um quadro na sala de aula de forma que a criança possa visualizar palavras que são irregularidades ortográficas.

Em seguida, os professores deveriam avaliar dois quesitos relacionados à tecnologia, um sobre a viabilidade e outro sobre o caráter inovador da sequência.

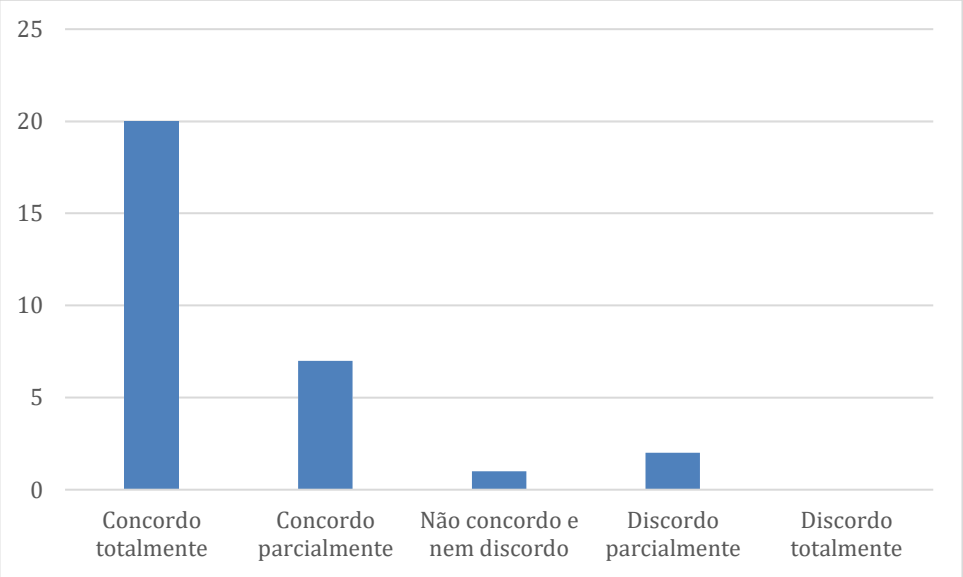
Gráfico 13 - Os recursos tecnológicos apresentados na Sequência Didática são viáveis na sala de aula.



No gráfico 13, a maioria dos professores destacam que os recursos tecnológicos propostos na SD são viáveis em sala de aula. No total 18 professores concordam que é possível fazer uso desses recursos, mas 10 apontam que concordam parcialmente e outros 2 discordam parcialmente. Considerando que as realidades das escolas são muito distintas entre si, e que existem escolas que tem um aparato de recursos enquanto outras não, pode-se inferir que nem todas as escolas têm a capacidade de utilizar-se da tecnologia, enquanto algumas escolas que tem avançado nesse quesito. Segundo Siqueira; Bodolay; Assis (2020) os recursos tecnológicos podem auxiliar na aprendizagem, inclusive da ortografia. Para Siqueira; Bodolay; Assis (2020) as ferramentas tecnológicas oferecem outra forma de interagir com o conhecimento, e ao invés da criança repetir várias vezes a mesma palavra visando aprender como se escreve uma determinada palavra, através de um jogo ela pode visualizar de outra forma o que foi dado em sala de aula, sendo que de forma lúdica e significativa. Mas, para os autores isso somente é possível se houver uma intencionalidade pedagógica, isso é, os objetivos precisam estar claros e o profissional de educação precisa saber o que deseja alcançar escolhendo determinadas ferramentas.

Nota-se, portanto, que quando se avalia a tecnologia no ensino das regularidades e irregularidades ortográficas, a maioria reconhece que é algo inovador. Isso significa que ainda precisa-se avançar no uso das mesmas, de forma que ela seja uma aliada para ensinar diversos conteúdos, conforme mostra o gráfico 14.

Gráfico 14 - O uso de novas tecnologias para o ensino das regularidades e irregularidades ortográficas é inovador.

