

PIBID, ALFABETIZAÇÃO E FLUÊNCIA LEITORA

DESAFIOS E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

PIBID, ALFABETIZAÇÃO E FLUÊNCIA LEITORA

DESAFIOS E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

APOIO:



Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Curriculum Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Curriculum Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Curriculum Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Curriculum Lattes***

Celso Gabatz - ***Curriculum Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Curriculum Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Curriculum Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Curriculum Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Curriculum Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Curriculum Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Curriculum Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Curriculum Lattes***

Humberto Costa - ***Curriculum Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Curriculum Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Curriculum Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Curriculum Lattes***

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

PIBID, Alfabetização e Fluência Leitora: desafios e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental. Leandro de Araújo Crestani e Valdinei José Arboleya (Organizadores) -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2025.

PDF

ISBN. 978-65-83367-76-1

1. Educação

24-225451

CDD-918. 17

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 90. 14
2. Ensino 90. 9

SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO - ALFABETIZAÇÃO E FLUÊNCIA DE LEITURA:
EXPERIÊNCIAS DO PIBID DA FAG.....7**

CAPÍTULO 1

A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL.....13

Daiani Gottardi; Silvana Maria Henrique dos Santos; Leandro de Araújo Crestani

CAPÍTULO 2

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO DOS
ESTUDANTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID.....19**

Eduarda Lauermann; Alessandra Paula de Neves Oliveira; Leandro de Araujo Crestani

CAPÍTULO 3

CAMINHOS PARA A FLUÊNCIA: LEITURA COM AUTONOMIA....25

Tatiana Roberta Bertol Machado; Leandro de Araújo Crestani; Luci Graciela Kuhn

CAPÍTULO 4

**A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: FUNDAMENTOS PARA A
FORMAÇÃO LEITORA E LETRAMENTO LITERÁRIO.....30**

Maria Eduarda Silva Klimczuk; Ediane Lara Novakoski; Diana Hermes Teresinha Schaefer;
Luci Graciela Kuhn; Vilma de Oliveira Santos; Alessandra Paula Neves de Oliveira; Leandro
de Araujo Crestani

CAPÍTULO 5

**INCENTIVO À LEITURA NO COTIDIANO ESCOLAR: UM
ENCONTRO ENTRE TEORIA PSICOGENÉTICA E PRÁTICA
PEDAGÓGICA.....42**

Camilly Borges de Albuquerque; Raissa Monique Gomes; Deisy Carolina Balbueno de
Carvalho; Luci Graciela Kuhn; Alessandra Paula Neves de Oliveira

CAPÍTULO 6

**FLUÊNCIA NA LEITURA E ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA
MUNICIPAL VEREADOR JOSÉ PEDRO BRUM - CAIC.....51**

Karine Letícia Rangel; Dayse Fernanda Joris da Paixão; Carine Fernandes da Rocha; Leandro
de Araujo Crestani; Vilma de Oliveira Santos

CAPÍTULO 7

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO: DESAFIOS ENCONTRADOS NAS PRÁTICAS DO PIBID.....	62
Bruna Soares de Albuquerque; Vilma de Oliveira Santos; Leandro de Araújo Crestani	

CAPÍTULO 8

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS IMIGRANTES.....	77
Fernanda Cristina Kamphorst; Mariana Gregório Silva; Leandro de Araújo Crestani; Alessandra Paula Neves Oliveira	

CAPÍTULO 9

TRANSTORNO DE DISLEXIA: UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS E INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS.....	88
Luciana de Souza; Vilma de Oliveira Santos	

CAPÍTULO 10

O TEMPO DA CRIANÇA E O RITMO DA AVALIAÇÃO: OS DESAFIOS PARA A FLUÊNCIA EM LEITURA.....	95
Julya Claudio Ribeiro; Luci Graciela Kuhn; Leandro de Araujo Crestani	

CAPÍTULO 11

O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	102
Carlos Eduardo Magari; Brendha Isabela Fontana; Heloiza Vitoria da Rocha Rubi; Lucas Charles Azevedo dos Santos; Vilma de Oliveira Santos; Luci Graciela Kuhn	

IINTRODUÇÃO - ALFABETIZAÇÃO E FLUÊNCIA DE LEITURA: EXPERIÊNCIAS DO PIBID DA FAG

A alfabetização e o desenvolvimento da fluência leitora ocupam, nas últimas décadas, lugar central nos debates sobre a qualidade da educação básica brasileira. Longe de se reduzirem à mera decodificação de sinais gráficos, ler e escrever significam acessar práticas sociais de linguagem, participar de comunidades letradas, interpretar o mundo e intervir sobre a realidade.

Nesse cenário, a formação inicial de professores e as políticas de indução à docência tornam-se estratégicas para qualificar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para enfrentar desafios históricos de fracasso escolar, defasagem idade-série, dificuldades de leitura e escrita e processos de exclusão velados no cotidiano das escolas.

É nesse contexto que apresentamos esta coletânea de artigos, fruto das vivências, reflexões e pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – CAPES, do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG) – Campus de Toledo, vinculado ao projeto “*Alfabetização e Fluência de Leitura: o ensino de habilidades de leitura visando à aquisição de um perfil fluente de leitura e à competência leitora*”, com bolsas concedidas pelo Edital CAPES nº 10/2024.

Ao longo da execução do projeto, os(as) pibidianos(as) atuam em três escolas-campo da Rede Municipal de Ensino de Toledo: Escola Municipal Jardim Concórdia, Escola Municipal Engenheiro Waldyr Luiz Becker e Escola Municipal Vereador José Pedro Brum – CAIC. Esses espaços escolares, com suas turmas, professores, gestores, estudantes e comunidades, configuram o terreno concreto onde teoria e prática se encontram, se tensionam e se ressignificam.

Os artigos que compõem este livro foram inicialmente apresentados no XXI ENCITEC – Encontro Científico e Tecnológico da FAG, sob o tema “O Protagonismo da Pesquisa: Conectando Saberes”. Tal escolha não é casual: a experiência do PIBID, ao articular ensino, pesquisa e extensão, convoca os licenciandos à postura investigativa sobre o próprio fazer pedagógico e reforça a ideia de que a docência implica permanente produção de conhecimento. Transformar

práticas de alfabetização e leitura em objeto de estudo e sistematização escrita é, ao mesmo tempo, exercício de autoria docente e de fortalecimento da identidade profissional em construção.

A importância do PIBID se revela, assim, em múltiplas dimensões. Como política pública de formação inicial, o Programa promove a inserção antecipada dos licenciandos na escola básica, possibilitando que vivenciem, de forma orientada e reflexiva, os desafios da sala de aula, da gestão do tempo didático, da relação com as famílias, das dificuldades de aprendizagem, da diversidade e da inclusão.

Para as escolas envolvidas, o PIBID representa a chegada de novos olhares, de energia criativa e de apoio pedagógico direto às turmas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e de heterogeneidade acentuada nos níveis de leitura e escrita. Para as crianças, as ações do Programa se traduzem em experiências de leitura mediada, projetos lúdicos, escuta qualificada e intervenções mais individualizadas, que reconhecem seus ritmos, histórias e trajetórias.

Além disso, o PIBID contribui para a construção de uma cultura de pesquisa na formação docente. Ao planejar, registrar, analisar dados, redigir relatórios e artigos, os(as) bolsistas aprendem a olhar para a prática com rigor teórico-metodológico, articulando referenciais clássicos e contemporâneos (como psicogênese da língua escrita, letramento, pedagogia crítica, literatura infantil, educação inclusiva e estudos sobre transtornos de aprendizagem) às demandas concretas das escolas públicas.

Essa postura investigativa reforça o compromisso ético-político com uma alfabetização que não seja apenas técnica, mas também emancipatória, crítica e socialmente situada.

Esta coletânea organiza-se em nove artigos, que dialogam entre si ao redor do eixo “Alfabetização e Fluência de Leitura”, sem perder de vista temas transversais como inclusão, imigração, literatura, psicogênese, avaliação, políticas públicas e formação docente.

O primeiro artigo, “A experiência do PIBID na alfabetização inicial”, Daiani Gottardi, Silvania Maria Henrique dos Santos e Leandro de Araújo Crestani analisam como a participação no PIBID repercute na formação inicial de pro-

fessores a partir de práticas desenvolvidas com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Eng. Waldyr Luiz Becker. Com base em observação direta, diagnóstico dos níveis de escrita e planejamento de intervenções diferenciadas, o artigo evidencia tanto os avanços dos estudantes quanto o amadurecimento pedagógico dos licenciandos na compreensão dos processos de alfabetização.

O segundo, “A importância da leitura na alfabetização dos estudantes: relato de experiência do PIBID”, de Eduarda Lauermann, Leandro de Araujo Crestani e Alessandra Paula de Neves Oliveira, discute a leitura como eixo estruturante da alfabetização, aproximando-a, em termos de exigência de treino sistemático, do ensino de Matemática.

À luz de autoras como Magda Soares e da perspectiva freireana, as autoras relatam uma intervenção em turmas de 1º e 2º anos da Escola Eng. Waldyr Luiz Becker, organizada em fase diagnóstica e trabalho segmentado por grupos produtivos. Os resultados apontam a eficácia de ações planejadas e contínuas na promoção da fluência e na superação de dificuldades de decodificação.

No terceiro, “Caminhos para a fluência: leitura com autonomia”, Tatiana Roberta Bertol Machado, Leandro de Araújo Crestani e Luci Graciela Kuhn destacam a fluência leitora como componente fundamental da formação de sujeitos autônomos e críticos. A partir das experiências do projeto homônimo, são descritas estratégias mediadas e contextualizadas que transformam a leitura em prática significativa e prazerosa, ampliando a oralidade, a interpretação e a construção de sentidos. O texto evidencia o papel da mediação docente e do trabalho coletivo entre bolsistas, professores e alunos na consolidação de rotinas de leitura com maior engajamento.

O quarto, “A leitura como prática social: fundamentos para a formação leitora e letramento literário”, assinado por Maria Eduarda Silva Klimczuk, Ediane Lara Novakoski, Diana Hermes Teresinha Schaefer, Luci Graciela Kuhn, Vilma de Oliveira Santos, Alessandra Paula Neves de Oliveira e Leandro de Araujo Crestani, discute a literatura infantil como prática social capaz de articular dimensões estética, afetiva, cognitiva e crítica. Ancorado em referenciais como Solé, Vigotski, Cosson e Lewis, o artigo mostra como estratégias de mediação literária planejadas e intencionais, vivenciadas nas escolas-campo do

PIBID, podem favorecer a formação leitora, o letramento literário e a construção da identidade dos estudantes dos anos iniciais.

No quinto, “Incentivo à leitura no cotidiano escolar: um encontro entre teoria psicogenética e prática pedagógica”, Camilly Borges de Albuquerque, Raissa Monique Gomes, Deisy Carolina Balbueno de Carvalho, Luci Graciela Kuhn e Alessandra Paula Neves de Oliveira problematizam os sistemas de avaliação por níveis de leitura e seus possíveis efeitos de rotulação e exclusão.

Com base em teorias de letramento, na psicogênese da língua escrita e em estratégias de compreensão leitora, as autoras apresentam intervenções semanais desenvolvidas em turmas de 2º e 3º anos, evidenciando como práticas lúdicas, contextualizadas e que valorizam o protagonismo infantil podem ressignificar a leitura como espaço de diálogo, descoberta e autoria.

O sexto, “Fluência na leitura e alfabetização na Escola Municipal Vereador José Pedro Brum – CAIC”, de Karine Leticia Rangel, Dayse Fernanda Joris da Paixão, Carine Fernandes da Rocha,

Leandro de Araujo Crestani e Vilma de Oliveira Santos, focaliza a realidade específica do CAIC e discute caminhos para o desenvolvimento da fluência leitora a partir da perspectiva freireana de leitura de mundo e de palavra. O texto destaca a importância de considerar o contexto social dos estudantes, propondo percursos metodológicos e estratégias concretas para que o professor acompanhe, intervenha e favoreça o avanço dos diferentes níveis de leitura rumo a uma prática mais crítica e contextualizada.

No sétimo, “Alfabetização e inclusão: desafios encontrados nas práticas do PIBID”, Bruna Soares de Albuquerque, Vilma de Oliveira Santos e Leandro de Araújo Crestani analisam, em chave inclusiva, as experiências com turmas heterogêneas dos anos iniciais. A partir de referenciais sobre psicogênese, letramento, políticas públicas de alfabetização e avaliação da fluência, as autoras identificam dificuldades recorrentes – como problemas de decodificação, pausas excessivas, instabilidade grafema–fonema, TDAH e barreiras linguísticas – e discutem estratégias combinadas (instrução fônica explícita, atividades de letramento com função social, avaliação formativa) que favorecem a participação de todos os estudantes e oferecem subsídios à formação docente.

O oitavo artigo, “Desafios e estratégias na alfabetização de alunos imigrantes”, de Fernanda Cristina Kamphorst, Mariana Gregório Silva, Leandro de Araújo Crestani e Alessandra Paula Neves Oliveira, debruça-se sobre a alfabetização de uma criança venezuelana sem escolarização prévia, matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental em escola pública de Toledo.

O relato de experiência discute os desafios linguísticos, culturais e emocionais envolvidos na adaptação ao sistema escolar brasileiro e apresenta estratégias pedagógicas que articulam acolhimento, ensino sistemático da língua escrita e respeito à identidade do estudante, indicando caminhos para uma inclusão efetiva de alunos imigrantes.

Já o nono artigo, “Transtorno de dislexia: uma análise sobre os desafios e intervenções educacionais”, de Luciana de Souza e Vilma de Oliveira Santos, amplia o escopo da coletânea ao abordar a dislexia como transtorno que impacta diretamente o processo de leitura e a trajetória escolar de crianças, adolescentes e adultos. Com base em revisão de literatura e documentos das áreas de educação e saúde, o artigo discute causas, manifestações e possibilidades de intervenção, ressaltando a importância do diagnóstico precoce, do trabalho interdisciplinar e de metodologias pedagógicas adaptadas para garantir uma educação mais inclusiva e qualificar a atuação docente frente às dificuldades específicas de aprendizagem.

Já o artigo, “O tempo da criança e o ritmo da avaliação: os desafios para a fluência em leitura”, de Julya Claudio Ribeiro, Luci Graciela Kuhn e Leandro de Araujo Crestani, realiza uma análise crítica das provas de fluência em leitura quando reduzidas a métricas de velocidade, tomando como parâmetro principal o número de palavras lidas por minuto. A partir de fundamentação em autores como Rasinski, Allington e Stanovich, o texto problematiza a transformação da leitura em “corrida” cronometrada, na qual a compreensão e a prosódia acabam subordinadas ao tempo.

Fechando a coletânea, o artigo, “O ensino colaborativo como estratégia de inclusão e aprendizagem na educação básica”, de Carlos Eduardo Magari, Brendha Isabely Fontana, Heloiza Vitoria da Rocha Rubi, Lucas Charles Azevedo dos Santos, Vilma de Oliveira Santos e Luci Graciela Kuhn, analisa a atuação de dois professores em sala de aula em comparação ao modelo tradicional de docente

único, discutindo o co-teaching como estratégia para responder às demandas de inclusão e diversidade na escola básica. Com base em revisão bibliográfica e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), examina potencialidades do ensino colaborativo – atenção mais individualizada, diversificação metodológica, ampliação da inclusão e formação docente no cotidiano – bem como desafios práticos relacionados ao planejamento conjunto, à articulação de concepções pedagógicas e às exigências institucionais.

Em conjunto, os artigos evidenciam que a alfabetização e a fluência de leitura, quando abordadas a partir de uma perspectiva crítica, inclusiva e socialmente referenciada, constituem-se como campo fecundo de pesquisa e intervenção pedagógica.

Esta coletânea busca, assim, compartilhar experiências, problematizar práticas e inspirar novos projetos, reafirmando o PIBID como espaço privilegiado de formação inicial, de fortalecimento da escola pública e de compromisso com o direito de todos à leitura, à escrita e à participação plena na cultura escrita.

Leandro de Araújo Crestani
Valdinei José Arboleya
(Organizadores)

CAPÍTULO 1

A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL

Daiani Gottardi¹; Silvana Maria Henrique dos Santos²; Leandro de Araújo Crestani³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para a formação inicial de professores, com ênfase nas práticas desenvolvidas no contexto da alfabetização no 2º ano do ensino fundamental. A pesquisa parte da necessidade de refletir sobre a articulação entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada nas escolas, analisando os impactos dessa vivência tanto para os licenciandos quanto para os alunos da educação básica. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, análise documental e observação direta em sala de aula, realizada na Escola Municipal Eng. Waldyr Luiz Becker. O acompanhamento das atividades permitiu identificar diferentes níveis de desenvolvimento da escrita entre os alunos, desde a fase da inicial até o nível ortográfico. Com base nesse diagnóstico, foram desenvolvidas estratégias pedagógicas específicas para apoiar os estudantes com maiores dificuldades, bem como atividades de incentivo à leitura e à escrita, sempre em parceria com a professora regente. Os resultados obtidos evidenciam que a atuação do PIBID favorece significativamente a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que proporciona aos licenciandos experiências práticas fundamentais para a construção da identidade docente. A vivência no ambiente escolar contribuiu para a ampliação do repertório pedagógico dos participantes e para uma compreensão mais concreta dos desafios enfrentados no processo de alfabetização. Conclui-se que o PIBID representa um papel importante nessa atividade realizada na escola campo.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um dos grandes desafios da educação brasileira, sobretudo no que se refere à articulação entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada nas escolas.

1 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

2 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

3 Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

Nesse contexto, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política pública que busca aproximar os futuros docentes do cotidiano escolar ainda durante a graduação.

O problema que se apresenta está na necessidade de compreender de que maneira o PIBID contribui para a formação inicial dos professores e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na educação básica.

A relevância desse estudo se justifica pela importância de analisar iniciativas que favorecem o fortalecimento da prática pedagógica, a valorização da profissão docente e a qualidade da educação. O PIBID, ao inserir licenciados em situações reais de sala de aula, possibilita não apenas a vivência de práticas didáticas, mas também a reflexão crítica sobre os desafios enfrentados na escola, o que favorece o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da docência.

O objetivo geral deste trabalho é compreender como o PIBID atua na formação de professores e quais impactos gera tanto para os acadêmicos envolvidos quanto para os alunos e professores das escolas participantes.

Para alcançar esse objetivo, utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem formação docente, práticas pedagógicas e políticas educacionais.

Além disso, buscou-se analisar documentos oficiais e relatos de experiências, de modo a organizar o texto em uma sequência lógica que apresente, de forma clara, os pontos principais relacionados ao tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

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

Segundo De Lemos (1988, p.13), a pessoa já alfabetizada exerce um papel importante no desenvolvimento da criança, pois é ela que atribui um significado

e/ ou pede à criança que atribui um significado às marcas feitas no papel.

A observação direta possibilita ao pesquisador a aproximação da realidade estudada em sua totalidade, captando aspectos da dinâmica que dificilmente seriam percebidos por outros meios. Ela permite registrar acontecimentos no momento em que ocorrem, sem mediações ou filtros, favorecendo uma compreensão mais rica do contexto escolar e das interações que nele se estabelecem (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Nesse sentido, as práticas desenvolvidas no PIBID favoreceram o contato das crianças com diferentes suportes textuais, ampliando seu repertório cultural e linguístico. Além disso, o trabalho conjunto com a professora regente potencializou a ação pedagógica.

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

A psicogênese da língua escrita mostra que a alfabetização é um processo de construção e não de simples transmissão. Ao invés de memorizar letras e sílabas isoladas, a criança busca dar sentido ao que lê e escreve, interpretando a escrita como um objeto social. Por isso, é fundamental oferecer situações significativas de leitura e escrita que respeitem os níveis de compreensão pelos quais passam os aprendizes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 33).

