

PROJETO DE ENSINO PARA 6º E 7º ANOS: DESENVOLVENDO A AUTOMATICIDADE NA DECODIFICAÇÃO EM ESTUDANTES PCD

TEACHING PROJECT FOR 6TH AND 7TH GRADES: DEVELOPING AUTOMATICITY IN DECODING IN PWD STUDENTS

Alessandra Pereira Gomes Machado (CODAP-UFS)¹

Isabel de Fátima Rodrigues Silva (CODAP-UFS)²

Geisla Maria Marcelly Alcântara Santos (UFS)³

Yasmine Grazielle da Cruz (UFS)⁴

Resumo: O ensino remoto em decorrência da pandemia de Covid-19 fez agravar várias etapas no processo de ensino-aprendizagem, o que pôde ser comprovado ao se detectar dificuldades de leitura em estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Este trabalho é fruto do projeto “Letramento em português: entre leituras e escritas” desenvolvido no 2º semestre letivo de 2022, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP-UFS), com estudantes do 6º e 7º ano que apresentaram desempenho em leitura incompatível com a série em curso, identificado em avaliações diagnósticas de fluência em leitura oral e compreensão leitora. Como referencial, contou com resultados de avaliação diagnóstica de leitura feita nesse contexto escolar (MACHADO, 2018; MACHADO; FREITAG, 2019; MACHADO; SANTOS; CRUZ, 2019; MACHADO; SANTOS, 2022) e que apontou novos desafios para o docente trabalhar a competência leitora no contexto coletivo, dando atenção individualizada aos estudantes com desempenho mais comprometido. O objetivo deste projeto é promover oficinas no turno oposto ao das aulas regulares para desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Participaram 21 estudantes, organizados em dois grupos, acompanhados por graduandos de Letras. Apresentam-se aqui os resultados do Grupo 1 que atendeu quatro estudantes caracterizados como pessoas com deficiência (PcD), para desenvolver a automaticidade na decodificação. O material didático das oficinas foi construído coletivamente de forma a desenvolver prática de leitura em voz alta e de escrita, tomando o texto como elemento norteador do planejamento e atendendo a objetivos bem definidos, organizados por ordem de complexidade cognitiva de objetivos de aprendizagem (MACHADO; BISPO, 2019). Como forma de apresentar os resultados do projeto à comunidade escolar, foi realizado um evento de culminância com apresentação de trabalhos produzidos nas oficinas.

Palavras-chave: Automaticidade na decodificação. Leitura em voz alta. Leitura e escrita. Estudantes PcD.

Abstract: Remote teaching as a result of the Covid-19 pandemic aggravated several stages in the teaching-learning process, which could be proven by detecting reading difficulties in students in

¹ Doutora em Educação, professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: alessandramachado@academico.ufs.br.

² Especialista em Gestão Cultural, professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: isabelrodrigues@academico.ufs.br.

³ Graduanda de Letras Português-Francês da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: letranda.geisla@academico.ufs.br.

⁴ Graduanda de Letras Português-Francês da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: yasminegrazielle@academico.ufs.br.

the final years of elementary school. This work is the result of the project “Literacy in Portuguese: between readings and writings” developed, in the 2nd semester of 2022, at the College of Application of the Federal University of Sergipe (CODAP-UFS), with 6th and 7th year students who performed in reading incompatible with the current grade, identified in diagnostic assessments of fluency in oral reading and reading comprehension. As a reference, it relied on the results of a diagnostic assessment of reading carried out in this school context (MACHADO, 2018; MACHADO; FREITAG, 2019; MACHADO; SANTOS; CRUZ, 2019; MACHADO; SANTOS, 2022) and which pointed out new challenges for teachers to work on reading competence in the collective context, paying attention to individualized to students with more compromised performance. The objective of this project is to promote workshops in the opposite shift to regular classes to develop reading and writing skills. 21 students participated, organized into two groups, accompanied by undergraduates of Literature. We will present the results of group 1 that assisted 4 students, who were people with disabilities (PwD), to develop automaticity in decoding. The didactic material of the workshops was built collectively in order to develop the practice of reading aloud and writing, taking the text as the guiding center of planning and meeting well-defined objectives, organized in order of cognitive complexity of learning objectives (MACHADO; BISPO, 2019). As a way of presenting the project's results to the school community, a culminating event was held with the presentation of works produced in the workshops.

Keywords: Automatic decoding. Reading aloud. Reading and writing. PwD students.

Introdução

O presente artigo refere-se à experiência prática do projeto de ensino Letramento em português: entre leituras e escritas⁵ que foi desenvolvido no 2º semestre letivo de 2022, com alunos do 6º e 7º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP-UFS). A seleção dos participantes foi realizada por meio de avaliação diagnóstica de leitura para identificação do perfil leitor, a qual tem sido realizada no CODAP-UFS desde 2018 para promoção de ações que possam diminuir as assimetrias entre letramento linguístico e série em curso dos alunos (MACHADO; BISPO, 2019; MACHADO; SANTOS; CRUZ, 2019; MACHADO; SANTOS, 2022). A partir da identificação deste perfil leitor, 21 alunos foram acomodados em dois grupos. No Grupo 1, a proposta foi desenvolver as condições da aprendizagem inicial da leitura (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013), enquanto no Grupo 2, promoveram-se estratégias para compreensão leitora.

