

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS,
MATEMÁTICA E LINGUAGENS

SUANE GANDARA DA ROCHA CARNEIRO

**Um estudo sobre o projeto de aceleração de aprendizagem de
leitura e escrita em uma escola parceira do PIBID**

Belém, Pará
2017

SUANE GANDARA DA ROCHA CARNEIRO

**Um estudo sobre o projeto de aceleração de aprendizagem de
leitura e escrita em uma escola parceira do PIBID**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do Grau de Licenciada Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, sob a orientação do Prof. Dr. Jesus Cardoso Brabo e co-orientação da Prof^a. Ms. Myrle do Socorro Monteiro Santa Brígida.

Belém, Pará
2017

SUANE GANDARA DA ROCHA CARNEIRO

**Um estudo sobre o projeto de aceleração de aprendizagem de
leitura e escrita em uma escola parceira do PIBID**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do Grau de Licenciada Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, sob a orientação do Prof. Dr. Jesus Cardoso Brabo e co-orientação da Prof^a. Ms. Myrle do Socorro Monteiro Santa Brígida.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jesus Cardoso Brabo, IEMCI/UFPA (Orientador)

Profa. Ms. Myrle do Socorro Monteiro Santa Brígida, SEMEC/SEDUC (Membro externo)

Profa. Dra. Elizabeth Orofino Lucio, IEMC/UFPA (Membro interno)

Belém, Pará
2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Socorro Rocha e Sérgio Luiz, por sua existência, pois sem eles, este trabalho, muitos dos meus sonhos, projetos e conquistas não se realizariam.

AGRADECIMENTOS

À Deus e Nossa Senhora de Nazaré, primeiramente, pelas bênçãos e por terem me dado saúde e força para superar as dificuldades que me deparei ao longo do percurso.

Se torna difícil agradecer à todas as pessoas que de alguma forma, em momentos de alegria ou de dor, fizeram e continuam fazendo parte da minha vida, por este motivo, quero agradecer a todos de coração.

Especialmente à minha mãe, a qual dedico este trabalho, por ter sido e continuar sendo a minha base. Por ter me mostrado o caminho, e seguir me orientando e dando força, principalmente nos momentos em que eu mais precisei. Todas as minhas conquistas são para ela.

Agradeço à pessoa que eu considero como pai, pois foi quem participou diretamente da minha criação, de maneira fundamental, não deixando que nada faltasse, atendendo à todas as minhas necessidades e até aos meus caprichos.

Agradeço à minha avó, Valdete Paiva, que me ouviu em meus momentos de aflição e me conferiu carinho e agrado, que orou por mim e se alegrou com meus momentos de alegrias e conquistas.

Agradeço, especialmente ao meu Orientador, professor Jesus Brabo, por ser este ser iluminado, por tanto ter me ajudado, por todo carinho e paciência comigo do início ao fim de minha permanência no PIBID.

Agradeço igualmente à professora Myrle Monteiro, minha supervisora na escola parceira e co-orientadora neste e em outros trabalhos, por ter compartilhado comigo seus conhecimentos e ter me motivado a ir além, sempre acreditando em minha capacidade, por toda sua paciência, carinho e compreensão conferidos a mim.

Agradeço especialmente à minha amiga de turma e de vida, irmã, parceira de todas as horas, Roosizaura Rodrigues, a pessoa a qual compartilhei os melhores momentos acadêmicos da minha vida, assim como os piores. Em todos os momentos me conferiu seu carinho, paciência e compreensão e também puxões

de orelha, e que por sua experiência de vida, me ensinou a ser uma pessoa melhor.

Agradeço aos meus familiares e amigos, cito alguns: meus avós, Gerson e Lúcia Carneiro, Tia Vera Carneiro, Nágila, Elizabeth, Pâmela, Aldane, Weskley, Ítalo, sei que posso estar esquecendo de alguém que de alguma forma se tornou significativo em minha vida, mas estão todos em meu coração e lhes sou eternamente grata por existirem e por preencherem meus dias de amor, paz e alegria.

Agradeço aos gestores, diretores e professores que desempenharam com dedicação seus trabalhos, sendo muito flexíveis, aos funcionários do instituto que atenciosamente atenderam aos meus telefonemas e mails e aos demais que são igualmente importantes para o IEMCI.

RESUMO

Um estudo sobre a apropriação da leitura e escrita com sequências de atividades no processo de alfabetização de alunos do PPA (projeto de apoio pedagógico) do ciclo I-3º ano da escola Municipal Ernestina Rodrigues, em Belém do Pará. Descreve-se o passo-a-passo da realização das aulas que foram planejadas e aplicadas com auxílio e orientação do professor orientador da instituição de ensino superior e da professora supervisora da escola parceira. O objetivo foi de promover a alfabetização utilizando diferentes recursos e estratégias com base nos estudos da teoria pós-construtivista de Esther Pillar Grossi, e para este trabalho se optou por discutir as contribuições dos jogos didáticos incluídos nas sequências de atividades, pois permitiram aulas que provocaram avanços nas aprendizagens dos alunos. Observou-se que alunos conseguiram avançar de forma diferenciada em seus níveis de alfabetização a partir das atividades vivenciadas no PPA, tendo os jogos como parte das sequências de atividades aplicadas nas aulas do referido projeto, que promoveu um salto na alfabetização dos alunos e contribuiu para minha formação inicial.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização, jogos didáticos; PPA; PIBID.

ABSTRACT

The study about the reading and writing appropriation with sequence of activities in the literacy process of students of PPA (pedagogical support project) from cycle I- 3rd year of the Municipal School Ernestina Rodrigues in Belém/Pará (Brazil), addresses classes which were planned and applied with the help and guidance of the adviser professor of the higher education institution and the supervisor teacher of the partner school. The objective was to promote literacy using different resource and strategies based on post- constructivist studies and theories of Esther Pillar Grossi, and for this work, it was opted to discuss the contributions of games included in the sequence of activities as they allowed classes that led to students' learning improvement. It was observed that they were able to improve their literacy level in different ways, from the activities experienced in the PPA, with the games being part of the sequences of applied activities in classes of the cited project, which promoted an advance on student's literacy and contributed to my initial formation.

Key words: Literacy; Games; Learning; PIBID.

LISTA DE FIGURAS/ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Alunos do PPA e bolsistas PIBID realizando atividades do PPA na biblioteca da escola.....	20
FIGURA 2 - Repertório de palavras e imagens relacionadas as festas juninas.....	23
FIGURA 3 - Jogo da memória, elaborado a partir da adaptação de palavras do livro “A zeropéia” (Bia Salgueiro, 1993)	24
FIGURA 4 - Exemplo de escrita do aluno Frederico durante a primeira sondagem realizada.....	26
FIGURA 5 - Exemplo de escrita do aluno Patrícia durante a primeira sondagem realizada.....	27
FIGURA 6 - Exemplo de escrita do aluno João durante a primeira sondagem realizada.....	27
FIGURA 7 - Aluna patrícia realizando leituras com palavras em letra bastão e cursiva retiradas do conto João e Maria.....	28
FIGURA 8 - Produções escrita dos alunos, João e Frederico ao final do primeiro semestre de atividades no PPA.....	30
FIGURA 9 - Produção escrita do aluno João ao final do primeiro semestre de atividades no PPA.....	31
FIGURA 10 - Produção escrita da aluna patrícia ao final do ano letivo de atividades no PPA.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CI	Ciclo I (um)
GEEMPA	Grupo de estudos sobre educação, metodologia de pesquisa e ação de Porto Alegre/RS
PIBID	Programa institucional de bolsas de iniciação à docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPA	Programa de apoio pedagógico
UFPA	Universidade Federal do Pará

Sumário

INTRODUÇÃO	12
REFERENCIAL TEÓRICO	15
METODOLOGIA.....	18
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	25
Aluno 1 – Frederico, 8.....	26
Aluna 2 – Patrícia, 8.....	26
Aluno 3 – João, 8	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

INTRODUÇÃO

Resultados de avaliações em larga escala, como o ANA 2014 (Avaliação Nacional de Alfabetização), nos mostram que ainda muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas (SOUZA, 2015). Inclusive, tais resultados foram usados como argumento para a criação do chamado Pacto de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012), que visa justamente fazer com que toda criança esteja plenamente alfabetizada aos oito anos de idade.