A citação de Ferreiro e Teberosky (1999) mostra que aprender a ler e escrever não é só decorar letras e sílabas. A alfabetização é, na verdade, um processo de construção, em que a criança vai tentando entender o que a escrita significa e como ela é usada no dia a dia.

Em vez de começar com exercícios mecânicos, como repetir sons ou copiar palavras sem sentido, o ideal é que a criança tenha contato com situações reais de leitura e escrita, como ler uma história, escrever um bilhete ou fazer uma lista de compras, por exemplo. Isso ajuda ela a perceber que a escrita tem uma função social, que serve para comunicar algo importante.

Além disso, cada criança passa por diferentes etapas nesse processo, e é essencial respeitar o ritmo de cada uma. O papel do educador, então, é propor atividades que façam sentido, que tenham propósito, e que ajudem a criança a

avançar nas suas hipóteses sobre a escrita. Essa visão quebra um pouco com os métodos tradicionais e reforça a importância de ensinar de forma mais significativa e próxima da realidade das crianças.

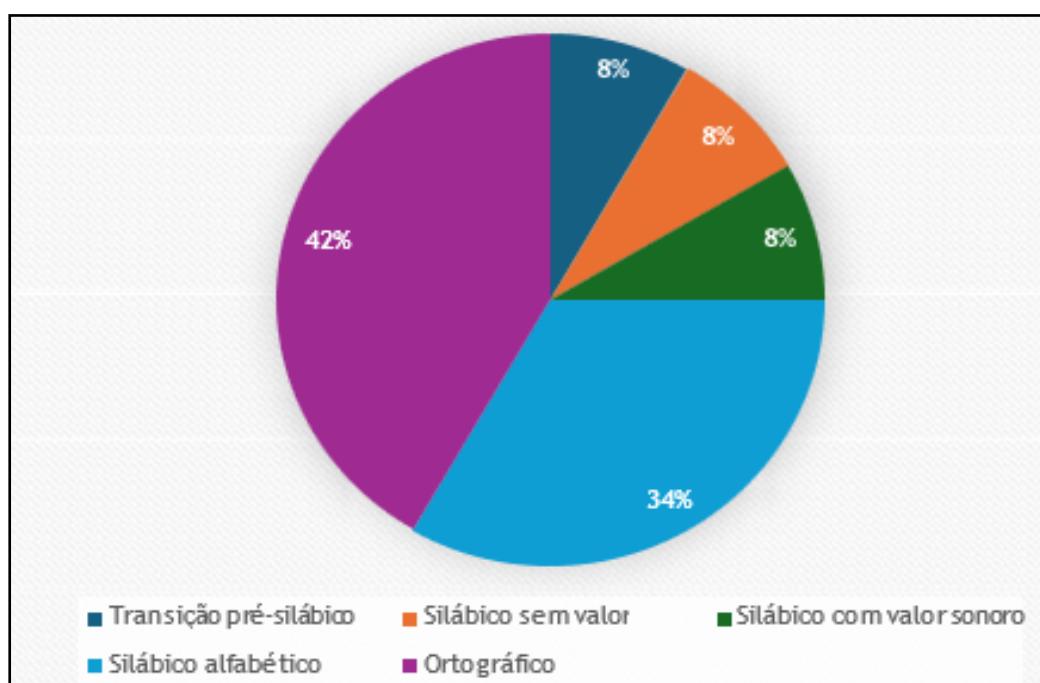
RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Eng. Waldyr Luiz Becker, na turma do 2º ano do ensino fundamental, no período matutino. Na escrita avaliou-se que um aluno está em transição da garatuja para o pré-silábico, um aluno ainda não se apropriou do sistema alfabetico de escrita e utiliza mais de uma letra para representar sílabas, mas ainda não representam todos os fonemas corretamente (silábico sem valor).

Um aluno utiliza letras para representar a sílaba necessária, entretanto inclui letras aleatórias ou omite letras (silábico com valor sonoro). Estes necessitam de ajuda constante do professor para que escrevam de forma correta.

Quatro alunos demonstram avançar na compreensão do sistema de escrita, já conseguindo relacionar parte das sílabas às letras correspondentes (silábico alfabetico).

Cinco alunos utilizam as letras de forma funcional para representar os sons da fala, indicando um bom domínio das correspondências grafofonêmicas, entretanto ainda suprimem ou acrescentam letras de forma aleatória (ortográfico).



Com base nesses dados junto a professora começamos a buscar estratégias direcionadas para os alunos com maior dificuldade, realizamos algumas atividades diferentes e com atenção especial voltada a esses alunos, para que eles consigam acompanhar os colegas nas próximas fases da alfabetização.

Além disso, auxiliamos a professora regente na sala de aula, ajudando os alunos com as atividades e tomado leitura deles, visto que eles terão uma prova com a finalidade de avaliar quantas palavras eles conseguem ler por minuto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das atividades do PIBID na turma do 2º ano possibilitou uma experiência significativa tanto para os alunos quanto para nós. A partir do diagnóstico inicial, conseguimos identificar os diferentes níveis de aprendizagem da turma e junto à professora regente, traçamos estratégias para atender aqueles que apresentavam maiores dificuldades no processo de alfabetização. Esse acompanhamento mostrou que embora os avanços nem sempre aconteçam de maneira rápida, eles são perceptíveis e reforçam a importância de uma prática pedagógica constante, planejada e sensível às necessidades individuais dos estudantes.

Um dos aspectos mais marcantes foi observar a evolução dos alunos nas atividades de leitura. Mesmo que alguns avanços tenham sido pequenos, eles revelaram um progresso real e significativo, especialmente no caso do estudante que apresentava maior dificuldade. Ao longo do processo, ele passou a reconhecer e ler algumas palavras, o que representa um passo importante em seu desenvolvimento. Esses resultados, tornam-se gratificantes e demonstram a importância do acompanhamento contínuo e do incentivo ao exercício da leitura.

Além dos resultados obtidos em sala, o projeto contribuiu de maneira fundamental para a nossa formação docente. O contato direto com os alunos, a elaboração e aplicação de atividades diferenciadas e o diálogo com a professora regente nos proporcionou uma compreensão mais realista dos desafios e das possibilidades dentro de uma sala de aula.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID

Eduarda Lauermann¹; Alessandra Paula de Neves Oliveira²; Leandro de Araujo Crestani³

Resumo: O presente trabalho aborda a importância da leitura e da sistematização da língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo um paralelo com o ensino da Matemática e defendendo que o treino, a repetição e o apoio familiar são cruciais para o sucesso da alfabetização. Teoricamente, o estudo se ancora na distinção proposta por Magda Soares (alfabetização como aquisição do código e letramento como prática social) e na perspectiva de Paulo Freire (leitura como instrumento de crítica e cidadania). O objetivo central da pesquisa foi transformar alunos com dificuldades em leitores fluentes para aprimorar o desempenho geral em sala de aula, focando na decodificação rápida e no desenvolvimento da fala e do pensamento. O estudo é um relato de experiência realizado na Escola Municipal Eng. Waldyr Luiz Becker (Toledo/PR), com turmas de 1º e 2º ano. A metodologia de intervenção foi dividida em duas fases, sendo elas: Diagnóstico Coletivo e Dinâmico: Identificação das dificuldades e dos níveis de leitura da turma e o Trabalho Segmentado: Divisão dos alunos em grupos produtivos para atividades individuais e mais direcionadas, utilizando abordagens práticas e lúdicas. Os Resultados e Discussões demonstram que a intervenção foi extremamente eficaz. Observou-se uma mudança significativa e um desenvolvimento notável na leitura e escrita dos estudantes. Alunos que antes não reconheciam letras ou sons agora caminham para a fluência, e a diferença de desempenho é nitidamente perceptível ao término do projeto. Conclui-se que o trabalho planejado e focado é capaz de superar as dificuldades de decodificação e promover a formação integral do leitor.

Palavras-chave: Alfabetização, Fluência Leitora, Letramento.

INTRODUÇÃO

Assim como no ensino da Matemática, é imprescindível que as crianças nos anos iniciais compreendam as regras e funções estruturais da língua para que, neste período, desenvolvam a afinidade com a escrita, a leitura e a sistematização da linguagem, cultivando assim o hábito da leitura.

1 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

2 Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

3 Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

Uma criança que é adequadamente alfabetizada nos anos iniciais completa o processo com maior celeridade, sendo capaz de compreender o que escreve. Essa compreensão é alcançada por meio da leitura e do reconhecimento dos códigos de linguagem.

O presente trabalho abordará a relevância da leitura no período de alfabetização e a importância crucial do treino e da repetição nessa fase, destacando, ainda, o papel da família como principal aliada da escola neste processo.

As intervenções desenvolvidas no ambiente escolar buscam, de maneira prática e lúdica, promover atividades que levem ao reconhecimento da importância da leitura e da escrita como habilidades essenciais. O trabalho, inicialmente desenvolvido em dinâmicas de grupo, forneceu um diagnóstico para o delineamento de atividades individuais subsequentes.

O objetivo central desta pesquisa é transformar alunos com dificuldades em leitores fluentes, visando aprimorar o desempenho geral da criança em sala de aula. Especificamente, busca-se desenvolver a decodificação rápida de palavras e fomentar o pensamento e a fala durante a execução de outras tarefas.

O trabalho em curso visa garantir que os estudantes concluam essa etapa da escolarização dominando o básico da leitura e decodificação textual. A diferença de desempenho entre o período anterior à implementação do projeto e o seu término demonstra que os códigos, antes não compreendidos, tornam-se inteligíveis, resultando em uma evolução nitidamente perceptível.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

A leitura assume uma importância crucial no processo de letramento. Crianças que desenvolvem a leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental tendem a concluir a alfabetização com maior celeridade. Um indivíduo alfabetizado é capaz de compreender o que escreve e de reconhecer os códigos de linguagem subjacentes.

Nesse sentido, a leitura é um dos elementos essenciais para a alfabetização e, atualmente, representa um dos maiores desafios pedagógicos em sala de aula. O letramento é definido como o conjunto de práticas sociais que envolvem a escrita em contextos específicos, incluindo tanto o domínio das convenções da escrita quanto o impacto social de seu uso.

De acordo com RESENDE (2020, p. 11), a escola não deve se limitar à aquisição do sistema de escrita, mas deve garantir atividades de letramento que espelham o cotidiano de uma sociedade grafocêntrica, como a redação de bilhetes, cartas, formulários e a leitura de revistas e jornais. Tais práticas somente adquirem sentido quando inseridas no contexto do uso real da leitura e da escrita.

Para Paulo Freire, o conceito de alfabetização possui um significado abrangente, pois, na prática discursiva, ela viabiliza uma leitura crítica da realidade, configurando-se como um importante instrumento de resgate da cidadania por meio da transformação social. Essa concepção transcende a criação de um método mecânico de ensino, estabelecendo-se como um meio de democratização e reflexão sobre o mundo. Na perspectiva freiriana, o ser humano é consciente e a alfabetização reflete sua posição diante do mundo, sendo, portanto, mais complexa do que o mero domínio de técnicas para ler e escrever.

A leitura possui uma importância e um sentido fundamental na formação de indivíduos capazes de entender o mundo. O papel da escola é justamente possibilitar que os estudantes acessem uma diversidade de gêneros textuais que, para além da aquisição da leitura, promovam o desenvolvimento reflexivo e crítico do aluno (ROSA *et al.*, 2016 *apud* MENDONÇA, 2010). É necessário, contudo, evitar a postura em que a escola apenas ensina a estudar, convertendo o livro em um exercício de decodificação em vez de um objeto de apreciação.

É recomendável que as crianças tenham acesso a livros e materiais de leitura desde cedo, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. A criança possui a capacidade de criar significados para a leitura que o adulto, muitas vezes, não é capaz de dimensionar.

Ressalta-se que apenas o contato direto do aluno com materiais escritos não é suficiente para torná-lo um leitor proficiente. São necessários incentivo, mediação e questionamento sobre o texto para garantir a sua plena compreensão. Desse modo, é imprescindível criar um ambiente favorável à leitura, à sua compreensão e, por consequência, à formação integral do leitor.

De acordo com Magda Soares (2017), o surgimento da expressão “alfabetização e letramento” na linguagem educacional é recente, interpretado como uma consequência da evolução da escrita e da necessidade de nomear os comportamentos e as práticas sociais na área.

É crucial reconhecer que, enquanto a alfabetização consiste na aquisição do sistema convencional de escrita, o letramento envolve o desenvolvimento de comportamentos e habilidades competentes de leitura e escrita em contextos sociais. São, portanto, elementos inseparáveis: a alfabetização somente faz sentido quando desenvolvida no contexto das práticas de leitura e escrita, ou seja, em um contexto de letramento.

Por fim, a fluência é definida como a capacidade de reconhecer e decodificar palavras corretamente, aliada à agilidade para combinar diferentes sons e ao vasto conhecimento de vocabulário. Essas habilidades são vitais para a precisão da leitura. O reconhecimento automático das palavras permite que a leitura opere de forma inconsciente no cérebro, facilitando a concentração na compreensão do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O relato de experiência foi realizado na Escola Municipal Eng. Waldyr Luiz Becker, em Toledo (PR), abrangendo turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. As atividades desenvolvidas tiveram como foco o aprimoramento da leitura e da compreensão de textos de variados gêneros.

Inicialmente, a intervenção foi conduzida de forma coletiva, por meio de atividades dinâmicas que garantiam a participação de todos os estudantes. O propósito dessa etapa era diagnosticar, de maneira geral, as principais dificuldades da turma e os níveis de leitura de cada aluno. Posteriormente, a dinâmica foi alterada: os alunos foram segmentados em grupos produtivos, permitindo um trabalho mais direcionado.

Atualmente, os estudantes demonstram uma mudança significativa e um desenvolvimento notável em relação à leitura e à escrita. Alguns, que antes não reconheciam sons ou letras, agora estão a um passo da fluência.

É perceptível que os alunos identificaram a superação das suas dificuldades e compreendem a importância do processo percorrido. Durante as aulas, o acerto de uma palavra gera uma manifestação de grande felicidade, revelando a clara percepção que eles têm da própria evolução. As atividades foram cuidadosamente planejadas e analisadas para acompanhar o conteúdo lecionado pela professora, respeitando sempre o nível de desenvolvimento cognitivo de cada aluno e de cada turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem por objetivo, reafirmar a importância fundamental da leitura e da sistematização da língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental como pilares para o processo de alfabetização e letramento. Conforme a fundamentação teórica de autores como Paulo Freire e Magda Soares, a alfabetização não se restringe à mera decodificação mecânica de códigos, mas ganha sentido quando inserida em um contexto de práticas sociais de leitura e escrita (letramento), tornando-se um instrumento de reflexão crítica e resgate da cidadania.

A experiência na Escola Municipal Eng. Waldyr Luiz Becker demonstra que a intervenção planejada e focada é extremamente eficaz. O trabalho, que inicialmente identificou dificuldades de forma coletiva e posteriormente segmentou os alunos em grupos produtivos, atingiu seu objetivo central: converter alunos com dificuldades em leitores mais fluentes.

A repetição, o treino e a exposição a variados gêneros textuais, aliados à mediação pedagógica, foram cruciais para que as crianças começassem a decodificar palavras com facilidade e a desenvolver o pensamento e a fala. Os resultados são nítidos, com alunos que antes não reconheciam letras ou sons agora caminhando para a fluência, percebendo e celebrando sua própria evolução.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Trabalhos de Conclusão de Curso - Faculdade Sant'Ana**, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/2776>. Acesso em: 8 out. 2025.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; ROSA, Milena Teixeira. *Compreensão em leitura no ensino fundamental. Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 36, n. 3, p. 546-557, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001172014>.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura.** *Psico-USF*, v. 19, n. 3, p. 467-475, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/jdXqdwBLBRhVswxj4Yj3dYs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

RESENDE, Maria Aparecida de; RESENDE, Tamiris Cristhina. **ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE MAGDA SOARES E DE PAULO FREIRE.** Revista Linguagens & Letramentos, Cajazeiras - Paraíba, v. 5, n. 1, p. 7-28, jan./jun. 2020. Disponível em: ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE MAGDA SOARES E DE PAULO FREIRE | Revista Linguagens & Letramentos. Acesso em: 21 de setembro de 2025.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS PARA A FLUÊNCIA: LEITURA COM AUTONOMIA

Tatiana Roberta Bertol Machado¹; Leandro de Araújo Crestani²; Luci Graciela Kuhn³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação docente, destacando as experiências desenvolvidas no projeto cujo tema central é “*Caminhos para a Fluência: Leitura com Autonomia*”. As ações realizadas tiveram como foco o incentivo à leitura e a promoção da fluência leitora entre os estudantes, entendendo a leitura não apenas como decodificação, mas como prática social, que possibilita compreensão, criticidade e autonomia. Através de atividades mediadas, planejadas e contextualizadas, buscou-se criar estratégias que despertassem o interesse dos alunos pelo universo da leitura, favorecendo o desenvolvimento da oralidade, da interpretação e da produção de sentidos. Os resultados apontam que o trabalho coletivo, a mediação pedagógica e a presença dos bolsistas em sala de aula foram fundamentais para tornar a leitura um exercício prazeroso, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e capazes de dialogar com diferentes textos e realidades.

Palavras-chave: PIBID; leitura; fluência leitora; autonomia; formação docente.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma das competências fundamentais para o desenvolvimento integral do estudante, sendo base para a construção do conhecimento em todas as áreas do saber. Contudo, ainda é recorrente identificar, nos anos finais do Ensino Fundamental I, crianças que apresentam dificuldades em alcançar a fluência e a autonomia na leitura, o que compromete sua compreensão textual e, consequentemente, sua aprendizagem escolar.

Nesse sentido, coloca-se o problema que orienta esta pesquisa: Como desenvolver a fluência leitora e a competência interpretativa em alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, de modo a favorecer a leitura autônoma e significativa?

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

² Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

³ Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

A relevância do estudo justifica-se pela importância social e pedagógica da leitura, que ultrapassa a dimensão escolar e se configura como instrumento essencial para a cidadania crítica e participativa. Formar leitores fluentes e autônomos é, portanto, tarefa indispensável da escola, visto que a competência leitora amplia a capacidade de interpretação do mundo, de inserção social e de aprendizagem contínua. Além disso, o projeto articula-se à proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), que possibilita ao licenciando vivenciar práticas educativas e refletir sobre sua formação docente.

O objetivo geral do projeto é contribuir para o desenvolvimento da fluência e da autonomia leitora de alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de práticas pedagógicas diversificadas que promovam a leitura como prática social significativa.

Para alcançar esse objetivo, os procedimentos metodológicos foram organizados em encontros semanais de quatro horas, no período matutino, junto às turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. As atividades envolveram momentos de leitura individual e em grupo, rodas de conversa, interpretação de textos curtos e exercícios de leitura oral com entonação e ritmo.

O trabalho foi desenvolvido tanto em atendimentos individuais, para apoiar as necessidades específicas de cada estudante, quanto em atividades coletivas, estimulando a cooperação entre pares. Essa abordagem buscou equilibrar a prática técnica da leitura com a construção de sentidos, ampliando o repertório cultural dos alunos e promovendo avanços na autonomia leitora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

O desenvolvimento da fluência e da autonomia leitora é uma das metas centrais da alfabetização e do letramento, etapas essenciais da formação escolar. Conforme aponta Soares (2003), alfabetizar não se restringe ao domínio do código escrito, mas implica inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, de modo que ele compreenda, interprete e produza textos em diferentes contextos. Assim, a competência leitora deve ser concebida como prática cultural e social, não apenas como técnica escolar.