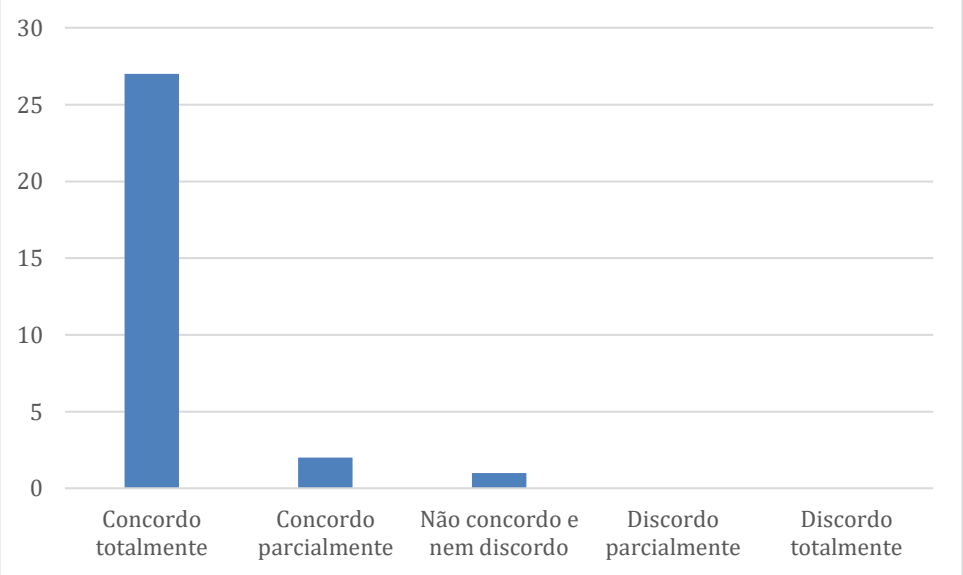


Nos dois gráficos (13 e 14) é observável maior ocorrência de professores que concordam parcialmente e discordam parcialmente. Isto é uma evidência de que, sobre a viabilidade, os professores devem ter detectado situações de dificuldade quanto acesso aos recursos tecnológicos, pelos mais variados motivos. Um deles a questão de que as escolas têm estruturas muito diferentes entre si, algumas com mais recursos, outras não. Mas, apesar disso, pode-se observar que no gráfico é pontual o reconhecimento de que o uso da tecnologia para ensinar a ortografia seja algo inovador. Para Teixeira e Mello (2020) a escola precisa se adaptar as novas demandas sociais, e a tecnologia é uma delas. Segundo os autores é possível potencializar os conhecimentos aprendidos em sala de aula, e inovar o ensino dos conteúdos com novos recursos, visto que o jogo ajuda tornar a sala de aula mais viva, através de

diversos jogos, brincadeiras que estimulam a curiosidade. Por isso, apesar de muitas escolas não terem uma estrutura que permita a tecnologia estar em sala de aula, mesmo quando ela poderia estar para ajudar na aprendizagem dos conhecimentos, o profissional de educação pode encontrar outras maneiras como um jogo para casa, um dia na sala de informática em que o jogo será feito em coletivo e em forma de power point. O importante é que além das crianças vivenciarem os conhecimentos de outras maneiras, as atividades precisam estar com suas partes dialogando com o todo e ter uma intencionalidade pedagógica. Em outras palavras significa que a atividade que é dada na segunda, teve ter uma continuidade em toda a aula e pode estar presente nos outros dias, mas de forma que o professor tenha claro onde ele almeja chegar.

Quanto a avaliar esse encadeamento entre as etapas da SD, o tempo de execução, as atividades propostas, aplicabilidade em variados contextos e avaliação a maioria dos professores concordam que isso aconteceu na SD avaliada.

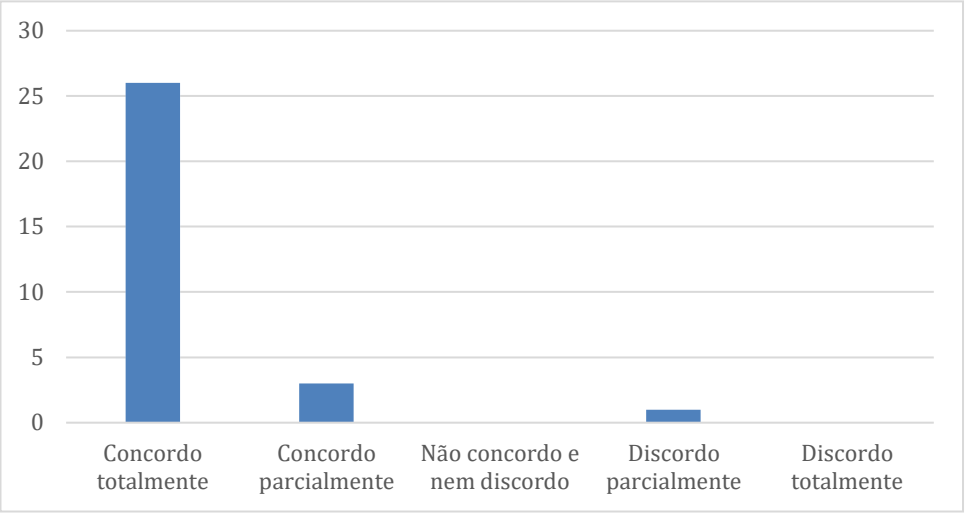
Gráfico 15 - As etapas da Sequência Didática dialogam entre si.



No gráfico 15, a maioria, concordam totalmente que as etapas da SD dialogam entre si, poucos concordam parcialmente e alguns não concordam e nem discordam. Pode-se inferir que a SD avaliada tem suas partes que dialogam uma com as outras e elas juntas representam o todo, orientada por um objetivo claro que norteia as atividades propostas, o tempo, aplicabilidade e avaliação. Sob o ponto de vista de Oliveira (2013), pode-se observar que a proposta de SD vai ao encontro de auxiliar o processo de aprendizagem e de ter atividades conectadas entre si de forma a contemplar também a participação efetiva do aluno. Igualmente Zabala (1998) defende que uma SD deve ter suas atividades articuladas entre si visando atingir determinados objetivos. Como pode-se observar a maioria dos entrevistados concordam que a SD desenvolvida consegue articular as etapas entre si, de modo a dialogar também com os objetivos educacionais.

Quanto a avaliação de que as atividades propostas podem ser adaptadas a outros contextos de turmas, a maioria dos entrevistados colocaram que é possível que essas atividades sejam utilizadas de outras maneiras, em outras turmas. O que mostra que essa proposta também é flexível permitindo que os professores encontrem novas ideias e novas formas de trabalhar de acordo com a necessidade de sua turma. Assim como pontuando no gráfico 16.

Gráfico 16 - As atividades propostas na Sequência Didática podem ser adaptadas a variados contextos de turmas.