Segundo Brasil (2012), para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Por outro lado, não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas. Assim, é importante que no planejamento didático possibilitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa.

Este estudo trata sobre a apropriação da leitura e escrita nas sequências de atividades do processo de alfabetização de alunos do PPA (Projeto de Apoio Pedagógico) da Escola Municipal Ernestina Rodrigues, em Belém do Pará. Aborda aulas que foram planejadas e aplicadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Pará (PIBID/UFPa) com o objetivo de promover a alfabetização, utilizando diferentes recursos e estratégias com base nos estudos e teorias pós-construtivistas de Esther Pillar Grossi (GROSSI, 1990a, 1990b, 1990c), e, para este trabalho, se optou por considerar as contribuições dos jogos incluídos nas sequências de atividades, investigando os eventuais avanços de aprendizagens obtidos pelos

alunos que participaram do projeto durante o ano letivo de 2015 na referida escola.

A parceria do PIBID/UFGA com a escola, possibilitou implementar o PPA que, na experiência aqui relatada, é a intervenção na correção das aprendizagens da alfabetização no ciclo I - 3º ano, de alunos identificados pela professora regente da turma como não alfabetizados, ou seja, com dificuldades de leitura e escrita, e o dever de focar nestas aprendizagens para, a tempo, impedir a retenção destes alunos. O objetivo do projeto foi que todos os alunos da turma concluíssem a etapa inicial do ensino fundamental com sucesso, visto que, no 3º ano do ensino fundamental o aluno que não conclui o processo de aprendizagem da alfabetização é retido.

Tais atividades acabaram se configurando, simultaneamente, em atividades didáticas em prol da melhoria da aprendizagem de alunos não alfabetizados e práticas de iniciação à docência de futuros professores, bolsistas PIBID, que está em pleno acordo com os objetivos desse programa, uma vez que:

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (BRASIL, 2008)

Já a Escola Municipal Ernestina Rodrigues é referência em alfabetização. Está entre as melhores escolas públicas do município de Belém (CASTRO, 2017), cuja equipe de professores e técnicos vem sendo rigorosa no compromisso de alfabetizar as crianças na idade certa. Esse compromisso foi determinante na decisão de implementar o PPA para, assim, oferecer as aprendizagens necessários nas práticas de leitura e escrita. A convivência no dia a dia da escola, nos permitiu observar que gestão, os professores, os pais e os alunos, somam forças para implementar e dar prosseguimento a projetos dessa natureza pedagógica.

O presente trabalho finca sua relevância em razão do ainda significativo índice de analfabetismo e evasão escolar no Brasil (QUEIROZ, 2017). Lança-se um olhar, particularmente, para a região metropolitana de Belém que, não obstante, causa uma preocupação para o professor da educação básica, que é quem deve cumprir o papel de alfabetizador.

A ideia de escrever sobre o processo de realização do PPA, surgiu após a autora ter participado e testemunhado os avanços de aprendizagem que os alunos que participavam do projeto acabavam tendo. No entanto, apesar de haver um registro escolar dos avanços dos estudantes, nos pareceu que os resultados do projeto mereciam ser analisados com mais rigor e divulgados para, quem sabe, ajudar a convencer outros professores a implantar projetos semelhantes em outras escolas.

Desde a década de 1980 vem se pesquisando sobre os chamados níveis de alfabetização. Os trabalhos de Emília Ferreiro (FERREIRO, 1986, 1999) foram pioneiros nisso. Tendo como base esses estudos, Esther Pillar Grossi, decidiu ir além da identificação dos níveis, e passou planejar e pesquisar sequências de atividades com o objetivo de promover aprendizagens, permitindo aos alunos avançarem em seus níveis de escrita e leitura e, de fato, alfabetizarem-se (GROSSI, 1990a).

Este trabalho está organizado em quatro tópicos. No primeiro, será apresentado, forma breve, as principais que compõe referencial teórico de alfabetização linguística que fundamenta este trabalho e as atividades do PPA. No segundo tópico, será descrita a metodologia de coleta e análise utilizada, que, por sua vez, foi dividida em dois sub-tópicos: *intervenções pedagógicas*, que mostra o nível inicial dos alunos, o motivo para intervir na correção das aprendizagens e a *utilização dos jogos na promoção das aprendizagens*, que justifica a opção de usar esse tipo de estratégia para manter e/ou aumentar a motivação dos alunos durante a realização das tarefas do PPA. No terceiro capítulo, denominado resultados, procura-se apresentar evidências que demonstrem a evolução do nível de escrita e leitura que as crianças alcançaram e o quarto e último tópico trazem as considerações finais, conclusão a respeito do trabalho e suas implicações para campo social, educacional e profissional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na década de 1970, quando Emília Ferreiro decidiu realizar suas pesquisas sobre o processo de alfabetização infantil, o índice de analfabetismo na população mundial era muito preocupante. Dentre suas mais importantes descobertas, observou que a criança aprende interagindo com o objeto de estudo de uma forma peculiar e que essas formas variavam ao longo da aprendizagem, no que se convencionou chamar de níveis de aprendizagem.

Essa abordagem psico-educacional acabou ganhando força e se difundindo entre muitos pesquisadores e elaboradores de políticas públicas educacionais. E gradativamente, passou a influenciar a reformulações curriculares em diferentes países, inclusive no Brasil.

No estado de São Paulo, em 1984, houve a implantação, nas escolas da rede pública de ensino, do Ciclo Básico de Alfabetização, que visava à melhoria da qualidade de ensino, tendo como pressupostos teóricos aqueles resultantes das pesquisas sobre psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro e colaboradores e enfeixadas sob a denominação de “construtivismo”, que, em 1997 foi “implantado” em âmbito nacional, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (MELLO, 2002)

Essa corrente teórica foi ganhando adeptos ao longo do tempo e, atualmente, sofreu algumas modificações que têm sido denominadas por autores como Salun e Stegun (2001) de pós-construtivismo. Onde o ensino visa a contextualização das áreas de conhecimento com a vida dos alunos. Tais pesquisas se basearam nos estudos da psicogênese da língua escrita, inspirados inicialmente nas ideias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, com o objetivo de trazer à luz um melhor e mais amplo atendimento do processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos. A medida que mais pesquisas foram realizadas percebeu-se a necessidade de aperfeiçoamento ou relativização das teorias construtivistas, até então estabelecidas, e diferentes grupos de pesquisa acabaram seguindo ideias um tanto quanto diferentes das inicialmente apresentadas pelos psicólogos do desenvolvimento mencionados.

Nesse contexto surgiu o Grupo de Estudos Sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação - GEEMPA, que sob a coordenação da professora Esther Grossi, visava também dar contribuições para melhorar a qualidade do ensino, sobretudo no Brasil.

Depois de ter realizado e publicado algumas pesquisas sobre a questão da alfabetização, os membros do GEEMPA decidiram lançar uma espécie de abordagem didática para alfabetização de crianças e adultos, cujos princípios didáticos foram agrupados em três principais dimensões educacionais: I) a socialização, o estreitamento da relação entre a escola e a vida; II) o saber e as regras dos alunos, onde o aluno constrói o seu conhecimento a partir dos desafios propostos pelo professor; e III) o saber e a vida, que é valorizar que cada aluno tem sua peculiaridade (Salun e Stegun, 2001).

Grossi (1990a), compreende que para planejar e pôr em prática tarefas de alfabetização realmente mais eficazes, era necessário aferir os níveis psicogenéticos de linguagem falada e escrita e, partir daí, selecionar as melhores estratégias para atender cada aluno em suas peculiaridades.