Para a realização do projeto, graduandos do curso de Letras atuaram como tutores no desenvolvimento de oficinas no turno oposto às aulas regulares, às quintas-feiras, das 13h30 às 15h, no período de 15/09 a 03/11/22, no CODAP-UFS. As atividades desenvolvidas por esses universitários foram organizadas em dois grupos: pesquisa-ação e formação profissional. A pesquisa-ação faz referência a um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Assim, nesta proposta, os envolvidos participaram de atividades cooperativas e participativas (THIOLLENT, 2014) e de pesquisa como meio para a elaboração de material didático para as oficinas. Já a formação profissional foi realizada por meio da participação no Ciclo de estudos sobre leitura⁶ que

⁵ Este projeto teve o apoio da Pró-Reitoria de Extensão por meio do Edital N° 01 PROEX PIAEX/UFS, de 31 de janeiro de 2022.

⁶ Esta atividade foi realizada com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão por meio do Edital N° 02/2022 RAEX/UFS - Registro de Cursos e Eventos em Programas de Extensão da UFS para o ano/2022.

objetivou formar os graduandos envolvidos no projeto, abordando a leitura na perspectiva cognitiva, com ênfase nos processos de automaticidade na decodificação e de compreensão leitora, na leitura em voz alta (*read aloud*) e no desenvolvimento de estratégias metacognitivas para a compreensão leitora. Também foram apresentadas metodologias para o planejamento das oficinas e resultados de avaliações diagnósticas desenvolvidas no CODAP-UFS.

A proposta deste trabalho é compartilhar os caminhos percorridos e os resultados obtidos com o Grupo 1, assim como relatar as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da leitura em voz alta e da automaticidade na decodificação dos quatro alunos deste grupo – importante ressaltar que estes últimos tinham laudos distintos para Pessoas com Deficiência (PcD), os quais implicavam desde comprometimento visual a espectro autista.

Para apresentar esse grupo, é necessário contextualizar as mudanças na forma de ingresso no CODAP-UFS, o que permite ainda explicar a realização de projetos de ensino dessa monta no turno oposto. Em 2010, o ingresso de alunos no colégio mudou de seleção por meio de provas para sorteio público de vagas. Em 2022, o sorteio público disponibilizou vagas divididas em três grupos: cotas para PcD; cotas para população de pretos, pardos ou indígenas e ampla concorrência⁷. Essas mudanças fazem parte da política de ações afirmativas implementadas na UFS e em atendimento à legislação em vigor no país. No tocante às ações para permanência e qualidade do ensino, vêm sendo realizados frequentemente projetos de ensino de português e de matemática no turno oposto ao regular. No caso do projeto de português, objetiva-se desenvolver práticas de letramento linguístico, com proposta de diminuir as assimetrias de leitura e de escrita, que antes não eram vivenciadas no colégio por causa da seleção de provas.

No início do ano letivo de 2022, com objetivo de identificar o perfil leitor dos estudantes ingressantes no colégio, foram realizadas avaliações diagnósticas de fluência em leitura oral e de compreensão leitora⁸. A avaliação de fluência em leitura oral identifica o perfil leitor por meio da análise da leitura em voz alta. Após a análise de padrão de comportamento da leitura, foram identificados 4 leitores fracassados (MACHADO, 2018; MACHADO; FREITAG, 2019). Este perfil leitor corresponde a um leitor que não desenvolveu as condições necessárias à aprendizagem inicial da leitura, o que não é esperado para o nível de escolarização (anos finais do ensino fundamental).

Após dois anos de pandemia da Covid-19, no retorno às aulas presenciais e com os resultados da avaliação diagnóstica de leitura dos estudantes do 6º ano, identificaram-se estudantes que estavam no processo de alfabetização, ou seja, não haviam consolidado as condições da aprendizagem inicial da leitura. À luz de Morais, Leite e Kolinsky (2013), há 3 condições para o desenvolvimento da habilidade da leitura. A primeira refere-se ao princípio alfabético, em que o indivíduo pré-leitor descobre as correspondências entre fonemas e grafemas, ou seja, “que os fonemas são representados graficamente por letras” (MORAIS, 1996, p. 22). Não sendo espontânea nem ligada à inteligência, precisa ser estimulada por meio de atividades de comparação de sílabas faladas e escritas, por exemplo, asseguradas no início do processo de leitura. A segunda condição baseia-se em adquirir progressividade no conhecimento do código ortográfico da língua e no domínio do procedimento de decodificação. Ela denota regras de correspondências grafofonológicas ou fonográficas simples e complexas - estas últimas enfatizam que uma mesma letra pode corresponder a diferentes fonemas, a depender de sua posição em um dado contexto. O desenvolvimento dessa condição auxilia o conhecimento das regras do código ortográfico, desde as unidades linguísticas menores até unidades maiores, encontros consonantais, sílabas, rimas etc.

⁷ Edital N° 05/2021 CODAP/UFS para Sorteio Público de Vagas para o 6º ano do Ensino Fundamental do ano letivo de 2022.

⁸ Avaliações realizadas com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) por meio do Edital n° 03/2021/COPEP/POSGRAP/UFS.

A terceira condição diz respeito à construção do léxico mental ou ao conhecimento ortográfico, isto é, ao desenvolvimento de vocabulário.

Nesse contexto, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no 2º ano (anos iniciais) do ensino fundamental devem estar consolidadas as três condições da aprendizagem inicial da leitura para a alfabetização e para a formação do leitor hábil, fluente e proficiente. O domínio dessas condições é necessário para o desenvolvimento da automaticidade na decodificação que é o reconhecimento das pronúncias e dos significados de palavras escritas imediatamente ao vê-las, acessando a rota lexical, sem dedicar atenção cognitiva ou esforço para decodificá-las (MACHADO; FREITAG, 2019). O panorama constatado no CODAP-UFS, no período abrangido por este trabalho, sinalizava, portanto, uma realidade adversa.