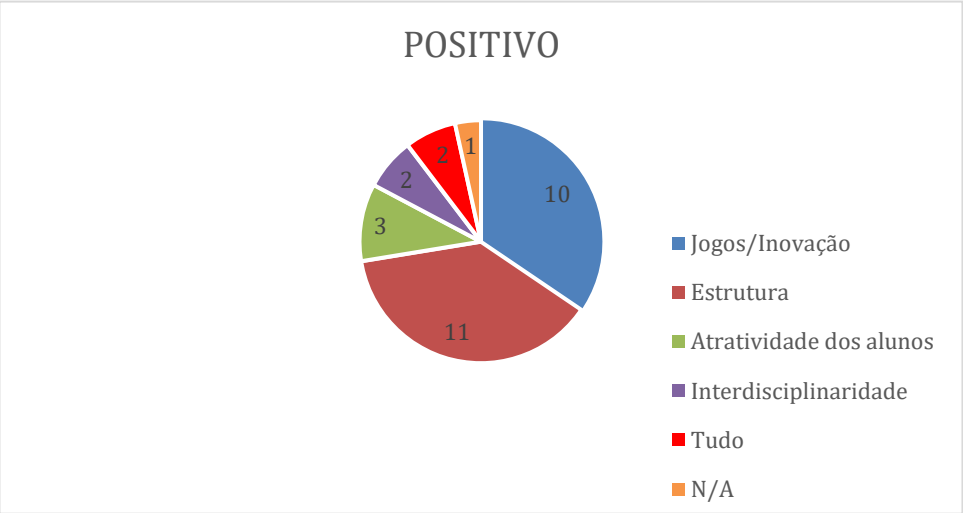
No gráfico 16, a maioria dos entrevistados concordaram totalmente que a sequência pode ser adaptada a outros contextos de turma. Poucos concordaram parcialmente e em 3º lugar alguns discordaram parcialmente de que a proposta pode ser aplicada em outros contextos. Isto indica que a SD talvez não se adeque a qualquer turma, dependendo, talvez, de conhecimentos prévios dos alunos, acesso à tecnologia e domínio desta pelos docentes e alunos.

Nota-se que o número de professores que concordaram com a possibilidade de aplicar a sequência em outros contextos, aponta de certa forma para que a mesma é adaptável a outras realidades, o que vai ao encontro da defesa de Zabala (1998) quando sinaliza que uma SD deve ser flexível, isto é, uma Sequência didática nunca está verdadeiramente pronta, pois ela pode ser modificada de acordo com a turma e de uma atividade que não deu certo na sala de aula. Para Zabala (1998), uma etapa importante da SD é o professor fazer uma avaliação das atividades colocadas em sala de aula, de modo que ele avalie suas propostas pedagógicas, e logo, avalie o seu planejamento, replaneje sempre que necessário, visando melhorar sua atuação em sala de aula.

Sobre os aspectos positivos e negativos da SD, no instrumento tratava-se de uma resposta aberta, onde o professor pesquisado deveria escrever ponto negativo e positivo da sequência. Para efeitos de análise, os pontos

positivos foram organizados em 6 categorias: jogos/inovação, estrutura, atratividade aos alunos, interdisciplinaridade, tudo e n/a.

Gráfico 17 – Aspectos positivos observados pelos professores



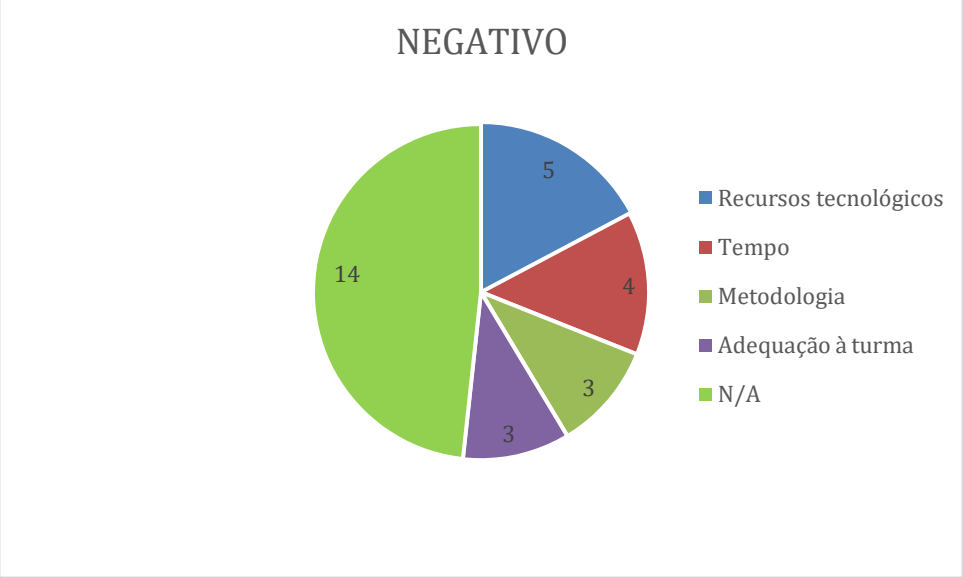
A maioria dos professores colocou como pontos positivos aspectos ligados ao uso de jogos/inovação e a estrutura da sequência, como ela foi organizada. Destaca-se algumas respostas dos docentes no instrumento.

> Uso de jogos para assimilação das regras ortográficas e das convenções.
>
> Atividades lúdicas de fácil acesso aos alunos.
>
> O lúdico é de extrema importância na formação dos alunos.
>
> Linka a tecnologia com alfabetização.
>
> Estimula o raciocínio e a interação.

Interessante frisar como o uso de recursos tecnológicos na SD despertou interesse nos docentes pesquisados. Eles frisam nas respostas como a gameficação no ensino pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem. E consideram também a objetividade e a capacidade de estimulação ao raciocínio a sequência proporcionam. Tal perspectiva corrobora com Teixeira e Mello (2020) quando sinaliza que a tecnologia deve estar aliada ao processo de ensino-aprendizagem, de forma que o aluno aprenda de maneira lúdica e significativa.

Em relação aos aspectos negativos, estes foram organizados em 5 categorias: recursos tecnológicos, tempo, metodologia, adequação à turma e n/a.