Os níveis psicogenéticos segundo a trilogia de Esther Pillar Grossi (1990a, 1990b, 1990c), configuram-se em:

Nível Pré-Silábico,

[...] o início do processo de alfabetização tem dois patamares bem nítidos – um, no qual os sujeitos julgam que se escrevem com desenhos, isto é, a grafia deve conter os traços figurativos daquilo que se escreve – e outro, no qual se usam sinais gráficos, abandonando-se no traçado aspectos figurativos do que se quer escrever. [...] na medida em que o sujeito, ao escrever com letras, números ou assemelhados, condiciona a quantidade deles, seu tamanho, a sua posição... a características figurais do ente cuja palavra que lhe está associada é escrita. (GROSSI, 1990a, p.41)

Nível Silábico,

Esta vinculação pronúncia-escrita conduz a hipótese de base nível silábico, que é a da correspondência quantitativa de sílabas orais com letras isoladas. [...] Realmente, o que define o nível silábico é a segmentação quantitativa das palavras em tantos sinais gráficos quantas são as vezes que se abre a boca para pronunciá-las. (GROSSI, 1990b, p.14)

Nível Alfabético,

Trata-se de um marco altamente significativo do ingresso no cerne do nosso sistema de escrita – a constituição alfabética de sílabas. [...] a fonetização das sílabas não é instantânea e definitiva. O aluno começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas e, para a escrita de outras, permanece silábico. [...] a entrada num nível significa a superação básica do conflito em torno das concepções características do nível anterior, o que já ocorreu para quem fonetiza algumas sílabas. (GROSSI, 1990c, p.43)

Ou seja, cada criança, em ritmo próprio passa por sequenciamento pelos dois primeiros níveis e, finalmente, atingem a hipótese alfabética. Quando compreendem que as letras combinadas representam os sons da fala e que a escrita obedece regras convencionadas socialmente, significa que alfabetizaram-se (SCHULZ, 2017).

Naturalmente os estudos do GEEMPA procuraram aprofundar as ideias de Emília Ferreiro e torná-las aplicáveis em um contexto escolar brasileiro. Por exemplo, embora os níveis de escrita demonstrados por Emília Ferreiro (1986, 1999) tenham sido a base para as pesquisas de Esther Grossi, esta última chegou à conclusão que tais níveis tinham sido definidos de forma um tanto quanto ampla, mas que, se fossem definidos dentro de contextos e considerando as chamadas zonas de conflito, permitiriam não somente nos fazer entender o processo de aquisição da escrita, mas compreendê-lo e corrigir as aprendizagens dos alunos e a *práxis* do professor (GROSSI, 1990a).

Em outras palavras, a trilogia chamada didática da alfabetização, apresentadas por Grossi (1990a, 1990b, 1990c) pretendiam responder perguntas pragmáticas que professores faziam após terem lido os trabalhos de Emília Ferreiro (1986/1999) sobre a psicogênese da língua escrita. Perguntas do tipo: agora que eu já sei o nível/hipótese que meus alunos estão, o que eu faço para que possam avançar nestes níveis? Quais atividades eu devo planejar? Como posso manter meus alunos motivados a avançar em suas aprendizagens?

Tais ideias, apresentadas pela autora, oferecem um leque de teoria e de prática onde os professores podem adquirir o domínio de como alfabetizar de forma a contribuir para diminuição da retenção, da evasão escolar e contextualizar o cotidiano do aluno oportunizando que este não se perca em práticas/métodos de memorização, mas que reconheça importância de aprender, ler e escrever, para a vida.

Uma das contribuições desta pesquisa é ilustrar o processo de aceleração de aprendizagem com o uso das recomendações e materiais didáticos sugeridos pelas didáticas da alfabetização de Grossi (1990a, 1990b, 1990c) e o quanto o engajamento nesse processo pode ser frutífero tanto para o aluno quanto para o professor. Mas ainda para aqueles professores, que como eu, que se encontram no processo de formação inicial. A seguir descreveremos o passo a passo dessa experiência.

METODOLOGIA

O presente trabalho adotou o método qualitativo de pesquisa, em uma tentativa de observar, descrever, avaliar diferentes aspectos das atividades de alfabetização, realizadas no âmbito do PPA, com três alunos do CI/3º ano da Escola Municipal Ernestina Rodrigues. Os procedimentos nessa pesquisa foram da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), uma vez que o papel não foi apenas de observadora, mas de ator social ativamente envolvida no processo investigado, analisando situações reais e intervindo sempre que necessário. Em uma tentativa de fazer com que todos os envolvidos na pesquisa (professora, alunos e estagiária), pudessem responder e agir para transformar o problema em foco. Neste caso, o processo de alfabetização dos alunos mencionados.

Ao longo do período de realização da pesquisa, ocorreram estudos, planejamentos e execução de práticas de alfabetização, avaliação diagnóstica, aplicação de exercícios avaliativos e das sequências de atividades planejadas para suprir as necessidades de aprendizagens específicas de cada dos alunos. Isso acontecia sempre em diálogo com a professora regente sobre temas e repertório vocabular que a turma dos referidos alunos estava trabalhando. Ao final de cada mês, realizavam-se reuniões para avaliar os avanços, necessidades e replanejamento das atividades para qualificar e dar continuidade a intervenção pedagógica no desenvolvimento das provocações didáticas com os alunos participantes do projeto. Tal análise e intervenção pedagógica era imprescindível para que fosse possível mapear a rede hipóteses (GEEMPA, 2010) dos alunos atendidos, o que particularmente era um princípio didático que distinguia o método de alfabetização do PPA.

Sobre a caracterização da rede de hipóteses dos processos de aprendizagens em cada campo conceitual. Ela se distingue das outras didáticas precipuamente porque persegue, como seu eixo orientador, a lógica do processo de aprendizagens do aluno e não a lógica dos conteúdos a ensinar. Por conseguinte, as atividades que são propostas em aula valem na medida em que leva os alunos a transitar ignorâncias, isto é, a transitar hipóteses, construídas em cima de situações e procedimentos, forjadas a partir de conceitos neles envolvidos. O que norteia, portanto, um bom planejamento didático é o conhecimento da sequência de ideias geradas nas vivências do meio que o aluno frequenta, com vistas ao domínio de um campo conceitual. (GEEMPA, 2010, p. 9)

Assim, no PPA, quando se trata da leitura e da escrita, a caracterização do nível em que ele se encontra é o ponto de partida e se faz necessário permitir que o aluno transite por ele, ou seja, se está na fase em que se escreve com desenhos, com letras que não tem vínculo com a pronúncia, se já escreve distribuindo uma letra para cada vez que se abre a boca ao falar uma palavra ou quando a restringe utilizando cada som com uma letra (GEEMPA, 2010).

Como já foi mencionado relataremos o percurso de participação de atividades do PPA de três alunos, os quais a autora desse trabalho acompanhou mais de perto. Cabe esclarecer o PPA da escola em questão atendia um total de 3 estudantes, que mais precisavam do atendimento, da turma do 3º ano do turno matutino.

Também é importante ressaltar que durante todo o processo foram decisivos os acompanhamentos dos profissionais para realização do trabalho - professor orientador do programa e a professora supervisora na escola - no sentido de fornecerem conhecimentos e experiências necessários ao trabalho a ser realizado.

A experiência relatada ocorreu durante o ano letivo de 2015. Cabe observar que minhas atividades no estágio não se reduzem apenas ao acompanhamento do PPA. Antes da experiência aqui relatada, já vinha atuando como estagiária na escola, desde o 2º semestre de 2014, observando aulas em turmas regulares, ajudando nas atividades em sala de aula e na biblioteca da escola.

Em meados de março de 2015 iniciamos as atividades do PPA com 6 crianças que a professora regente da turma do 3º ano (Ciclo I) identificou com dificuldades de leitura e escrita. Com poucos meses de início de nossas atividades, três alunos atendidos rapidamente alcançaram o nível alfabético apropriado e pararam

de frequentar as aulas do PPA. Então ficamos com três alunos que permaneceram conosco durante todo o ano de 2015, pois precisavam ser acompanhados em seus níveis de escrita. É sobre as observações, reflexões e análises de resultados do desenvolvimento destes três alunos que este trabalho foi feito.

As crianças que participaram do PPA naquele ano, como já vinha acontecendo em anos anteriores, foram selecionadas para o projeto com base em um diagnóstico de leitura e escrita realizado pelas professoras de todas as turmas de 3º ano da escola. Com isso, em 2014, foram identificados problemas de alfabetização em seis estudantes que, depois dos pais terem sido comunicados e concordado que seus filhos participassem do programa, passaram a dedicar parte da carga horário de suas aulas regulares para participar das atividades do PPA que ocorriam nas dependências da biblioteca da escola (Figura 1).