No período pandêmico vivido recentemente, recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), visaram que se evitasse maior propagação da COVID-19, o que levou ao ensino remoto. Assim, afastados do espaço escolar, estudantes tiveram acesso a aulas realizadas por meio da internet, com uso de computadores, celulares e tablets, quando possível. Também se valeram de apostilas com conteúdo e atividades adaptados ao contexto, afora o fato de que a promoção à progressão escolar ocorreu de forma atípica.

Diante das dificuldades socioeducativas e estruturais para manter o processo de ensino e aprendizagem em casa, os impactos da pandemia foram sentidos já no primeiro ano de retorno ao ensino presencial no CODAP-UFS, com a identificação de alunos recém-ingressos (6º ano) que não estavam com as habilidades de leitura e escrita adequadas para essa etapa da educação. No caso do Grupo 1, objeto deste artigo, acredita-se que tais dificuldades do ensino remoto foram acentuadas. Assim, este trabalho intenta demonstrar a metodologia e as atividades desenvolvidas para conduzir os alunos pertencentes a esse grupo às condições defendidas pelo arcabouço teórico assumido no processo de aquisição da automaticidade na decodificação.

1 O caminho percorrido

Anteriormente ao contato com os alunos, ocorreu a capacitação teórico-metodológica para os graduandos envolvidos no projeto, por meio de encontros semanais e participação no Ciclo de estudos sobre leitura, nos quais foram feitas leituras prévias de textos e discussão coletiva dos referenciais teóricos. Em especial, destacou-se o conhecimento sobre as condições para a aprendizagem inicial da leitura, o que contribuiu para identificar a fase dos leitores do Grupo 1, a saber: conhecimento do princípio alfabético (correspondência entre fonemas e grafemas que devem ser asseguradas na fase do “aprender a ler”), conhecimento do sistema ortográfico da língua (a falta de transparência do PB) e construção do léxico mental (desenvolvimento do repertório) (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Outro conhecimento a destacar são as orientações sobre o planejamento das oficinas adequado às demandas dos alunos (MACHADO; BISPO, 2019), as quais contribuíram na elaboração do material didático.

Uma vez o projeto iniciado, reunidos às quintas-feiras, no contraturno escolar, durante um período de sete semanas, alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º e 7º anos) participaram de atividades de leitura e escrita com acompanhamento orientado. Cada graduanda bolsista – sendo duas para o grupo deste trabalho – ficou responsável por dois alunos, possibilitando uma assistência quase individualizada, com a tarefa de verificar a leitura em voz alta e a compreensão leitora, por meio de atividades orais e escritas que objetivavam o desenvolvimento da automaticidade na decodificação e da motivação para o estudo escolar.

Foto 1 – Oficina realizada de forma individualizada no Grupo 1

Fonte: Arquivo do projeto.

A foto 1 retrata uma atividade desenvolvida com o Grupo 1 em que foi trabalhada a construção de repertório e o aumento de vocabulário por meio da palavra “África” que aparecia no texto estudado. Utilizou-se um globo terrestre e foram estabelecidas relações da palavra com a temática do projeto, voltado ao respeito à diversidade para uma educação inclusiva. Além de se trabalhar o desenvolvimento do léxico mental (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013), buscou-se uma estratégia de motivação para o estudo, estabelecendo relações com outras áreas do conhecimento.

O processo de planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas oficinas atendia a objetivos de aprendizagem do mais simples ao mais complexo, prezando pela congruência entre os objetivos, as atividades e a avaliação (MACHADO; BISPO, 2019). Desta maneira, a fim de aprimorar a qualidade das oficinas e reforçar a motivação dos alunos para o estudo, houve reuniões e encontros regulares com as coordenadoras do projeto e os demais graduandos envolvidos para averiguação das dificuldades apresentadas pelo grupo discente no decorrer dos encontros. Tais reuniões da equipe pedagógica fizeram parte de todo o processo de desenvolvimento e aplicação das atividades, configurando uma metodologia passível de constante revisão e aperfeiçoamento.

Nesse sentido, a metodologia do projeto atendia aos seguintes procedimentos: i) seleção e adaptação de textos adequados à escolaridade e à temática do projeto sobre respeito à diversidade; ii) elaboração de atividades de leitura e escrita para as oficinas; iii) acompanhamento, registro e avaliação das atividades. Para cada oficina do Grupo 1, foram reservados 90 minutos, distribuídos por etapas bem planejadas e de acordo com níveis de complexidade dos exercícios aplicados. Por essa dinâmica, o material didático foi elaborado antes do primeiro contato com os alunos e baseado no perfil leitor identificado na avaliação diagnóstica de leitura. Ao longo dos meses, foi sendo desenvolvido/adaptado, paulatinamente, de acordo com a participação discente, passível de ser verificada por instrumento de avaliação processual.

As atividades do Grupo 1 foram desenvolvidas com base no livro “O cabelo de Lelê”, adaptado para ser apresentado em três etapas. Essas atividades estiveram organizadas de acordo com o tempo de duração previsto para cada uma delas, por exemplo: 5 minutos para retomar o texto da aula anterior e recordar o que foi lido, 10 minutos para atividade musical, 40 minutos para leitura em voz alta, 10 minutos para expressão oral sobre compreensão do texto lido, 20 minutos para atividade escrita e assim, sucessivamente, como ilustra a figura 1:

Figura 1 – Planejamento de oficina do Grupo 1

Projeto Letramento em português: entre leituras e escritas
Planejamento de aula

Ministrantes: Geisla e Yasmine
Horário: 13h30 às 15h
Data: 29/09/2022
Oficina: Leitura e compreensão de texto “O cabelo de Lelê”.
Objetivo geral: Verificar a leitura em voz alta e a compreensão leitora, por meio de atividades orais e escritas para desenvolver a automaticidade na decodificação.
Material: Texto impresso, lápis, borracha.

