

Flávio Aparecido de Almeida
Walmir Fernandes Pereira
(Orgs.)

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

PRÁTICAS E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS
NA EDUCAÇÃO



VOL. 2



científica digital



CIENTÍFICA DIGITAL EDITORIAL LTDA

Barueri - São Paulo - Brasil
www.cientificadigital.org - contato@cientificadigital.org

Diagramação e Arte	Edição © 2026 Científica Digital
Diego Santos	Texto © 2026 Os Autores
João Quintela	1ª Edição - 2026
Imagens da Capa	Acesso Livre - Open Access
Adobe Stock - 2026	

© COPYRIGHT - TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais sobre a edição e o projeto gráfico, enquanto os autores mantêm os direitos autorais de seus respectivos textos. Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou parcial, desde que a fonte seja devidamente citada e os créditos atribuídos aos autores. É obrigatório que a obra permaneça em formato de Acesso Livre (Open Access), sem qualquer alteração. A catalogação em plataformas de acesso restrito ou com fins comerciais é estritamente proibida.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L649

Letramento e alfabetização: práticas e abordagens contemporâneas na educação: volume 2 / Flávio Aparecido de Almeida (Organizador), Walmir Fernandes Pereira (Organizador). – Barueri-SP: Científica Digital, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui Bibliografia

ISBN 978-65-6155-223-3

DOI 10.37885/978-65-6155-223-3

1. Educação. I. Almeida, Flávio Aparecido De (Organizador). II. Pereira, Walmir Fernandes (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Janaína Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

E-BOOK

ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2026

Flávio Aparecido de Almeida
Walmir Fernandes Pereira
(Orgs.)

**Letramento e Alfabetização:
Práticas e Abordagens Contemporâneas
na Educação**

Volume 2

1ª EDIÇÃO



científica digital

2026 - BARUERI - SP

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda
Prof^a. Ma. Auristela Correa Castro
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke
Prof^a. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida
Prof^a. Dra. Clara Mockdece Neves
Prof^a. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva
Prof^a. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Prof. Dr. Cristiano Marins
Prof^a. Dra. Cristina Berger Fadel
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves
Prof^a. Dra. Fernanda Rezende
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida
Prof^a. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz
Prof^a. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Prof. Dr. Humberto Costa

Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura
Prof. Dr. José Aderval Aragão
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva
Prof^a. Dra. Maria Cristina Zago
Prof^a. Dra. Maria Otília Zangão
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Prof. Dr. Nelson J. Almeida
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo
Prof^a. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin
Prof. Me. Silvio Almeida Junior
Prof^a. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista
Prof. Dr. Willian Carboni Viana
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em www.cientificadigital.org/conselho

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra passaram por avaliação do Conselho Editorial e revisão por pares externos (*Peer Review*), recebendo a devida recomendação para publicação.

Nota: Esta obra é fruto de um processo colaborativo, configurando-se como uma coletânea na qual os direitos autorais permanecem resguardados para os respectivos autores. Alguns capítulos podem ter origem em trabalhos anteriormente apresentados em eventos acadêmicos; no entanto, os autores foram orientados a adotar o devido rigor na prevenção do autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo, assim como pela originalidade e integridade das informações publicadas, é inteiramente dos respectivos autores e autoras. O conteúdo da obra não reflete, necessariamente, a opinião da editora, dos organizadores ou dos membros do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

Esta obra resulta de um esforço colaborativo que reuniu professores, estudantes e pesquisadores, cujo engajamento qualificou as reflexões desenvolvidas neste espaço formativo. Fruto de iniciativas interinstitucionais de incentivo à pesquisa, o livro congrega especialistas de diversas áreas do conhecimento, vinculados a instituições de educação superior públicas e privadas, no Brasil e no exterior.

O objetivo central é fortalecer a integração entre instituições por meio de redes de pesquisa voltadas à formação continuada de profissionais da educação, promovendo a produção e a ampla disseminação do conhecimento.

Agradecemos aos autores pela dedicação e compromisso na construção desta obra, que se propõe a ser um recurso didático-pedagógico relevante para estudantes, docentes de diferentes níveis de ensino e demais interessados na temática.

Flávio Aparecido de Almeida

Walmir Fernandes Pereira

SUMÁRIO

Capítulo 01

EFEITOS INTERATIVOS DA REFORMULAÇÃO COMO FEEDBACK CORRETIVO NUMA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Carina Jiayu Liu

 10.37885/260321497 8

Capítulo 02

A APLICAÇÃO DO MÉTODO FÔNICO NA ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA TRAJETÓRIA DE UMA DOCENTE DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Graciela Nunes Duarte; Lais Pinheiro Assumpção

 10.37885/260421756 27

SOBRE OS ORGANIZADORES 46

ÍNDICE REMISSIVO 48

EFEITOS INTERATIVOS DA REFORMULAÇÃO COMO FEEDBACK CORRETIVO NUMA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Carina Jiayu Liu

Universidade da Cidade de Macau (UM)

RESUMO

Objetivo: Investigar os efeitos interativos da reformulação como *feedback* corretivo (FC) em aulas de português como língua estrangeira (PLE) em Macau, questionando a avaliação da eficiência do FC baseada exclusivamente na reação verbal (*uptake*) dos alunos. **Métodos:** Adotou-se a microanálise etnográfica para análise qualitativa de interações em contexto real de sala de aula. Os dados foram recolhidos por gravação de vídeo em 10 aulas de uma turma de 2.º ano de licenciatura em PLE, com 19 alunos chineses e uma professora portuguesa. **Resultados:** A reformulação foi o tipo de FC mais frequente (61,74%), mas gerou menor proporção de *uptake* (69,01%) comparada a outros tipos (quase sempre 100%). Contudo, a análise qualitativa mostra que a reformulação prioriza a continuidade do fluxo interativo e a construção de sentidos, não a reação verbal imediata. Em muitos casos, a ausência de *uptake* é uma escolha interativa da professora para não interromper o fluxo da conversa. **Conclusão:** Embora a reformulação gere menos reação verbal por parte dos alunos, é efetiva em termos de manter a continuidade e abundância de interação do oral; e nesse sentido, a reação verbal discente não deve ser o único critério para avaliar a utilidade dos FCs.

Palavras-chave: *Feedback* corretivo; eficiência; reformulação; efeito interativo; português como língua estrangeira.

INTRODUÇÃO

No processo de interação verbal numa língua não materna entre sujeitos, tanto numa conversa cotidiana como num contexto institucional, o *feedback* corretivo (FC) oferecido pelos falantes nativos ou mais competentes pode ser uma ferramenta útil para que o interlocutor desenvolva a competência na língua-alvo. No entanto, o FC durante a interação normalmente interrompe a conversa, o que pode prejudicar a interação, afetando a progressão da fala dos interagentes e até levar à perda de motivação ou de autoconfiança na língua nova que se vai aprendendo. Sendo assim, o modo como se usa a estratégia de FC torna-se numa questão que preocupa os professores. Com essas preocupações, muitos estudos têm investigado a eficiência de diferentes tipos de FC, colocando o foco principalmente em observar que tipo de FC é mais eficaz na geração de reação verbal, ou seja, *uptake*, dos alunos (DOUGHTY, 1993; LYSTER; RANTA, 1997; PANOVA; LYSTER, 2002; CHOI; LI, 2012; RYAN, 2012; RAUBER, 2017). Em outras palavras, o tipo de FC que consegue provocar mais *uptake* tem sido considerado o mais eficiente. Esses estudos descobrem que a reformulação, embora seja um tipo frequentemente utilizado em muitos contextos diferentes, é normalmente considerada menos efetiva, uma vez que gera relativamente menos reação verbal por parte dos alunos. No entanto, adotando uma abordagem quantitativa, os estudos empíricos não têm relacionado a eficiência dos FCs à organização interativa da fala em situações contextualizadas. Por outra forma, como uma técnica de ensino normalmente utilizada durante a conversação verbal entre professores e alunos, a eficiência dessa estratégia pedagógica está intimamente ligada ao processo de negociação interativa que ocorre num espaço de relação humana e também não está somente relacionada com a pura reação verbal dos interlocutores. Dessa forma, o presente estudo dedica-se a investigar o efeito interativo da reformulação como FC no contexto da sala de aula de português como língua estrangeira (PLE), enfatizando mais o processo detalhado de interação de uma forma qualitativa, a fim de observar o seu efeito interativo no contexto institucional, reavaliando a sua eficiência.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Sociolinguística interacional