Figura 1: alunos do PPA e bolsistas PIBID realizando atividades do PPA na biblioteca da escola.

Dois dias por semana, pela manhã, as crianças se dirigiam para o espaço da biblioteca, onde aconteciam as atividades do PPA, que duravam 4 horas, com o início da aula as 7h30min e término às 11h30min.

As atividades eram selecionadas de acordo com as necessidades de aluno atendido. Para promover interação entre os estudantes e poder atender mais de

um aluno simultaneamente, eventualmente, alunos com níveis psicogenéticos próximos eram agrupados em grupos de três ou quatro integrantes.

As atividades utilizadas, simultaneamente, permitiam aprendizagem de habilidades de leitura e escrita, com base no desempenho de cada criança, possibilitavam a identificação precisa do nível psicogenético de cada aluno: pré-silábico, silábico ou alfabético. Atividades relativamente simples – como a escrita do nome completo do aluno, leitura de quatro palavras diferentes (monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba) e de uma frase (que incluía a palavra dissílaba) – eram utilizadas nessa sondagem. Essa avaliação permanente é um princípio didático do PPA, uma vez que:

[...] no pós-construtivismo, avalia-se para planejar o trabalho escolar e não só para aprovar ou reprovar o aluno. Para o planejamento, interessa avaliar os equívocos, as hipóteses truncadas, as articulações incompletas, pois são os elementos que nos permitem deduzir em que teoria provisória o aluno está, rumo ao conceito. (GROSSI, 2004, p.27)

Para estimular mais os estudantes a participar das atividades do PPA, optou-se em fazer uso sistemático de alguns jogos didáticos. Estudos sobre alfabetização baseados na abordagem na didática da alfabetização de Grossi (1990a, 1990b, 1990c) tem apontando algumas contribuições desse tipo de estratégia para as aprendizagens dos alunos. O brincar está aliado ao praticar e é o ponto chave. Obviamente, é necessário tomar cuidado ao inseri-los como estratégia para conduzir o caminho pelo qual se pretende que o aluno aprenda, e não se use apenas o jogo pelo jogo.

Os jogos com letras e palavras escritas constituem-se de oportunidades de desafio, no qual cada criança responde de acordo com o nível psicogenético em que se encontra (SOUZA, 1997). Os jogos alegram o ambiente, permitem aulas mais atrativas, divertidas e interessantes para o aluno e para professor. É capaz de provocar o esforço cognitivo da criança e assim promover a aquisição de competências necessárias para o seu desenvolvimento intelectual. Decidiu-se em usar jogos como facilitador e provocador de aprendizagens por entendermos que:

O jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida

social e representando assim, importante contribuição na aprendizagem (SOUZA, 1997, p.86).

Os jogos potencializam as atividades quando os associamos a partir do conteúdo que se está ensinando, do repertório de palavras que estão sendo trabalhadas e onde se pretende chegar com o assunto. As crianças se sentem motivadas, o que aumenta a chances de tornar a aprendizagem efetivamente significativa, pois,

[...] vale esclarecer que a aprendizagem significativa ou a emergência do significado psicológico – depende, no caso de haver disposição por parte do aluno de efetivá-la, da estrutura cognitiva desse aluno, do material que se quer aprender e do relacionamento entre essa estrutura cognitiva particular e o material de aprendizagem. (NETO, 2006, p.119).

A ludicidade é, de maneira geral, atraente e permite que as crianças relacionem de diferentes formas o que é real e o que é imaginário, aguça a criatividade, o raciocínio lógico, e ainda, as leva à sabedoria de como lidar com possíveis frustrações de perda, pois nos jogos, como na vida real, sempre teremos o que vence e o que perde. Por este motivo o professor deve ser o mediador das atividades com jogos, mas que permita ao aluno a autonomia diante das mesmas. Souza (1997, p.86) afirma que ao jogar, a criança cria e segue regras, começa a ver uma situação a partir do ponto de vista do colega, ao mesmo ponto que confronta suas hipóteses, inteirando-se socialmente.

Assim, planejávamos e realizávamos nossas atividades atentando ao que os alunos precisavam aprender, procurando torná-las mais interessante, com a intenção de motivar a criatividade e a vontade de aprender das crianças.

O planejamento didático de uma sequência de atividades em torno de um contexto semântico deve levar em conta todos os vetores da nave da zona proximal do que se quer ensinar. No caso da alfabetização, há que se considerar os grandes eixos do processo rumo a ela, isto é, leitura, escrita e conhecimento das letras, organizando atividades que abordem os vários aspectos que estes eixos comportam. Trata-se, com efeito, de agregar aspectos científicos à tarefa docente, para muito além da criatividade e da intuição da professora. (GEEMPA, 2010)

Os principais jogos utilizados foram: bingo das palavras, jogo de cartas com sílabas, também com palavras, caça palavras, jogo da memória com palavras, entre outros. Os jogos foram modificados de sua forma original, mas permaneciam com suas regras básica, isto porque foi necessário adequar os

jogos ao conteúdo a ser ensinado, de acordo com as necessidades, dificuldades, contexto das crianças e também eventuais ocasiões cujas palavras pudessem ser exploradas nas atividades, como por exemplo, a ocasião da festa junina da escola (Figura 2).



Figura 2: Repertório de palavras e imagens relacionadas as festas juninas

Para selecionar tais jogos, seguimos as recomendações de Souza (1997, p.86) sobre itens que o professor deve observar ao propor um jogo como atividade:

- Ser interessante e desafiador;
- Permitir que todos participem ativamente do começo ao fim do jogo;
- Possibilitar que a criança avalie o resultado da sua ação;
- Não esgotar o jogo somente pelo jogo, mas proporcionar situações didáticas relativas ao mesmo.

Para Souza (1997), dessa maneira, há maior probabilidade do jogar e o brincar se tornarem uma forma gostosa e motivadora de aprender, onde as crianças possam se sentir motivadas e capazes de superar suas dificuldades. No caso, aprender a ler e escrever.

Por exemplo, o jogo da memória (figura 3) elaborado com palavras retiradas de um texto previamente lido, pode se tornar uma atividade interessante. Uma vez que aluno não precisa, necessariamente, saber ler, pois permite que o aluno vá

identificando a letra inicial, final, se todas as letras se repetem, além de trabalhar a formação de sílabas. Todas essas diferentes estratégias podem ser utilizadas para descobrir as palavras ocultas. O jogo que provoca, inquieta e permite reflexões a respeito da leitura do texto associadas as palavras se está vendo no cartão.

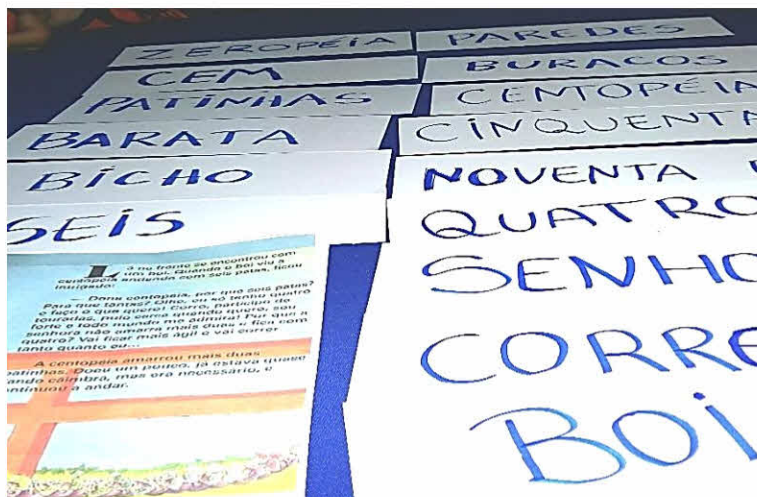


Figura 3: Jogo da memória, elaborado a partir da adaptação de palavras do livro A Zeropéia (Bia Salgueiro, 1993)

Talvez o aluno não perceba instantaneamente, mas com passar do tempo verá que já compreende melhor o texto quando relido, que reconhece as letras com mais facilidade, que consegue iniciar a leitura de sílabas e palavras. Se perceberá mais motivado a aprender, mesmo vencendo ou perdendo na brincadeira, afinal o que importa é o conhecimento que está sendo adquirido. Esse percurso, as vezes lento, os faz entender melhor que:

Aprender é apalpar a ignorância do que se conseguiu compreender até então, a fim de passar para uma nova compreensão menos incompleta, mais eficaz e mais feliz. Aprender é perder o que pensávamos saber para ganhar um saber novo e melhor. (GROSSI, 2012, p.51).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo apresentado e justificado as atividades que foram utilizadas no atendimento das crianças, será feito o relato sintético processo de aprendizagem das três crianças, cujo percurso de aprendizagem é objeto de análise deste trabalho, paralelamente discutiremos as eventuais relações que os resultados obtidos possam ter com os referenciais teóricos adotados.