Nesse processo, a fluência em leitura constitui uma ponte entre a decodificação e a compreensão. Para Kuhn e Stahl (2003), leitores fluentes conseguem

articular precisão, velocidade e prosódia, liberando recursos cognitivos para a interpretação textual. Portanto, desenvolver a fluência é condição para formar leitores autônomos, capazes de compreender criticamente o que leem e aplicar esse conhecimento em diferentes situações da vida cotidiana.

Do ponto de vista pedagógico, a formação de leitores críticos exige metodologias que articulem teoria e prática, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada estudante e promovendo a socialização do conhecimento. A Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Saviani (1991), defende que a escola tem como função central a transmissão do saber sistematizado, oportunizando ao aluno acesso a conteúdo que lhe possibilitem a compreensão e transformação da realidade. Nesse sentido, o trabalho com textos diversificados, rodas de conversa e atividades coletivas de interpretação contribui para democratizar o acesso ao conhecimento culturalmente produzido.

Outro aporte importante é a concepção de leitura apresentada por Freire (1989), que comprehende a leitura da palavra como inseparável da leitura de mundo. Assim, a prática de leitura deve estar vinculada às experiências e contextos dos alunos, promovendo sentido e engajamento. As rodas de conversa e a valorização das interpretações individuais e coletivas, adotadas no projeto, caminham nesse sentido ao possibilitar que os alunos se reconheçam como sujeitos do processo de aprendizagem.

Metodologicamente, a combinação entre atendimentos individuais e atividades em grupo possibilitou maior personalização da aprendizagem, sem perder de vista o caráter social e colaborativo da leitura. As leituras em voz alta, os exercícios de interpretação e a exploração de diferentes gêneros textuais foram estratégias que buscaram equilibrar a dimensão técnica da fluência com a dimensão significativa da compreensão, ampliando o repertório cultural e incentivando a autonomia leitora.

Portanto, a fundamentação teórico-metodológica que sustenta este projeto evidencia que a fluência não é um fim em si mesma, mas um meio para a formação de leitores críticos, capazes de interagir com os textos de forma reflexiva, autônoma e transformadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ações desenvolvidas no âmbito do projeto “Caminhos para a Fluência: Leitura com Autonomia” revelaram resultados significativos tanto para os alunos participantes quanto para os bolsistas envolvidos.

No decorrer dos encontros, foi possível observar avanços graduais na fluência leitora, evidenciados pela melhoria na entonação, na velocidade e na compreensão dos textos lidos. Muitos estudantes, que inicialmente demonstravam resistência ou insegurança em relação à leitura, passaram a participar de forma mais ativa das atividades propostas, mostrando maior interesse e confiança em sua capacidade leitora.

As rodas de conversa e as leituras compartilhadas mostraram-se estratégias eficazes para promover o envolvimento coletivo e o prazer pela leitura. A socialização das interpretações permitiu aos alunos compreender que o ato de ler vai além da decodificação, envolvendo a construção de sentidos e o diálogo entre diferentes perspectivas. Esse processo reforçou a leitura como prática social e como meio de expressão, conforme defendem Freire (1989) e Soares (2003).

Do ponto de vista formativo, o PIBID se consolidou como espaço privilegiado de aprendizagem docente. A vivência prática nas escolas permitiu aos bolsistas refletirem sobre o papel mediador do professor e sobre a importância de planejar atividades significativas, que respeitem a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. A interação entre teoria e prática favoreceu a compreensão de que ensinar leitura implica mediar processos cognitivos, afetivos e sociais, conforme propõe a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1991).

Os resultados indicam, portanto, que a promoção da fluência leitora requer um trabalho contínuo, intencional e colaborativo. O engajamento dos estudantes, o acompanhamento pedagógico e a criação de um ambiente leitor favoreceram a construção da autonomia, transformando a leitura em um exercício de liberdade e expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Caminhos para a Fluência: Leitura com Autonomia”, desenvolvido no contexto do PIBID, demonstrou que o incentivo à leitura vai muito além da simples prática escolar. A leitura, quando trabalhada como prática social, torna-se instrumento de emancipação e construção da cidadania. Ao longo das ações, os alunos não apenas aprimoraram sua fluência e compreensão, mas também passaram a reconhecer-se como leitores capazes de atribuir sentido aos textos e às próprias experiências.

Para os bolsistas, a experiência representou um espaço formativo essencial, aproximando-os da realidade escolar e fortalecendo sua identidade docente. O contato direto com os desafios e as potencialidades da sala de aula possibilitou a reflexão sobre metodologias mais humanizadas e significativas, que articulem teoria e prática na formação de leitores críticos e autônomos.

Conclui-se que a leitura deve ser continuamente estimulada por meio de práticas contextualizadas e colaborativas, que despertem o prazer e o interesse pelo ato de ler.

O investimento em projetos como o PIBID mostra-se, assim, fundamental para fortalecer a formação docente e aprimorar a qualidade da educação pública.

REFERÊNCIAS

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 20 set. 2025.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Cortez, 1989.

KUHN, Melanie R.; STAHL, Steven A. Fluency: *A Review of Developmental and Remedial Practices.* Journal of Educational Psychology, v. 95, n. 1, p. 3-21, 2003.

MACHADO, Tatiana Roberta Bertol. *Relato de Experiência: alfabetização e fluência de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental no PIBID/FAG Toledo.* Toledo, 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.* Campinas: Autores Associados, 1991.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento.* São Paulo: Contexto, 2003.

CAPÍTULO 4

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO LEITORA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Maria Eduarda Silva Klimczuk¹; Ediane Lara Novakoski²; Diana Hermes Teresinha Schaefer³;
Luci Graciela Kuhn⁴; Vilma de Oliveira Santos⁵; Alessandra Paula Neves de Oliveira⁶;
Leandro de Araujo Crestani⁷

Resumo: O presente artigo apresenta uma revisão bibliográfica que analisa como a literatura, enquanto prática social, contribui para formação de leitores e desenvolvimento do letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental. Apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória tem como base teórica os estudos de Solé (2012), Vigotski (2008), Cosson (2006) e Lewis(2020). O artigo foi desenvolvido por meio das observações e vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), podendo proporcionar uma integração entre o ambiente diário pedagógico e a pesquisa científica. A principal relevância do artigo reside nas dificuldades em desenvolver a formação leitora em alunos do ensino fundamental - anos iniciais, sendo assim, buscou-se evidenciar a hipótese de que a literatura infantil, quando compreendida como prática social e cultural, pode contribuir para a formação da identidade e desenvolvimento da consciência crítica e, quando mediada de maneira intencional pelo professor, desperta a imaginação, o prazer e o protagonismo do aluno. Para tal, utilizou-se o exemplo de estratégias praticadas em uma das escolas-campo do PIBID. Conclui-se que, a literatura infantil, quando empregada para além de seu aspecto de decodificação, constitui- se como um elemento de transcendência, pois permite ao aluno o desenvolvimento das dimensões afetivas, estéticas e cognitivas, promovendo uma formação integral e a formação de uma consciência crítica.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Formação Leitora. PIBID.

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

² Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

³ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

⁴ Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

⁵ Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

⁶ Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

⁷ Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

INTRODUÇÃO

As diversas necessidades da sociedade exigem práticas pedagógicas que além de conteúdos, possam desenvolver uma aprendizagem significativa e intencional sobre o conhecimento adquirido, fazendo com que o sujeito possa atuar de forma ativa sobre a sociedade. Com relação à alfabetização e letramento, o processo de codificação e decodificação das letras já não se mostra suficiente, sendo assim é necessário proporcionar uma justificativa e habilidades para o uso social das palavras e frases, corroborando para uma educação integral.

A partir deste pressuposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar como a literatura infantil, enquanto prática social e cultural, pode contribuir para a formação leitora e o desenvolvimento do letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, para compreender tal objetivo utilizou-se a metodologia qualitativa e exploratória, por meio da pesquisa bibliográfica com livros e artigos que empregam autores de referência sobre a leitura e o processo de aprendizagem, como Solé (2012), Cosson (2006), Vigotski (2008) e Lewis (2020).

Com base na questão levantada, as hipóteses desenvolvidas no projeto desenvolvem a ideia de que a leitura pode contribuir para que o indivíduo reafirme sua identidade cultural, ampliando sua visão de mundo e sua consciência crítica. Ainda, que a literatura, quando mediada de forma sensível e intencional pelo professor, pode promover a imaginação, o pensamento crítico e o protagonismo do aluno. Pensando na prática pedagógica, a literatura desperta o interesse pela leitura e favorece o desenvolvimento do letramento literário, quando trabalhada para além da decodificação e da ortografia.

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

O presente artigo, sustenta-se nas experiências vivenciadas durante os estágios realizados no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(PIBID), nos quais foi possível desenvolver atividades relacionadas à fluência leitora e observar as dificuldades dos alunos nas habilidades de letramento literário, bem como o pouco interesse pela leitura.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E CULTURAL

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

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

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

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

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

Nessa ótica, Saviani destaca, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação como um “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indi-

víduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p.7). Quando direcionado para o campo da leitura, é possível conjecturar que o contato com diversos gêneros literários, permite a ampliação dos horizontes culturais e contribui para uma formação crítica e transformadora.

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

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

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

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

A FORMAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA E LETRAMENTO LITERÁRIO

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

do leitor. Solé (1988) destaca que a compreensão é um processo ativo e por meio de práticas cognitivas que permitem ao aluno a apropriação dos textos sendo elas a antecipação do texto, a formulação de hipóteses, a realização de inferências e a verificação da compreensão durante e após a leitura.

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

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

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

ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA

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

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

Os autores endossam a responsabilidade e necessidade do professor buscar uma conexão com os alunos, de modo a despertar um interesse em desvendar

as questões - sobre tema, personagens, justificativa do título - que são propostas dentro da antecipação, Solé (1998) pontua que:

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

Na antecipação, as hipóteses levantadas servem de base para o desenrolar da narrativa, gerando surpresa, empolgação e decepções que ocorrem durante a leitura. A verificação das hipóteses ocorre durante o processo de leitura, onde as estratégias utilizadas são: “ler, resumir, solicitar esclarecimento a respeito do texto e prever”(Balsan; Silva, 2020, p.12).

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

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

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

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

O PRAZER NA LEITURA E A LITERATURA INFANTIL

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

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

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

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

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

LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

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

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

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

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

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

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

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

O educador, desse modo, atua não apenas como um leitor mais experiente ou apenas para indicar o caminho a ser seguido, mas o percorre juntamente com as crianças ao compartilhar entusiasmo, validar as diferentes interpretações e auxiliando nas conexões entre o sujeito leitor, a obra e sua realidade vivida. Diante desse diálogo, que deve ser contínuo e com afetividade que a leitura deixa de ser um dever, ou apenas tarefas e se converte em uma experiência viva, social, emancipatória transformadora e significativa.

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

EXPERIÊNCIAS DO PIBID E AS PRÁTICAS DE LEITURA EM ESCOLA-CAMPO

O desenvolvimento de atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Municipal Vereador José Pedro Brum – CAIC proporcionou vivências que evidenciam a importância da leitura como prática social e formadora dos sujeitos.

O embasamento teórico do presente trabalho pôde ser verificado na materialização de diversas práticas pedagógicas observadas e aplicadas na escola-campo e consolidadas por meio do seu Projeto Político- Pedagógico, o que evidencia uma abordagem educacional fundamentada e coerente e que valorizam a literatura como elemento fundamental no desenvolvimento do sujeito.

Entre as práticas observadas, destacam-se o Projeto Maleta da Leitura e o Projeto Pirata da Leitura, ambos descritos no plano de ação da escola. O Projeto Maleta da Leitura tem como objetivo principal o fortalecimento de vínculos entre escola, família e comunidade, além de estimular o prazer e o hábito da leitura. A

cada semana um aluno da turma leva para casa uma maleta que contém livros literários, revistas e um caderno de registros, no qual as famílias auxiliam as crianças no registro da experiência de leitura. O envolvimento da família é crucial no despertar do interesse e na promoção da autonomia leitora.

Já o Projeto Pirata da Leitura busca desenvolver a fluência e a motivação leitora por meio de desafios lúdicos e deste modo aumentar os resultados no índice de fluência leitora. O projeto utiliza-se de símbolos como moedas de chocolate e mapas, e inspirando-se em práticas de gamificação, torna a leitura em uma conquista por meio de desafios de leitura.

Segundo o plano de ação da escola, o desenvolvimento do projeto se dá nas turmas de 1º e 2º anos, uma pessoa caracterizada de pirata traz um baú com diversos desafios de leitura, configurados em mapas e entrega um para cada aluno. O desafio para os alunos converge na leitura e treino das palavras escritas no mapa e, posteriormente, o pirata retornará à sala e verifica quantas palavras o aluno lê em um tempo especificado. Após a leitura o aluno recebe uma premiação em moedas de chocolate pelo seu desenvolvimento.

Tais práticas evidenciam que quando mediadas de forma sensível e intencional ultrapassam a decodificação tornando-se em experiências de formação humana. Assim a união entre o PIBID, articuladas ao PPP da escola e aos projetos institucionais de incentivo à leitura comprovam a relevância de unir a teoria à prática e reforçando o papel social da leitura na construção de uma cultura leitora que forma sujeitos criativos, reflexivos e capazes de interagir criticamente com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona aos acadêmicos de licenciatura a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, promovendo a integração entre teoria e prática pedagógica. Ainda, o programa estimula a participação em eventos científicos, favorecendo a produção acadêmica a partir das experiências vividas. O projeto tem como foco a fluência leitora, desenvolvendo atividades voltadas à alfabetização e ao letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo dessa perspectiva, foi possível compreender a influência da literatura infantil no processo de desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos sociais e culturais. A prática pedagógica mostrou-se um dos pontos de virada para construção de um ambiente pedagógico que provoque a fruição da literatura para o aluno, ampliando sua imaginação, suas habilidades socioemocionais e a sistematização de seu conhecimento de mundo.

As práticas que incorporaram elementos de gamificação e ludicidade evidenciaram o potencial da leitura enquanto experiência prazerosa e significativa, capaz de integrar o imaginário e o pensamento crítico dos estudantes. Assim, conclui-se que a literatura, quando mediada pedagogicamente como prática social, transcende o ato mecânico da decodificação e se consolida como um eixo formador do letramento literário, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos, criativos e sensíveis diante do mundo.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR JOSÉ PEDRO BRUM. **Plano de Ação (5W2H) – Escola Municipal Vereador José Pedro Brum – CAIC**. Toledo: Escola Municipal Vereador José Pedro Brum – CAIC, 2025.

ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR JOSÉ PEDRO BRUM. **Projeto Político-Pedagógico. Toledo: Escola Municipal Vereador José Pedro Brum – CAIC**, 2025.

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

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

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

PRESTES, Z. **A brincadeira de faz de conta e a infância.** Revista Trama Interdisciplinar, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>. Acesso em: 13 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

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

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

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

CAPÍTULO 5

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

Camilly Borges de Albuquerque¹; Raissa Monique Gomes²; Deisy Carolina Balbueno de Carvalho³;
Luci Graciela Kuhn⁴; Alessandra Paula Neves de Oliveira⁵

Resumo: O artigo busca analisar e propor novas metodologias para incentivar a leitura em crianças do 2º e 3º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas em Toledo, Paraná. A pesquisa critica o sistema de avaliação por níveis de leitura adotado em algumas escolas públicas, que pode gerar desigualdade e exclusão ao medir o progresso do aluno fora de seu contexto social, transformando a leitura em uma obrigação de desempenho, e não em um ato de prazer e descoberta. Com base nas teorias de letramento (Magda Soares), psicogenética (Ferreiro e Teberosky) e estratégias de compreensão (Isabel Solé), o estudo defende que a leitura deve ser uma prática social significativa, que respeite o ritmo e a subjetividade de cada criança. A metodologia foi qualitativa e quantitativa, utilizando intervenções semanais no âmbito do PIBID, como leitura em voz alta, jogos fonológicos, oferta de textos variados e registro de fluência. Os resultados indicaram que práticas lúdicas, contextualizadas e que valorizam o protagonismo infantil potencializam o desenvolvimento da fluência leitora e a compreensão da leitura como prática dialógica. O artigo conclui, assim, que é fundamental a adoção de práticas de leitura inclusivas e emancipatórias para formar leitores autônomos e críticos, superando as abordagens padronizadas e reconhecendo a leitura como um direito essencial.

Palavras-chave: Palavras-chave: Educação, Sociedade e Fluência Leitora.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca analisar o papel das práticas de leitura no processo de ensino. Essa investigação teve como foco crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública em Toledo, Paraná, analisando as peculiaridades no incentivo à leitura. A partir disso, foi possível pautar novas

1 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

2 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

3 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

4 Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

5 Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

metodologias para desenvolver a habilidade leitora das crianças, além de levantar uma crítica a pontos que afetam o desenvolvimento de métodos pedagógicos para o leitor em formação dentro do contexto escolar nacional e local.

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

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

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

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

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

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

Diante disso, esta pesquisa se justifica pela necessidade de promover novas práticas de leitura e incentivo no ambiente escolar, principalmente no ensino fundamental, dentro do processo de alfabetização e formação do ser leitor. Considerando os problemas e os impactos negativos de uma escola generalista, que ignora que cada pessoa processa a informação de forma diferente, refletir sobre novas estratégias torna-se crucial para respeitar os contextos sociais, educacionais e, sobretudo, a subjetividade de cada aluno.

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

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

A leitura deve ser parte do cotidiano acadêmico, permitindo aos alunos se posicionar, questionar e atribuir significados aos textos, formando assim leitores conscientes e atuantes. Isso exige uma abordagem mais profunda, significativa e condizente, que valorize a interação entre o sujeito e os textos que circulam em

seu dia a dia. Assim, é possível abordar temas mais complexos ainda na infância, sem abrir mão da fantasia que envolve o ser criança.

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

E complementa que “A criança constrói ativamente um saber próprio.” (*FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 17*) Desta forma, conseguimos valorizar a criança como ativa no processo de ensino, mas principalmente integrá-la com aspectos literários que agregam na sua vida.

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

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

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

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como campo de investigação duas escolas públicas do município de Toledo, Paraná: Escola Valdir Becker e Escola Jardim Concórdia.

Participaram do estudo crianças do 2º e 3º ano do ensino fundamental cujas turmas foram acompanhadas ao longo do processo de intervenção, considerando o caráter formativo do período inicial de alfabetização, em que a fluência leitora é um indicador fundamental do desenvolvimento da leitura.

O acompanhamento ocorreu de março a junho e de agosto a outubro de 2025, totalizando aproximadamente X semanas de observação e intervenção. As atividades foram realizadas uma vez por semana, alternando entre as duas escolas, de modo que cada semana envolvia a aplicação das intervenções planejadas, integradas à rotina escolar, evitando interrupções ou práticas descontextualizadas.

A pesquisa contemplou duas etapas complementares: qualitativa e quantitativa. A etapa qualitativa, conforme Minayo (2001, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Nessa perspectiva, buscou-se compreender as práticas pedagógicas dos professores, bem como os sentidos atribuídos à leitura no ambiente escolar.

Já a etapa quantitativa, segundo Gil (2002, p. 124), “se caracteriza pelo uso da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento dessas, por meio de técnicas estatísticas”.

Essa abordagem permitiu mensurar a evolução da fluência leitora dos alunos, mantendo atenção ao contexto e ao ritmo individual de cada criança. As intervenções foram planejadas para integrar o desenvolvimento da fluência leitora a situações significativas e prazerosas, rejeitando práticas excludentes de nivelamento.

As principais ações envolveram leitura em voz alta diária de 5 a 8 minutos, jogos fonológicos como rimas, aliteração e segmentação silábica, oferta de textos literários e informativos curtos, produção de respostas leitoras por meio de ditado

ao adulto ou desenhos com legendas, formação de pares de leitura para incentivar a prática colaborativa, e registro sistemático da fluência por 1 minuto para monitoramento do progresso, especialmente dos alunos com menor fluência inicial.