Surgindo inicialmente nos trabalhos do antropólogo e sociolinguista John Gumperz, a sociolinguística interacional (SI) “propõe o estudo do uso da língua na interação social” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 8). No ponto de vista de Gumperz (2002), o problema enfrentado pelos sujeitos dentro de uma conversa não é o da compreensão das palavras, das frases, dos textos, mas é, principalmente, o de entender os sentidos criados por palavras, frases, textos que surgem através da cooperação e interação entre os participantes num encontro social. Quando as pessoas interagem, elas entram num relacionamento social, e esforçam-se a fim de alcançar um objetivo comunicativo comum. Portanto, a interpretação dos contextos interpessoais e socioculturais pode ser crucial para compreender melhor a intenção dos participantes de uma conversa.

Nessa perspectiva, a situação social envolve pelo menos dois sujeitos e todos os envolvidos têm necessidades de comunicar e interagir, a fim de construir relações interpessoais ou alcançar objetivos interativos. Conforme diz Goffman (2002, p.19):

A fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social. Uma vez que um estado de fala tenha sido ratificado, é preciso haver pistas à disposição para requisitar a palavra e cedê-la, para informar o falante quanto à estabilidade do foco de atenção que está recebendo.

Assim sendo, a perspectiva da SI tem foco na interação entre os participantes numa situação social. A linguagem é vista como um recurso simbólico que reflete e cria o relacionamento e a identidade social e, nessa perspectiva, o discurso não é um processo de comunicação linguística organizado formalmente, mas um ato social e sistemático que liga os seres humanos. Um dos contextos que mais se enriquece com os estudos da interação é o da sala de aula. Segundo Schiffrrin (1996, p.310):

Like all institutions and establishments, schools and classrooms contain a wide array of resources that allow people to occupy the different social roles associated with education (e.g., teacher, students, administrator) and to engage in, and coordinate, the activities that sustain those roles.

Assim, podemos considerar a sala de aula como uma pequena sociedade, onde o ensino e a aprendizagem acontecem nas diferentes interações regidas pelas negociações entre os interagentes, nesse caso, professores e aprendentes. Dessa maneira, a perspectiva da SI pode servir como orientação para os professores entenderem melhor a interação dentro de salas de aula, promovendo o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Segundo Teixeira e Silva (2010, p.164):

No contexto escolar, a SI não apenas é uma abordagem rica no processo de formação do professor (e seu entendimento das interações humanas e especialmente escolares/ acadêmicas), mas uma perspectiva metodológica que pode ajudar a orientar as práticas em sala de aula. Assim, pode ser tomada como base para entender não apenas a natureza das interações que ocorrem em sala de aula, mas também para se (re)pensar a forma como os interagentes ensinam/ aprendem e estabelecem/ criam possibilidades para interações em contexto escolar.

Sob essa perspectiva, o presente estudo entende os discursos entre professores e alunos como interações sociais que constroem sentidos e relações interpessoais diferentes. O FC oferecido por professores na sala de aula, a reformulação, neste caso, talvez possua alguns efeitos interativos que facilitam o ensino-aprendizagem, dando uma orientação aos professores e pesquisadores para que possam entender melhor essa estratégia pedagógica, a fim de promover o ensino-aprendizagem de PLE e/ ou qualquer língua não materna.

Conceito de “erro” versus “inadequação”

Como o presente tema tem a ver com o processo corretivo, é pertinente discutir primeiramente os sentidos relativos ao conceito de “erro”. Ao longo da história, o conceito de erro tem sido apresentado de forma complexa e varia sempre de acordo com diferentes perspectivas teóricas e contextos em

períodos diversos. Do ponto de vista mais tradicional, toma-se a gramática de uma língua como um todo fechado e ideal que será adotada com uma visão normativa: é um conjunto das regras “que estabelecem as condições de certos usos da língua em circunstâncias determinadas” (BRITTO, 1997, p.56). Nessa perspectiva, qualquer expressão que não siga as regras prescritas é considerada errada. Segundo Gomes (2016), essas regras, como modelo puro e rigoroso, não permitem a existência de erros.

Como não leva em consideração os fatores situacionais, a visão da gramática normativa é tão ideal. É impossível todas as pessoas utilizarem a língua de uma forma só, visto que as situações contextuais, sociais e culturais variam sempre; e a língua, utilizada em situações diferentes, tem necessariamente uma característica viva, em vez de prescrita e fixa. Dessa maneira, não há certo ou errado absoluto sob esse ponto de vista. A língua varia em função de muitas circunstâncias, por exemplo, usar formas linguísticas típicas de uma situação em outra pode provocar muitos problemas de interação social.

No contexto de ensino formal, é claro que os aprendentes devem estudar a língua padrão e saber as regras gramaticais usadas em contextos mais formais, mas isso não significa que todas as produções dos aprendentes tenham de seguir a gramática normativa, porque existem vários contextos reais em que os falantes podem se expressar de uma maneira diferente, de acordo com situações específicas e objetivos diferentes de cada momento. Conforme comenta Barbosa (2003, p. 52):

É sabido que uma das funções da escola é possibilitar ao aluno o domínio do português padrão, mas isso não deve ser feito em detrimento das outras variantes linguísticas, e sim, para tornar o aluno um poliglota em sua própria língua, num exercício de adequação verbal às necessidades sociais, para que ele seja um competente usuário da língua falada e escrita.

Essa ideia aplica-se não só ao ensino de uma língua materna, mas também ao ensinamento de qualquer idioma estrangeiro. Um aprendente de língua pode e deve conhecer as variantes linguísticas para que possa usar a língua adequadamente em situações diferentes.

Sendo assim, no presente estudo em que o contexto é uma sala de aula de PLE, não se usa o conceito de “erro” que traz uma visão limitada sobre a língua portuguesa e as suas variantes; mas utiliza-se o conceito de “inadequação” para indicar todas as produções orais que motivam o FC. O que se chama de processo “corretivo”, portanto, não significa tratar de “erros”, mas lidar com as inadequações para a construção do conhecimento na língua alvo.

TIPOS DE FC

Como pioneiros na área, nenhuma investigação sobre o FC pode ignorar as contribuições de Lyster e Ranta (1997). Dessa forma, aplicam-se a sua definição e categorização sobre diferentes tipos de FC no presente estudo. Os autores analisam as transcrições de 27 aulas de quatro turmas da escola primária de imersão em francês na área de Montreal e classificam os seus dados de FC em seis categorias diferentes:

1. Correção explícita

A correção explícita significa que o professor fornece diretamente a forma correta ao aluno com algumas indicações como “não, deve ser...”, “você quer dizer...”.