A primeira atividade solicitada aos alunos foi que eles tentassem escrever seus próprios nomes, já que, como nos diz Souza (1997, p. 21), o próprio nome é, entre todas as palavras, aquela que é mais significativa para a criança. Seu significado é todo especial, carrega um grande valor afetivo – um chamamento à vida. Tal atividade não apenas para saber se sabiam escrevê-lo, mas para que eles compreendessem o quão importante é ter e saber escrever o seu próprio nome, pois nosso nome é nossa identidade, o que somos, quem somos e precisarão deste saber não somente para dentro da escola, mas também fora dela.

A sondagem continuou com a solicitação da transcrição de palavras contidas em um livro ilustrado que já havia sido lido e discutido com os alunos em suas respectivas turmas.

Após avaliar o desempenho das crianças, foi possível identificar que dos três alunos, cujo processo de alfabetização por meio do PPA será relatado neste trabalho, dois encontravam-se no nível pré-silábicos e outro no silábico. Todos tinham dificuldades de escrever seus nomes completos, reconhecer letras, confundiam sílabas. Sérios obstáculos para ler e escrever compreensivamente. Diante do problema, cabia a nós professores sistematizar o melhor caminho para as crianças pudessem superar tais obstáculos, acreditando que:

O professor deve iniciar seu trabalho procurando seguir o percurso de cada aluno e do coletivo da turma, a partir da interpretação de suas primeiras produções escritas. É importante que o professor entenda o que a criança pensa e o que vai construindo sobre as relações entre a fala e a escrita (SOUZA, 1997, p.91)

Apresentaremos a seguir a caracterização das aprendizagens de cada uma dessas três crianças. Como estavam e como avançaram seus conhecimentos de leitura e escrita no decorrer da implementação das atividades do PPA. Por questões éticas, seus nomes verdadeiros foram substituídos por pseudônimos.

Aluno 1 – Frederico, 8

O aluno Frederico, na primeira avaliação foi identificado como pré-silábico na escrita das palavras, frases e leitura de seu próprio nome. Escrevia seu nome de memória quase corretamente, mas trocava, misturava e espelhava algumas letras do sobrenome, além de reconhecer poucas letras do alfabeto (Figura 4).

Observou-se que Frederico repetia letras, formava apenas uma sílaba, mas não a palavra, contudo, a sílaba formada e ausência da necessidade de representação com desenhos indicava que o aluno está pronto para avançar em seu nível. (GROSSI, 1990a).

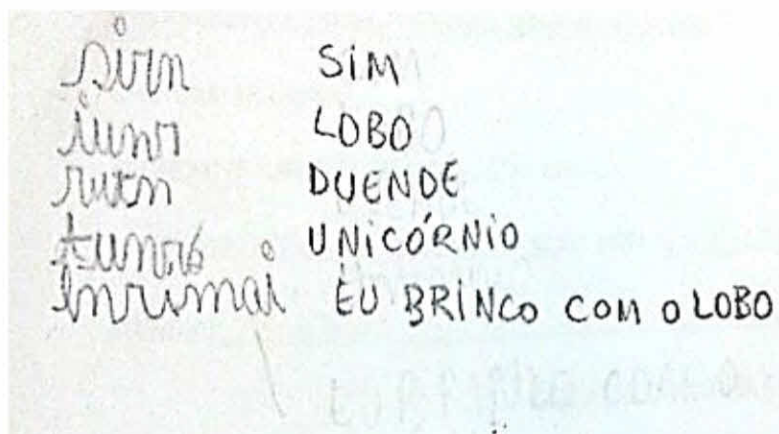


Figura 4: exemplo de escrita do aluno Frederico, durante a primeira sondagem realizada

Aluna 2 – Patrícia, 8

Patrícia foi identificada como pré-silábica, era a que mais apresentava dificuldades de aprendizagem e escrevia com dificuldade seu próprio nome, reconhecia poucas letras e inventava a maioria delas (Figura 5).

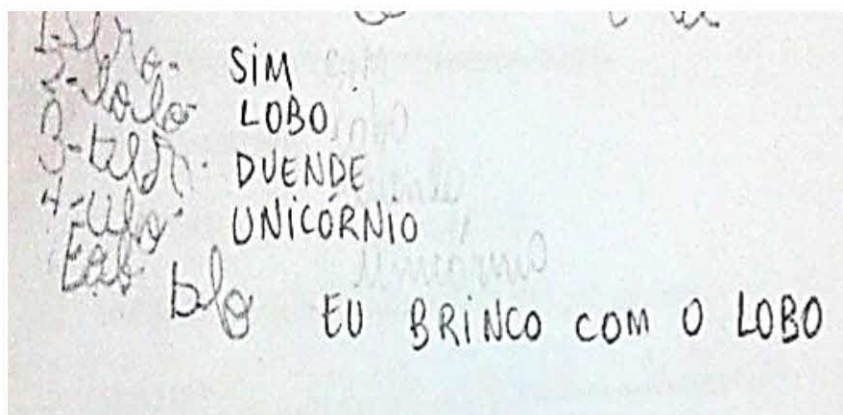


Figura 5: exemplo de escrita do aluno Patrícia, durante a primeira sondagem realizada

Aluno 3 – João, 8

O aluno João foi identificado como silábico nas palavras, frases, leitura e escrita do seu nome, no entanto, demonstrava considerável dificuldade na diferenciação de algumas letras, devido a um problema de dicção – que não será tratado neste trabalho –, que o levava a equivocar-se quanto a escrita de algumas palavras (Figura 6)

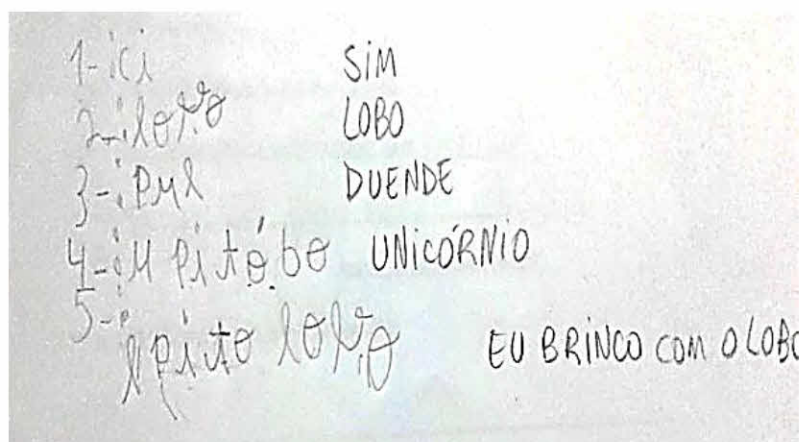


Figura 6: exemplo de escrita do aluno João, durante a primeira sondagem realizada

Partindo da avaliação de como compreendiam suas leituras e escritas, foram planejadas as intervenções apropriadas para fazer com que os alunos avançassem em relação a suas aprendizagens. A partir daí, foram feitas sessões com acompanhamento individual (ou no máximo com grupo de três crianças) de leitura de textos – os mesmos que a professora regente trabalhava em sala, estudo do repertório das palavras significativas do texto, do alfabeto, sílabas, frases e prática de escrita de palavras e frases. Sempre que possível, fazendo

uso de bingo das palavras, jogo de cartas com sílabas, caça palavras, jogo da memória, para estimular o aprendizado, manter atenção e tornar mais lúdico e concreto o processo da alfabetização (Figura 7).