Tempo	Atividade	Objetivo	Avaliação
5 min.	Relembrar que daremos continuidade no texto.	Apresentar que leremos o segundo parágrafo do texto.	Verificar o envolvimento dos participantes.
10 min.	Atividade musical. Apresentar aos alunos uma paródia sobre a primeira parte do texto. Solicitar, ao final da paródia, que eles completem a frase, espera-se que o aluno preencha com “no mundo mágico de um livro”. Tornar a cantar a paródia, mas dessa vez junto com os alunos.	Relembrar aos alunos a leitura do primeiro texto através da paródia. Trabalhar alguns fonemas que eles apresentaram dificuldade na primeira leitura: r, ch, nha.	Verificar se eles conseguem associar a música ao primeiro texto. Observar a precisão da pronúncia das palavras musicadas. Verificar envolvimento dos participantes.
40 min. (20 minutos para cada aluno)	Leitura do segundo parágrafo em voz alta.	Verificar a velocidade da leitura e se os alunos apresentam compreender as frases lidas. Identificar as palavras que apresentam dificuldade na decodificação com automaticidade.	Verificar a precisão e o tempo de leitura em voz alta. Avaliar as estratégias utilizadas por eles para ler palavras que lhes causaram maior dificuldade na leitura.
10 min.	Fazer perguntas oralmente sobre a compreensão da leitura. (Utilizar as questões de compreensão da atividade escrita.)	Verificar a expressão oral sobre a compreensão leitora.	Verificar a expressão oral sobre a compreensão do texto lido.
20 min.	Atividade de leitura e compreensão textual escrita.	Verificar a habilidade de compreensão textual escrita sobre o texto.	Avaliar se os alunos conseguiram compreender e buscar as respostas no texto escrito, sem a ajuda do docente.
5 min.	Correção da atividade escrita	Verificar a habilidade de escrita.	Verificar se as respostas da atividade foram coerentes ao texto.

Música:
Tinha uma menina muito curiosa, muito curiosa, chamada Lelê
Ela lavava os seus cachos com shampoo e condicionador
Passava creme para pentear, mas não sabia como arrumar
Lelê era muito curiosa, muito curiosa e foi pesquisar

Fonte: Dados do projeto.

A leitura dos alunos do Grupo 1 se dava pelo acesso à rota fonológica, que faz a associação grafofonológica, sendo uma leitura lenta, por isso havia maior dedicação à leitura em voz alta a fim de desenvolver as condições da aprendizagem inicial da leitura para o acesso à rota lexical. Compreender o processo da leitura em voz alta pelo modelo de dupla rota pode contribuir para o professor identificar a automaticidade (ou falta dela) na leitura. Assim, entende-se que “[...] no processo de decodificação com automaticidade, o leitor fluente acessa a palavra escrita pela rota lexical, que concentra todas as informações ortográfica, fonológica e semântica, tornando a leitura mais fácil” (MACHADO; FREITAG, 2019, p 135).

A adaptação do texto, a cargo das graduandas responsáveis pelo Grupo 1, permitiu uma abordagem gradual do texto como uma estratégia de trabalho para motivar a leitura, sempre deixando uma curiosidade para ser desvendada na próxima etapa. Cada oficina previa a leitura silenciosa do texto, seguida da leitura em voz alta e, posteriormente, de perguntas indutoras da compreensão leitora, primeiramente, de forma oral e, depois, escrita. Os questionamentos eram previamente elaborados para identificar a compreensão textual. O planejamento das atividades de compreensão atendia aos processos de leitura dos mais simples para os mais complexos, como: i) localizar informações explícitas no texto; ii) inferir informações implícitas; iii) relacionar informações do texto com o conhecimento prévio; iv) relacionar informações do texto com a temática do projeto (MACHADO; BISPO, 2019). Além de atividades escritas, jogos lúdicos também foram inseridos no material de trabalho. A figura 2 apresenta atividade desenvolvida em um dos encontros com o Grupo 1.

Figura 2 – Atividade desenvolvida com o Grupo 1

CODAP | **UFSE** | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
COLEGIO DE APLICAÇÃO

5- Desenhe o lindo cabelo de Lele, de acordo com o texto.

PROJETO DE LETRAMENTO EM PORTUGUÊS: ENTRE LEITURAS E ESCRITAS

Nome: _____ Série/Turma: _____ Data: 29/09/2022

O cabelo de Lele
Valéria Belém

Ao abrir o livro, Lele teve várias descobertas. Descobriu que os seus cachinhos vinham de um continente bem distante, chamado África, que fica depois do Atlântico. A menina ficou encantada com tudo o que lia. Cada frase do livro dizia um pouco sobre ela e sobre as suas origens. As palavras mágicas do livro também falaram de amar o cabelo enrolado, puxado, armado, crescido, enfeitado, trançado, raspado, colorido e rodado. São tantos cabelos, tão diferentes, tão lindos, tão belos, assim como o de Lele!

Texto adaptado do livro O cabelo de Lele.