2. Reformulação

A reformulação significa que o professor reformula todo ou parte da fala do aluno, com a forma adequada, mas sem identificar explicitamente o lugar da inadequação.

3. Pedido de esclarecimento

Como o nome indica, o pedido de esclarecimento normalmente inclui as frases como “Pode repetir?” ou “O que você quer dizer com isso?”

4. *Feedback* metalinguístico

O *feedback* metalinguístico pode ser comentários, informações ou perguntas, que são relacionados à fala do aluno, indicando a natureza daquela inadequação, por exemplo, “o substantivo deve ser plural.”. Em vez de fornecer explicitamente a forma correta, este tipo de FC destina-se a provocar a forma adequada pelo mesmo aluno que cometeu a inadequação. Inclui também, nesta categoria, as perguntas de sim ou não.

5. Elicitação

A elicitación é a situação em que o professor pede ao aluno para reformular a sua fala, ou pede ao aluno para preencher uma lacuna, sem lhe fornecer a forma adequada. As perguntas que não provocam respostas de sim ou não, por exemplo, “como se diz X em português” também pertence ao tipo de elicitación.

6. Repetição

Este tipo de FC refere-se à repetição pelo professor da expressão inadequada do aluno, usando acentuação para chamar a atenção.

Os resultados de Lyster e Ranta (1997), Panova e Lyster (2002), entre outros, mostram que a reformulação é o tipo de FC mais utilizado pelos professores.

Em termos de *uptake* dos alunos provocada pelos diferentes tipos de FC, o resultado de Lyster e Ranta (1997) mostra que apenas 31% das reformulações conseguem provocar o *uptake* dos alunos. Semelhantemente, no estudo de Panova e Lyster (2002), em que a reformulação ocupa mais de metade (55%) de FC, apenas 40% suscitam a reação verbal dos alunos, numa sala de aula de inglês LE.

Contudo, Doughty (1993) descobre que a reformulação é mais efetiva para gerar a reação dos alunos do que as estratégias de pedido de esclarecimento e repetição, no contexto de sala de aula de francês LE. Além disso, segundo Rezaei, Mozaffari e Hatef (2011), alguns estudos, por exemplo, Long (2007) e Doughty (2001), também consideram que a reformulação é uma estratégia efetiva para os alunos desenvolverem a competência numa língua não materna.

De acordo com os resultados dos estudos mencionados, pode-se refletir que a eficiência da reformulação não é uma questão que liga apenas com a

reação verbal por parte dos alunos, já que os resultados foram influenciados por vários fatores e mudaram em diferentes momentos e situações. Contudo, a maioria desses estudos empíricos emprega uma abordagem quantitativa, por isso, embora já tenhamos vários resultados estatísticos sobre as frequências dos diferentes FCs utilizados, não sabemos claramente como funciona a interação que contém a reformulação e por que os resultados variam. Portanto, é oportuno descobrir, de forma contextualizada, como funciona interativamente a reformulação, um tipo de FC muito discutido e frequentemente usado, analisando exemplos concretos qualitativamente, a fim de ajudar os professores a (re)pensar a eficiência dessa estratégia pedagógica.

MÉTODOS

Neste estudo, empregamos principalmente a microanálise etnográfica (ME) como metodologia. Segundo Erickson (1996), a ME, sendo um tipo de metodologia e também uma perspectiva, enfatiza a ecologia imediata e a micropolítica das relações sociais entre sujeitos em situações de interação face a face. A ecologia imediata significa que o comportamento e a maneira de fala de cada sujeito constroem um ambiente para o seu interlocutor reagir de maneira adequada, nos momentos diferentes da interação, mostrando que os sujeitos dentro de uma interação influenciam uns aos outros continuamente; enquanto a micropolítica salienta a importância do enquadramento local (*local framing*) da interação. As inadequações na fala, por exemplo, podem ser tratadas de maneira muito diferente pelos integrantes: uma mesma inadequação pode ser problemática numa situação, mas aceitável na outra, dependendo da micropolítica, na qual a situação é enquadrada naquele momento. Nessa visão, a interação é sempre um processo dinâmico que ocorre nos enquadramentos locais. Dessa forma, é salientada a questão como “o que está se passando aqui” (PEREIRA, 2002 p.15). Com essa característica, a ME dedica-se ao campo de estudo qualitativo, já que as interações interpessoais nos enquadramentos locais não podem apenas ser analisadas de uma maneira quantificadora. São os detalhes ricos durante a interação que chamam mais atenção dos pesquisadores. Ao investigar o processo de interação em que aparece o FC numa sala de aula, o presente trabalho adota a perspectiva de ME para a análise subsequente. Com este olhar

de natureza qualitativa, pode-se analisar detalhadamente como é que a reforma atua no processo de interação para a construção do conhecimento em sala de aula. Em simultâneo, consideramos que a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa são perspectivas complementares, sendo assim, para podermos obter informações mais completas, resultados quantitativos são também envolvidos para auxiliar a interpretação dos dados.

Quanto aos participantes, estão envolvidos 19 alunos e uma professora duma turma de segundo ano de licenciatura em PLE de uma universidade em Macau. Os alunos participantes são todos chineses e têm como língua materna uma língua chinesa (mandarim ou cantonês). Essa turma foi escolhida porque, por um lado, com o estudo de um ano letivo, os alunos do segundo ano já têm capacidade básica de se comunicar em português; por outro lado, como eles ainda não estão tão proficientes como os alunos do terceiro ou quarto ano, é muito mais provável que eles produzam mais enunciados inadequados, gerando assim mais dados para a presente investigação. Segundo Ellis (2008), a negociação funciona melhor com os alunos intermédios, porque os iniciantes não têm recursos linguísticos suficientes para negociar de forma eficaz, e os alunos do nível avançado focalizam mais a opinião e a interpretação, em vez da organização linguística. A professora, por sua vez, é de nacionalidade portuguesa e leciona a disciplina de compreensão e produção oral aos alunos. Tem 19 anos de experiência no ensino de PLE aos alunos chineses no contexto de Macau. Nas aulas, a professora adota o português como língua veicular e usa, ocasionalmente, o inglês para explicar alguns vocábulos. Em termos das atividades pedagógicas, geralmente, os alunos têm contato com vídeos e áudios em língua portuguesa e realizam tarefas de discussão, comentários, *role play* e apresentações de determinado tema. Em relação às considerações éticas, os alunos e a professora assinaram uma carta de autorização para que a pesquisadora pudesse filmar as aulas. No processo de transcrição, os nomes dos participantes são pseudónimos e todas as informações pessoais autênticas mantêm-se em sigilo.

No que se refere ao instrumento, segundo Erickson (2006), a interação social, desenvolve-se a todo o momento, é tão complexa e cheia de nuances

que as entrevistas, questionários ou notas dos observadores podem apenas registrar dados imprecisos. Conforme aponta o autor,

fine-grained information about the actual conduct of social interaction comes best from making audiovisual recordings of it from which either detailed transcriptions of the interaction can be prepared and analyzed or careful moment-by-moment coding can be done.” (ERICKSON, 2006, p.177).

Em vista disso, como o presente estudo visa analisar as interações que contêm o FC entre professora e alunos no contexto da sala de aula, a gravação de vídeo foi considerada um instrumento mais adequado para captar os pormenores de forma mais completa possível. Ao mesmo tempo, as notas das observações funcionaram como uma achega, contribuindo também para a transcrição e interpretação subsequente dos dados.

RESULTADOS

Em primeiro lugar, com todos os dados transcritos, analisam-se os resultados estatísticos para apresentar uma visão geral dos dados.