Gráfico 18 – Aspectos negativos observados pelos professores



A maioria dos professores não apontou nenhum aspecto negativo. Entre aqueles que apontaram algum ponto negativo na SD, a maioria se refere aos recursos tecnológicos. Essa proporção vai ao encontro do que foi observado na avaliação da viabilidade do uso dos recursos tecnológicos apresentados na SD. Quando há uma quantidade de professores que concorda parcialmente com essa viabilidade, certamente essa parcialidade se dá pelos desafios encontrados para se trabalhar com recursos tecnológicos em sala, como se vê nos relatos da pesquisa.

> Uso de recursos que nas escolas públicas nem sempre está disponível.
>
> A ausência de ferramentas tecnológicas nas escolas inviabiliza o uso em massa desse tipo de material, o que é uma pena para o banco da aprendizagem de nossos alunos (as), uma vez que surge uma proposta que contempla o currículo e tecnologias na educação.
>
> A falta de recursos tecnológicos dentro do município do RJ.

O que é observado com estes relatos é que ainda existem desafios estruturais para inserir o uso das novas tecnologias no cotidiano escolar. Tais limitações prejudicam o desenvolvimento de uma SD que se valha de recursos nas novas tecnologias, como a gameficação, por exemplo.

O segundo tópico mais apontado como negativo na SD, pelos pesquisados, foi o tempo de duração da sequência. Contudo, ao ler os relatos dos docentes será perceptível uma discordância de observação entre eles. Para alguns o tempo é curto, para outros é considerado longo demais.

> O tempo de execução muito curto.
>
> É uma sequência longa
>
> Ela é um pouco longa.

A sinalização do tempo sugere que a sequência tem de ser repensada e reorganizada, para que atenda aos objetivos propostos com mais objetividade, ou que talvez se trabalhe nela com menos objetivos. Uma SD ou qualquer outro tipo de planejamento pedagógico deve primar pela objetividade e pela projeção de objetivos palpáveis e ser flexível. Segundo Zaballa (1998) uma sequência é flexível e precisa ser avaliada de forma a melhorar seus objetivos, suas etapas e o que for necessário. Uma sequência didática nunca está pronta para um ano de escolaridade, na verdade, porque na medida que o professor avalia e mexe nela, não é a mesma sequência como no início, logo está sempre em construção em consonância com cada realidade da sala de aula.

V. CONCLUSÕES

Quando iniciou o trabalho de pesquisa constatou-se que apesar de vários trabalhos na área de alfabetização, ainda é um desafio alcançar o ensino de qualidade a todos. Muitos alunos encontram-se desmotivados em estudar, diante das velhas práticas em sala de aula. Por isso a importância de refletir sobre a alfabetização atrelada a tecnologia, visando utilizar-se da segunda de modo a complementar o trabalho realizado pelo professor alfabetizador.

Diante disso a pesquisa teve como objetivo geral desenvolver uma metodologia que auxilie na alfabetização dos alunos do 3º ano, através de atividades significativa e lúdicas, baseada em sequências didáticas e permeadas por tecnologias digitais. Verificou-se que o objetivo geral foi atendido, pois o trabalho de pesquisa identificou que através do uso de sequências didáticas e tecnologias é possível auxiliar no processo de alfabetização do aluno.

A respeito das habilidades esperadas para os alunos do 3º ano, montou-se um quadro geral através de alguns documentos como BNCC, Referencial teórico e Currículo Carioca, e notou-se que esse ano de escolaridade deve fazer mais o papel da fluência na leitura, da ortografia, sendo um ano mais voltado para a consolidação da alfabetização.

A partir do quadro geral foi possível criar um instrumento de pesquisa, um questionário, em que os professores elencavam as maiores dificuldades dos alunos, em relação aos princípios do sistema de escrita alfabética. Constatou-se através do questionário as maiores dificuldades dos alunos são questões voltadas para a ortografia, regularidades contextuais e irregularidades.

Conforme o resultado apontado dos professores foi feita uma sequência didática que contemplasse essas dificuldades e depois foi avaliada e que sofreu alterações a partir de um grupo focal. Foi constatado a necessidade

dessa sequência ter registro, leitura das palavras, e que contemplasse sempre a necessidade de rever o que foi ensinado.

Feita as alterações a partir do grupo focal a sequência passou por uma nova avaliação, agora com um questionário em que se verificava se a sequência contemplava tempo adequado, objetivos de acordo com a BNCC, aplicabilidade, possibilidade de ser colocado em outro contexto e até se os recursos tecnológicos eram viáveis em sala de aula. Quanto a avaliação dos resultados obtidos na sequência didática, observou-se que a maioria dos entrevistados pontuaram que a sequência didática contempla a fazer com que o aluno reflita sobre as regularidades e irregularidades ortográficas. Além disso, que a SD também contempla o tema convivência e que a mesma pode ser adaptada a variados contextos, ou seja, em outras turmas.

Dos pontos negativos, apareceram os recursos tecnológicos e a questão do tempo de execução, pois tiveram menor número de concordo totalmente. A questão dos recursos tecnológicos aparece como necessário, mas que nem todas as escolas públicas tem para oferecê-los. Outro fator pontuado é a questão do tempo da sequência didática, que para alguns apresentam muito longa e outros como pequena.