Todas as ações valorizaram o protagonismo infantil, a mediação docente e a construção de vínculos positivos com o ato de ler. Para a coleta de dados foram utilizados o protocolo de leitura oral de 1 minuto e índice de acurácia, com textos de 120 a 150 palavras compatíveis com a série escolar, rubrica de prosódia (escala de 1 a 4) avaliando aspectos como entonação, ritmo e pausas, e diário de campo dos bolsistas, registrando práticas docentes, engajamento dos alunos e observações sobre as interações em sala.

A avaliação do nível de fluência ocorreu por meio de leituras individuais em voz alta, considerando ritmo, entonação, decodificação e compreensão básica do texto, sendo esses dados utilizados como subsídios pedagógicos para orientar intervenções e planejar práticas mais eficazes.

Nível Silábico

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

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

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

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

Compreender a alfabetização e o letramento vai além do simples domínio mecânico da leitura e da escrita. Esses processos configuram-se como construções complexas, nas quais a criança atua como protagonista, formulando hipóteses e atribuindo sentidos a partir de suas próprias experiências e do contato com o mundo. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional que concebe o aluno como mero receptor passivo de conhecimentos prontos.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 14) enfatizam que “por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”. Para essas autoras, a alfabetização é um processo cognitivo, social e dinâmico, em que o erro e a experimentação são elementos essenciais ao desenvolvimento.

Assim, o ensino precisa reconhecer as trajetórias singulares de cada criança, afastando-se de métodos rígidos que buscam encaixar todos os alunos em um mesmo padrão.

De maneira complementar, Magda Soares (2003, p. 20) amplia essa concepção ao situar o letramento no âmbito das práticas sociais, isto é, nas situações concretas em que a leitura e a escrita têm significado para os sujeitos. Para Soares, aprender a ler consiste em integrar-se em comunidades nas quais as palavras possuem valor e função. O desafio das escolas públicas, portanto, é superar abordagens que reduzem a leitura a um conjunto de habilidades técnicas desvinculadas da realidade sociocultural dos alunos.

Isabel Solé (1998, p. 15) contribui destacando que a leitura deve ser ensinada como um processo interpretativo e crítico, no qual o leitor não apenas decodifica símbolos, mas constrói significados e se posiciona diante do texto. Segundo a autora, “ensinar a ler não pode se limitar a decodificar palavras. É necessário ensinar os alunos a pensar sobre o que leem, a construir significados e a usar a

leitura como ferramenta de aprendizagem”. Essa demanda de práticas pedagógicas que estimula o questionamento e a reflexão, fundamentais para a formação de leitores críticos.

Por fim, Luiz Carlos Cagliari (2009, p. 45) destaca a relevância do prazer na leitura para a formação da identidade leitora. Ele afirma que “a leitura deve ser apresentada como uma atividade prazerosa, útil e significativa, não como uma obrigação escolar descontextualizada”. Na ausência desse aspecto, a leitura torna-se uma tarefa cansativa, comprometendo a motivação e o interesse dos alunos.

Dessa forma, a oferta de textos que dialoguem com as experiências e realidade dos estudantes é imprescindível para que a leitura se estabeleça como um hábito prazeroso. Ao reunir essas perspectivas, torna-se um fato que alfabetização e letramento são processos multifacetados que envolvem dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais.

Diante disso justifico a base teórica do presente artigo dando ênfase que para superar os desafios educacionais, especialmente em contextos marcados por desigualdades, é fundamental que a escola promova novas práticas de incentivo a leitura e valorizem o protagonismo do aluno, a construção de sentido, a formação crítica e o prazer pela leitura. Assim, o ensino deve respeitar os ritmos e as singularidades de cada criança, fortalecendo sua autonomia e ampliando seu acesso a diferentes formas de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que as práticas de leitura, quando planejadas de modo contextualizado e significativo, constituem um eixo fundamental para a consolidação do processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

A análise das intervenções realizadas no âmbito do PIBID demonstrou que a leitura, para além de um componente técnico, deve ser compreendida como prática social, vinculada às experiências e aos repertórios culturais dos estudantes.

Os resultados obtidos indicam que metodologias pautadas na ludicidade, na diversidade textual e na participação ativa da criança tendem a potencializar o desenvolvimento da fluência leitora e a ampliar a compreensão de leitura como

prática dialógica. Em contrapartida, a persistência de sistemas de avaliação baseados exclusivamente em níveis de proficiência reforça desigualdades e limita as possibilidades de aprendizagem, uma vez que desconsidera os diferentes ritmos e contextos socioculturais das crianças.

Diante disso, ressalta-se a importância de políticas educacionais e formações docentes que favoreçam práticas de leitura inclusivas e emancipatórias, capazes de articular teoria e prática de modo a promover a formação de leitores autônomos e críticos. O estudo contribui, assim, para o debate acerca das práticas de alfabetização, evidenciando a necessidade de superar abordagens padronizadas e de reconhecer a leitura como um direito fundamental, indissociável do desenvolvimento humano e da cidadania.

REFERÊNCIAS

- FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- ALMEIDA, Larissa Naiara Souza de. **As concepções de leitura de crianças e sua relação com o letramento: estudo de caso em uma escola pública de Fortaleza.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2022.
- Soares, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística: uma relação imprescindível.** Cascavel: EdUnioeste, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

CAPÍTULO 6

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

Karine Leticia Rangel¹; Dayse Fernanda Joris da Paixão²; Carine Fernandes da Rocha³;
Leandro de Araujo Crestani⁴; Vilma de Oliveira Santos⁵

Resumo: Este artigo possui como tema apresentar a fluência de leitura e como ela ocorre e se aplica dentro do âmbito escolar. Justifica-se esse trabalho através da importância da fluência por parte dos educandos, visando uma compreensão e uma leitura contextualizada com o meio no qual estão inseridas, para isso, utiliza-se a visão de Paulo Freire (2002). Pretende-se responder com esse trabalho a seguinte pergunta: Como auxiliar o educando, utilizando o seu contexto social, a chegar a uma leitura fluente?. Entende-se como uma possibilidade de fluência, à leitura contextualizada, ensinada e trabalhada pelo educador para com o seu aluno. O objetivo geral deste texto tem como objetivo demonstrar o caminho e a maneira na qual o educador pode seguir para auxiliar seu aluno no avanço de seu nível de leitura. Objetiva-se também, demonstrar como o professor pode auxiliar o aluno com métodos específicos, para formar um indivíduo letrado, contextualizado e crítico.

Palavras-chave: Aluno; Professor; Educar.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa como tema como formar a fluência de leitura nos educandos, e qual é o processo que deve ser seguido pelo educador. Atualmente, nota-se que muitas escolas, possuem defasagem na leitura dos alunos. Alunos esses, que presente em uma turma na qual o desenvolvimento e o nível de leitura deveriam estar avançados, se encontram em um processo de atraso.

Para isso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID oportunizou a presença de acadêmicos do curso de Pedagogia e Letras do Centro Universitário FAG, para atuarem em algumas dessas escolas, com o foco

1 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

2 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

3 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

4 Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

5 Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

em resolver a seguinte questão: Como estabelecer a leitura fluente, em educandos com dificuldade ou atraso no nível de leitura? Para que essa influência seja internalizada pelo aluno, aponta-se como hipótese o trabalho dentro da contextualização da palavra, ideia essa apontada pelo filósofo Paulo Freire.

Objetiva-se demonstrar, qual é o possível caminho no qual o educador pode percorrer, para auxiliar seu aluno a avançar o seu nível de leitura, se tornando um leitor crítico e contextualizado. Esse tema é importante para facilitar a inserção e a vivência desses indivíduos em uma sociedade letrada. A metodologia utilizada para esta pesquisa seria análise bibliográfica qualitativa e quantitativa.

LEITURA COMO FORMAÇÃO CRÍTICA E REFLEXIVA

A leitura é algo crucial atualmente para a atuação dos indivíduos em sociedade. Ela se torna necessária para a convivência no meio social, levando em consideração o círculo letrado no qual a pessoa está inserida.

No contexto atual, o ato de ler é possibilitado, de acordo com o olhar social, somente nas instituições de ensino. Durante muitos anos, perdurou-se a ideia de que ler era algo memorizado, decorado, aprendido através de sílabas e palavras soltas, que eram dispostas aos alunos por meio de cartilhas.

No entanto, essa concepção de aprendizado sobre a leitura se modificou após a inserção da pedagogia crítica na educação, que passou a defender a ideia de que a leitura não deveria ser mecanizada, mas contextualizada, e deveria ter como fim a formação crítica do sujeito. Paulo Freire (2002), filósofo considerado patrono da educação, defende a ideia de que ler não se inicia apenas na instituição de ensino como na escola, mas que o conhecimento de mundo ou a leitura dele, se inicia a partir da vivência do sujeito em sua própria realidade.

Em suas palavras:

aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político(Freire, 2002, p.3).

Ao mencionar a leitura como ato político, Freire aponta a importância de contextualizar o aluno a sua realidade, para que ele se torne não apenas um indivíduo letrado, mas contextualizado e crítico, para assim se tornar um sujeito livre para atuar na sociedade.

Assim, levando em consideração o ensino da leitura com a intencionalidade de formação de sujeitos críticos e reflexivos, foca-se então no que se considera o processo de leitura, e como pode-se alcançar a sua fluência, e que métodos são possíveis de serem utilizados pelo educador para superar as dificuldades dos alunos.

A FLUÊNCIA NA LEITURA E A SUPERAÇÃO DE BARREIRAS

A fluência na leitura é uma pretensão de muitos professores quando se referem aos seus alunos no nível de leitura. Alcançar esse objetivo exige um trabalho árduo por parte do alfabetizador, que exige uma diversidade de técnicas e estratégias. Para Caed/ Ufj ler fluentemente significa não ter muitas dificuldades durante o processo de decodificação, compreensão e interpretação das palavras, pois o leitor que já alcançou esse nível, possui essa capacidade desenvolvida, executando-a facilmente.

Assim como aponta Caed/Ufj uma criança que desenvolveu a fase decodificava da leitura ou que já comprehende algumas palavras ou frases, não está ainda na leitura fluente. Pois para alcançar esse processo é necessário que todas as fases estejam desenvolvidas cognitivamente para que com a fluência o leitor consiga ler sem muitas dificuldades.

A leitura possui alguns níveis como: Decodificação, compreensão, interpretação e inferência. Ao alcançar esses níveis, considera-se então um leitor fluente. É necessário que o educador comprehenda esses níveis existentes, e que respeite cada fase no processo de alfabetização.

Pois cada etapa deve ser bem elaborada e trabalhada com as crianças, para que futuramente, ao passar para os outros níveis, ela encontre facilidade no processo. Em suas palavras: Por isso é importante ter clareza de quais são as metas previstas para cada etapa da alfabetização para compreender se o modo como o aprendiz está lendo é adequado para o esperado para etapa (Caed/ Ufj 2004).

Para auxiliar e ensinar o educando nesse processo, é necessário que o educador procure e utilize de várias técnicas e recursos disponíveis, que facilite a compreensão do aluno e auxilie nesse processo formativo da leitura, como jogos lúdicos, vídeos com imagens explicativas, atividades com figuras e entre outros.

Portanto, entende-se que a fluência na leitura exige etapas a serem alcançadas pelos alunos, e que devem ser bem trabalhadas pelos educadores. Utilizando-se de vários recursos, os educadores podem auxiliar e facilitar que o educando alcance tenha uma leitura fluente e com uma base sólida.

A alfabetização e o letramento, embora frequentemente tratados de forma sobreposta, possuem distinções importantes e complementares. A alfabetização refere-se à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), isto é, ao domínio do código: compreender as relações grafema- fonema e ser capaz de decodificar e codificar palavras.

Já o letramento diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, à utilização efetiva da língua escrita em diferentes contextos comunicativos, com intencionalidade e sentido. Assim, no desenho das intervenções pedagógicas, é fundamental considerar ambas as dimensões: garantir atividades que favoreçam a compreensão do funcionamento do código alfabético e, ao mesmo tempo, criar situações reais e significativas em que a leitura e a escrita sejam meios de interação, produção de conhecimento e participação social.

Dentro desse processo, a fluência leitora constitui um eixo essencial, entendida como a capacidade de ler com acurácia (precisão na decodificação), velocidade (ritmo adequado) e prosódia (uso expressivo da entonação e das pausas). Esses três componentes não são fins em si mesmos, mas recursos que colocam a fluência a serviço da compreensão do texto. Para monitorar avanços, é possível utilizar indicadores objetivos, como o cálculo de Palavras Corretas por Minuto (WCPM), o percentual de acertos na leitura e a análise da expressividade por meio de escalas de prosódia que variam, por exemplo, de 1 a 4.

Outro aspecto decisivo é o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, bem como a ampliação do vocabulário. Esses elementos podem ser trabalhados de forma sistemática e encadeada, em uma progressão que envolva: modelagem do professor (demonstração de segmentação, rima ou manipulação

de sons), prática guiada (atividades com apoio), a leitura pelo aluno (em voz alta, com foco na autonomia) e, finalmente, a checagem de compreensão, garantindo que a decodificação resulte em sentido. Essa sequência permite que os alunos avancem gradativamente, consolidando tanto o domínio do código quanto a participação nas práticas de leitura significativas.

Assim, ao integrar alfabetização, letramento, fluência, consciência fonológica e vocabulário em intervenções planejadas, o professor promove um processo de aprendizagem mais completo e eficaz, no qual o estudante não apenas aprende a ler e escrever, mas também se torna um sujeito ativo na cultura escrita. Com isso posto, entraremos agora em dois estudos de caso relacionados à leitura e seus níveis.

ESTUDO DE CASO 1

Esse estudo de caso tem como objetivo analisar o prognóstico observado durante o estudo de campo sobre o aluno M. (nomenclatura para definir o nome do aluno que será colocado em anonimato).

Durante as atividades realizadas pela acadêmica Dayse sobre o aluno M, pode-se observar algumas questões que nele estão presentes como uma dificuldade. Para identificar suas dificuldades, realizou-se vários testes diagnósticos, como teste de visão, audição e ambos não apresentaram irregularidades.

Percebeu-se que o aluno enfrenta muitos obstáculos por conta da língua materna, identificada como Haitiana. O aluno M não pratica a língua utilizada na alfabetização em casa, pois sua família demonstra dificuldade na adaptação da língua portuguesa. Posto isto classificou-se o nível de alfabetização do educando como pré-silábico sem valor sonoro, considerando que o mesmo não relaciona letras e sons, e não reconhece silabas e letras a parte.

Notou-se que o reconhecimento do alfabeto da língua Portuguesa por parte do aluno, trata-se de uma questão de memorização sequencial, sem reconhecer as letras individualmente.

Após analisar o caso do aluno M, entende-se como possíveis intervenções atividades que tenham como base a alfabetização, atividades silábicas contextualizadas e que favoreçam o reconhecimento do fonema por parte do aluno.

A análise do aluno M evidencia a necessidade de compreender a alfabetização como um processo que articula tanto o domínio do código alfabético (alfabetização) quanto a inserção nas práticas sociais da leitura e escrita (letramento).

No caso em questão, o prognóstico inicial mostra que as barreiras linguísticas desempenham papel central, visto que a ausência de contato com a língua portuguesa no ambiente familiar limita o avanço do estudante na compreensão fonema-grafema.

Esse contexto reforça a importância de um trabalho pedagógico que vá além da mera memorização sequencial das letras do alfabeto. É necessário propor atividades que explorem a consciência fonológica e fonêmica, favorecendo que o aluno perceba a sonoridade da língua e consiga estabelecer relações entre fala e escrita.

O ensino de sílabas e palavras deve ser acompanhado de situações significativas de uso da língua, em que o aluno possa perceber a funcionalidade da leitura e da escrita no cotidiano escolar.

Outro aspecto que merece atenção é a fluência leitora. Embora o aluno ainda se encontre no nível pré-silábico, o acompanhamento deve considerar que a futura evolução da leitura dependerá de componentes como acurácia (precisão na decodificação), velocidade (ritmo adequado) e prosódia (expressividade na oralização).

Assim, desde os primeiros passos, cabe ao professor trabalhar com leituras em voz alta, canções, parlendas e rimas, que favoreçam a percepção de ritmo, entonação e segmentação. Esses elementos são fundamentais para que, em etapas posteriores, o estudante alcance a compreensão leitora plena.

Em paralelo, a consciência fonológica e o vocabulário devem ser desenvolvidos por meio de tarefas encadeadas. Primeiramente, com a modelagem do professor, que demonstra a segmentação de palavras e a identificação de sons. Em seguida, com práticas guiadas, em que o aluno participa de atividades de identificação de fonemas e formação de sílabas.

Posteriormente, o foco recai sobre a leitura pelo aluno, que experimenta a construção do código em situações de maior autonomia. Por fim, a checagem de compreensão garante que a decodificação se converta em entendimento e uso real da língua.

INTERVENÇÕES SUGERIDAS

Com base na análise do caso, sugerem-se as seguintes estratégias de intervenção:

1. Atividades fonológicas e fonêmicas: jogos de rimas, segmentação oral de palavras, reconhecimento de sons iniciais e finais.
2. Materiais visuais de apoio: uso de cartões ilustrados, alfabeto móvel e imagens contextualizadas, associando fonema e grafema.
3. Atividades silábicas contextualizadas: formação de palavras a partir de sílabas conhecidas, explorando vocabulário próximo da realidade do aluno.
4. Práticas de leitura compartilhada: leitura coletiva de histórias, músicas e parlendas, promovendo ritmo, entonação e compreensão.
5. Ampliação do vocabulário: inserção gradual de palavras do cotidiano escolar e social, com reforço oral e escrito.
6. Envolvimento da família: orientar práticas simples de leitura em casa, mesmo com dificuldades na língua portuguesa, para que o aluno perceba a importância do uso da escrita no ambiente familiar.

Esse aprofundamento evidencia que a trajetória do aluno M não deve ser reduzida a um déficit, mas compreendida como um processo de alfabetização e letramento atravessado por desafios linguísticos e culturais. A partir de intervenções planejadas e consistentes, é possível favorecer seu avanço e inserção no universo da língua portuguesa de forma significativa.

ESTUDO DE CASO 2

Parte desse trabalho trata-se de um estudo de caso resultado do estágio realizado pela acadêmica Carine em uma sala do primeiro ano do Ensino Fundamental anos iniciais, com 25 alunos com idades entre 6 a 7 anos, em uma turma do integral na escola Municipal Vereador José Pedro Brum-CAIC, Toledo.

O estudo de caso é o resultado do acompanhamento da aluna X de 7 anos, que está devidamente matriculada nessa escola na turma citada acima. Vale ressaltar que este estudo só foi possível devido ao acompanhamento da

professora supervisora Vilma de Oliveira Santos que também é professora regente da aluna X.