A tabela 1 mostra, nas 10 aulas analisadas, tanto a frequência de diferentes tipos de FC no discurso da professora quanto a de uptake dos alunos com as suas percentagens respetivas. Empregam-se a categorização e a definição dos diferentes tipos de FC usadas por Lyster e Ranta (1997) referidas na base teórica.

Tabela 1 - Dados estatísticos sobre *feedback* corretivo e *uptake*.

Tipo de FC	Frequência de FC	Proporção de FC (%)	Frequência de uptake	Proporção de uptake (%)
Reformulação	71	61.74%	49	69.01%
Feedback metalinguístico	16	13.91%	16	100%
Correção explícita	10	8.70%	10	100%
Elicitação	7	6.09%	7	100%
Repetição	7	6.09%	6	85.71%
Pedido de esclarecimento	4	3.48%	4	100%
Total:	115	100%	92	(média: 80%)

Fonte: Elaboração própria.

Pode-se constatar que todos os seis tipos de FC mencionados no estudo de Lyster e Ranta (1997) aparecem no presente estudo, dentro dos quais a reformulação ocupa mais de metade (61.74%) dos dados, sendo o tipo mais frequentemente utilizado pela professora. A alta frequência do uso da reformulação mostra uma concordância com os resultados de alguns estudos anteriores: em Lyster e Ranta (1997) e Panova e Lyster (2002), as frequências de reformulação são ambas de 55%; enquanto Choi e Li (2012) obtém um resultado de 58%. De acordo com esta tabela, também se pode ver que a reformulação é menos motivadora em termos de provocar a reação verbal dos alunos, o que também corresponde aos resultados em vários estudos empíricos (PANOVA; LYSTER, 2002; LYSTER; RANTA, 1997, por exemplo).

Contudo, os resultados observados pela tabela de uma maneira quantificadora não podem explicar os efeitos interativos da reformulação. Dessa maneira, com o objetivo de ter uma ideia mais contextualizada sobre o seu efeito interativo, analisam-se a seguir, qualitativamente, alguns trechos em que esse tipo de FC acontece.

No primeiro exemplo, os alunos assistiram a um vídeo sobre um festival de chocolate. Depois disso, a professora passou a conversar com os alunos sobre esse evento.

Exemplo 1

316.	Aluno A	Gosto de comer chocolate.
317.	Sofia	Sim. Vocês gostam muito de chocolate?
318.	Aluno B	Gosto muito de comer doce.
319. 320.	Sofia	Doces. Pois, normalmente quando eu chego vocês estão, oh olham para a Sara. Sara, isso é chocolate, certo? ((A Sara é uma aluna que está a comer chocolate))
321.	Aluno C	Sim.
322. 323.	Sofia	Sim. Pois, normalmente vocês gostam muito, quando eu chego, costumam a comer chocolates.
324.	Alunos	Sim.

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos perceber, a professora ofereceu uma reformulação, sugerindo uma forma que considerou mais adequada– “Doces”– (l. 319). A seguir, ela continuou a desenvolver o tópico. Observamos, pelo seu discurso, que aqui

a docente não abriu espaço para um *uptake* do aluno. Nesse momento, a professora dou mais foco à própria conversa em vez de focalizar a inadequação do aluno de forma marcante. Ela ofereceu apenas uma sugestão e continuou o discurso, dando mais ênfase ao fluxo da fala em interação. Nesse sentido, o FC foi oferecido, mas não motivou a interrupção do fluxo da ação verbal para que o aluno colaborasse com um *uptake*.

A situação como essa pode sugerir que, quando a professora usa a reformulação, o foco da interação está no fluxo da fala e não nas inadequações linguísticas dos alunos; ou seja, a inadequação não é tratada como essencial nesse momento. O foco no uso (o fluxo da conversa) e não na forma (a inadequação produzida) justifica que não apareça nenhum *uptake*, pois os interagentes estão a ser levados a tomar em conta os sentidos que a conversa gera.

Nos dois exemplos subsequentes, portanto, observa-se o momento em que a reformulação conseguiu gerar reação verbal dos alunos.

No trecho seguinte, a professora e os alunos estão a falar sobre as informações do áudio que acabaram de ouvir, relativo a um convite, em diálogo.

Exemplo 2

506.	Sofia	Ok, segunda-feira, ok, e a que horas?
507.	Alunos	De oito e meia.
508.	Sofia	Às:::
509.	Alunos	Oito e meia.
510.	Sofia	Oito e meia. Certo? Muito bem. Onde se vão encontrar?
511.	Alunos	No jardim de estrela.

Fonte: Elaboração própria.

Neste exemplo, pode-se ver que os alunos responderam à pergunta da professora com uma preposição inadequada “de” (l.507) – “de oito e meia”–, por isso, a professora reformulou a parte da preposição (l.508), mas os alunos entenderam a reformulação da professora como um pedido de repetição. Assim sendo, repetiram apenas “oito e meia” depois do discurso docente. Nesse momento, parece que eles não levaram em consideração, ou não reconheceram, a parte inadequada que já tinha sido reparada pela professora. Diante dessa organização local da conversa, a professora optou por aceitar a contribuição

dos alunos e continuar a interação, em vez de repetir o aspeto linguístico inadequado. Nesse caso, embora a professora oferecesse espaço para os alunos reformularem a sua produção, produzindo um *uptake*, eles não identificaram que a fala da professora era um FC, o que eles produziram, embora fosse um *uptake*, desviou o foco linguístico salientado pela professora. Em outras palavras, essa reação verbal, ainda que existisse, não foi um símbolo de que o FC cumpriu o seu objetivo de “corrigir”. No entanto, a fim de manter a continuidade da interação, a professora não se voltou para a inadequação da preposição, preferindo oferecer uma confirmação e continuar a desenvolver a aula, quer dizer, o foco continuou a ficar no desenvolvimento de fala e na construção de sentidos.

No terceiro exemplo, a reformulação apareceu com outros tipos de FC. Depois de ouvirem um diálogo áudio, os alunos estavam a julgar se as frases do exercício eram ou não verdadeiras. No diálogo, o marido João diz à mulher: “para mim é impossível estar disponível antes das sete e meia”¹. O exemplo seguinte ocorreu quando os alunos encontraram no exercício uma frase falsa: “O João sai do trabalho antes das sete e meia”², e a professora pediu-lhes para modificá-la.

Exemplo 3

231. 232.	Sofia	É falso. Exatamente, então vamos lá, é uma frase falsa, e então, o que é que nós podemos dizer? O João:::
233.	Alunos	Não pode
234.	Sofia	Vocês gostam muito de pôr o “não” e já está, não é? Hhh. O João:::
235.	Aluno A	Não é disponível
236.	Sofia	Ok, não::: ((a entonação abre espaço para se preencher uma lacuna))
237.	Aluno A	Não foi?
238.	Sofia	Não::: ((a entonação abre espaço para se preencher uma lacuna))
239.	Aluno A	Não é disponível
240.	Sofia	Não está
241.	Aluno A	Não está, ah.

Fonte: Elaboração própria.

¹ Áudio preparado pela própria professora.
² Frase na ficha de trabalho preparada pela própria professora.