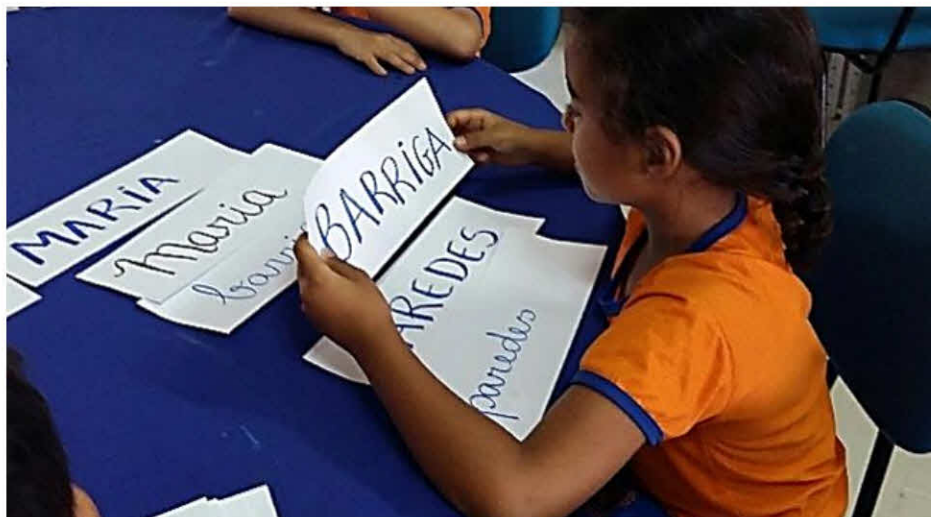


Figura 7: Aluna Patrícia realizando leituras com palavras em letra bastão e cursiva retiradas do conto João e Maria

Além do uso de jogos, ao longo das aulas, procurava-se sondar, por meio de diálogos com os alunos, o que eles achavam das aulas do PPA. Isso era feito para que pudéssemos realizar ajustes no que eventualmente não estivesse surtindo efeitos desejados ou causando muita insatisfação nos alunos. Abaixo apresenta-se a transcrição de uma desses diálogos mantidos como aluno Frederico, que expressa suas impressões sobre a participação nas atividades do PPA:

Professora: Você gosta das aulas do PPA? Por quê?

Frederico: Gosto. Porque é muito divertida, aprende a ler. Porque também a gente pode brincar.

Professora: As aulas do PPA são iguais as da sua sala de aula?

Frederico: Não. São diferentes porque a gente escreve o nome e faz brincadeiras.

Professora: Quais tipos de brincadeiras você mais gosta nas aulas do PPA?

Frederico: Caçar palavras, tentar ler e o bingo.

Professora: Você acha que melhorou/avançou desde o início até agora?

Frederico: Sim.

Professora: No que você melhorou?

Frederico: A minha escrita, o texto, a leitura melhorou um pouco.

Professora: De 5 a 10, que nota você se daria?

Frederico: 10. Mas eu posso melhorar.

Os resultados das atividades e esse tipo de depoimentos nos permitia refletir continuamente sobre o nosso trabalho no projeto. Evidentemente, cometíamos alguns tropeços. Enfrentávamos dificuldades que nos deixavam, por vezes, desanimados, contudo, estávamos sempre procurando estudar e planejar a melhor forma de contornarmos esses problemas para seguir adiante na aprendizagem sem perder o foco. Depoimentos como os acima mencionados nos animava e impulsionava-nos a seguir a diante com uma dose a mais de confiança.

Dentre nossas propostas (sequências de atividades, jogos, diálogos, etc.) trabalhadas com eles, consideramos importante incluir o caderno de caligrafia, com o objetivo de melhorar a grafia de letras, palavras e textos; a revista de atividades “picolé” da coleção Coquetel da Editora Abril, que envolve diversos jogos: palavras cruzadas, caça palavras, jogo dos sete erros que exercitam a leitura, a escrita e conhecimentos necessários a educação social da criança. Assim, “Na convivência de viver, o professor vai ensinando e aprendendo” (Souza, 1997, p.91). O professor deve se tornar um observador a medida do que vai ofertando aos seus alunos, atentando às facilidades e às dificuldades deles, seguir junto em cada avanço da aprendizagem, assim,

Acompanhando a aventura fascinante que é a psicogênese da alfabetização, nos defrontamos num dado momento com um aluno que, tendo verificado a insuficiência de associar uma letra a cada sílaba pronunciada, vislumbra o princípio alfabético da escrita. O aluno amplia seu campo de fonetização. Em vez de fonetizar cada palavra, preocupando-se com as sílabas orais como unidades linguísticas, ele inicia a fonetização de cada sílaba, percebendo-a normalmente constituída de mais de uma letra. Isto caracteriza um sistema alfabético de escrita. (GROSSI, 1990c, p.31)

Chegamos ao fim do semestre com crianças alfabetizadas, escrevendo seus nomes completo, reconhecendo o alfabeto, com conhecimento de sílabas, inclusive as não canônicas, lendo e escrevendo palavras, frases e produzindo textos. As três crianças conseguiram avançar para o nível alfabético e alfabetizado. Como demonstramos suas produções escritas do final do primeiro semestre de atividades (Figuras 8 e 9).

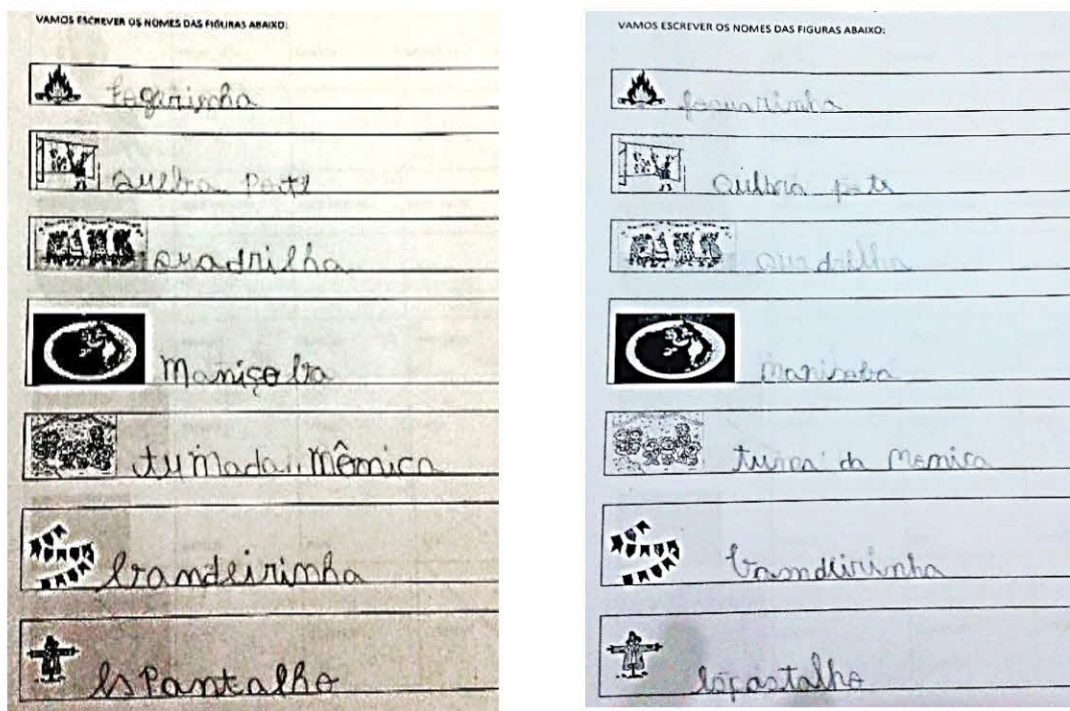


Figura 8: produções escrita dos alunos, João e Frederico ao final do primeiro semestre de atividades no PPA