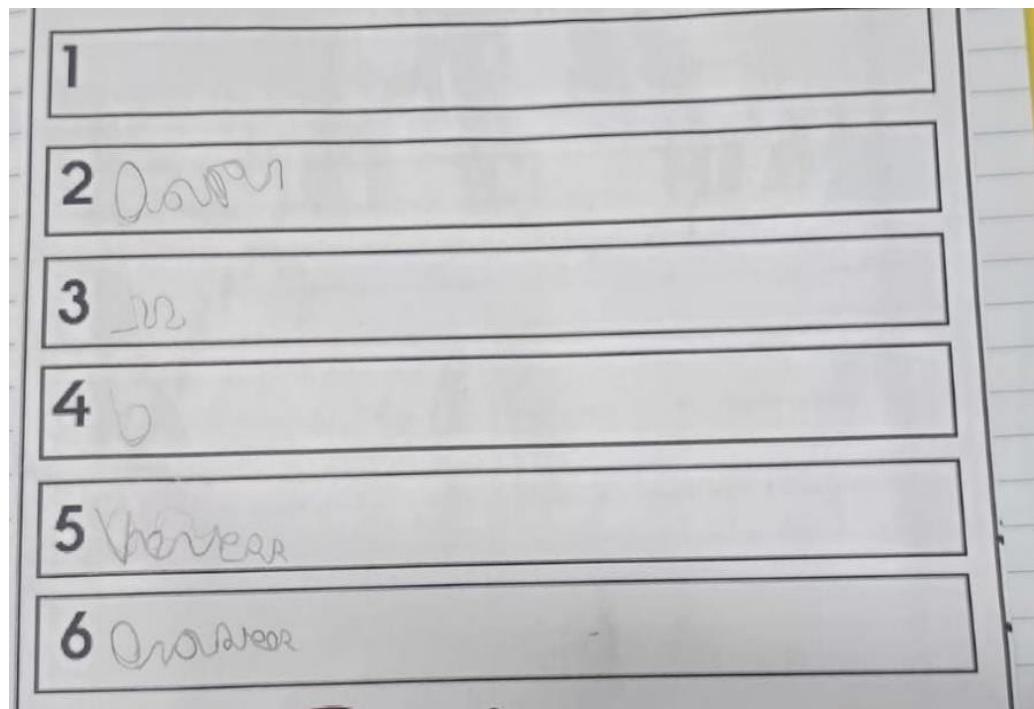
A aluna citada ingressou na sua vida escolar no ano de 2023 no município de Toledo na Educação Infantil na modalidade de tempo integral na mesma instituição de ensino que se encontra hoje. Dado isso, a aluna apresenta dificuldades significativas em acompanhar, compreender e realizar as atividades escolares propostas em sala de aula pela professora, percebe-se que mesmo com acompanhamento individualizado a estudante não retém informações necessárias para o seu aprendizado escolar.

Conforme laudo disponibilizado pela secretaria de saúde do município, a mesma apresenta diagnóstico de déficit de atenção, hiperatividade (TDAH), com apresentação de sintomas combinados, associado a características de risco para transtorno específico de aprendizagem com prejuízo em leitura e escrita (dislexia), em decorrência dos aspectos apresentados a aluna possui atraso de conhecimentos específicos para a idade em que se encontra.

Durante o estágio realizado é possível observar que a estudante consegue copiar as atividades do quadro, mas sem a compreensão do conteúdo, necessitando de intervenção da professora para concluir a proposta. Percebe-se que a todo momento ela levanta da cadeira se dispersando com facilidade do tema central da aula. Durante a permanência na escola a aluna é muito carinhosa e atenciosa com as professoras demonstrando gostar do ambiente em que está. Segundo dados disponibilizados pela Psicopedagoga da instituição a aluna realiza acompanhamento duas vezes por semana com atendimento individualizado e focado nas suas especificidades.

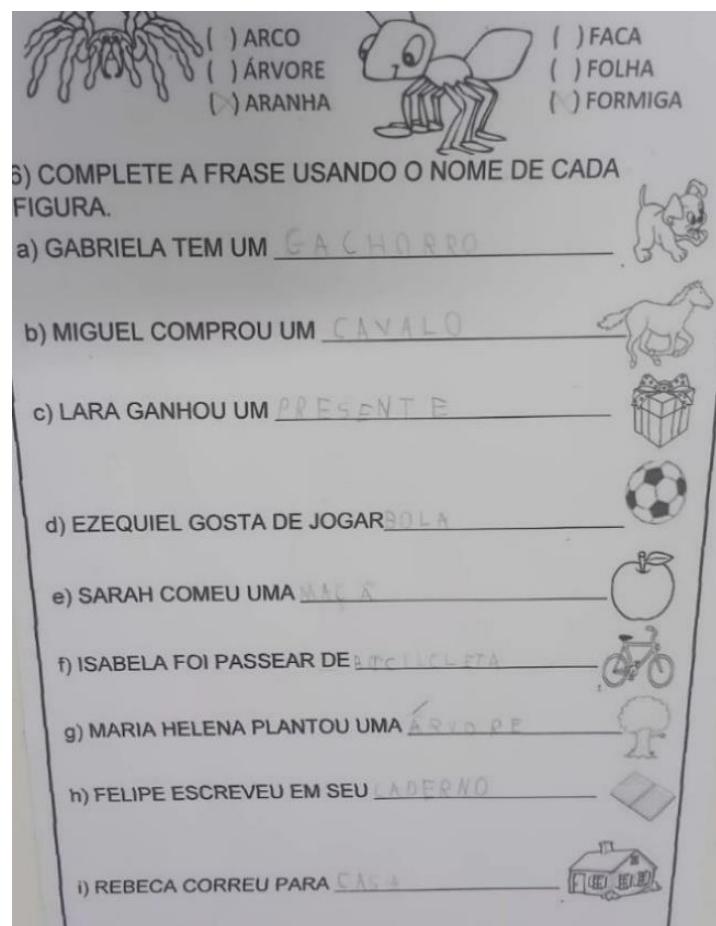
Em relação ao trabalho executado decorrente do estágio realizado com foco em fluência leitora, durante as atividades propostas para a estudante a mesma não consegue realizar a compreensão e a conclusão do que é proposto, apresentando dificuldade em realizar a internalização das letras e fonemas. Considerando que a aluna X tem sete anos esses conceitos ou parte deles já deveriam estar sendo dominados ou em desenvolvimento, resultante do acompanhamento realizado ela precisará de intervenção focada no aprendizado inicial para que consiga realizar o desenvolvimento das suas funções cognitivas. As imagens a seguir são atividades realizadas durante o estágio com a aluna:

Figura 1 – Atividade realizada inicialmente como forma de diagnóstico



Fonte: Arquivo Pessoal, 2025.

Figura 2 - Realizada com auxílio



Fonte: Arquivo Pessoal, 2025.

Na primeira imagem utilizada como diagnóstico a aluna X não reconhecia nenhuma letra e escrevia garatuja. Na imagem dois realizada dois meses após o início do estágio, a estudante já consegue reconhecer algumas letras e escrevê-las com auxílio. Fato este que nos mostra que a aluna está em pleno desenvolvimento.

Com base na análise do caso, sugerem-se as seguintes estratégias de intervenção:

- Realizar um cronograma de estudos junto com a aluna, em que ela pode realizar em casa ou na escola nos momentos de estágio, começando pela apresentação do alfabeto de maneira lúdica e acessível com a inclusão dos fonemas, apreciando e desenvolvendo os conhecimentos prévios da estudante.
- Realizar a classificação de textos em jornais e revistas para que ela leia algumas palavras, incentivá-la a encontrar palavras dentro de palavras no momento da leitura.
- Incluir no cronograma de estudos da aluna palavras que tenham sentido com base no cotidiano em que ela está, para que assim ela vá assimilando com a sua realidade, incluir a separação de silabas com materiais de apoio visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a leitura é algo crucial para tornar o indivíduo crítico e reflexivo em seu contexto social. Aponta-se a fluência na leitura como essencial para a compreensão, interpretação e desenvolvimento do leitor.

Entende-se que a leitura e alfabetização devem ser aplicadas de forma contextualizada assim como no estudo de caso um e dois para que facilite a inserção desses indivíduos na sociedade letrada.

O professor deve utilizar-se de vários métodos para facilitar a compreensão da criança assim como no caso um e dois. Dessarte entende-se que as metodologias utilizadas nesses dois casos devem ser contextualizadas a realidade do aluno, e aponta-se o estudo de caso um e dois como em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. IN: Santos, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília:MEC/SEB .2017. Docente orientador/a do curso de Pedagogia da FAG Toledo.

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

CAPÍTULO 7

ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO: DESAFIOS ENCONTRADOS NAS PRÁTICAS DO PIBID

Bruna Soares de Albuquerque¹; Vilma de Oliveira Santos²; Leandro de Araújo Crestani³

Resumo: Este artigo analisa desafios e possibilidades da alfabetização inclusiva a partir de experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Adota-se abordagem qualitativa, descritivo-interpretativa, com base em observação de práticas, registros de campo/relatórios e análise documental. O referencial articula contribuições da psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky), do letramento (Soares; Santos; Mendonça) e das políticas públicas (PNA/PNAIC), com ênfase na fluência leitora como instrumento diagnóstico (CAEd/UFJF). Identificaram-se dificuldades recorrentes de decodificação, pausas que comprometem a compreensão, instabilidade em correspondências grafema-fonema e heterogeneidade de ritmos, potencializada por perfis como TDAH e barreiras linguísticas. As estratégias mais efetivas combinaram tarefas encadeadas (leitura em voz alta, alfabeto móvel, ditado mediado e reescrita) e mediação semântica, equilibrando adaptações individuais e atividades coletivas de leitura e escrita. Conclui-se que a articulação entre instrução fônica explícita, práticas de letramento com função social e avaliação formativa da fluência favorece a participação de todos os estudantes, ao mesmo tempo em que oferece subsídios práticos para a formação inicial de professores no âmbito do PIBID.

Palavras-chave: Alfabetização. Inclusão escolar. PIBID.

INTRODUÇÃO

A alfabetização ainda é uma das grandes responsabilidades da educação básica, tanto no que diz respeito à apropriação do sistema alfabético quanto à inserção dos indivíduos em práticas sociais de leitura e escrita.

Há décadas, o campo da educação vem se aprofundando em temas que vão além da simples memorização de letras e sílabas, estabelecendo a distinção entre alfabetização — que se refere à apropriação do código — e letramento — que se

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

² Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

³ Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

refere à inserção em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (SOARES, 1998; SANTOS; MENDONÇA, 2007).

Nesse sentido, Santos e Mendonça (2007, p. 16) observam que o letramento pode ser considerado “como um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”, deslocando o foco da mera decodificação para o uso significativo da escrita em contextos concretos.

No que diz respeito às metodologias de ensino, Teberosky e seus colegas apontam para a importância de sequências didáticas articuladas — ou tarefas encadeadas — que integrem a leitura em voz alta, a manipulação de material concreto e a produção escrita com orientação, o que permite o surgimento de hipóteses e a gradual compreensão do sistema de escrita (TEBEROSKY; CARDOSO, 1993/2020). Além disso, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) evidencia, através de pesquisas, que uma boa instrução alfabetizadora deve incluir consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, desenvolvimento de vocabulário, fluência em leitura e compreensão de texto (BRASIL, 2019). A avaliação da fluência, especialmente, se mostra um importante instrumento diagnóstico para o reconhecimento de perfis de leitores e a orientação de intervenções pedagógicas (CAEd/UFJF, s.d.).

Simultaneamente, o imperativo da inclusão escolar tem colocado em tensão as práticas de alfabetização: programas e orientações que sugerem individualizações e intervenções específicas podem, por outro lado, gerar processos de in/exclusão quando a atenção voltada ao indivíduo o retira da dinâmica coletiva da classe (KLEIN, 2018; LOPES; FABRIS, 2013). Pesquisas no campo das políticas e práticas educativas sugerem, assim, que é fundamental encontrar um equilíbrio entre estratégias individualizadas (quando são necessárias) e propostas coletivas que favoreçam a participação e o significado social da leitura e da escrita.

Este artigo analisa, com base na experiência de campo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os obstáculos na articulação entre alfabetização e inclusão.

A pesquisa se propõe a investigar, tendo como base a articulação entre teoria (TEBEROSKY; SANTOS; MENDONÇA; SOARES; BRASIL/PNA; CAEd) e prática: (1) as principais dificuldades de leitura e escrita que se manifestam em

sala de aula; (2) as estratégias e recursos pedagógicos que os pibidianos empregam para alfabetizar e incluir (como alfabeto móvel, mediação semântica, fragmentação de tarefas, leitura em voz alta); e (3) as implicações para a formação inicial de professores e para a organização de intervenções escolares que favoreçam a participação de todos.

Busca-se, a partir da análise documental dos relatórios e do diálogo com os referenciais citados, fornecer subsídios teórico-práticos para o aprimoramento das práticas de alfabetização inclusiva em contextos escolares diversos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

Este estudo, do ponto de vista metodológico, adota uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, por buscar compreender em profundidade as práticas de alfabetização e inclusão no contexto escolar, a partir da vivência no PIBID na turma do 3º ano A da Escola Municipal Vereador José Pedro Brum (CAIC), localizada no município de Toledo/PR, entre março e setembro de 2025, por meio de instrumentos como registros diagnósticos, produções escritas dos alunos e atividades mediadas (leitura em voz alta, ditado, alfabeto móvel e reescrita orientada).

Os critérios de análise consideraram a progressão nas hipóteses de escrita, a fluência leitora, a participação dos alunos, a estabilidade ortográfica e o engajamento nas propostas encadeadas. O estudo respeitou as normas da escola e assegurou o anonimato dos participantes, identificando os alunos apenas por números. Todas as atividades foram realizadas com autorização da instituição e acompanhamento da professora regente, sem qualquer exposição indevida das crianças.

Foram utilizados como procedimentos o levantamento bibliográfico, fundamentado nos autores aqui discutidos, a observação direta das práticas de sala de aula e o registro das experiências vivenciadas no programa. A análise interpretativa dos dados buscou articular a teoria às situações concretas, permitindo refletir sobre os desafios e possibilidades da alfabetização e inclusão na educação básica.

ALFABETIZAÇÃO: DA MEMORIZAÇÃO À CONSTRUÇÃO ATIVA

Durante muito tempo, a alfabetização foi vista como algo torturante por qualquer um que passasse por ela, não somente pelos castigos físicos. A simples forma como era tratada já era angustiante para os aprendizes que se viam obrigados a memorizar e repetir como lhe fosse solicitado. Esta afirmação é evidenciada por Eliana Albuquerque: A experiência “traumatizante” de alfabetização na escola devia se não só aos castigos aos quais muitos de nós fomos submetidos, mas às próprias atividades desenvolvidas, com ênfase na repetição e na memorização de letras, sílabas e palavras sem significados (SANTOS E MENDONÇA. 2007, p.13).

Eliana Albuquerque continua:

No campo da Psicologia, foram muito importantes as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Rompendo com a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização, as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. E, na aprendizagem desse sistema, elas constataram que as crianças ou os adultos analfabetos passavam por diferentes fases que vão da escrita pré-silábica, em que o aprendiz não comprehende ainda que a escrita representa os segmentos sonoros da palavra, até as etapas silábica e a alfabética. No processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisariam compreender como esse sistema funciona e isso pressupõe que descubram que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. É interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorreria, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes nas “cartilhas tradicionais” (SANTOS E MENDONÇA. 2007, p.15-16).

Ou seja, durante esse período de transformação, a alfabetização passou a ser entendida não como um processo de transmissão mecânica de símbolos, mas como um processo de construção ativa do conhecimento. A partir da perspectiva psicogenética, o aluno deixou de ser visto como um sujeito passivo que apenas reproduz o que lhe é ensinado, para ser reconhecido como alguém que elabora hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, testando, errando, refazendo e avançando em direção à compreensão do sistema alfabético (SANTOS; MENDONÇA. 2007, p.15-16).

O professor, antes responsável por impor sequências rígidas de memorização e repetição, passou a assumir o papel de mediador, criando situações reais de leitura e escrita que possibilitem ao aprendiz atribuir sentido ao que faz. O foco, portanto, desloca-se da simples decodificação para o uso social da linguagem, valorizando a função comunicativa da escrita (SANTOS; MENDONÇA. 2007, p.15-16).

Desse modo, a alfabetização não é mais vivenciada como uma experiência dolorosa ou angustiante, mas sim como um processo que se torna mais significativo e prazeroso, onde o indivíduo aprende a ler e escrever por sua necessidade e vontade de se envolver com o mundo letrado ao seu redor (SANTOS; MENDONÇA. 2007, p.15-16).

O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a desempenhar o papel de organizador de situações de aprendizagem, criando ambientes em que a leitura e a escrita assumam significado para o aluno. Como destaca Perfeito (2005, p. 23):

o educador, entendido como mediador e organizador da elaboração do conhecimento nas escolas, precisa conviver com quando e como intervir, respeitando os níveis reais de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e suas diferenças sociocultural-lingüísticas, valorizando, na sua prática, o ensino-aprendizagem da escrita nos seus aspectos significativos e interacionais.(PERFEITO, 2005, p. 23).

Tal concepção está alinhada à perspectiva psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1999), segundo a qual o aprendiz elabora hipóteses próprias sobre o funcionamento da língua escrita, cabendo ao docente propor desafios que instiguem o avanço dessas construções (PERFEITO, 2005, p. 23).

A mediação pedagógica, portanto, não se resume a corrigir erros ou repetir instruções, mas implica em escuta atenta, valorização da diversidade de registros e estímulo à problematização da escrita. Em práticas inclusivas, essa postura torna-se ainda mais relevante: alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, dificuldades específicas ou barreiras linguísticas necessitam de situações que lhes permitam participarativamente da construção coletiva do conhecimento.

Assim, ao invés de separar o estudante do grupo, a intervenção docente pode integrar as dificuldades individuais em atividades coletivas, reforçando tanto a aprendizagem quanto a dimensão social do letramento (PERFEITO, 2005, p. 23).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização é entendida aqui como um processo complexo, que ultrapassa a mera correspondência grafema–fonema para inserir as crianças em práticas sociais de leitura e escrita e a reflexão metalingüística sobre o sistema de escrita.

Nesse sentido, a perspectiva de Ana Teberosky (2020) e colaboradores enfatiza que o trabalho com a escrita exige tarefas encadeadas que articulem leitura compartilhada, manipulação de material concreto e produção orientada, permitindo à criança compreender não apenas “como se escreve” mas “por que se escreve” de determinada forma.

A adoção de sequências didáticas que alternem input (leitura em voz alta), manipulação (alfabeto móvel, montagem de sílabas) e produção (ditado mediado, reescrita) favorece a emergência de hipóteses sobre a escrita e a transição progressiva entre tentativa e apropriação do sistema alfabetico:

Propomos uma série de atividades que chamamos de ‘tarefas encadeadas’, ou seja, tarefas que se encadeiam para garantir que haja um input inicial sobre o qual se realizam todas as atividades de leitura, comentários, reformulação, anotação, sublinhado, citação, entre outras. A série de tarefas inclui atividades de leitura em voz alta (LVA) de histórias da literatura infantil pela professora e comentários, reformulação, ditado ao adulto e reescrita pelos alunos (TEBEROSKY; 2020, p. 32- 33).

Para definir o letramento Eliana Albuquerque articula:

Nos últimos vinte anos, principalmente a partir da década de 1990, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro fenômeno: o letramento. Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa literacy, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Esse mesmo termo é definido no Dicionário Houaiss (2001) “como um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”(SANTOS E MENDONÇA. 2007, p.16).

Nesse sentido, alfabetização e letramento, embora interligados, não são sinônimos. Enquanto a alfabetização refere-se ao processo de apropriação do sistema alfabetico e ortográfico, o letramento diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita e à capacidade de utilizar a língua em diferentes contextos comunicati-

vos. Como afirma Eliana Albuquerque (SANTOS E MENDONÇA, 2007) alfabetizar é ensinar o código, letrar é ensinar o uso desse código em situações reais.

Essa distinção é fundamental no trabalho do PIBID, pois evidencia que não basta que os alunos aprendam a decodificar letras e sílabas; é necessário que participem de situações significativas de leitura e escrita, em que compreendam a função social da língua. Em contextos inclusivos, esse desafio se torna ainda mais evidente, visto que alunos com defasagens, transtornos de aprendizagem ou barreiras linguísticas precisam de atividades que articulem simultaneamente o domínio do código e sua aplicação em práticas de letramento.