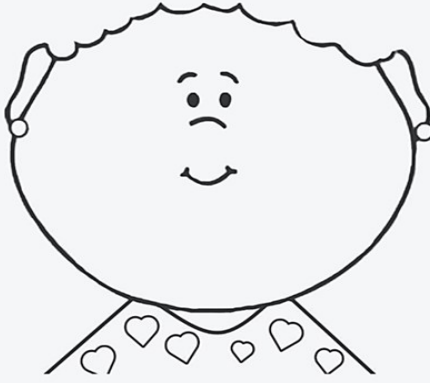
Atividade

1- O que Lele descobriu sobre os seus cachinhos?

2- Qual o nome do continente tratado no livro de Lele?

3- Complete a frase:
As palavras mágicas do livro também falaram de amar o cabelo enrolado,
_____, _____,
_____, _____
e _____.

4- O que Lele identificou nos cabelos que viu no livro?





Fonte: Dados do projeto.

Para o desenvolvimento da atividade supracitada, foi trabalhado o conhecimento prévio mediante utilização do globo terrestre para que os alunos demonstrassem o que sabiam sobre as questões de compreensão do texto no tocante à África. Também foi elaborada uma atividade de preenchimento de lacunas sobre as características do cabelo da personagem com intuito de ressaltar a estratégia de voltar ao texto para identificar os adjetivos. Por sua vez, a atividade lúdica foi sobre o cabelo da personagem e a relação com a temática do respeito às diferenças, momento de efetiva participação dos discentes atendidos.

A atividade de localizar os adjetivos também tinha como objetivo aumentar o repertório dos leitores do Grupo 1, com o intuito de desenvolver a terceira condição para a aprendizagem inicial da leitura e a automaticidade na decodificação (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Na correção dessas atividades trabalhou-se a leitura em voz alta, com a utilização de instrução explícita no processo da aprendizagem inicial da leitura. Verificou-se que essa prática no processo de desenvolvimento da leitura contribuiu para retomar a relação grafofonológica e o conhecimento das regras ortográficas na leitura de palavras não frequentes, tomando o erro como um aliado para verificar a aprendizagem.

No decorrer de cada encontro, fichas avaliativas foram utilizadas como instrumento de registro para acompanhamento e avaliação das oficinas e das dificuldades apresentadas pelos alunos. As informações registradas previam interação, concentração, expressão oral, precisão na leitura, tempo de desenvolvimento das atividades e da leitura em voz alta e observações adicionais passíveis de serem registradas. Através da avaliação realizada em cada oficina e das observações documentadas, foi possível criar estratégias semanais favoráveis ao avanço do ensino-aprendizagem dos alunos, assim como pensar em novas estratégias para a elaboração de atividades e/ou materiais de apoio. A figura 3 ilustra este documento de registro da avaliação das oficinas.

Figura 3 – Instrumento de avaliação das oficinas

 		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE COLÉGIO DE APLICAÇÃO Projeto Letramento em português: entre leituras e escritas - Registro e acompanhamento individual									
Ministrantes: Geisla e Yasmine		Data: 29/09/2022	Horário: 13:30 às 15hr								
	Estudante	Frequência	Avaliação das atividades planejadas								
			Leitura		Compreensão leitora		Produção escrita				
			Em voz alta	Silenciosa	Oral	Escrita	Ortografia	Oralidade	Adequação temática	Estruturação de frases	
6º B	G.M.L	ok	ok	ok	ok	ok	ok	Obs	Obs	ok	ok
6º B	V.S	ok	Obs	Obs	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
6º A	N.E.S.Q	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
7º B	S.N.T	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok

Observações:
 G.M.L.: Aluno apresentou dificuldade de escrita em algumas palavras e também apresentou dificuldade de pronúncia em algumas palavras.
 V.S: Aluno apresentou dificuldade para concluir a leitura..
 S.N.T: Desinteresse na atividade que solicitava desenhar o cabelo de Lelé.

Fonte: Dados do projeto.

Na avaliação semanal, trabalhou-se a necessidade da prática da leitura em voz alta e da instrução clara e explícita do professor para desenvolver as condições da aprendizagem inicial da leitura e da automaticidade na decodificação, reforçando a necessidade de um *feedback* e um reforço positivo para o aluno. Embora as estratégias tenham gerado avanços, os encontros continuaram desafiadores e, a cada um deles, surgiam demandas de mudanças e adaptações. Foram de suma importância para o progresso do projeto as fichas de avaliação, que indicavam as dificuldades de cada aluno, bem como as reuniões realizadas entre orientadoras e graduandas, com o objetivo de compartilhar e discutir estratégias alternativas.

Para o último encontro, foi preparado um evento de culminância do projeto como um momento festivo de encerramento do ciclo de ensino-aprendizagem para ser apresentado à comunidade escolar no auditório do CODAP-UFS. Participaram deste evento os alunos dos dois grupos, familiares e amigos convidados pelos estudantes do projeto, além da equipe escolar (diretora, coordenadora, professores) e os graduandos. Este momento teve o objetivo de apresentar as atividades, atendendo à temática motivadora, em forma de “produtos” do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos durante os meses de realização do projeto.

Vale ressaltar que tal desfecho foi fruto das ações pedagógicas no decorrer do projeto e marco festivo das etapas alcançadas no processo. Na abertura do evento, houve participação dos universitários e dos discentes do colégio: apresentação musical de membros da equipe de graduandos do projeto, além de uma paródia sobre o texto lido por parte dos alunos PcD participantes, que falaram sobre a compreensão do livro “O cabelo de Lelé”.

Foto 2 – Participação do Grupo 1 na culminância do projeto

Fonte: Arquivo do projeto.