Nesse processo de interação, o FC aparece três vezes no total. As primeiras duas tentativas (l.236 e l.238) pertencem ao tipo de elicitación, e na terceira vez (l.240), a professora usou uma reformulação. Quando o aluno cometeu uma inadequação- “Não é disponível” – (l.235), a professora usou a estratégia de elicitación para fornecer o primeiro FC- “Ok, não:::” – (l.236). Ela repetiu a primeira palavra da resposta do aluno com um prolongamento de som, dando espaços ao aluno para que ele preenchesse uma lacuna. A seguir, o aluno reformula a sua fala, com uma entonação de dúvida, produzindo outra resposta inadequada. A entonação do aluno mostrou que ele percebeu a intenção da professora, mas não teve certeza sobre a sua resposta. Depois disso, a professora repetiu mais uma vez para lhe dar uma segunda oportunidade, mas o aluno ainda não conseguiu responder de uma maneira satisfatória, voltando para a resposta inicial. Diante dessa situação, em que a elicitación não conseguiu provocar a forma adequada nem contribuiu para a continuação da aula, a professora ofereceu o terceiro FC, uma reformulação, na qual a forma adequada- “está” – foi incluída.

Pode-se descobrir que, as duas tentativas de elicitación da professora ofereceram muito espaço ao aluno para repensar e reorganizar a sua fala, no entanto, eles não conseguiram provocar a forma esperada devido sobretudo à limitação do conhecimento da língua alvo. Sendo assim, a professora decidiu mudar a sua estratégia para a reformulação, que contém a forma adequada, exigindo menos esforço cognitivo por parte discente, a fim de poder continuar o fluxo interativo com os alunos, mantendo o desenvolvimento da aula.

Os três exemplos mostram que, em vez da adequação linguística dos alunos, a reformulação destina-se principalmente ao fluxo da interação e ao desenvolvimento da aula. Este tipo de FC é muito eficaz em termos de manter a continuidade de interação na sala de aula: quando os turnos de interação corretiva não geram a resposta esperada nem impulsionam o desenvolvimento da aula, a reformulação da professora consegue funcionar como ponte, ligando os turnos ao próximo tema.

Além disso, de acordo com o segundo exemplo, observa-se que a alta frequência de geração verbal talvez não possa justificar sempre a eficiência de FC, uma vez que o *uptake* dos alunos tem possibilidade de desviar o foco salientado pela professora. Pelo contrário, em outras situações, não gerar *uptake*

pode ser uma estratégia perfeitamente adequada. Uma das razões pelas quais isso ocorre é que a professora está a construir um discurso, no qual o foco é o fluxo de sentidos e não a inadequação do aluno que ela aponta com o seu FC.

Porém, a reformulação também possui aspetos menos efetivos, nomeadamente em termos de identificação do local de inadequação por parte dos interlocutores. Uma vez que esse tipo de FC exige normalmente mais esforços cognitivos. Em outras palavras, quando se dá espaço para a reação verbal do interlocutor, é muito provável que a reformulação seja mal interpretada como um pedido de repetição e assim a reação verbal pode desviar o foco.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste estudo permitem discutir, à luz da sociolinguística interacional e da microanálise etnográfica, o papel da reformulação como estratégia de feedback corretivo em sala de aula de PLE. Diferentemente de grande parte da literatura que avalia a eficiência dos FCs com base na frequência de *uptake* (cf. LYSTER; RANTA, 1997; PANOVA; LYSTER, 2002), os dados qualitativos aqui analisados sugerem que a reformulação cumpre funções interativas que não se reduzem à provocação de uma reação verbal imediata por parte do aluno.

Em primeiro lugar, verifica-se que a professora, ao utilizar a reformulação, frequentemente não abre espaço para o *uptake* (como no Exemplo 1), ou, quando o faz, o *uptake* produzido pode não corresponder ao foco corretivo pretendido (Exemplo 2). Nestas situações, a prioridade da docente é preservar o fluxo da interação e a construção de sentidos, em vez de interromper a conversa para uma correção explícita. Este comportamento alinha-se com a perspetiva de Goffman (2002) sobre a organização social da fala em encontros face a face, onde a manutenção do foco atencional e a continuidade rítmica são centrais.

Em segundo lugar, o Exemplo 3 ilustra que a reformulação pode atuar como um recurso de suporte quando outras estratégias (como a eliciação) não conseguem gerar a forma adequada devido às limitações linguísticas do aluno. Nesse caso, a reformulação surge como uma “ponte” que permite retomar o desenvolvimento da aula sem frustrar o aprendente, exigindo menor esforço

cognitivo e, ao mesmo tempo, fornecendo o input correto. Esta observação corrobora os achados de Doughty (1993) e Long (2007), que apontam a eficácia da reformulação para a aquisição de língua não materna, especialmente em níveis intermédios.

Por outro lado, reconhecem-se limitações na reformulação: a sua natureza implícita pode dificultar a identificação, por parte do aluno, do aspeto específico que está a ser corrigido (Exemplo 2). No entanto, essa mesma característica torna-a menos ameaçadora para a autoestima e a motivação do aprendiz, aspetos fundamentais em contextos de sala de aula.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem qualitativa adotada revela-se essencial para compreender a complexidade interativa do FC. A mera contagem de frequências e percentagens de uptake (Tabela 1) oferece uma visão redutora; só a análise contextualizada de episódios interativos permite perceber as razões pelas quais a reformulação é tão amplamente utilizada pelos professores, apesar de gerar menos reações verbais aparentes.

Assim, o estudo aponta para a necessidade de os professores (re)pensarem os seus discursos corretivos, adequando o tipo de FC aos objetivos didáticos de cada momento. Quando o objetivo é a fluência e a manutenção da interação, a reformulação mostra-se altamente eficiente; quando se pretende uma reflexão metalinguística explícita, outros tipos de FC (como a elicitación ou o *feedback* metalinguístico) podem ser mais apropriados. A eficiência do FC não é, portanto, uma propriedade intrínseca de cada tipo, mas depende do contexto interativo e dos propósitos pedagógicos em jogo.

CONCLUSÃO

Com base na análise acima, pode-se observar que o foco da reformulação como FC não se concentra na reação verbal dos alunos, mas fica na continuação do fluxo interativo e na construção de sentidos na sala de aula. Embora a reação verbal seja um fator óbvio e crucial para professores saberem a competência dos alunos no processo corretivo, e a reformulação tenha certamente as suas limitações, não se pode desvalorizar a contribuição interativa da reformulação no que se refere ao desenvolvimento do fluxo de fala, porque a construção de sentidos

também é uma parte importante para alargar o repertório do conhecimento dos alunos, o qual pode servir como base para a produção discente a longo prazo.

Consequentemente, pode-se também observar que não é adequado julgar a eficiência dos diferentes tipos de FC por um fator só, por exemplo, a geração de reação verbal dos alunos. É claro que o *uptake* pode servir como um indicador para os professores saberem e avaliarem, de certa forma, o conhecimento recetivo dos alunos, mas os contextos situacionais diferentes e os objetivos didáticos mais concretos em cada momento também são fatores que têm de ser levados em consideração quando se avalia a eficiência dos diferentes tipos de FC. Por exemplo, quando a interação entre sujeitos (professores e alunos) se destina à continuação da fala, não vale a pena para os professores interromperem a interação só para corrigirem as inadequações discentes, especialmente as que não influenciam o entendimento mútuo da mensagem verbal. Neste caso, a eficiência da reformulação pode ser considerada melhor do que outros tipos de FC que exigem a reação verbal por parte dos alunos.

Com uma análise contextualizada, é esperado que através da presente investigação os professores possam ter uma ideia mais clara para (re)pensar os seus discursos corretivos orais, os quais acontecem nos vários momentos em sala de aula com propósitos diferentes. Em consequência do aperfeiçoamento dessa estratégia pedagógica, os alunos podem adquirir a língua e desenvolver a competência comunicativa de uma maneira mais efetiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, G. M. O. O erro em língua portuguesa- uma questão de atitudes. **Sitientibus**, Feira De Santana, n.29, jul./dez. p. 51-57, 2003.