Mais precisamente, o letramento pode ser entendido em pelo menos três dimensões complementares: um repertório de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, a capacidade de interagir com diferentes tipos de textos nos variados contextos da vida cotidiana; o domínio de gêneros textuais e de seus propósitos comunicativos, que permite ao sujeito produzir e interpretar textos com intenção e adequação social; e a competência funcional-crítica, que envolve não só entender e reproduzir textos, mas avaliar, selecionar e mobilizar a escrita para ações sociais concretas. Essa configuração teórica desloca o foco da mera aquisição do código para a construção de usos sociais significativos da leitura e da escrita, exigindo da escola estratégias que articulem a prática da decodificação com atividades que deem sentido ao uso do texto — por exemplo, exposições a leituras autênticas, exploração de gêneros reais e tarefas que integrem leitura, oralidade e produção escrita. (SOARES, 1998 *apud* SANTOS E MENDONÇA, 2007, p.16).

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Além disso, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) define, em benefício da formulação de políticas e da prática pedagógica, elementos essenciais que guiam tanto a avaliação quanto a ação educativa: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência na leitura em voz alta, expansão de vocabulário, compreensão leitora e produção escrita.

Esse conjunto de componentes embasa a ideia de que intervenções eficazes precisam ser fundamentadas em evidências e adaptadas às características dos grupos atendidos (crianças em início de alfabetização, alunos com defasa-

gem e indivíduos com necessidades educativas especiais) o que requer uma escolha cuidadosa de sequências de ensino e ferramentas de avaliação formativa (BRASIL, 2019, p. 33) .

No âmbito da avaliação e do diagnóstico:

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

As pesquisas e os documentos referentes à fluência na leitura, incluindo aqueles elaborados pelo CAEd e outros materiais de apoio à formação, indicam que a escuta da leitura oral é uma ferramenta essencial para identificar os perfis de leitores (pré-leitor, leitor iniciante, leitor emergente, leitor fluente) e orientar as intervenções necessárias.

A avaliação da fluência possibilita identificar dificuldades específicas (como a decodificação, pausas que comprometem a coesão do texto e entonação inadequada) e, com base nisso, desenvolver práticas direcionadas (por exemplo, práticas de leitura reiterada, trabalho com frases-móvel e atividades de automatização de correspondência entre grafemas e fonemas) (CAED/UFJF, s.d., p.2). No plano interno, diferentes iniciativas buscaram estruturar práticas alfabetizadoras mais consistentes. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, estabeleceu como meta a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. A formação continuada de professores foi o eixo central dessa política, apoiada em referenciais teóricos como a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky e nos estudos sobre consciência fonológica.

O PNAIC entendia a alfabetização não como simples decodificação, mas como um processo de compreensão de um sistema de notação (BRASIL, 2012),

o que implica reconhecer as hipóteses que as crianças formulam sobre a escrita e apoiar seu avanço por meio de atividades planejadas.

Esse mesmo princípio está presente nos materiais formativos produzidos pelo MEC em parceria com universidades, como os organizados por Santos e Mendonça (2007), que reforçam a necessidade de “alfabetizar letrando”, ou seja, integrar o domínio do sistema alfabetético às práticas sociais de leitura e escrita.

INCLUSÃO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

O debate sobre alfabetização inclusiva revela tensões entre práticas que individualizam os alunos em função de suas dificuldades e práticas que buscam construir aprendizagens coletivas. No estudo de Klein (2018, p. 1), há a constatação de que “esses diferentes entendimentos circulam num contexto de imperativo da inclusão, produzindo efeitos nas práticas dos professores”.

As orientações do PNAIC reforçam que os alunos de uma mesma turma apresentam trajetórias distintas, e que o professor deve reconhecer a heterogeneidade como “natural e inevitável [...] cada aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extra escolares distintas” (BRASIL, 2012, p. 6, apud KLEIN, 2018, p. 2). Nesse sentido, a inclusão é entendida como um movimento que busca transformar a diversidade em condição de igualdade, ajustando o ensino às diferenças de ritmo e estilo de aprendizagem.

Contudo, Klein (2018) mostra que há contradições nessas orientações: ao mesmo tempo em que se defende a inclusão pela individualização, essa prática pode “mostrar que eles não estavam mais inseridos no coletivo” (Professora 4, apud KLEIN, 2018, p. 2). Assim, evidencia-se o risco de que o excesso de diferenciação leve à exclusão simbólica, retirando o aluno da dinâmica coletiva da sala de aula.

Outra contribuição importante é a ideia de in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2013 apud KLEIN, 2018), que sugere compreender a inclusão não como simples presença na escola, mas como um processo tensionado, no qual práticas aparentemente inclusivas podem reforçar desigualdades. Nessa perspectiva, práticas desenvolvidas no EDUCAS buscavam superar esse dilema, criando atividades coletivas em que a dificuldade de um aluno se tornava responsabilidade do grupo:

“Tentou-se transformar um método de dificuldade individual, da dificuldade daquela criança, em uma preocupação do grupo, envolvendo a brincadeira, assim, o grupo todo se preocupou com o que aquela criança pudesse falar também” (Estagiárias Pedagogia 1 e Psicologia 2, *apud* KLEIN, 2018, p. 11).

Essas análises reforçam que a alfabetização inclusiva exige do professor não apenas adaptar atividades, mas repensar suas práticas de modo a equilibrar atenção às singularidades e fortalecimento do coletivo. Para o PIBID, esse debate é central, pois as vivências em sala de aula mostram como alunos com TDAH, dificuldades de aprendizagem e barreiras linguísticas desafiam a construir estratégias que sejam, ao mesmo tempo, acessíveis e socializadoras.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019) e os documentos relacionados à alfabetização e ao letramento enfatizam a importância de modificações nas metodologias de ensino e na promoção da acessibilidade, abrangendo desde a mediação semântica para alunos imigrantes até a divisão de tarefas e a utilização de materiais concretos para estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou dificuldades de concentração.

A inclusão, compreendida desta forma, requer que o educador reconheça barreiras específicas (lingüísticas, sensoriais e cognitivas) e implemente adaptações nos métodos e nos recursos didáticos que possibilitem a participação efetiva de todos nas atividades de leitura e escrita.

Para compreender as observações no PIBID, é necessário recorrer à teoria psicogenética da língua escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky. Essa perspectiva rompe com a concepção de alfabetização como mera memorização de códigos e evidencia que a criança constrói ativamente hipóteses sobre a escrita.

Assim, os erros ou formas alternativas de grafar palavras não devem ser entendidos como falhas, mas como manifestações de etapas distintas no processo de aquisição da língua escrita. Segundo as autoras, “a criança constrói ativamente seu conhecimento sobre a escrita ao longo de um processo contínuo de formulação e reformulação de hipóteses” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17, *apud* PERFEITO, 2005, p. 4).

Esse processo se organiza em níveis de escrita: (a) pré-silábico, quando não há correspondência entre fala e escrita; (b) silábico, quando cada sílaba é re-

presentada por uma letra; (c) silábico-alfabético, em que já há indícios de correspondência fonema-grafema, ainda que instável; e (d) alfabetico, no qual a escrita se estabiliza com base na análise fonêmica das palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999 *apud* PERFEITO, 2005).

Ao analisar as atividades realizadas no PIBID, observou-se que muitos estudantes se situavam entre os níveis pré-silábico e silábico, produzindo registros que revelavam hipóteses em construção. Portanto, as estratégias pedagógicas mobilizadas (uso do alfabeto móvel, ditado mediado, leitura em voz alta), foram utilizadas já que tais recursos favorecem a reflexão da criança sobre o funcionamento do sistema de escrita.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com a turma do 3º ano A do Ensino Fundamental na Escola Municipal Vereador José Pedro Brum - CAIC, localizada em Toledo/PR. Participaram 20 alunos da turma, com idade entre 7 e 8 anos, além da professora regente.

Dentre os estudantes, cinco foram acompanhados com mais frequência por apresentarem maior defasagem nos níveis psicogenéticos da língua portuguesa, variando entre o estágio pré-silábico e o silábico-alfabético, dentre eles dois alunos imigrante (Alunos 4 e 5), um aluno com laudo de tda (aluno 15) e outro aluno com encaminhamento para neuropediatria (aluno 9).

Foram implementadas atividades encadeadas com leitura em voz alta, uso do alfabeto móvel, ditado mediado e reescrita orientada.

DIFÍCULDADES RECORRENTES DE LEITURA E ESCRITA

Durante as atividades diagnósticas iniciais foi observado que os alunos imigrantes demonstraram o uso de pausas excessivas entre palavras e sílabas, evidência de baixa automatização, também observou-se trocas grafêmicas sistemáticas e dificuldade em juntar os sons para formar sílabas que não são apenas consoante + vogal, optando por omitir essas sílabas durante a leitura, sendo assim compatíveis com leitor iniciante conforme a escala do CAEd, que relaciona a fluência ao ritmo e entonação da leitura oral. Além disso, vai ao encontro da

ênfase da PNA (2019) na necessidade de desenvolver a consciência fonêmica e a prática reiterada da leitura oral para alcançar maior automatização.

Na realização com os alunos 15 e 9 foi testemunhada ortografias instável manifestada por uma escritas pré-silábicas e silábicas sem valor sonoro estável. Suas produções dialogam diretamente com a teoria psicogenética de Ferreiro & Teberosky , que descrevem esses níveis como etapas do processo construtivo da língua escrita. Nesse sentido, ainda que se perceba a tentativa de aproximar som e grafia, a instabilidade ortográfica confirma a necessidade de propostas de intervenção que encadeiam análise sonora, manipulação de letras e reescrita orientada (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999 *apud* PERFEITO, 2005).

Uma das atividades em que se evidenciaram essas dificuldades se tratava de uma ditado utilizando o alfabeto móvel disponibilizado pelo município. Foi solicitado aos alunos 4 e 5 que escrevessem as palavras cadeira e travesseiro e as respostas obtidas foram: “CADEIA; TAVEIO” e “KADELA;RAVEZELO”.

Com o aluno 9 foi pedido as palavras banana e cadeira que por ele foram escritas como “MANA” e “CATCA. No caso do aluno 15, apesar de identificar e reconhecer as letras e seus sons ele só foi capaz de escrever por si mesmo o próprio nome e o nome de uma professora com quem já realizou atividades complementares e estava de passagem no momento.

EFEITOS/ALCANCE DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

Ao decorrer das atividades foram observadas melhorias graduais na participação e engajamento nas hipóteses de escrita, além de progressão entre níveis psicogenéticos. Alunos pré-silábicos passaram a usar letras com valor sonoro inicial indicando progressão para o nível silábico com valor sonoro. Foi possível também observar uma leitura mais fluida de palavras de alta frequência e, em alguns casos, as pausas intersilábicas diminuíram, alinhado ao que o CAEd e a PNA (2019) apresentam como componentes da fluência: ritmo, precisão e automatização da leitura oral.

Aplicar atividade em conjunto do alfabeto móvel, ditado mediado e reescrita orientada mostrou-se mais eficaz do que atividades de cópia isolada.

Em situações nas quais os alunos foram instigados a manipular letras, refletir sobre os sons e reorganizar suas hipóteses, houve maior aproximação entre oralidade e escrita. Por Exemplo: após a realização de uma atividade com o aluno 15 a professora regente realizou um ditado com a turma e apesar de trocar a ordem das letras o aluno acertou identificou as letras que formam as sílabas de algumas das palavras ditadas, demonstrando avanço em sua consciência sonora.

A eficácia supracitada pode ser validada pela visão de Teberosky (2020) sobre “tarefas encadeadas” nas quais a criança investiga sonoridades, brinca com letras, desenvolve suas próprias teorias e experimenta suas criações em momentos de escrita que fazem sentido. Pois ao fazer uso de atividades lúdicas seguindo sequência intencional foi permitido não corrigir o erro apenas, mas ajudar a reformular hipóteses.

Essa abordagem também caminhou com a ideia de “alfabetizar letrando” apresentada por Eliana Albuquerque (SANTOS; MENDONÇA. 2007) uma vez que as propostas não se limitaram à decodificação mecânica mas favoreceram a compreensão do funcionamento do sistema alfabetico em situações reais de uso da língua.

IMPLICAÇÕES FORMATIVAS (PIBID)

A experiência permitiu o desenvolvimento de competências docentes que não seriam trabalhadas apenas com uma visão passiva ou construídas com conhecimento acadêmico. Ao planejar intervenções com base nas evidências coletadas nas atividades e conversas com a professora regente foi necessário articular o conhecimento acadêmico com as demandas reais da sala de aula. As realizações das propostas promoveram uma escuta mais sensível à leitura oral dos alunos, estimulou a reflexão sobre níveis psicogenéticos e propostas de tarefas encadeadas que dialogassem com suas hipóteses de escrita.

O exercício de registros reflexivos também contribuiu para identificar progressos, impasses e necessidades de replanejamento, fortalecendo a ideia de que o ensino deve ter um propósito claro. O contato com alunos imigrantes e estudantes com necessidades específicas exigiu tomada de decisões fundamentadas e sensibilidade ao ritmo de aprendizagem, o que reforça a centralidade da inclusão nos processos formativos do PIBID.

Contudo, mostrou que ainda há necessidade de aprimorar a formação em aspectos como prosódia e fluência leitora, critérios de feedback, elaboração de indicadores de progresso e estratégias de avaliação formativa. Situações de instabilidade ortográfica e baixa automatização mostraram o quanto o domínio das práticas de mediação exige estudo contínuo e capacidade de análise fina do desempenho dos estudantes.

Além disso, há as limitações naturais do programa como o tempo de atuação, rotatividade e dependência dos materiais escolares que também impactam na realização das atividades. Ainda assim, o PIBID permite transitar entre teoria e prática, permitindo que a pesquisa e construção de conhecimento acadêmico de forma autônoma colocando tudo a prova em situações reais nas atividades semanais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou que articular alfabetização e inclusão no PIBID exige equilibrar intervenções individuais com atividades coletivas significativas. Observamos avanços em fluência e nas hipóteses de escrita quando foram usadas tarefas encadeadas (leitura em voz alta, manipulação e produção orientada) e mediação semântica.

Persistem desafios em automatização grafema-fonema e prosódia para parte dos estudantes. A principal contribuição foi indicar rotinas simples, viáveis em sala, com avaliação formativa da leitura oral. Como limitações, destacam-se o tempo reduzido de intervenção e o recorte de um único contexto.

Recomenda-se ampliar a duração das práticas, padronizar protocolos de fluência e fortalecer formações que evitem adaptações que afastem o aluno do coletivo.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

TEBEROSKY, Ana. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever.** Coord. Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda. São Paulo: Editora Moderna, 2020. (Laboratório de Educação: toda criança pode aprender).

KLEIN, Rejane Ramos. **Alfabetização e inclusão escolar: uma análise sobre as práticas docentes.** In: ANPEd-SUL, 12., 2018, Porto Alegre. UNISINOS/PPGE - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS.

PERFEITO, Alba María. Letramento e aquisição da escrita. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lílian Cristina Buzato (Orgs.). **Alfabetização e linguagem:** Subtítulo da publicação. Maringá: EDUEM, 2005. Cap. 1 p. 11-29.

CAPÍTULO 8

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS IMIGRANTES

Fernanda Cristina Kamphorst¹; Mariana Gregório Silva²; Leandro de Araújo Crestani³;
Alessandra Paula Neves Oliveira⁴

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

Palavras-chave: Alfabetização. Imigração. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema os desafios da alfabetização de crianças imigrantes inseridas no sistema educacional brasileiro, com foco especial naqueles que não tiveram acesso à escolarização anterior em seus países de origem.

O contexto analisado refere-se a uma experiência vivenciada em Toledo, Paraná, durante as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na qual foi acompanhado o processo de alfabetização de um estudante venezuelano matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental.

1 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

2 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

3 Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

4 Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

A experiência evidenciou situações complexas que envolvem a ausência de conhecimentos prévios acerca do sistema alfabetico e dos fonemas, bem como a necessidade de adaptação a um novo idioma e a uma nova cultura.

Como problematização, define-se a seguinte questão: de que maneira a escola pode promover a alfabetização de sujeitos imigrantes em processo de adaptação linguística e cultural, considerando a ausência de experiências escolares anteriores? Parte-se da hipótese de que práticas pedagógicas baseadas no acolhimento, no uso de recursos lúdicos e na valorização das identidades culturais favorecem o processo de alfabetização de estudantes.

Acredita-se que a integração entre atividades significativas e o apoio dos colegas de turma possa contribuir para a construção de um ambiente inclusivo e estimulante, possibilitando avanços na aprendizagem da leitura e da escrita.

A justificativa para a realização deste estudo está relacionada ao crescente fluxo migratório vivido no Brasil, especialmente de famílias venezuelanas, que impacta diretamente a realidade escolar.

Segundo dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP, 2025), somente em 2024 foram registrados 194.331 novos imigrantes no país, sendo os venezuelanos o grupo mais representativo, com 94.726 solicitações de residência e 12.726 reconhecimentos de refúgio.

Nesse cenário, as crianças migrantes chegam às salas de aula trazendo consigo histórias, culturas e experiências diversas, enfrentando muitas vezes a dupla barreira de aprender um novo idioma ao mesmo tempo em que iniciam o processo formal de alfabetização.

Esse contexto também é discutido por Dorce (2022), que aponta a carência de políticas públicas específicas para o atendimento a crianças imigrantes e destaca que, na maioria dos casos, esses estudantes são silenciados e invisibilizados no ambiente escolar, sendo obrigados a se adaptar a práticas que não consideram suas trajetórias culturais. Nesse sentido, refletir sobre estratégias pedagógicas que contribuam para a aprendizagem significa também reafirmar o direito à educação e à inclusão.

Quanto à metodologia, este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, fundamentado na observação participante realizada durante o desenvolvimento das atividades do PIBID em uma escola pública de Toledo, Paraná, e dialoga com referenciais teóricos sobre alfabetização e letramento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA METODOLÓGICA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS MIGRANTES

O conceito de migração, de acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (s.d.), refere-se ao movimento de entrada ou saída de pessoas em determinado país ou região, geralmente motivado por razões econômicas, sociais ou políticas. Esse fenômeno tem se intensificado no Brasil nos últimos anos e impacta diretamente as instituições escolares.

A alfabetização, como processo essencial de inserção social, apresenta múltiplas abordagens teóricas.

Para Cagliari (2009), alfabetizar corresponde ao ensino da leitura e da escrita, com foco nas habilidades básicas de linguagem. Essa perspectiva de caráter mais técnico evidencia a importância de garantir ao estudante o contato sistemático com o sistema alfabético.

Tfouni (2010), por sua vez, amplia a discussão ao enfatizar que a alfabetização envolve tanto a aquisição da escrita quanto o aprendizado da leitura, sendo um processo indissociável das práticas sociais. Essa concepção mostra que alfabetizar não é apenas dominar códigos, mas compreender sua função social.

Soares (2010), contribui ao diferenciar alfabetização de letramento. Para a autora, alfabetizar é tornar alguém capaz de ler e escrever, enquanto letrar significa possibilitar o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Essa distinção reforça a necessidade de que a alfabetização vá além da técnica, tornando-se significativa para a vida dos estudantes.

Já Teberosky, defende que o processo de alfabetização deve considerar as experiências linguísticas e culturais prévias das crianças, conforme a citação abaixo diz:

A aprendizagem da leitura e da escrita não pode se reduzir a uma questão de metodologias de ensino que não levem em conta uma visão adequada dos aspectos envolvidos, tais como o sistema de escrita, uma descrição precisa das crianças que aprendem e uma perspectiva sobre o processo de ensino e aprendizagem (TEBEROSKY, 2020, p. 17).

A autora destaca que aprender a ler e a escrever vai além do domínio mecânico das técnicas, envolve a construção de sentido, a valorização das vivências

individuais e a criação de oportunidades para que cada estudante participe ativamente do processo de aprendizagem.