Apesar de ter que empenhar um tempo relativamente longo para alfabetizar estes alunos, é importante frisar que,

Ele chega a isso percorrendo um caminho longo e amplo, chamado, como dissemos, psicogênese, em que interferem simultaneamente o corpo, a afetividade e a inteligência, assim como o contexto social e cultural em que o aluno está inserido. A psicogênese é um processo e o “sentido de um processo se define por seu valor funcional dentro de um sistema” (Sara Pain, 1979). O sistema que assegura a aprendizagem depende de todas as instâncias, de acordo com os estudos mais recentes e profundos sobre a construção dos conhecimentos, porque “a psicologia cognitiva está hoje numa encruzilhada de vários caminhos. Tironeada entre modelos lógicos, informáticos, neurobiológicos, linguísticos, sociológicos, ela pode e deve servir-se de ideias daqui e de lá. (VERGNAUD, 1985 apud GROSSI, 1990c, p.32)


É fundamental tomar ciência de que o processo não é igual para todos, que antes de acertar, nós erramos, para então tomarmos a consciência de que precisávamos ir em busca de mais estudos e práticas contemporâneas ao qual poderíamos nos apoiar afim de conhecer os alunos para guiá-los nos caminhos da aprendizagem. Daí a importância de o professor jamais cessar de estudar, se atualizar. Desta forma, ele será capaz de refletir sobre sua própria prática,

reconhecer fracassos, identificar acertos, para assim oportunizar aos alunos, vivências de aprendizagens atuais e contextualizadas.

COMPLETE COM A SILABA QUE FALTA:

	PI	PO	CO
	AI	PI	VI
	SA	CO	LO
	QUA	DRA	
	QUA	DR	LHA

AGORA ESCREVA A HISTÓRIA DE SUA FESTA JUNINA:



FESTA JUNINA
 FESTA JOGOU SUA DRA QUES, CIO CAIPIRA
 PI PO CO QUA DR LHA VI VI VI VI VI
 COCADA PESCARIA BALÃO MILHO TACACÁ
 BANDEIRINHA.

Festa junina
 Festa escola quadra vici (miss) cio caipira
 Pipoca quadrilha espantalho
 Cocada pescaria balão milho tacacá
 bandeirinha

Figura 9: produção escrita do aluno João ao final do primeiro semestre de atividades no PPA

a Casa Sonolenta
 era uma casa muito antiga
 Sonolenta onde todos sabiam
 de histórias muito interessantes.
 Uma vez, o dono da casa
 decidiu montar um quarto para
 seu filho. Um quarto
 simpático, com uma cama
 enorme, uma cadeira de
 balanço, um guarda-roupa
 e um tapete. Um quarto
 muito bonito. O filho da
 dona tinha um gato muito
 bonito. Um gato muito
 fofo. Um gato muito fofo.
 Uma vez, o gato pulou na
 cama e ficou muito fofo.
 O dono da casa ficou muito
 feliz. O gato pulou na
 cama e ficou muito fofo.
 O dono da casa ficou muito
 feliz. O gato pulou na
 cama e ficou muito fofo.
 O dono da casa ficou muito
 feliz.

A casa sonolenta

A uma vez uma casa sonolenta onde todos viviam dormindo na casa sonolenta. Uma avó roncando na cama aconchegante. Em cima de uma avó tinha um menino sonhando. Em cima de um menino tinha um cachorro cochilando. Em cima de um cachorro tinha um gato ressonando. Em cima de um gato tinha um rato dormitando. Em cima de um rato tinha uma pulga acordada que picou o rato. Que assustou o gato. Que arranhou o cachorro. Que caiu sobre o menino. Que deu um susto na avó. Que quebrou a cama numa casa sonolenta onde todos ninguém mais estava dormindo.

Figura 10: produção escrita da aluna Patrícia ao final do ano letivo de atividades no PPA

Evidentemente que o trabalho docente não encerra aí. Mesmo o aluno alcançando o nível alfabético ou alfabetizado, o professor deve dar continuidade às atividades, pois neste desafio:

É importantíssimo salientar que ter compreendido a formação alfabética das sílabas não tem vinculação expressa com o reconhecimento do valor convencional do som das letras escritas. Um aluno pode estar alfabético conhecendo pequeno ou grande número de letras. Por isso, continuar trabalhando este reconhecimento pode ser necessário ainda para alunos alfabéticos. (GROSSI, 1990c, p.45)

O passo seguinte, já no segundo semestre, após os alunos alcançarem o nível alfabético, foi oportunizar atividades que auxiliassem nas suas produções de textos, avançando no seu reconhecimento de letras e famílias silábicas, ampliando o seu repertório vocabular, pois não devemos nos limitar, pois assim estaremos limitando nossos alunos, ao contrário, devemos estar sempre prontos a ofertar novos conhecimentos e para além dos muros da escola, uma vez que:

Nem a criança nem a família merecem ser responsabilizados pelo fracasso de quem frequenta regularmente a escola. Este fracasso passa a ser um assunto da professora e da equipe escolar. É uma abordagem novíssima desta problemática, só entendida por quem compreende também as novíssimas luzes que pairam sobre este espaço da vida humana. (GROSSI, 2004, p.28)

Após alfabetizarem-se, buscou-se saber a opinião dos pais e professores a respeito do comportamento e aprendizagem dos alunos. Não foi uma surpresa saber que eles continuavam muito bem e avançando cada vez mais em suas aprendizagens e por isso, tanto os professores quanto os pais dos referidos alunos, atribuíam-lhe diversos elogios e expressavam satisfação, visto que, não ficaram retidos, passaram para o 4º ano do ensino fundamental, no ano de 2016.

E sabe-se ainda que, hoje, no ano de 2017, avançaram novamente. Ou seja, eles seguem dedicando-se e avançando em suas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho foram relatadas vivências proporcionadas pelo PIBID, em uma escola do município de Belém com crianças atrasadas em seus processos de alfabetização. Para isto, precisou-se recorrer a estudiosos contemporâneos afim de tornar possível a alfabetização dos referidos alunos na idade certa. Demonstra desde o nível de escrita inicial dos alunos, no primeiro semestre de 2015, até as suas primeiras produções textuais, no final do ano letivo.

Considera-se de fundamental importância as contribuições da professora alfabetizadora Esther Pillar Grossi e suas obras para o contexto educacional, visto que a mesma debruça-se em estudos sobre a aquisição da leitura e escrita, sugestões de planejamento de atividades e jogos para serem trabalhados em sala de aula, tornando as aulas mais prazerosas, com ambiente mais atrativo, com recursos necessários para que alfabetização aconteça.

Pretende-se com este trabalho, mostrar que é possível alfabetizar crianças desde o 1º ano, que é possível alfabetizar durante um ano letivo, ou em meses, desde que saibamos o que o aluno precisa aprender, o que precisamos ensinar e como ensinar.

Ter participado como professora auxiliar das atividades do PPA contribuiu para minha formação, tanto teórica quanto prática. Sei também que além dos alunos, colaborei com os professores, com a administração escolar e a família dos alunos, fazendo parte da solução das dificuldades de alfabetização dos alunos que relatei.

Essa experiência serviu para reforçar a ideia de para que tenhamos alunos alfabetizados, precisamos ter professores capacitados, tendo domínio teórico e prático e dispostos a mudar tal realidade brasileira. Ainda que não tenha sido simples, pois alfabetizar é trabalhoso, mas prazeroso, o principal objetivo deste trabalho foi alcançado e espera-se que o resultado seja positivo aos olhos dos educadores e assim se consiga oportunizar que mais alunos se alfabetizem.

Esta experiência oportunizou aprendizados gratificantes e a plena consciência de que precisamos ter o conhecimento teórico e prático do que pensamos e

queremos, do que precisamos ensinar, entendendo, ofertando e auxiliando o que cada criança necessita no caminho da aprendizagem, principalmente quando esta diz respeito a apropriação da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. PIBID – **Programa institucional de Bolsas de iniciação à Docência**. 2008. Disponível em: 04//04/2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 11º ed. Brasília: Câmara dos deputados, 2015 p.15.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador** - caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CASTRO, Fábio Fonseca. As escolas melhor avaliadas pelo IDEB, no Pará. Disponível em: <<http://hupomnemata.blogspot.com.br/2012/08/as-escolas-melhor-avaliadas-pelo-ideb.html>>. 03/04/2017.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999. Publicado originalmente em 1986.