A foto 2 ilustra a participação do Grupo 1 no evento. A presença desse grupo na culminância do projeto revelou o desenvolvimento dos alunos, a confiança para se expressar oralmente e a motivação para as atividades escolares. Ademais, como forma de reconhecimento pela participação, todos os alunos receberam certificado de participação no projeto.

2 O desafio de lecionar para aluno PcD

Dentre os vários desafios durante a graduação visando à licenciatura, lecionar para alunos PcD neste projeto foi um dos mais relevantes. Decerto que as várias teorias abordadas na grade curricular acadêmica são de extrema relevância para o currículo do professor em formação, mas somente com a prática – estágios, iniciação científica, programas de iniciação à docência e de residência pedagógica e projetos de extensão ofertados pelas universidades – é que realmente se vivenciam as teorias estudadas. Desse modo, faz-se mister que essa situação seja devidamente abordada e experienciada durante a graduação para melhor preparar o docente para as interações sociais com suas futuras turmas.

Sob tal perspectiva, há que se considerar ainda mais que o processo de inclusão é de suma importância na formação de um cidadão, sobretudo para que consiga reforçar em si o sentimento de pertencimento ao meio ao qual está inserido. O indivíduo passa grande parte da sua vida no ambiente escolar e torná-lo confortável e atrativo é um dos maiores desafios das escolas, principalmente, as públicas, com os inúmeros problemas enfrentados, dentre eles a falta de recursos para a execução de um plano pedagógico articulado.

Relativamente a este projeto, a adaptação de atividades se mostrou necessária durante as oficinas, inclusive, para além dos alunos PcD, pois existem outros que, por diversos motivos, não conseguiram consolidar as condições da aprendizagem inicial da leitura e demonstraram dificuldade com os conteúdos das aulas. Para tanto, é imprescindível um debruçar cauteloso na construção de materiais e dinâmicas que sejam capazes de despertar o interesse e o engajamento dos alunos. Esta tarefa demanda consistência por parte do profissional da educação, diálogo com os alunos, com os pais e com toda equipe pedagógica, a fim de garantir uma rede de apoio que assegure o processo de ensino-aprendizagem em concordância com o que defende a BNCC:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar

para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 63).

E quando se fala dos alunos PcD, é de suma importância, como postulado anteriormente, que eles sejam integrados a todas as atividades e aprendam os conteúdos das disciplinas, mesmo que de forma adaptada, para que não se sintam à margem das dinâmicas das aulas e com isso sejam evitadas a frustração e a evasão escolar. Assim, quanto antes o docente em formação interagir com essas realidades, melhor ele se capacitará para lidar com diferentes situações vivenciadas na sala de aula. Com relação à reflexão da experiência prática, vem a calhar um apontamento de Nóvoa ao enfatizar:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios (NÓVOA, 2003, p. 5).

Durante a aplicação das oficinas, a interação efetiva com alunos PcD fez reconhecer o quanto a profissão docente é relevante na formação de crianças e jovens para a interação social, e pode contribuir de diversas formas para seu avanço, independentemente de sua condição física, psíquica ou neurológica. Mesmo com algumas dificuldades, os alunos deste projeto estiveram engajados e demonstraram responsabilidade com a participação nas oficinas. Obviamente, a interação entre escola e família fortaleceu o apoio ao projeto e se fez notar no dia do evento de culminância dada presença para prestigiar os trabalhos.

Este contato com alunos PcD proporcionou, ainda, uma forma humanizada de compreensão dos sentimentos dos educandos. Por mais que os alunos tenham se mostrado inquietos em alguns momentos, a tentativa de acessar as dificuldades enfrentadas por eles por meio do diálogo mostrou-se bastante eficaz, como uma forma de apaziguar a situação e fazê-los retornar às atividades propostas. Assim, constatou-se a necessidade do diálogo como parte do processo ensino-aprendizagem, enfatizando a importância do respeito às diversidades – não somente no tratamento da temática contemplada pelo projeto, como também na lida entre os envolvidos.

3 Alguns resultados

Machado e Freitag (2019) explicitam, com base em Morais (1996), uma tipologia de leitor ligada ao processamento da leitura. Tem-se o leitor aprendiz, que está na fase de tomada de consciência da estrutura alfabética (relação entre fonemas e grafemas) que precisa ser assimilada no processo do “aprender a ler” para que se distingam semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita, com base em análises e comparações. Há o leitor hábil, que ultrapassou a fase da aprendizagem inicial e adquiriu a maturidade de um leitor fluente e proficiente. E o leitor fracassado, indivíduo que não conseguiu desenvolver o processo de leitura adequado na fase inicial do “aprender a ler”. Como enfatizam as autoras “o acesso tardio às condições necessárias da aprendizagem não permite a este indivíduo recuperar o tempo de tal aprendizagem, levando o leitor ao fracasso da leitura” (MACHADO; FREITAG, 2019, p.133).

Com base nesses perfis de leitor, averiguou-se que os alunos do Grupo 1 apresentam um padrão de leitura característico de leitor fracassado, uma vez que estão nos anos finais do ensino fundamental (6º e 7º ano) e ainda não passaram de leitor aprendiz, fase do “aprender a ler”. Essa condição, além de preocupar os docentes, causa desmotivação nos alunos, o que foi revelado em diversos momentos: na leitura em voz alta, na compreensão leitora e nas atividades escritas. Inicialmente, a reação dos alunos demonstrava insegurança e resistência, ao passo que os *feedbacks*

para releitura e correção de palavras lidas inadequadamente causavam aborrecimento. Os erros de decodificação e a falta de conhecimento do sistema ortográfico na leitura em voz alta davam pistas da falta de compreensão leitora e da falta de monitoramento da leitura, esperadas e adequadas para alunos dessa escolaridade (MACHADO; FREITAG, 2019).