Dorce (2022), reforça que:

A inseparabilidade dos processos de alfabetização e letramento, reitera os compromissos com a aprendizagem da leitura e da escrita como processos vitais. Aprendemos a escrever, para escrever. Aprendemos a ler para ler. O cerceamento desta concordância, talvez tenha historicamente contribuído para referenciar a aprendizagem, como processo que se encerra nela própria. Quando sua função social reside, na continuidade, na problematização, no uso social destas práticas, como processos de emancipação humana. Trata-se, pois, de um processo que se inicia e se alimenta num contínuo, ao longo da vida (DORCE, 2022, p. 16).

Essa abordagem evidencia que a alfabetização não é um ponto final, mas um processo contínuo e socialmente significativo, no qual o conhecimento prévio e a experiência de vida do estudante devem ser valorizados.

Dorce (2022) dialoga com essas perspectivas ao evidenciar que, na maioria das vezes, crianças imigrantes chegam ao Brasil e precisam se adaptar a uma realidade escolar que não leva em conta suas identidades linguísticas e culturais.

O autor argumenta que, sem esse reconhecimento, a alfabetização corre o risco de tornar-se excludente, limitando-se a práticas padronizadas que não dialogam com a diversidade presente em sala de aula.

Portanto, alfabetizar estudantes imigrantes requer a articulação entre o domínio técnico do sistema escrito e a valorização das práticas sociais e culturais que dão sentido ao aprendizado.

A ALFABETIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE IMIGRANTE NO ÂMBITO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) EM TOLEDO, PR

O presente estudo de caso foi desenvolvido em uma escola pública de Toledo, Paraná, durante as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O aluno analisado é um estudante venezuelano, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental, que não havia frequentado escola anteriormente em seu

país de origem. Ao ingressar na instituição, o aluno não possuía qualquer familiaridade com letras, fonemas ou palavras, nem mesmo em sua língua materna, o espanhol.

Essa condição inicial agravou a complexidade do processo de alfabetização, uma vez que ele precisava, simultaneamente, aprender os princípios básicos da leitura e da escrita e compreender um novo idioma, o português, bem como seus usos sociais no contexto escolar e cotidiano brasileiro.

Segundo Cagliari (2009), a apropriação da leitura e da escrita exige contato prévio e sistemático com o sistema alfabetico, de modo que a ausência de escolarização compromete significativamente esse processo.

Cagliari (2009) também faz uma ressalva aos professores, para ensinar uma criança a ler, o professor precisa compreender bem como a leitura funciona. Ele aponta que os adultos já leem de forma automática e muitas vezes não percebem todos os passos que uma criança precisa aprender para conseguir decodificar a escrita.

Conforme diz o autor:

Para ensinar a criança a ler, é preciso, em primeiro lugar, que o professor saiba como se faz para ler. Os adultos se acostumam com o fato de lerem automaticamente e não se dão conta dos mecanismos e dos conhecimentos de que uma pessoa precisa ter para decifrar e traduzir o escrito em linguagem oral. Aqui está o segredo da atividade do professor. Todo professor deveria um dia olhar uma palavra, por exemplo, casa, e escrever todos os conhecimentos necessários para ler essa palavra. É isso o que ele vai ensinar na alfabetização. Não basta dizer que usamos letras, porque todas as palavras são escritas com letras (e outros sinais). Não basta dizer que a letra A tem o som de [a], porque ela pode ter vários outros sons. Por exemplo, o aluno que fala acharo, em vez de acharam, tem que aprender que o som de [u], no final dessa palavra, também se escreve com a letra A. Não basta decorar que casa tem essa sequência de letras, porque, desse modo, os alunos precisariam decorar a escrita de todas as palavras. Então, o que é preciso saber para decifrar a escrita e ler uma palavra (Cagliari, 2009, p.75)

Segundo o autor, não é suficiente ensinar apenas que as palavras são feitas de letras ou que cada letra tem um som específico, nem pedir para a criança decorar palavras isoladas, como “casa”, porque isso não ajuda a aprender outras palavras.

A alfabetização exige que a criança entenda como o sistema de escrita funciona: como os sons se relacionam com as letras, que um mesmo som pode ser representado de maneiras diferentes e como usar essas regras para ler palavras novas (Cagliari, 2009).

Tendo em vista essa perspectiva é particularmente relevante no caso do aluno, pois evidencia que a falta de experiências escolares anteriores impacta diretamente sua capacidade de reconhecimento e decodificação de letras, palavras e sons, dificultando a aquisição de habilidades essenciais para a alfabetização inicial.

O estudante é proveniente de uma família venezuelana cuja língua materna é o espanhol. Os pais não possuem domínio do português, o que gera barreiras na comunicação e limita a possibilidade de apoio eficaz nas atividades escolares realizadas em casa. Ele possui dois irmãos: um mais novo e outro mais velho, sendo que este último também apresenta dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Este contexto familiar e linguístico contribui para que o acompanhamento pedagógico em casa seja restrito, exigindo que o aluno desenvolva autonomia na realização de tarefas que, em outras circunstâncias, poderiam contar com a mediação de adultos.

No momento de sua chegada à escola, o aluno não reconhecia letras, não identificava a letra inicial do próprio nome e desconhecia o traçado correto das letras, apresentando lacunas significativas na alfabetização inicial.

Atualmente, embora tenha apresentado avanços, ainda mantém habilidades em desenvolvimento, o estudante realiza atividades de cópia de cabeçalhos e números, reconhece algumas letras do alfabeto e escreve o próprio nome, ainda que de forma pessoal e frequentemente de difícil compreensão, não seguindo o padrão convencional.

A comunicação com o aluno ainda apresenta-se desafiadora, exigindo o uso constante de recursos visuais, como imagens de objetos, gestos e demonstrações concretas, bem como explicações detalhadas e minuciosas para garantir a compreensão adequada das instruções.

Tais estratégias são essenciais não apenas para a aquisição do vocabulário em português, mas também para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais que permitam a interação com colegas e professores.

Durante o acompanhamento pedagógico, foram adotadas estratégias lúdicas e contextualizadas, como jogos de associação entre imagens e palavras, atividades de reconhecimento de sons e letras, exercícios de traçado, cópia orientada e momentos de leitura compartilhada.

Essas práticas pedagógicas estão alinhadas com as reflexões de Teberosky (2020), para quem a alfabetização deve considerar as experiências prévias do aluno e permitir que a criança construa sentido a partir de vivências significativas.

O enfoque lúdico e sensível à cultura do estudante contribui para tornar o aprendizado mais atraente, motivador e eficaz, reforçando a importância do contexto afetivo e social no processo de aprendizagem.

O percurso do aluno ilustra ainda a distinção proposta por Soares (2010) entre alfabetização e letramento. Enquanto a alfabetização refere-se ao aprendizado das letras, sons e escrita, o letramento envolve a compreensão da função social da leitura e da escrita.

No caso analisado, o estudante necessita simultaneamente decodificar letras e palavras e compreender como utilizar a leitura e a escrita de forma funcional em situações sociais e escolares. Este aspecto evidencia a complexidade da aprendizagem de crianças imigrantes, que precisam se adaptar a novas linguagens e convenções sociais, muitas vezes sem suporte familiar direto.

As dificuldades enfrentadas pelo aluno corroboram a análise de Dorce (2022), que aponta a insuficiência de políticas públicas voltadas à inclusão de crianças imigrantes nos processos de alfabetização.

Segundo Dorce (2022), muitas dessas crianças são invisibilidades nas escolas brasileiras e são obrigadas a se adequar a práticas que não consideram sua diversidade linguística e cultural, gerando barreiras adicionais ao aprendizado e à socialização.

Apesar dos desafios enfrentados, o estudo de caso evidenciou avanços significativos. O estudante passou a reconhecer letras e palavras, comprehende instruções simples em português e interage de maneira mais ativa com colegas e professores. Tais progressos demonstram que práticas pedagógicas baseadas no acolhimento, na ludicidade e na valorização das identidades culturais podem contribuir para tornar o processo de alfabetização mais inclusivo e eficaz.

Além disso, reforçam a importância de estratégias diferenciadas que considerem a trajetória individual de cada aluno, seus conhecimentos prévios e as especificidades socioculturais, especialmente no caso de estudantes migrantes.

O acompanhamento do aluno evidenciou também a necessidade de formação continuada de professores para lidar com a diversidade linguística e cultural presente nas escolas.

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

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de alfabetização do estudante venezuelano acompanhado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em Toledo, Paraná, revelou um conjunto de desafios que ultrapassam apenas a dificuldade linguística, pois ao analisar os resultados percebe-se que os obstáculos enfrentados pelo estudante não se restringem apenas à falta de familiaridade com o sistema alfabético, mas também envolve aspectos culturais, sociais e afetivos que impactam diretamente a sua trajetória escolar.

Como destaca Cagliari (2009) e Teberosky (2020), o aprendizado da leitura e da escrita é um processo distinto da aquisição da linguagem oral, pois requer a inserção em um contexto sistemático e escolarizado, neste sentido esta ruptura fica evidente quando o aluno demonstrou dificuldades em compreender o funcionamento do sistema de escrita e relacionar os símbolos gráficos aos sons correspondentes.

Além disso de início constatou-se que o aluno não reconhecia letras e fonemas de sua língua materna, o espanhol, o que exigiu estratégias pedagógicas diferenciadas, como o uso de recursos visuais, jogos de associação e atividades lúdicas que facilitam a construção de sentido, nesse ponto, a prática dialoga com as reflexões de Teberosky (2020), que enfatiza a importância de planejar atividades encadeadas, que possibilitem à criança compreender o sistema alfabético e suas complexidades.

Conforme os avanços foram observados, como o reconhecimento de letras, a escrita do próprio nome e a realização de atividades de cópia, evidenciaram que práticas pedagógicas pautadas no acolhimento e na ludicidade podem produzir resultados mais concretos. Porém tais progressos não devem ser vistos apenas em termos técnicos, pois de acordo com Soares (2010), alfabetizar não se limita a ensinar a decodificação de letras e palavras, mas envolve também o letramento, isto é, a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita, dessa maneira o desafio maior consiste em garantir que o estudante consiga participar de práticas que dialoguem com seu cotidiano.

Outro aspecto importante é o fato de os pais não dominarem o português, o que limita a mediação em casa, tornando a escola o principal espaço de acesso ao novo idioma e à alfabetização, logo o papel da instituição escolar deve ser voltado para a inclusão da criança imigrante. Isso é reforçado por Dorce (2022), que evidencia como crianças imigrantes muitas vezes são silenciadas e invisibilidades em ambientes escolares, por não encontrarem apoio linguístico e cultural que considere sua trajetória.

Sendo assim a formação docente mostrou-se ser um desafio, uma vez que muitos professores não possuem preparo específico para lidar com a diversidade linguística e cultural em sala de aula, assim eles correm o risco de restringir a alfabetização a um processo técnico, desconsiderando o letramento como prática social. Por consequência, é preciso de políticas públicas específicas, que possam dar apoio institucional para a tradução de materiais, para a mediação intercultural e para a formação continuada de professores, passando aos órgãos gestores, a escola e aos docentes a responsabilidade pela inclusão de crianças imigrantes.

Como resultado, a análise confirma a hipótese inicial de que estratégias baseadas no acolhimento, na ludicidade e na valorização das identidades culturais são capazes de favorecer o processo de alfabetização e para isso essas práticas precisam ser sustentadas por políticas educacionais e pela formação docente, a fim de que os avanços observados não se limitem a casos pontuais, mas se transformem em práticas sistemáticas da inclusão de crianças imigrantes no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto o estudo sobre a alfabetização de crianças imigrantes, a partir das experiências vividas com este estudante do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais em uma escola pública do município de Toledo, Paraná, apontam os desafios persistentes para a efetiva inclusão escolar, logo é preciso de políticas públicas que reconheçam a presença crescente de crianças imigrantes nas escolas brasileiras e ofereçam suporte efetivo, seja por meio de materiais bilíngues, de intérpretes ou de formações específicas para professores.

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

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

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Justiça. **Boletim da Migração – 8ª edição**. Brasília: MJSP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes>. Acesso em: 18/09/2025.

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

DORCE, Caleb. **Alfabetização/letramento de crianças filhos(as) dos imigrantes e de crianças imigrantes.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022. Disponível em: <https://rd.ufffs.edu.br/handle/prefix/5478>. Acesso em 21/08/2025

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** Migração. [s.l.]: Melhoramentos, [s.d.]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/migra%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 18/09/2025.

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

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

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

CAPÍTULO 9

TRANSTORNO DE DISLEXIA: UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS E INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS

Luciana de Souza¹; Vilma de Oliveira Santos²

Resumo: A dislexia é um transtorno que afeta a forma como uma pessoa reconhece e lê as palavras, tornando a leitura mais difícil e lenta. Isso pode impactar o desempenho na escola, além de afetar a autoestima de crianças, adolescentes e adultos. Neste texto, vamos explorar a dislexia, falando sobre suas causas, como ela se manifesta e quais são as melhores formas de ajudar quem tem esse transtorno. Para isso, consultamos livros, artigos científicos e documentos oficiais das áreas de educação e saúde. Os resultados mostram que quanto mais cedo a pessoa receber ajuda, melhor será o impacto no seu aprendizado. Além disso, o acompanhamento de profissionais de diferentes áreas e o uso de métodos de ensino adaptados são essenciais para ajudar quem tem dislexia a superar as dificuldades. Por fim, entender bem esse transtorno é importante não só para garantir uma educação mais inclusiva, mas também para melhorar a qualidade de vida de quem enfrenta essa condição.

Palavras-chave: Dislexia. Aprendizagem. Intervenção.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, que garante a todos os cidadãos o acesso e a permanência na escola, independentemente de suas limitações pessoais. No entanto, o processo de aprender pode ser afetado por diferentes fatores, incluindo transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia.

A dislexia é reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019) como um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete habilidades básicas de leitura e escrita, sem estar associada a déficits cognitivos ou intelectuais. Trata-se de uma condição que acompanha o indivíduo por toda a vida, podendo se manifestar em graus distintos e em diferentes fases escolares e profissionais.

1 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

2 Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

Os primeiros registros de casos parecidos com a dislexia aparecem lá no final do século XIX. Naquela época, médicos e pesquisadores começaram a perceber que pessoas tinham dificuldades específicas na leitura, mesmo tendo inteligência normal (SHAYWITZ, 2006).

Com o tempo, avanços na neurociência e na psicopedagogia ajudaram a entender melhor as causas biológicas do transtorno, mostrando que há mudanças na região do cérebro responsável pelo processamento dos sons das palavras e pela decodificação da linguagem (SNOWLING; HULME, 2012).

Historicamente, as primeiras informações de casos semelhantes à dislexia datam do final do século XIX, quando médicos e pesquisadores passaram a perceber dificuldades específicas na leitura em indivíduos com inteligência preservada (SHAYWITZ, 2006).

Desde então, avanços na neurociência e na psicopedagogia permitiram compreender melhor a base biológica do transtorno, destacando alterações na região cerebral responsável pelo processamento fonológico e pela decodificação linguística (SNOWLING; HULME, 2012).

No Brasil, a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2022) desempenha papel fundamental na conscientização e no apoio a famílias, escolas e profissionais da saúde. Apesar disso, muitos estudantes ainda não recebem diagnóstico precoce, o que contribui para maiores dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima e risco de evasão escolar.

Dessa forma, compreender a dislexia e promover práticas pedagógicas inclusivas é fundamental não apenas para garantir o aprendizado formal, mas também para assegurar o desenvolvimento emocional e social do indivíduo. A escola, portanto, deve estar preparada para reconhecer sinais precoces, acolher o estudante e propor estratégias pedagógicas adaptadas, sempre em conjunto com a família e uma equipe multiprofissional.

Este artigo busca, portanto, discutir a dislexia em suas bases teóricas e metodológicas, destacando os principais desafios enfrentados por estudantes e educadores, bem como as estratégias de intervenção mais eficazes apontadas pela literatura científica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

A dislexia, enquanto transtorno específico de aprendizagem, é caracterizada por uma dificuldade na leitura e na escrita, em contraste com a inteligência geral preservada do indivíduo. Pesquisas apontam que a prevalência da dislexia varia entre 5% e 10% da população mundial, podendo alcançar até 17% em alguns contextos, levando em consideração os critérios diagnósticos utilizados (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Do ponto de vista neurobiológico, estudos de neuroimagem funcional constatam que crianças e adultos com dislexia exibem menor ativação em regiões do hemisfério esquerdo responsáveis pelo processamento fonológico e pela decodificação da linguagem, como a área temporo-parietal e a área occipito-temporal (SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2008). Isso reforça a compreensão de que a dislexia não é consequência de falhas pedagógicas, mas sim de um padrão específico de funcionamento cerebral.

No campo pedagógico, Vygotsky (1991) contribui com a teoria histórico-cultural, ressaltando que o aprendizado é resultado da interação entre o sujeito e o meio. Essa perspectiva sugere que o aluno com dislexia pode desenvolver estratégias compensatórias desde que seja inserido em um ambiente inclusivo, que ofereça suporte pedagógico adequado.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que utilizam métodos multissensoriais, como o método fônico e o uso de recursos visuais, auditivos e táteis, têm se mostrado eficazes para potencializar o aprendizado da leitura e escrita (SNOWLING; HULME, 2012).

Outro ponto relevante é o impacto emocional da dislexia. Estudos indicam que crianças com dificuldades não identificadas precocemente podem desenvolver sentimentos de frustração, baixa autoestima e ansiedade em relação ao ambiente escolar (MALUF; SANTOS, 2019). Portanto, além da dimensão cognitiva, a fundamentação teórica deve contemplar a dimensão socioemocional do transtorno, uma vez que estas esferas estão interligadas no processo de aprendizagem.

A abordagem metodológica adotada neste estudo é de caráter bibliográfico e descritivo, uma vez que se apoia em referenciais teóricos já consolidados sobre a dislexia e busca sistematizar o conhecimento existente.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica tem como finalidade reunir e analisar contribuições de diferentes autores sobre determinado tema, possibilitando a construção de uma base teórica sólida para o aprofundamento da discussão. Assim, este artigo se sustenta em fontes como livros, artigos científicos indexados em bases de dados nacionais e internacionais, além de documentos oficiais de instituições reconhecidas, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Associação Brasileira de Dislexia (ABD).

O caráter descritivo da pesquisa se justifica pelo objetivo de apresentar as características do transtorno, identificar os principais desafios enfrentados por estudantes com dislexia e discutir estratégias de intervenção pedagógica que vêm sendo aplicadas em diferentes contextos educacionais. Dessa forma, a fundamentação metodológica garante não apenas a consistência teórica do estudo, mas também sua relevância prática, ao fornecer subsídios que podem orientar professores, psicopedagogos e demais profissionais da educação na elaboração de estratégias mais inclusivas e eficazes para o atendimento de alunos com dislexia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão bibliográfica realizada evidenciou que a dislexia, apesar de amplamente reconhecida pela comunidade científica, ainda enfrenta desafios significativos no contexto escolar brasileiro. Os resultados apontam para três eixos principais de discussão: **(1) diagnóstico e identificação precoce, (2) estratégias pedagógicas e intervenções, e (3) impactos sociais e emocionais do transtorno.**

1. Diagnóstico e Identificação Precoce

Um dos maiores entraves no tratamento da dislexia é a dificuldade de diagnóstico precoce. Segundo a ABD (2022), muitas crianças só recebem atenção após repetidos fracassos escolares, o que contribui para o agravamento das dificuldades. O diagnóstico precoce, feito preferencialmente nos primeiros anos do ensino fundamental, possibilita o desenvolvimento de interven-

ções mais eficazes e reduz os impactos negativos no processo de aprendizagem (SHAYWITZ, 2006).