A partir do trabalho de pesquisa foi possível notar que muitos alunos chegam desmotivado em sala de aula e pensou-se que uso de sequencias didáticas com a tecnologia podem auxiliar na aprendizagem do aluno quanto ao processo de alfabetização. Notou-se que os alunos chegam com várias dificuldades que já deveriam ter sido superadas em anos anteriores e que a sequência e a tecnologia, em trabalho conjunto, podem auxiliar esse processo de aprendizagem, mas que ainda se depara com realidades de escolas que não faz uso desses recursos pelas estruturas físicas oferecidas a alunos e professores, o que compromete não só a aprendizagem, mas se utilizar da sequência e da tecnologia como recursos para aprender de forma significativa, lúdica e prazerosa.

Para chegar a esse resultado foi feito um trabalho de pesquisa qualitativo com uso de dois instrumentos: questionários em escala linkert e grupo focal. Construiu-se uma sequência didática em que foi avaliada inicialmente pelo

grupo focal e depois por um questionário. Diante da metodologia proposta e do contexto, a covid-19, percebe-se que o trabalho poderia ter sido mais rico se fosse realizado com os alunos através de avaliações, em que tivesse uma atividade para cada princípio, e pudesse notar as maiores dificuldades dos alunos. E depois de trabalhada essa dificuldade em uma sequência didática e com uso da tecnologia, novamente os alunos tivessem a oportunidade de fazer a mesma avaliação, verificando se existiu melhoras quanto essas dificuldades.

Para futuros trabalhos, é importante delimitar bem os princípios do sistema de escrita e verificar em turmas se os alunos do 3º ano que já deveriam ter consolidado as dificuldades em relação os princípios básicos do sistema de escrita, assim o fizeram. E ao invés de criar uma sequência didática, fosse criada duas, pensadas uma para os alunos com mais dificuldade, e outra para os alunos que já estão mais avançados, pensando na realidade das turmas do 3º ano de escolaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; **INSTITUTO PAULO MONTENEGRO**. INAF Brasil 2018: resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018. Acesso em: 15 de julho de 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Diferentes tipos de pesquisa qualitativa**. *In:* Etnografia na prática escolar. 14º edição. Ed. Papirus. Campinas: São Paulo, 2008.

ARANTES, Sheila da Silva Ferreira. **Reforço escolar em sociedades civis em prol da alfabetização**: interface entre sequências didáticas e tecnologias digitais. Dissertação de Mestrado. UniCarioca. Rio de Janeiro, 2019.

BONAMINO, A.M.C; LIMA, N.C.M.L; PONTES, L.A.F; **A desigualdade de conhecimento no ciclo de alfabetização.** *IN:* Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chargas. N.2. Jan/abril, 2018.

BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B.; CORREA SÁ MENEZ, M. R.; WUNSCH, L. P. APLICATIVOS MÓVEIS PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 01, p. 37-56, 13 jun. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental - Introdução. Rio de Janeiro, 997. Disponível em: Introdução (mec.gov.br). Acesso em: 04/06/2020.

_____. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília.1997. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 04/06/2020.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CABRAL, Natanael Freitas. **Sequências didáticas: estrutura e elaboração**. Belém, PA, 2017.
COLELLO, S. M. G. Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita. Videtur (USP), Porto/Portugal, v. 29, p. 43-52, 2004.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, Dec. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 26 Feb. 2020. https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400005.

DIESEL, Aline; SANTOS BALDEZ, Alda Leila; NEUMANN MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. ISSN 2177-2894. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>. Acesso em: 26 fev. 2020.http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404.

EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H.M.B; MACHADO, M.Z.V (org.) **A escolarização da leitura literária**. 2ºed. Belo Horizonte,2011. p. 11-48.

FERREIRO, E., & Teberosky, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Alessandra Rente Melo. **O uso de Stop Motion como prática pedagógica na Alfabetização.** Dissertação de Mestrado Profissional em novas tecnologias digitais na educação. Centro Universitário Carioca. Rio de Janeiro, 2020.

FREIRE, Ana Paula da Silva; SANTOS, Ademir Valdir dos. **Políticas e práticas na escola primária catarinense (1911-1945)**: pedagogia tradicional ou escolanovista? EccoS Revista Científica. São Paulo, nº 34, p. 197-213. Mayo- agosto 2014. [fecha de consulta 26 de febrero de 2020]. ISSN: 1517-1949. Disponible em: https://www.redalyc.org/pdf/715/71532890012.pdf

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. adm. empres.**, São Paulo , v. 35, n. 3, p. 20-29, June 1995 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Apr. 2020. https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004.

GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. **O foco triplo**. Uma nova abordagem para a educação. Tradução: Cássio Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. 128 p.

GOLDENBERG, Mirian. **Estudos de caso**. *In:* A arte de pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 2º edição. Editora: Record. Rio de Janeiro, 1998 (p. 33-43).

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2020. Acesso em: PNAD_Educacao_2019.indd (ibge.gov.br) Acesso em: 12 de dezembro de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica: Avaliação Nacional da Alfabetização, ED. 2016. Brasília: MEC, 2017. http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file- Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos Estados. Brasília, 2018. Disponível: relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf (inep.gov.br) Acesso em: 04 de junho de 2020.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. ITS Brasil. Disponível em: ITS BRASIL - O que é Tecnologia Social: conceito e dimensões Acesso em: 26/03/20201.

LEAL, Telma Ferraz Leal. **A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético**: porque é importante sistematizar o ensino? *In:* ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.) Alfabetização de jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica. 3 ed. 2010. 77-116 p.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas Contemporâneos de Educação**: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa [online].** São Paulo, n. 107, p. 187-206, July 1999 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 26 Feb. 2020. https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo. Ática, 2009.

LIMA, Donizete Franco. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. **Revista Triangular**. Uberaba, MG. v.11. n.1. p.151-162. Jan/Abr.2018.