BATTISTELLA, T. R.; LIMA, M. S. O processo de interação em torno do feedback corretivo oral e a teoria sociocultural no ensino de inglês como língua estrangeira. **Revista do GELNE**, [s. /] v. 19, n. 1, p. 52-67, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2017v19n1id11092>. Acesso em 2 dez. 2022.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: Ensino de língua x tradição gramatical**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

CHOI, S.; LI, S. Corrective feedback and learner uptake in a child ESOL classroom. **RELJ Journal**, v. 43: p. 331-351, 2012.

DOUGHTY, C. Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. *In*: ____; LONG, M. (org.), **The handbook of second language acquisition**. Oxford, UK: Blackwell, 2001. p.256-310.

DOUGHTY, C. Fine tuning of feedback by competent speakers to language learners. *In* James. E. Alatis (org.), **Georgetown University Round Table on Language and Linguistics**. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1993. p. 96-108.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. 2. ed. Oxford, England: Oxford University Press, 2008.

ERICKSON, F. Definition and analysis of data from videotape: some research procedures and their rationales. *In* GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (org.), **Handbook of complementary methods in education research**. New York: Routledge, 2006, p. 177-191.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis. *In* MCKAY, S. L.; HORNBERG, N. H. (org.), **Sociolinguistic and language teaching**, Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 283-306.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. *In* RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística interacional**, 2.ed. São Paulo: Loyola, 2002, p.13-20.

GOMES, M. L. **As noções do termo erro para os estudos linguísticos e suas implicações ao ensino de língua portuguesa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. *In* RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística interacional**, 2.ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 149-182.

LONG, M. H. **Problems in SLA**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.

LYSTER, R.; RANTA, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, [s. l.], v.19, n.1, p. 37-66, 1997.

PANOVA, I.; LYSTER, R. Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. **Tesol Quarterly**, [s. l.], v. 36, n.4, p. 573-595, 2002.

PEREIRA, M. G. D. Introdução. **Palavra (PUCRJ) Temático** v. 8, p. 7-25, 2002.

RAUBER, B. B. O papel do *feedback corretivo* na sala de aula de português como língua estrangeira. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 3, n. 1, jan./jun. p. 6-18, 2017.

REZAEI, S.; MOZAFFARI, F.; HATEF, A. Corrective feedback in SLA: classroom practice and future directions. **International journal of English linguistics**, [s. l.], v. 1, n.1, p. 21-29, 2011.

RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. **Sociolinguística Interacional**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

RYAN, L. **Students' attitude towards corrective feedback in the second language classroom**. 2012. Unpublished manuscript (final project of BA) - Trinity College, University of Dublin, Ireland, 2012.

SCHIFFRIN, D. Interactional sociolinguistics. *In* MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (org.), **Sociolinguistics and language teaching**. New York, Cambridge University Press, 1996, p. 307-328.

TEIXEIRA E SILVA, R. A aula de língua não-materna sob uma perspectiva sociointeracional. *In* M. C. LIMA-HERNANDES & K. A. CHULATA (org.), **Língua portuguesa em foco: ensino-aprendizagem pesquisa e tradução**. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 2010, p.163-175.

A APLICAÇÃO DO MÉTODO FÔNICO NA ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA TRAJETÓRIA DE UMA DOCENTE DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Graciela Nunes Duarte

Mestra em Educação. Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Lais Pinheiro Assumpção

Especialista em Educação. Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

RESUMO

O presente capítulo tem como objetivo analisar a trajetória de uma docente na aplicação do método fônico no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, a partir de um relato de experiência. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada em aportes teóricos da alfabetização, da psicologia do desenvolvimento e das ciências cognitivas da leitura. A prática docente analisada abrange o período de 2006 a 2026, evidenciando a evolução da atuação pedagógica desde práticas iniciais até a consolidação de intervenções sistematizadas baseadas na consciência fonológica e no método fônico. Os resultados indicam avanços significativos no desempenho dos estudantes, especialmente na transição entre os níveis de escrita, com elevados índices de alfabetização ao final dos anos letivos. Considera-se que o método fônico, quando articulado a práticas lúdicas, intencionais e mediadas, constitui uma abordagem eficaz no desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão textual.

Palavras-chave: Alfabetização; método fônico; consciência fonológica; prática docente; ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo central na formação escolar e constitui a base para o desenvolvimento das demais aprendizagens. Apesar de avanços teóricos significativos nas últimas décadas, no contexto educacional brasileiro, ainda se observa uma lacuna entre o conhecimento científico produzido e as práticas pedagógicas efetivamente implementadas nas salas de aula, o que exige dos professores constante revisão de suas práticas pedagógicas.

No contexto das políticas públicas educacionais, destaca-se a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), que enfatiza a importância da instrução fônica sistemática e do desenvolvimento da consciência fonológica como fundamentos essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Soares (2004, p. 47), “alfabetizar é ensinar o sistema de escrita alfabética, mas também inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita”. Essa perspectiva amplia o conceito de alfabetização ao articulá-lo com o letramento, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem tanto o domínio do sistema de escrita quanto sua função social. Nessa direção, o ensino da leitura não pode se restringir à decodificação, mas também não pode prescindir dela.

Nesse contexto, a ausência de sistematização no ensino das relações entre sons e letras tem sido apontada como um dos fatores que dificultam a aprendizagem da leitura. Ressurge então o método fônico como uma abordagem baseada em evidências científicas, centrada no desenvolvimento da consciência fonológica. O método tem ganhado destaque por sua base científica, especialmente no campo das ciências cognitivas da leitura, ao enfatizar o ensino explícito das relações entre fonemas e grafemas.

O presente relato tem como objetivo analisar a prática docente da professora Lais Pinheiro Assumpção na aplicação do método fônico, destacando os desafios, as transformações pedagógicas e os resultados obtidos ao longo de sua trajetória profissional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A alfabetização tem sido amplamente discutida por diferentes correntes teóricas, que contribuem para a compreensão da complexidade desse processo.

A teoria de Ferreiro e Teberosky (1999) revolucionou a compreensão da alfabetização ao demonstrar que a criança constrói hipóteses sobre a escrita, passando por níveis progressivos (pré-silábico; silábico, silábico-alfabético e alfabético). Segundo as autoras, "a aprendizagem da língua escrita não é resultado de simples associação entre letras e sons, mas de um processo ativo de construção" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29). Entretanto, estudos posteriores evidenciaram que a construção dessas hipóteses não ocorre de forma espontânea, sendo necessário o ensino explícito do sistema de escrita.

A distinção entre alfabetização e letramento, portanto, tornou-se central nos estudos educacionais contemporâneos. Para Soares (2004, p. 47), "alfabetização refere-se à aquisição do sistema de escrita, enquanto letramento diz respeito ao uso competente dessa escrita nas práticas sociais". Essa distinção é fundamental, pois durante muitos anos práticas pedagógicas privilegiaram apenas a dimensão social da linguagem, negligenciando o ensino explícito do código escrito.

Nesse sentido, o método fônico destaca-se por priorizar a relação entre fonemas e grafemas. Capovilla e Capovilla (2007) afirmam que "a instrução fônica sistemática permite à criança compreender o princípio alfabético e desenvolver autonomia na leitura". A consciência fonológica, componente essencial desse processo, é definida como a capacidade de refletir sobre os sons da fala. Morais (1996, p. 85) afirma que "crianças com maior consciência fonológica apresentam maior facilidade na aprendizagem da leitura". Adams (1990) reforça que o ensino sistemático dos sons favorece a automatização da leitura, tornando-a mais eficiente.