GEEMPA. **Aula-entrevista: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura**. Porto Alegre, 2010.

GEEMPA. **Um abraço com muita força! Caderno de Atividades** – Livro do professor. Porto Alegre, 2010.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Alfabetização na Idade Certa: Garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental. **Biblioteca Digital: câmara**. Brasília-DF, 2013.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis pré-silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.

GROSSI, Esther Pillar. **Como areia no alicerce: ciclos escolares**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GROSSI, Esther Pillar. **A festa está dentro de nós**. São Paulo: Argumento, 2012.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. A Contribuição Do Pensamento De Emília Ferreiro Para A História Da Alfabetização No Brasil. **Sociedade Brasileira de História da Educação**, CBHE II, Natal, 2002.

PONTES NETO, José Augusto da Silva. **Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas**. Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande – MS, nº 21.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. Associação de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://goo.gl/zaa04t>>. 03/04/2017.

SALUN, Fabiane Cortijo e STEGUN, Maria Cecília Ballaben. Aprender e ensinar são processos permanentes tanto para o professor quanto para o aluno. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, n. 11, 2001.

SCHULZ, Cícera Cordeiro dos Santos. O mundo da alfabetização. Disponível em: <<http://omundodaalfabetizao.blogspot.com/2012/05/etapas-e-niveis-de-alfabetizacao.html>>. 03/04/2017.

SOUZA, Marcelle. Estudantes do 3º ano têm nível baixo de leitura em 20 Estados. UOL, São Paulo, 17 set. 2015. Educação, p. 1. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/17/alunos-de-8-anos-tem-nivel-baixo-de-leitura-em-20-estados.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SOUZA, Rosilena Siveiro de. **Escolas Infantis: Leitura e escrita**. Erechim: Edelbra, 1997.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E
LINGUAGENS

TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

***Pesquisa:* Um estudo sobre o projeto de aceleração de aprendizagem de leitura e escrita em uma escola parceira do PIBID.**

***Pesquisadora Responsável:* Suane Gandara da Rocha Carneiro**

***Orientador(a):* Jesus Cardoso Brabo**

Declaro que recebi cópia do projeto referente à intenção de pesquisa aqui tratada, que a li e que me sinto perfeitamente esclarecida (o) sobre o seu conteúdo, objetivos e procedimentos metodológicos, assim como seus riscos e benefícios.

Declaro ainda que AUTORIZO a realização da pesquisa na instituição de ensino Escola Municipal Ernestina Rodrigues, pela qual sou responsável, cooperando com a coleta dos dados para posteriores análises, trabalhos e publicações.

Belém, 19 de abril de 2017

Assinatura do (a) Responsável pela Instituição

Alciana
Ana Soares Farias
Diretora-REG 0248 MEC/PA

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR/ ORIENTADOR

Título da Pesquisa:

Os pesquisadores abaixo assinados se comprometem a:

- Respeitar e cumprir a Teoria Principlialista que visa salvaguardar a **autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade e confidencialidade** (Res. 196/96 CONEP/CNS/MS);
- Não violar as normas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Comunicar ao sujeito da pesquisa todas as informações necessárias para um adequado "consentimento livre e esclarecido" e solicitar o TCLE, apenas, quando o responsável pelo sujeito da pesquisa tenha conhecimento adequado dos fatos e das conseqüências de participação dos infantes/sujeitos da pesquisa e tenha tido oportunidade para considerar livremente se autoriza a participação da criança sob sua responsabilidade na pesquisa ou não;
- Obter do responsável legal pelos sujeitos da pesquisa um documento assinado ou com impressão datiloscópica como evidência do consentimento livre e esclarecido;
- Renovar o TCLE do responsável pelos sujeitos da pesquisa se houver alterações nas condições ou procedimentos da pesquisa, informando o procedimento ao CEP;
- Manter absoluto e total sigilo e confidencialidade em prontuários ou banco de dados;
- Respeitar o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e derivados;
- Não prejudicar o ambiente onde vivem os sujeitos da pesquisa;
- Cumprir a resolução 196/96 CONEP/CNS/MS, bem como todos os diplomas legais referentes ao tema da ética em pesquisa, dos quais declaro ter pleno conhecimento;
- Desta forma, nós, pesquisadores abaixo subscritos, nos comprometemos, em caráter irrevogável e irretroatável, por prazo indeterminado, a cumprir as disposições deste Termo de Compromisso.

Professor Orientador: **Jesus Cardoso Brabo**

Assinatura:



Belém (PA), ¹⁹ de *abril* de 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E
LINGUAGENS

TERMO DE LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu MYRLE DO SOCORRO MONTEIRO SANTA BRIGIDA portador do RG. Nº 2025964, CPF: 37485253204 autorizo a utilização do artigo **Estudo sobre a apropriação da linguagem, leitura e escrita no processo de alfabetização de alunos do ensino fundamental**, para composição do TCC desenvolvido pela acadêmica/pesquisadora SUANE GANDARA DA ROCHA CARNEIRO e permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa e de materiais, do ambiente de trabalho, para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras, periódicos científicos ou trabalho de conclusão de curso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade da pesquisadora pertinente ao estudo e, sob a guarda da mesma.

Belém, 19 de abril de 2017.

Myrle do Socorro M. Santa Brígida

Nome completo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E
LINGUAGENS

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Título da Pesquisa:

Os pesquisadores abaixo assinados se comprometem a:

- Respeitar e cumprir a Teoria Principlialista que visa salvaguardar a **autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, privacidade e confidencialidade** (Res. 196/96 CONEP/CNS/MS);
- Não violar as normas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Comunicar ao sujeito da pesquisa todas as informações necessárias para um adequado “consentimento livre e esclarecido” e solicitar o TCLE, apenas, quando o responsável pelo sujeito da pesquisa tenha conhecimento adequado dos fatos e das consequências de participação dos infantes/sujeitos da pesquisa e tenha tido oportunidade para considerar livremente se autoriza a participação da criança sob sua responsabilidade na pesquisa ou não;
- Obter do responsável legal pelos sujeitos da pesquisa um documento assinado ou com impressão datiloscópica como evidência do consentimento livre e esclarecido;
- Renovar o TCLE do responsável pelos sujeitos da pesquisa se houver alterações nas condições ou procedimentos da pesquisa, informando o procedimento ao CEP;
- Manter absoluto e total sigilo e confidencialidade em prontuários ou banco de dados;
- Respeitar o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e derivados;
- Não prejudicar o ambiente onde vivem os sujeitos da pesquisa;
- Cumprir a resolução 196/96 CONEP/CNS/MS, bem como todos os diplomas legais referentes ao tema da ética em pesquisa, dos quais declaro ter pleno conhecimento;
- Desta forma, nós, pesquisadores abaixo subscritos, nos comprometemos, em caráter irrevogável e irretroatável, por prazo indeterminado, a cumprir as disposições deste Termo de Compromisso.

Autor(a): Suane Gandara da Rocha Carneiro

Assinatura: *Suane Gandara da R. Carneiro*

CPF: 023.016.982-11

RG: 6936602

Belém (PA), 13 de abril de 2017.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E
LINGUAGENS

FOTOGRAFIAS, FILMAGEM E GRAVAÇÕES DE VOZ

Eu Daisiane Barros da Costa,
portador do RG. Nº 5760287, CPF: 004.480.342-71 permito que a
pesquisadora abaixo relacionada obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha
pessoa para fins de pesquisa, científico e educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser
publicados em aulas, seminários, congressos, palestras, periódicos científicos ou
trabalho de conclusão de curso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do
pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda da mesma.

Daisiane Barros da Costa

ASSINATURA

Acadêmica/Pesquisadora: Suane Gandara da Rocha Carneiro

Professor Orientador: Jesus Cardoso Brabo

Belém, 16 de Abril de 2017.