LIMA, Luís Alberto Libânio *et al*. **O uso de tecnologia**: Perspectivas do letramento e alfabetização. Revista Philologus. Rio de Janeiro. Ano 27, n.79 supl. p.1141-1151. Jan/Abr.2021.

MELO, Silmara Francisca dos Santos. **Contribuições do uso das ferramentas digitais na alfabetização e letramento infantil.** Campus sertão, Universidade Federal de Alagoas, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). ***Pesquisa social*: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo. Editora: Ática, 1998.
MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012.

MORALES, JULIANA. **Dia Mundial da Alfabetização**: a situação do Brasil e desafios na pandemia. E Guia dos Estudantes. 8 set 2020. Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/dia-mundial-da-alfabetizacao-a-situacao-do-brasil-e-desafios- Acesso em: 26/05/2020.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MORTATTI, M. R.L. **Um balanço crítico da "década da alfabetização" no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, nº 89, p.15-34, Jan/abril, 2013.

MUYLAERT, N.; BONAMINO, A.; MICARELLO, H.; **Habilidade de leitura no ciclo de alfabetização: uma análise sobre a igualdade de conhecimento**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.45, 2019.

NASCIMENTO; Juscelino Francisco do; HENZ; Rossana Ramos. **A ortografia e os níveis de escrita**: o erro em textos de sujeitos escolarizados. Liceu Literário Português, Rio de Janeiro, n.61, p.226-248, Jul-Dez,2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa**: no processo de formação de professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA FILHO, Vitor Henrique de. **As novas tecnologias e a mediação do processo de ensino-aprendizagem na escola.** 2010. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.17/GT_17_03_201 0.pdf> Acesso em: 13 de dezembro de 2019.

PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 1527-1534, Oct. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000500031&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 26 Feb. 2020. https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000500031.

PIOVEZAN, R.M.S. **Avaliação Nacional de alfabetização e compreensão leitora**. Mestrado em língua portuguesa, São Paulo:2017.

REZENDE, Flavia. AS NOVAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA. **Rev. Ensaio,** Belo Horizonte, v. v.2, n. no.1, p. p.70-87, Jan-Jun 2000. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/epec/v2n1/1983-2117-epec-2-01-00070.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

RIO DE JANEIRO. Currículo Carioca. 2020 Disponível em: https://www.rio.rj.gov.br/documents/9565635/77445dab-adf9-4b2e-81dd-5dba19e0679f. Acesso em: 04/06/2020

SANTOMAURO, Beatriz. **Alfabetização e Tecnologia**. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1980/alfabetizacao-e-tecnologia> Acesso em: 13 de dezembro de 2019.

SANTOS, Amanda Yasmin Barbosa *et al*. A relação entre aprendizagem e tecnologias na geração Z. **VII Encontro de iniciação à docência da UEPB**, Campina Grande, p. 1-6, 2019. Disponível em: www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV134_MD4_SA18_ID684_02102019233446.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

SARAIVA, Verônica Amorim. MICHEL, Caroline Braga. **Os desafios e as possibilidades do ensino de ortografia em tempos de pandemia**. V Conbalf (Congresso Brasileiro de alfabetização). Florianópolis-SC. 18, 19 e 20 de agosto, 2021. Disponível: 767 (udesc.br) Acesso: 20 de dezembro de 2021.

SBROGIO, Renata. **Alfabetização e letramento digital: de alunos e professores**. São José do Rio Preto. 2015. Disponível em: < https://pt.calameo.com/read/000226210b33735aa15b4> Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

SIQUEIRA, Vera Aparecida Cordeiro; BODOLAY, Adriana Nascimento; ASSIS, Luciana Pereira. **Tecnologia como ferramenta pedagógica para o ensino-aprendizagem da ortografia**: estudo comparativo entre dois aplicativos. Revista Leia Escola, Campina Grande, v.20, nº3, p. 102-118, dez. 2020. Disponível em: TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DOIS APLICATIVOS | Siqueira | Revista Leia Escola (ufcg.edu.br) Acesso em: 04/06/2020

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença pedagógica, v.9, n.52 jul/ago, 2003.

_____. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, T. M; SILVA, V.C; RIANI, J.L.R**. Análise da avaliação da alfabetização de Minas Gerais: Evolução e Desigualdade.** Est. Aval. Educ, São Paulo, v.23, n. 53. p. 126-147, set-dez, 2012.

TEIXEIRA, Pamela Cristina Nunes; MELLO, Adilson da Silva. **Alfabetização com função social no século XXI**; o que é tecnologia e qual o seu papel na alfabetização. *In:* Congresso Nacional de Educação, VII, 2020, Maceió – AL.

Anais VII CONEDU – Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: ALFABETIZAÇÃO COM FUNÇÃO SOCIAL NO SÉCULO XXI: O QUE É TECNOLOGIA E QUAL O SEU PAPEL NA ALFABETIZAÇÃO. | Plataforma Espaço Digital (editorarealize.com.br) Acesso: 06/01/2022 às 12:33.

VALENTE, Jonas. Brasil tem 134 milhões de usuários de internet, aponta pesquisa. **Agência Brasil**. Brasília. 26 Maio 2020. Disponível em: Brasil tem 134 milhões de usuários de Internet, aponta pesquisa | Agência Brasil (ebc.com.br)- Acesso em: 26/07/2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre:Artmed,1998.