Estudos longitudinais indicam que crianças avaliadas e acompanhadas por equipes multidisciplinares — envolvendo psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos — apresentam avanços significativos na fluência leitora em comparação com aquelas que não recebem apoio especializado (SNOWLING; HULME, 2012). Isso demonstra a importância da atuação integrada entre escola e família.

2. Estratégias Pedagógicas e Intervenções

No campo da intervenção, destaca-se a eficácia de metodologias de ensino que utilizam a **abordagem multissensorial**, na qual leitura e escrita são estimuladas de forma integrada com estímulos visuais, auditivos e cinestésicos (FERNÁNDEZ; GARCÍA, 2019).

Pesquisas também mostram resultados positivos no uso do método fônico, especialmente quando associado a jogos educativos digitais, que favorecem a motivação e a autonomia do estudante (MALUF; SANTOS, 2019).

Além disso, recursos tecnológicos, como softwares de leitura em voz alta, aplicativos de reconhecimento de fala e materiais adaptados em áudio, têm se mostrado aliados no processo educacional (KORMOS; KONTRA, 2008). Tais ferramentas possibilitam que alunos com dislexia acompanhem os conteúdos curriculares sem que sua dificuldade na decodificação escrita se torne uma barreira intransponível.

Outro ponto de destaque é a formação continuada dos professores. Muitos profissionais relatam não se sentirem preparados para lidar com a dislexia em sala de aula, o que reforça a necessidade de programas de capacitação docente que abordam tanto os aspectos teóricos quanto às práticas pedagógicas adaptadas (GIL, 2008).

3. Impactos Sociais e Emocionais

No campo socioemocional, os resultados encontrados na literatura indicam que a falta de diagnóstico e apoio adequados pode acarretar sérias consequências. Crianças com dislexia frequentemente enfrentam situações de exclusão, bullying escolar e comparações negativas, o que leva à baixa autoestima e, em alguns casos, ao abandono dos estudos (MALUF; SANTOS, 2019).

Por outro lado, quando a escola e a família estabelecem uma rede de apoio sólida, o aluno tende a desenvolver maior autoconfiança e motivação para superar suas dificuldades. Isso reforça a importância de estratégias pedagógicas inclusivas que valorizem as habilidades individuais do estudante, em vez de focar apenas em suas limitações.

Os achados confirmam que a dislexia não deve ser compreendida apenas como um transtorno isolado, mas como uma condição que exige um olhar interdisciplinar e integrativo. O reconhecimento precoce, aliado a práticas pedagógicas adaptadas e ao suporte emocional, é determinante para que o aluno desenvolva plenamente suas potencialidades.

Esses resultados também apontam para a urgência de políticas públicas educacionais que ampliem o acesso ao diagnóstico e às intervenções, uma vez que, na realidade brasileira, muitas escolas ainda não contam com recursos adequados. A discussão sugere, portanto, que superar os desafios impostos pela dislexia requer tanto avanços científicos quanto mudanças estruturais na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que requer atenção especial, tanto da família quanto da escola e dos profissionais de saúde. A identificação precoce, a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas e o acompanhamento multiprofissional são fundamentais para reduzir os impactos desse transtorno na vida escolar e pessoal do indivíduo.

Conclui-se que, embora a dislexia apresente desafios significativos, ela pode ser trabalhada de maneira positiva quando há compreensão, suporte e metodologias adequadas. Dessa forma, é possível garantir não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a valorização da autoestima e a promoção da inclusão social.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). **O que é dislexia?** São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://www.dislexia.org.br>>. Acesso em: 15 set. 2025.

FERNÁNDEZ, Ana; GARCÍA, Juan. Práticas multissensoriais no ensino da leitura. **Revista de Psicología Educacional**, v. 25, n. 2, p. 145-160, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KORMOS, Judit; KONTRA, Edit. **Language learners with special needs: an international perspective**. Multilingual Matters, 2008.

MALUF, Maria Regina; SANTOS, Fabiana Cristina dos. Impactos emocionais da dislexia no contexto escolar. **Revista Psicopedagogia**, v. 36, n. 109, p. 45-54, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). CID-11: **Classificação Internacional de Doenças**. Genebra: OMS, 2019.

SHAYWITZ, Sally; SHAYWITZ, Bennett. Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. **Development and Psychopathology**, v. 20, n. 4, p. 1329–1349, 2008.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. Interventions for children's language and literacy difficulties. **International Journal of Language & Communication Disorders**, v. 47, n. 1, p. 27- 34, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 10

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

Julya Claudio Ribeiro¹; Luci Graciela Kuhn²; Leandro de Araujo Crestani³

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

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

INTRODUÇÃO

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

No entanto, a ênfase dessa avaliação em métricas quantitativas e cronometradas muitas vezes desconsidera o ritmo individual de desenvolvimento da

1 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

2 Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

3 Coordenador Institucional do PIBID/CAPES da FAG.

criança. Ao impor um padrão único, a prova ignora que cada aluno possui um “tempo” próprio para consolidar o processo de leitura.

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

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

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

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

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

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

A leitura, sob essa ótica, torna-se uma tarefa mecânica, desprovida de sentido, o que contradiz o propósito primordial do ato leitor. Em acréscimo, a pressão

do cronômetro pode gerar consequências emocionais significativas, como a ansiedade e a perda de motivação, elementos que afetam diretamente o desempenho e o interesse pela leitura (SILVA, 2021).

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

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

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

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

RESULTADOS E DISCUSSÕES

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

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

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

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



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

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



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A análise teórica, corroborada pelo relato de experiência em campo, confirmou a tese central: quando reduzida a uma métrica de palavras lidas por minuto, a avaliação da fluência perde seu potencial diagnóstico e, mais grave, descaracteriza o próprio ato de ler.

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

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

REFERÊNCIAS

ALLINGTON, Richard L. **What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research-based Programs.** New York: Longman, 2001. Disponível:https://books.google.com/books/about/What_Really_Matters_for_Struggling_Reader.html?id=RNgEuwPQIlAC&authuser=1. Acesso em: 27/09/2025

RASINSKI, Timothy V. **The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension.** New York: Scholastic Inc., 2003. Disponível:O Leitor Fluente: Estratégias de Leitura Oral para a Construção do Reconhecimento de Palavras... - Timothy V. Rasinski - Google Livros. Acesso: 27/09/2025.

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

CAPÍTULO 11

O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carlos Eduardo Magari¹; Brendha Isabela Fontana²; Heloiza Vitoria da Rocha Rubi³;
Lucas Charles Azevedo dos Santos⁴; Vilma de Oliveira Santos⁵; Luci Graciela Kuhn⁶

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

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

INTRODUÇÃO

O modelo tradicional de ensino, no qual apenas um professor conduz todo o processo de aprendizagem, tem se mostrado insuficiente diante das complexas demandas da educação contemporânea. As salas de aula estão cada vez mais marcadas pela heterogeneidade, reunindo estudantes com diferentes ritmos, estilos de aprendizagem, interesses, origens socioculturais e necessidades específicas.

1 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

2 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

3 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

4 Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES.

5 Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

6 Professora Supervisora da Escola Campo do PIBID/CAPES.

Essa diversidade exige novas estratégias pedagógicas que superem a lógica homogênea e uniformizadora, promovendo oportunidades reais de participação e aprendizagem para todos. Além disso, o cenário atual é fortemente influenciado pelas legislações voltadas à inclusão escolar e pela valorização das metodologias ativas, que demandam maior protagonismo discente, flexibilidade e inovação no trabalho pedagógico.

Nesse contexto, o co-teaching, ou ensino colaborativo, surge como uma alternativa promissora capaz de responder a esses desafios. Essa prática consiste na atuação conjunta de dois professores em sala de aula, que compartilham responsabilidades de planejamento, execução e avaliação, construindo um processo educativo mais dinâmico, inclusivo e eficiente.

Em países como Estados Unidos e Finlândia, o ensino colaborativo já faz parte das políticas de apoio à aprendizagem e é reconhecido como um recurso eficaz para promover a inclusão e melhorar os resultados pedagógicos. No Brasil, embora ainda em fase de consolidação, a prática tem ganhado espaço em pesquisas acadêmicas e em experiências escolares que evidenciam seus benefícios (ERBEN; MELLO, 2023).

A literatura especializada reforça a relevância do ensino colaborativo. Vilaronga e Mendes (2014) destacam que essa abordagem não se resume à simples divisão de tarefas entre professores, mas implica corresponsabilidade e verdadeira parceria, na qual o planejamento e a condução das aulas são compartilhados em todas as etapas.

Essa concepção amplia as possibilidades pedagógicas, tornando o ensino mais diversificado e adaptado às necessidades da turma. Na mesma direção, Judoprado (2016) aponta que o trabalho colaborativo deve ser entendido não apenas como uma estratégia voltada à inclusão, mas também como um espaço formativo para os professores, uma vez que favorece a troca de saberes, a reflexão sobre as práticas e o desenvolvimento profissional em tempo real.

Dessa forma, a introdução ao tema evidencia que o ensino colaborativo não representa apenas uma inovação metodológica, mas uma mudança significativa na organização escolar, capaz de responder às demandas de uma educação mais equitativa, inclusiva e adaptada às transformações da sociedade.

Considerando as exigências legais, as expectativas pedagógicas e a necessidade de práticas que respeitem a diversidade, este estudo propõe analisar a relevância do co-teaching como estratégia para a melhoria da aprendizagem e para o fortalecimento da inclusão escolar, discutindo suas potencialidades, desafios e perspectivas de implementação no contexto brasileiro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

O ensino colaborativo, ou co-teaching, é definido como a parceria entre dois professores que compartilham responsabilidades na condução do processo educativo (FRIEND; COOK, 2013). Essa prática pressupõe corresponsabilidade em todas as etapas do processo pedagógico, desde o planejamento das aulas até a execução e avaliação, exigindo diálogo constante, abertura à negociação e disposição para alinhar concepções pedagógicas.

A presença de dois docentes em sala de aula rompe com o modelo tradicional, em que apenas um professor assume integralmente a condução das atividades, e abre espaço para um trabalho mais integrado, capaz de responder às diferentes demandas presentes no ambiente escolar.

Kenski (2007) ressalta que a educação contemporânea exige práticas inovadoras que favoreçam a aprendizagem significativa e a interação entre os sujeitos. O co-teaching, nesse sentido, constitui uma estratégia que amplia as possibilidades metodológicas, permitindo que diferentes estilos de ensino e abordagens convivam em um mesmo espaço.

Essa pluralidade não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas também cria condições para que os alunos sejam contemplados de acordo com seus ritmos e necessidades, o que é especialmente relevante em turmas heterogêneas. A diversidade de perspectivas docentes contribui ainda para um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, em que a variedade metodológica se torna um recurso para ampliar a participação e o engajamento discente.

No Brasil, o debate em torno do ensino colaborativo está diretamente relacionado às políticas de inclusão escolar. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que o sistema educacional deve assegurar a oferta de adaptações pedagógicas, acessibilidade e recursos necessários à plena participação de estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas.

Uma das formas de concretizar esse direito é a atuação de dois professores em sala de aula: o docente regente, responsável pelo desenvolvimento do currículo, e o professor de apoio especializado, que oferece suporte pedagógico diferenciado. A integração desses profissionais, quando efetiva, não se reduz a um acompanhamento paralelo, mas resulta na construção conjunta de práticas pedagógicas inclusivas.

Segundo Vilaronga e Mendes (2014), o ensino colaborativo representa uma alternativa de grande relevância para o fortalecimento da inclusão escolar, pois possibilita a construção coletiva de estratégias didáticas que beneficiam não apenas os alunos com deficiência, mas toda a turma.

Os autores destacam que a presença de dois professores contribui para a criação de um ambiente em que o ensino é mais participativo, democrático e atento às especificidades dos estudantes.

Nesse mesmo sentido, Judoprado (2016) afirma que o trabalho colaborativo vai além de uma resposta às exigências da inclusão. Ele se configura como um espaço de formação contínua para os docentes, uma vez que permite a troca de experiências, a reflexão sobre as práticas e a construção conjunta de novos saberes. Essa característica formativa é fundamental, pois aproxima a teoria da prática e transforma a sala de aula em um verdadeiro espaço de desenvolvimento profissional.

Outro aspecto relevante é que o co-teaching promove uma nova forma de organização do trabalho escolar, em que a divisão de responsabilidades não significa sobreposição de funções, mas sim complementaridade.

A atuação conjunta pode favorecer tanto o acompanhamento individualizado dos alunos quanto a diversificação metodológica, garantindo que diferentes estilos de aprendizagem sejam contemplados.

Além disso, essa abordagem reduz a sobrecarga docente, já que as demandas cotidianas são distribuídas, e favorece um ambiente de maior cooperação. A experiência internacional reforça essa perspectiva: em países como Estados Unidos e Finlândia, o ensino colaborativo já é consolidado como política pública e tem demonstrado impactos positivos na aprendizagem e na inclusão, servindo como referência para os debates em território brasileiro (MENDES; VILARONGA, 2011).

Dessa forma, a fundamentação teórica aponta que o ensino colaborativo não é apenas uma estratégia metodológica, mas um modelo que transforma a

dinâmica pedagógica, fortalece a inclusão e ressignifica a prática docente. Ele responde tanto às exigências legais quanto às demandas pedagógicas da contemporaneidade, configurando-se como um caminho viável e necessário para a construção de uma educação mais equitativa, democrática e significativa.

Quadro 1 – Sala de aula com dois professores (co-teaching) x Sala de aula com um professor

ASPECTOS	SALA COM DOIS PROFESSORES (CO-TEACHING)	SALA COM APENAS UM PROFESSOR
Planejamento pedagógico	Planejamento conjunto, com maior diversidade metodológica e integração de perspectivas (FRIEND; COOK, 2013).	Planejamento centralizado, que tende a refletir predominantemente a concepção pedagógica de um único docente.
Execução das aulas	Possibilidade de dividir tarefas, acompanhar mais de perto os alunos e diversificar estratégias (JUDOPRADO, 2016).	Condução integral das atividades pelo professor, com maior risco de sobrecarga e menor flexibilidade metodológica.
Acompanhamento dos estudantes	Maior individualização, favorecendo a atenção às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem (VILARONGA; MENDES, 2014).	Atenção dividida entre todos os alunos, dificultando o atendimento personalizado, sobretudo em turmas heterogêneas.
Inclusão escolar	Suporte especializado aliado ao trabalho do professor regente, ampliando as condições de participação de alunos com deficiência ou necessidades específicas (Lei nº 13.146/2015).	A inclusão depende de esforços individuais do professor, podendo resultar em práticas segregadas ou insuficientes.
Formação docente	O trabalho colaborativo constitui espaço de formação continuada, promovendo trocas e aprendizagens mútuas (JUDOPRADO, 2016).	O professor tem menos oportunidades de troca imediata de saberes, ficando mais restrito a formações externas.
Sobrecarga docente	Redução da sobrecarga, já que responsabilidades são compartilhadas (MENDES; VILARONGA, 2011).	Elevada sobrecarga de funções, desde planejamento até execução e avaliação, recaindo sobre um único docente.
Clima escolar	Ambiente mais democrático, participativo e dinâmico, em que diferentes estilos de ensino favorecem o engajamento discente (KENSKI, 2007).	O ambiente tende a ser mais homogêneo, com menor variedade metodológica, podendo impactar a motivação dos alunos.
Limitações	Exige diálogo constante, alinhamento pedagógico e condições institucionais para sua implementação efetiva.	Apesar da sobrecarga, requer menor coordenação entre profissionais e pode ser mais simples de organizar em termos institucionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na literatura analisada, espera-se que a implementação do co-teaching contribua significativamente para a melhoria da qualidade da aprendizagem, uma vez que a atuação conjunta de dois professores possibilita maior acompanhamento das necessidades individuais e coletivas da turma.

Essa prática tende a aumentar o engajamento dos estudantes, já que a diversidade metodológica e a atenção personalizada tornam as aulas mais dinâmicas, participativas e motivadoras. Além disso, a presença de dois docentes favorece a ampliação das possibilidades de inclusão, especialmente para alunos com deficiência ou outras necessidades específicas, que passam a contar com suporte adequado sem serem segregados do restante da turma. Outro ponto relevante é a redução da sobrecarga docente, já que as responsabilidades são compartilhadas, permitindo que os professores consigam equilibrar melhor o planejamento, a execução e a avaliação das atividades.

Por fim, destaca-se que o co-teaching contribui para a formação continuada dos educadores, promovendo aprendizagens mútuas e desenvolvendo práticas pedagógicas inovadoras dentro do próprio ambiente escolar. Esses resultados indicam que a adoção dessa abordagem representa não apenas uma resposta às exigências legais de inclusão, mas também uma estratégia pedagógica capaz de elevar a qualidade do ensino em diferentes contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de dois professores em sala de aula configura-se como uma estratégia pedagógica inovadora e necessária diante das demandas contemporâneas da educação básica. O ensino colaborativo, ao propor corresponsabilidade no planejamento, na execução e na avaliação das atividades, rompe com a lógica tradicional centrada em um único docente e inaugura uma perspectiva de maior diversidade metodológica, inclusão efetiva e apoio individualizado aos estudantes. Essa abordagem, embora apresente desafios relacionados à gestão do tempo, à necessidade de diálogo constante entre os profissionais e aos custos

institucionais, revela-se altamente promissora ao possibilitar práticas mais democráticas e integradas, favorecendo tanto o processo de aprendizagem quanto o desenvolvimento profissional dos educadores.

Como ressaltam Vilaronga e Mendes (2014), a parceria entre professores deve ser compreendida não como sobreposição de funções, mas como prática de corresponsabilidade, na qual cada docente contribui de maneira singular para a construção coletiva do conhecimento. Do mesmo modo, Judoprado (2016) destaca que o co-teaching representa também uma oportunidade de formação docente contínua, pois proporciona um espaço de troca de experiências, reflexão e inovação em tempo real, diretamente vinculadas ao cotidiano escolar. Essa característica formativa é de grande valor para o fortalecimento da prática pedagógica e para a consolidação de uma cultura colaborativa no ambiente escolar.

Assim, o co-teaching deve ser encarado não apenas como resposta às exigências legais de inclusão, mas sobretudo como investimento em qualidade educacional e em práticas pedagógicas que respeitam a diversidade. Para que sua implementação seja efetiva, fazem-se necessárias algumas recomendações operacionais: a garantia de tempo protegido de planejamento conjunto (como uma hora semanal), a oferta de formação continuada específica voltada aos modelos de coensino, avaliação formativa e gestão da sala de aula com dois docentes, bem como o uso de rubricas que permitam observar e retroalimentar a prática colaborativa, definindo claramente papéis, distribuição da fala e estratégias de diferenciação da instrução.

Além disso, a consolidação do co-teaching depende de uma condição institucional fundamental: a existência de políticas escolares e de rede que estabeleçam diretrizes claras para a prática, organizem a alocação de horas na carga docente e assegurem o reconhecimento dessa modalidade nos processos de avaliação dos professores. Sem esse respaldo institucional, a colaboração corre o risco de se tornar dependente apenas da iniciativa individual e de não se sustentar a longo prazo.

Nesse sentido, sua adoção e expansão no contexto brasileiro representam um caminho viável e necessário para enfrentar os desafios da educação atual, alinhando inovação, inclusão e desenvolvimento profissional docente. Ao am-

pliar as possibilidades de aprendizagem, garantir maior equidade e estimular a cooperação entre os profissionais da educação, o ensino colaborativo se apresenta como uma estratégia que contribui para o fortalecimento da escola inclusiva, democrática e comprometida com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

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

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

JUDOPRADO, D. et al. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66–87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 20 set. 2025.

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

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

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