Foi, portanto, necessário criar estratégias de motivação para não permitir que o sentimento de frustração atrapalhasse a progressão na leitura deles. Por um lado, foi identificado que a leitura em voz alta dos alunos demonstrou-se laboriosa e lenta. Por outro, foi possível observar o esforço que eles fizeram para tentar avançar na leitura, diminuir o medo, melhorar a interação e a intimidade com o ato de ler. Ao longo dos encontros, houve demonstração de interesse dos participantes em conhecer a história do livro “O cabelo de Lelê”, trabalhada gradualmente no decorrer da execução do projeto – foi apresentada em três partes.

Nas atividades de compreensão leitora de forma oral, foi possível identificar o desenvolvimento da expressão oral e do aumento de repertório/vocabulário. Já nas atividades de compreensão leitora de forma escrita, constatou-se que os estudantes retomavam a leitura do texto para identificar a resposta, demonstrando o desenvolvimento de estratégia de leitura. Nas atividades de escrita, no ditado de palavras frequentes, os discentes demonstraram habilidade na escrita de palavras com sílabas canônicas, mas, com sílabas complexas, houve dificuldade. Na escrita de frases, verificou-se a junção das palavras e a omissão de letras. Além dessas observações, foi verificado que os alunos do Grupo 1 ainda escrevem usando letras de forma, conhecidas como letra bastão ou caixa alta, próprias da etapa de alfabetização, o que demonstra a não consolidação das condições da aprendizagem inicial da leitura (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Desde o contato inicial com os grupos de discentes contemplados no projeto, foi possível inferir que esse atraso no desenvolvimento da leitura e da escrita pode ter sido agravado com a pandemia da Covid-19 e o afastamento social dos alunos por meio do ensino remoto, o qual se mostrou muito desfavorável para a educação brasileira em virtude de dificuldades socioeducativas e estruturais e por estes alunos não terem consolidado todas as condições da aprendizagem inicial da leitura na etapa da alfabetização (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). Em contrapartida, com o retorno do ensino presencial, a avaliação diagnóstica de leitura (MACHADO; FREITAG, 2019; MACHADO; SANTOS, 2022) demonstrou ser uma aliada do professor para identificar o perfil leitor do seu aluno e contribuir para o planejamento didático-pedagógico.

Durante os encontros, a resistência à leitura era evidente, assim como a ansiedade que os alunos demonstraram para utilizar o celular, denotando o quanto algumas interações tecnológicas podem ser benéficas e ao mesmo tempo maléficas para o desenvolvimento escolar. Se ao longo das aulas remotas o uso do celular e do notebook foi crucial, na sala de aula presencial, no entanto, tais equipamentos podem prejudicar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem quando do uso mal canalizado. Assim, antes de qualquer atividade, foi necessário fazer acordos para que eles guardassem os aparelhos celulares, com o objetivo de evitar distrações na resolução dos exercícios propostos. Essa foi uma forma que se mostrou eficaz para o desenvolvimento da aula, a despeito da perceptível inquietação em função do vício tecnológico.

Outro fato que merece destaque diz respeito aos jogos lúdicos, os quais foram importantes para manter a concentração e a motivação para fazer os exercícios. De acordo com Leffa,

Quando se traz o *game* para o contexto de aprendizagem, busca-se um objetivo que não é o do jogo, mas do ensino. A ideia não é apenas divertir o aluno, oferecendo-lhe um passatempo, mas propiciar algo maior que sirva para reforçar algum tipo de aprendizagem. O aluno até pode se divertir, mas não é para esse lado que se olha. O que se quer é a refração projetada em outro espaço, possivelmente nem percebido pelo aluno (LEFFA, 2020, p. 4).

Importante ressaltar que a proposta das atividades lúdicas também contribuiu para o ensino-aprendizagem de indivíduos com diagnósticos de distúrbios neurológicos como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) (LEFFA, 2020). Indubitavelmente, para promover uma relação de confiança entre as ministrantes da oficina e os alunos, foi preciso aguçar a competência afetiva para que eles se sentissem seguros e motivados. Os jogos lúdicos foram incrementados às aulas, sempre focando na temática e na história narrada (leitura textual), para não desviar a compreensão dos discentes e o foco da oficina, que era o desenvolvimento da automaticidade na decodificação. Destarte, por meio dos diálogos, foi possível observar o quanto os alunos se identificavam com as propostas, faziam comparações com pessoas próximas a eles e ainda se mostravam bastante confiantes para se expressarem.

Lecionar para esse grupo foi um desafio muito grande devido às características próprias dos diagnósticos de transtornos, como a dificuldade para concentração, choros, agressividade, resistência e, até mesmo, relatos de desconfortos. Na maior parte dos encontros, os alunos se mostraram hipersensíveis, sendo necessário o exercício da paciência e da complacência diária para fazer com que conseguissem desenvolver as atividades e participassem das aulas. Assim, estratégias como pausas para conversar eram necessárias para retomar a atenção e a motivação.