ZORZI, Jaime. **Programas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas envolvidas na alfabetização e no aprendizado da ortografia**: propostas metodológicas. Rev. Psicopedagogia, 2018;35 (108):340-347. Disponível em: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia - Programas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas envolvidas na alfabetização e no aprendizado da ortografia: propostas metodológicas (revistapsicopedagogia.com.br) Acesso em: 10/06/2020

APÊNDICE A

Pesquisa com os professores do fundamental I

Olá, sou Valéria Leite, professora do ensino fundamental, do 3º ano do ciclo de alfabetização, da rede municipal do Rio de Janeiro. Estou fazendo uma pesquisa sobre as dificuldades dos alunos quanto ao sistema de escrita alfabético. O objetivo dessa pesquisa é levantar dados das dificuldades que os professores da rede pública percebem em relação a leitura e a escrita de seus alunos.
O público alvo são professores da rede pública que atuam no ensino fundamental I (1º ano ao 5º ano). O objetivo é fazer uma leitura global das dificuldades da turma, ou seja, da maioria dos alunos, e não de casos individuais. Você tem interesse em participar dessa pesquisa?
Venho te convidar a participar. É muito simples: basta preencher o formulário até o final. As suas respostas serão utilizadas para fins de pesquisa, portanto os resultados obtidos neste questionário são informações sigilosas e serão usados para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, com a garantia de anonimato.
Desde já, agradeço sua participação voluntária no preenchimento deste formulário.

1- Você aceita participar dessa pesquisa?

( ) Sim

( )Não

2- Em que ano do ensino fundamental I você atua?

( ) 1º ano

( ) 2º ano

( ) 3º ano

( ) 4º ano

( )5º ano

3- Em que Munícipio você atua?

4- Escrevem utilizando as letras do alfabeto.

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Não concordo e nem discordo

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

5- Compreendem que o sistema de escrita tem relação com a pauta sonora.

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Não concordo e nem discordo

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

6- Sabem a orientação e o alinhamento da escrita: de cima para baixo, da esquerda para a direita.

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Não concordo e nem discordo

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

7- Compreendem que entre as palavras devem ter espaços em branco.

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Não concordo e nem discordo

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

8- Sabem que toda sílaba tem uma vogal.

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Não concordo e nem discordo

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

9- Representam as letras em suas diferentes formas gráficas (Cursiva, de fôrma, bastão, maiúscula e minúscula).

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Não concordo e nem discordo

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

10- Dominam as regularidades ortográficas em que o grafema (letra) corresponde apenas um fonema (som). Exemplo: Palavras com P, B, T, D, F e V.

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Não concordo e nem discordo

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

11- Dominam as regularidades ortográficas em que o valor das letras é dependente do contexto e da posição em que estão (exemplo do grupo de grafemas C,G, H, L, M, N, R, S, X e Z).

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Não concordo e nem discordo

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

12- Dominam as irregularidades ortográficas (são casos de um som que podem ser representados por várias letras).

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Não concordo e nem discordo

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

13- Reconhecem que as sílabas podem variar em suas combinações silábicas (CV, CCV, CVSv, CCVCC...).

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Não concordo e nem discordo

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

14- A partir da avaliação de sua turma, ordene os aspectos do sistema de escrita alfabética de acordo com a dificuldade da turma para cada aspecto. Trazendo para cima o aspecto identificado como mais difícil, e posicionando sucessivamente até que fique por último na lista aquele aspecto considerado mais fácil para a turma.

Escrevem utilizando as letras do alfabeto.

Dominam as relações entre grafemas e fonemas.

Sabem a orientação e o alinhamento da escrita.

Compreendem que deve ter espaços em branco entre as palavras.

Representam as letras em suas diferentes formas gráficas.

Dominam as regularidades ortográficas.

Dominam as regularidades onde o valor das letras depende do contexto e posição.

Dominam as irregularidades ortográficas.

Sabem que toda sílaba tem uma vogal.

Reconhecem que as sílabas podem variar em suas combinações silábicas.

APÊNDICE B

Avaliação da Sequência Didática

Avaliação da Sequência Didática

Olá, sou Valéria Leite, professora do ensino fundamental, do 3º ano do ciclo de alfabetização, da rede municipal do Rio de Janeiro. Estou fazendo uma pesquisa sobre as dificuldades dos alunos quanto ao sistema de escrita alfabético e o uso das Novas Tecnologias em sequências didáticas para auxiliar na redução destas. O público alvo desta pesquisa são professores que atuam no ensino fundamental do 1º ano ao 6º ano de escolaridade.

No decorrer da pesquisa foi desenvolvida uma Sequência Didática planejada para o 3º ano de escolaridade para trabalhar os conteúdos de escrita e os valores de empatia e cooperação. O objetivo do presente instrumento é avaliar a Sequência desenvolvida quanto aos objetivos propostos, sua aplicabilidade e viabilidade e atividades que auxiliem quanto a empatia e a reflexão dos alunos quanto as regras ortográficas. A sequência didática desenvolvida ao longo desta pesquisa está disponível nesse link: https://tinyurl.com/fs28e63t para analisarem.

Você tem interesse em participar dessa pesquisa?

Venho te convidar a participar. É muito simples: basta preencher o formulário até o final. As suas respostas serão utilizadas para fins de pesquisa, portanto os resultados obtidos neste questionário são informações sigilosas e serão usados para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, com a garantia de anonimato.

Desde já, agradeço sua participação voluntária no preenchimento deste formulário.