Corroborando essa perspectiva, o National Reading Panel (2000) identificou cinco componentes essenciais para a alfabetização eficaz, entre eles a consciência fonológica e a instrução fônica sistemática, considerados preditores fundamentais do sucesso na leitura.

Além disso, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da mediação social. Para o autor, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (Vygotsky, 1991, p. 101). Nessa direção, é fundamental compreender o papel do professor na alfabetização, não apenas como mediador, mas, especialmente na organização de intervenções intencionais, capazes de promover avanços consistentes no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Diante desse conjunto de contribuições teóricas, compreende-se que o processo de alfabetização exige uma abordagem que articule a construção ativa do conhecimento pela criança com o ensino sistemático e intencional do sistema de escrita. Assim, torna-se necessário superar dicotomias entre métodos e reconhecer que práticas pedagógicas eficazes são aquelas que integram o desenvolvimento da consciência fonológica, o ensino explícito das relações entre fonemas e grafemas e a inserção dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita.

Dessa forma, compreende-se que o ensino da leitura deve articular práticas baseadas em evidências científicas com abordagens pedagógicas significativas, integrando o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, configurada como relato de experiência. Segundo Minayo (2001), a abordagem qualitativa permite compreender fenômenos a partir de seus significados e contextos.

Os dados analisados são provenientes da prática docente da professora Lais, ao longo de sua trajetória profissional. Os instrumentos utilizados incluem: sondagens diagnósticas, observações pedagógicas e registros de evolução dos alunos.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, com base na progressão psicogenética da escrita dos estudantes, considerando os avanços entre os níveis de desenvolvimento descritos por Ferreiro e Teberosky (1999).

DETALHAMENTO DA EXPERIÊNCIA

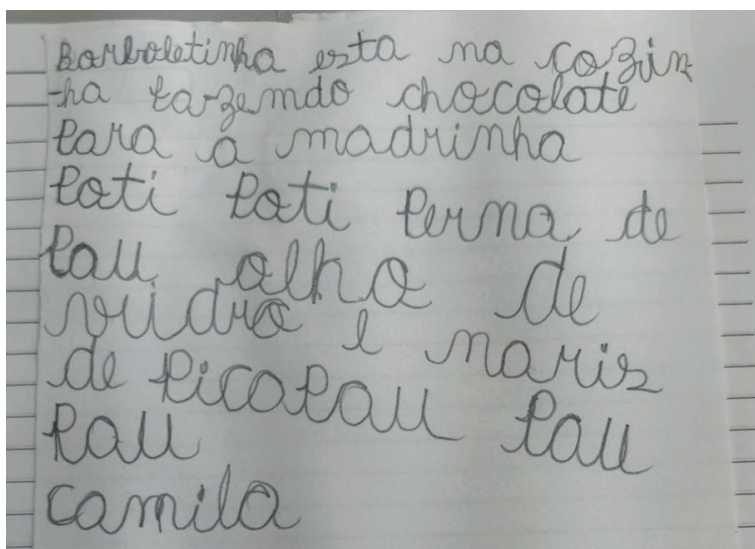
A trajetória profissional da professora Lais Pinheiro Assumpção evidencia um processo formativo contínuo, no qual a prática docente se constituiu como espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão e ressignificação pedagógica. Sua formação inicial no Magistério (2005), seguida pela graduação em Pedagogia e Artes (2009), foi progressivamente ampliada por diversas especializações. Tal busca por conhecimento revela um movimento intencional de construção de saberes docentes, conforme defende Tardif (2002), ao compreender o saber docente como plural, constituído ao longo da experiência e da formação profissional.

Desde o início de sua carreira, em 2006, no município de Itapetininga (SP), ao assumir uma turma de 1º ano com 36 alunos, a professora deparou-se com um dos principais desafios da alfabetização: a distância entre a formação teórica inicial e as demandas reais da sala de aula. Essa experiência corrobora o que aponta Nóvoa (1992), ao destacar que a formação docente não se encerra na universidade, sendo consolidada na prática cotidiana.

Ainda nesse primeiro momento, a professora começou a desenvolver uma postura reflexiva diante da própria prática. Um episódio marcante, quando um aluno demonstrou avanços na leitura e expressou gratidão, constituiu-se como um ponto de inflexão em sua trajetória, mobilizando um olhar mais sensível para o processo de aprendizagem. Tal experiência pode ser compreendida à luz da perspectiva de Vygotsky (1991), que enfatiza o papel das interações sociais e da afetividade no desenvolvimento cognitivo.

Apesar das limitações iniciais, a alfabetização de 12 alunos representou um resultado significativo, considerando-se o contexto de início de carreira. Conforme aponta Soares (2004), o processo de alfabetização deve ser analisado não apenas pelos resultados quantitativos, mas pelas condições pedagógicas e contextuais em que ocorre.

Figura 1 - Aluno alfabetizado.



Fonte: Acervo da professora.

Entre 2007 e 2020, atuando na Educação Infantil na cidade de São Paulo, a professora consolidou importantes saberes relacionados ao desenvolvimento infantil. Esse período contribuiu significativamente para a compreensão dos processos de linguagem, ludicidade e interação, elementos fundamentais para a alfabetização.

De acordo com Kishimoto (2011), o brincar constitui uma linguagem essencial da infância, sendo um mediador importante da aprendizagem. Essa compreensão posteriormente influenciou diretamente a prática da professora ao incorporar atividades lúdicas no ensino da leitura e escrita.

Entretanto, o contexto de trabalho também revelou desafios estruturais, como a sobrecarga e o adoecimento emocional, especialmente intensificados durante a pandemia de 2020. Esse cenário reforça a análise de Esteve (1999), que discute o mal-estar docente como resultado das condições de trabalho e das exigências institucionais.

O retorno ao Ensino Fundamental, em 2020, ocorreu em um contexto extremamente desafiador: ensino remoto, turma numerosa (42 alunos) e inclusão de estudantes com autismo severo sem apoio especializado. Nesse momento, a professora recorreu inicialmente a práticas tradicionais, como o uso de silabários

e atividades repetitivas. No entanto, os resultados foram limitados, com grande parte dos alunos permanecendo em níveis iniciais de escrita.

Essa situação evidencia uma crítica presente em Moraes (2012), segundo a qual a ausência de ensino explícito das relações entre fonemas e grafemas pode comprometer o desenvolvimento da leitura. Ou seja, práticas baseadas apenas na memorização ou exposição não garantem a compreensão do sistema alfabético.

A experiência também dialoga com as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), ao demonstrar que os alunos avançavam lentamente entre os níveis de escrita, evidenciando hipóteses ainda não consolidadas sobre o funcionamento do sistema.

Diante dos resultados insatisfatórios, a professora iniciou um movimento de aprofundamento teórico, em busca por fundamentação e objetivando uma transição metodológica; ingressando em uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento.

O contato inicial com o método global revelou limitações, especialmente pela ausência de sistematização. Conforme critica Capovilla e Capovilla (2007), abordagens que não ensinam explicitamente a relação entre sons e letras tendem a gerar dificuldades na decodificação. Posteriormente, a professora conheceu o método fônico e a abordagem das “boquinhos”, que trouxeram avanços iniciais, mas ainda insuficientes. Esse período foi marcado por experimentação e transição, caracterizando o que Schön (1992) denomina “profissional reflexivo”, aquele que aprende a partir da análise de sua própria prática.