A leitura em voz alta também foi estratégia metodológica presente em todas as oficinas para desenvolver a automaticidade na decodificação, uma vez que para a compreensão leitora é necessária a consolidação do “aprender a ler” (MACHADO; FREITAG, 2019). A compreensão leitora é bastante complexa, pois inclui atenção, memória de trabalho, raciocínio, entre outras capacidades que estão relacionadas a funções individuais do leitor em conexão com o processamento da linguagem oral. Muitas vezes, quando o aluno solicitava que a frase fosse relida pelas graduandas, conseguia compreender o texto que outrora já havia sido lido por ele e não havia sido compreendido, demonstrando o quanto a falta da automaticidade na decodificação, processo basilar da leitura, interfere no processo de compreensão leitora (MACHADO, 2018; MACHADO; FREITAG, 2019; MACHADO; SANTOS; CRUZ, 2019). Para tanto, foi desenvolvida uma estratégia de acompanhamento da leitura (para cada palavra do texto) com intuito de desenvolver a precisão na leitura: uma das ministrantes customizou alguns lápis para os alunos, a fim de tornar este ato mais divertido e interessante (MORAIS, 1996).

Ainda sobre a importância da leitura em voz alta, Machado e Freitag (2019) defendem que:

A fluência em leitura em voz alta é uma habilidade complexa que implica em várias tarefas para o leitor traduzir automaticamente palavras escritas em representações convergentes aos sons, acessando automaticamente representações lexicais, processando conexões dentro e entre orações, relacionando o significado do texto com informações prévias e fazendo inferências para fornecer informações que faltam (MACHADO; FREITAG, 2019, p.133).

Conforme as autoras supracitadas demonstram, cabe ressaltar a necessidade do desenvolvimento da fluência em leitura oral para a compreensão leitora, para a qual é essencial a consolidação das habilidades básicas da aprendizagem inicial da leitura. Dessa forma, para auxiliar os leitores nas várias tarefas desse percurso, o projeto buscou incrementar sua metodologia conforme as necessidades de cada momento de execução.

Considerações finais

É importante ressaltar que o ensino remoto, em decorrência da pandemia de Covid-19, pode ter agravado etapas no processo de ensino-aprendizagem, o que pode ser identificado, principalmente no Grupo 1, no qual alunos PcD não estavam com as condições da aprendizagem

inicial da leitura consolidadas. Com isso, a produção de material didático adaptado e adequado para esse perfil leitor foi necessário para o desenvolvimento das oficinas e acredita-se que esse material pode ser utilizado como um produto a ser replicado por outros professores.

É significativo ressaltar que a realização da avaliação diagnóstica, no início do ano letivo, contribui para que o professor conheça o perfil leitor do aluno e para que se faça a adequação do planejamento de trabalho, capaz de refletir positivamente no exercício de todos os envolvidos no projeto. Além disso, o atendimento de forma individualizada aos alunos participantes do projeto demonstrou ser uma estratégia bem-sucedida para o desenvolvimento da automaticidade na decodificação, principalmente, dos alunos PcD.

Como se não bastasse a proposta de trabalho voltada ao público-alvo da ação pedagógica do projeto, alcançou-se outro objetivo: o de promover a interação entre a formação teórica de graduandos da licenciatura em Letras e a experiência prática na docência. Isso demonstrou um alcance a mais e, ainda, possibilitou o contato de futuras docentes com alunos que requerem atuação didático-pedagógica diferenciada, o que se mostrou evidente desde o planejamento das atividades até a elaboração de material específico para desenvolver habilidade de leitura e de escrita no público-alvo deste projeto.

Referências Bibliográficas

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Editora: IBEP, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, v. 10, n. 18, p. 201-220, 2006. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12602/9899>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In.: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 24-41. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12602/9899>

FLÔRES, Onici Claro. Ensino de leitura e Sistema de Escrita. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 20, n. 1, 2017. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15214/9408>

FLÔRES, Onici Claro. Leitura e consciência linguística. **Letras de Hoje**, v. 53, n. 1, p. 149-157, 2018. <https://www.scielo.br/j/lh/a/8bXQHRM4kSLrvyNyPdgdPnd/?format=pdf&lang=pt>

GORSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister Ko. Língua materna e ensino: demandas teóricas e práticas. In: SILVA, Camilo Rosa (Org.). **Ensino de português: alguns pressupostos para a prática pedagógica**. João Pessoa: Ideia, 2007, p. 91-125.

LEFFA, Vilson Jose. **Gamificação no ensino de línguas**. *Perspectiva*, v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66027/pdf>

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. Editora Ática, 1987. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5250250/mod_resource/content/1/Miriam-Lemle-Guia-Teorico-Do-Alfabetizador.pdf

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. **Fluência em leitura oral e compreensão em leitura: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora**. 2018, 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2018. https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10982/2/ALESSANDRA_PEREIRA_GOMES_MACHADO.pdf

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes; FREITAG, Raquel Meister Ko. Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. **Letras de hoje**, v. 54, n. 2, p. 132-145, 2019. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/32509/19043>

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes; SANTOS, Isabel Maria; CRUZ, Daiane Santos. Diagnóstico de leitura de estudantes: interfaces entre automaticidade e compreensão leitora. **Revista Ponto de Vista**, v. 8, n. 1, p. 47-61, 2019. <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9203/3700>

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes; BISPO, Marluicy Mary Gama. Projeto de ensino entre leituras e escritas: Português para todos. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 9, n. 2, 2019. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31336>

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes; SANTOS, Gislane Evangelista dos. Fluência em leitura oral como avaliação diagnóstica de leitura de estudantes do 6º ano. **Revista Virtual Lingu@Nostr@**, v. 10, n. 2, p. 148-164, 2022. <https://www.linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/275/264>

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p.17-48.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação**. 2004. <https://core.ac.uk/download/pdf/12421028.pdf>

THIOLLENT, Michel. Pesquisa participante e pesquisa-ação: Uma visão de conjunto. In: STRECK, Danilo; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla. (Org.). **Conhecer e Transformar: Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 15-26.

Submetido em 14/04/2023

Aceito em 21/05/2023