1. Você aceita participar dessa pesquisa?

Sim

Não

2. Em que ano do ensino fundamental I você atua?

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

3. Qual rede você atua?

Municipal do Rio de Janeiro

Estadual do Rio de Janeiro

Privada

Outra

4. A Sequência Didática cumpre o seguinte objetivo proposto: Levar os alunos à reflexão quanto as regularidades contextuais e irregularidades ortográficas relacionadas ao S, Z e SS.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo e nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

5. A Sequência Didática cumpre o seguinte objetivo proposto: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo e nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

6. A Sequência Didática contempla o seguinte objetivo da BNCC: Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais em grafemas e fonemas.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo e nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

7. A Sequência Didática contempla o seguinte objetivo da BNCC: Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo e nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

8. Os recursos tecnológicos apresentados na Sequência Didática são viáveis na sala de aula.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo e nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

9. O uso de novas tecnologias para o ensino das regularidades e irregularidades ortográficas é inovador.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo e nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

10. As etapas da Sequência Didática dialogam entre si.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo e nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

11. O tempo de execução, de uma semana, proposto na Sequência Didática é adequado.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo e nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

12. As atividades em grupo, propostas na Sequência Didática, possibilitam contemplar o objetivo de convívio.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo e nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

13. As atividades propostas na Sequência Didática podem ser adaptadas a variados contextos de turmas.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo e nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

14. Na etapa da avaliação que consta dentro da sequência didática contempla o objetivo: Levar os alunos à reflexão quanto as regularidades contextuais e irregularidades ortográficas relacionadas ao S, Z e SS.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo e nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

15. Pontos positivos da Sequência Didática:

_____

16. Pontos negativos da Sequência Didática:

_____

Apêndice C

Framework da Sequência Didática

Dias: Uma semana

Instituição:	**Data:**
Educador Autor(a): Valéria Pereira da Costa Leite	**E-mail:** valeriawald@yahoo.com.br

Eixo Temático: Convivência
Conteúdo: Ortografização

Locais que serão utilizados: X **Sala de Aula** ☐ **Pátio** X **Outros - Casa.**

Objetivos esperados	Levar os alunos à reflexão quanto as regularidades contextuais e irregularidades ortográficas, relacionadas ao S, Z e SS. Trabalhar visando a reflexão a respeito das regras ortográficas, a fim de auxiliar no seu processo de aquisição do sistema de escrita alfabético. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza.

Passo 1	**Eixo Temático e Diagnose:** 1º etapa: Incentivar a curiosidade dos alunos a partir do título do vídeo 2º etapa: Assistir o vídeo Histórias educativas "O menino nervosinho" - YouTube 3º etapa: Conversa sobre o vídeo e sobre o título 4º etapa: Registro de combinados da turma

9º competência da BNCC Habilidades	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza. **(EF03LP01)** Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas
Passo 2 9º competência da BNCC	**Atividade Significativa:** 1º etapa: Leitura, compreensão textual, oral e dinâmica das expressões. • Leitura do texto "Os segredos da nossa casa" e interpretação oral. • Interpretação textual • Dinâmica das expressões Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza.
Passo 3	**Fixação de Conteúdos:** 1º etapa: Atividade com palavras e leitura coletiva • Retomada do texto • Circular palavras no texto que tenham palavras com s, z e ss • Montar um quadro de palavras a partir das palavras que circulou • Leitura coletiva das palavras

	2º etapa: Vídeos Explicativos https://youtu.be/km5-pv6T6I8 https://youtu.be/6lR-M6nIRRQ 3º etapa- Desafio em dupla: • Em dupla os alunos irão responder as questões voltadas para uma das regras do uso do s. Eles precisam compreender que quando for adjetivo terminado em oso, osa, utilizarão o s; 4º etapa- Troca das fichas e correção. 5º etapa: Escrita da regra pela turma. 6ºetapa: Pesquisa em jornais e revistas e montagem de um quadro de palavras para que a turma consulte quando tiver dúvida; 7º etapa: Leitura coletiva do quadro 8ª etapa: Assistir o vídeo: PALAVRAS COM S OU SS [Nunca mais você vai errar] [Prof. Alda] - YouTube 9ºetapa: Atividade em dupla preencher com a letra que falta s ou ss. 10º etapa: Leitura das palavras e correção coletiva • Correção coletiva pela turma com auxílio da professora. Neste momento a professora irá corrigir no quadro se coloca s ou ss, sendo que os alunos irão dizer. • Os alunos, em dupla, irão corrigir e verificar quantas palavras acertaram e quantas palavras erraram; 11º etapa: Bingo de palavras em dupla: s, ss ou z. 12º etapa: Registro das palavras do bingo no caderno.
9º competência da BNCC **Habilidades**	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza. **(EF03LP01)** Ler e escrever palavras com correspondência regulares contextuais entre grafemas e fonemas. **(EF35LP13)** Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares.
Passo 4	**Atividades Lúdicas:**

	1º etapa: Jogo no Power Point – Jogo coletivo com a turma: https://drive.google.com/file/d/1Ii_fWEHTwDqSHSGzVoBp_xiq66Q0gIsq/view 2ºetapa: Jogo utilizando S, SS ou Z (no Wordwall)https://wordwall.net/play/9675/108/561-
9º competência da BNCC **Habilidades**	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza. **(EF03LP01)** Ler e escrever palavras com correspondência regulares contextuais entre grafemas e fonemas. **(EF35LP13)** Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares.
Passo 5	**Atividade Avaliativa (Sway):** 1º passo: Enviar o link para os alunos fazer a atividade avaliativa: https://sway.office.com/dxXntB7juwtCxqhn?ref=Link 2º etapa: 2 vídeos fazendo a retomada das regras 3º etapa: Avaliação no Forms
Habilidade	**(EF03LP01)** Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas. **(EF35LP13)** Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares.
Recursos Digitais	Smartphone ou tablet; Vídeos do YouTube; Aplicativos de celular Sway Microsoft Forms

Recursos Analógicos utilizados	Papel/caderno; Quadro Cartolina Papel Lápis
Observações: **A avaliação será formativa, os alunos serão avaliados tanto na avaliação pelo Sway como também em todas as etapas da sequência didática, observando interesse, desenvolvimento, participação e aprendizagem.**	