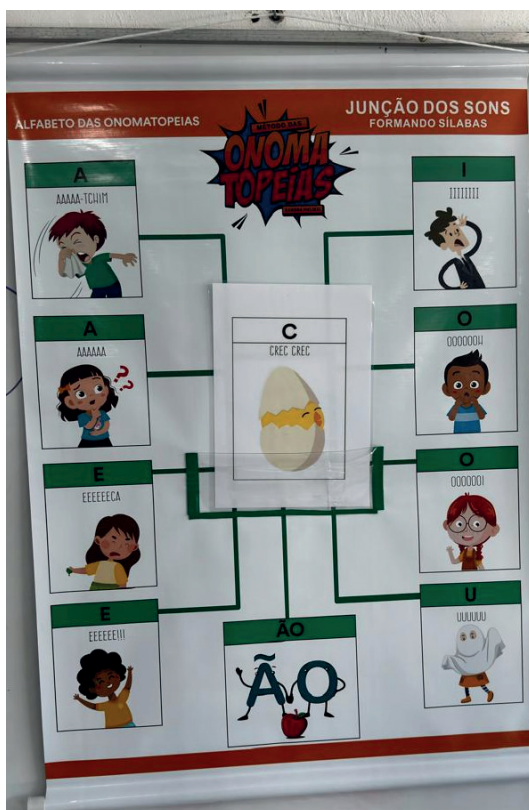
Figura 2 - Sala de aula.



Fonte: Acervo da professora.

Ao final de 2020, embora tenha alcançado a alfabetização de 28 alunos, a professora reconheceu a necessidade de maior aprofundamento metodológico. O ponto de virada ocorreu durante o período de recesso entre 2020 e 2021, quando a professora aprofundou seus estudos e conheceu uma abordagem estruturada do método fônico baseada na consciência fonológica e no uso de onomatopeias.

Figura 3 - Material didático.



Fonte: Acervo da professora.

A partir desse momento, sua prática passou a se fundamentar em princípios das ciências cognitivas da leitura. Segundo Adams (1990), "a instrução fônica sistemática permite que a criança compreenda o princípio alfabético, base essencial para a leitura". Moraes (1996) reforça que a capacidade de segmentar e manipular sons da fala é um dos principais preditores do sucesso na alfabetização.

A organização das intervenções passou a incluir:

a) Jogos de escuta e discriminação sonora;

Essas atividades visavam desenvolver a consciência fonológica, permitindo que os alunos identificassem sons iniciais, finais e semelhantes.

b) Aliterações e rimas;

O trabalho com repetição de sons favoreceu a percepção fonêmica.

c) Associação entre fonemas e grafemas;

Aqui se estabelece o núcleo do método fônico. Segundo Capovilla (2007), “a aprendizagem da leitura depende da automatização das correspondências entre letras e sons”.

d) Uso de onomatopeias;

A utilização de sons significativos (ex.: “ssss”, “mmmm”) facilitou a memorização e compreensão. Essa estratégia dialoga com princípios da neurociência, pois associa linguagem, memória auditiva e emoção.

e) Ditados estruturados;

Diferentemente de práticas tradicionais, os ditados eram planejados com intencionalidade pedagógica, focando padrões fonológicos.

f) Leitura de gêneros textuais.

Importante destacar que a professora não abandonou o letramento, mantendo o contato com textos reais, conforme propõe Soares (2004).

Figura 4 - Som do C com onomatopeias.

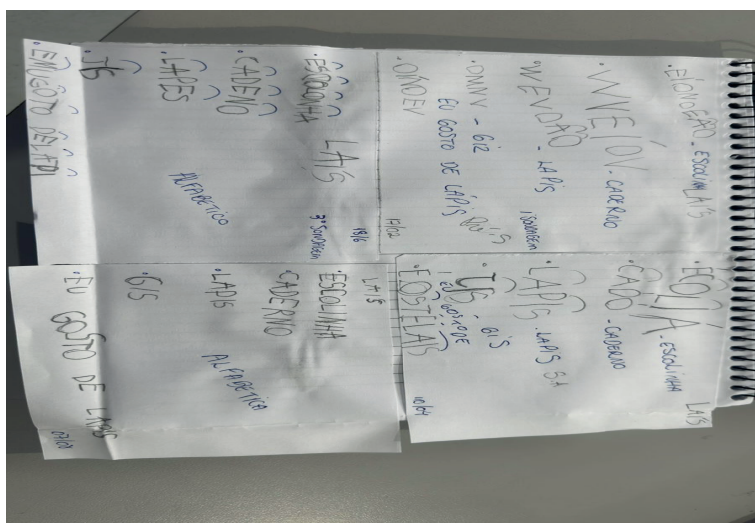


Fonte: Acervo da professora.

Nesse novo contexto, os resultados e evidências de aprendizagem obtidos em 2021 foram expressivos. Em apenas dois meses, nenhum aluno permaneceu no nível pré-silábico. Ao final do ano, dos 32 alunos, 28 estavam alfabetizados e 4 foram encaminhados para apoio especializado. Tais resultados sugerem que a sistematização das práticas pedagógicas desempenha papel determinante no avanço dos estudantes, evidenciando que intervenções intencionais e fundamentadas potencializam o processo de alfabetização.

Nos anos subsequentes, a prática foi aprimorada e consolidada. Observou-se a continuidade e o fortalecimento dos resultados obtidos a partir da aplicação do método fônico, evidenciando sua consistência enquanto proposta pedagógica para o processo de alfabetização.

Figura 5 - Ditados para sondagem.



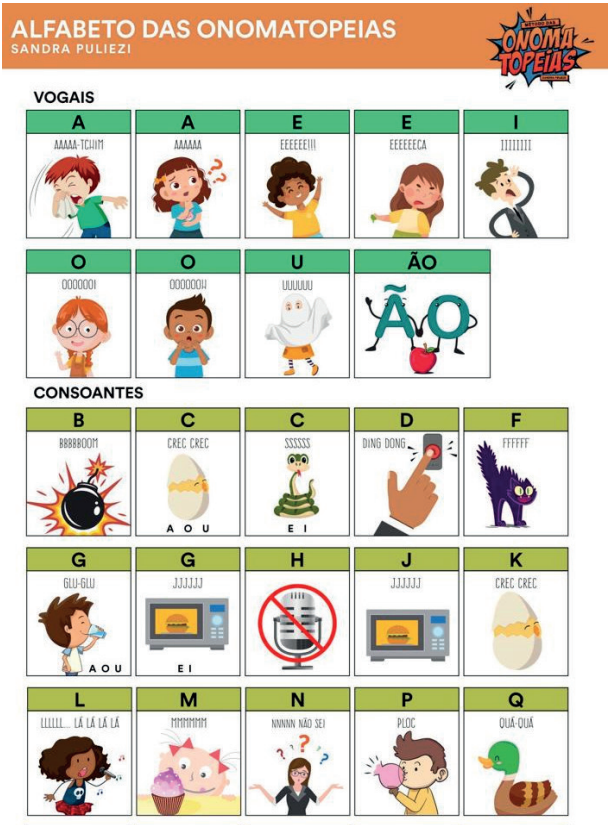
Fonte: Acervo da professora.

No ano de 2022, a professora atuou com uma turma composta por 28 alunos. A avaliação diagnóstica inicial indicou que a maior parte da turma se encontrava nos níveis pré-silábico e silábico sem valor sonoro, demonstrando ainda uma compreensão inicial e pouco consolidada do sistema de escrita alfabética. A partir desse diagnóstico, foram organizadas intervenções pedagógicas sistemáticas, com ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica e na relação entre fonemas e grafemas, o que possibilitou avanços progressivos ao longo do ano letivo. Como resultado desse processo, observou-se a evolução dos estudantes para níveis mais complexos de escrita, como o silábico com valor sonoro e o silábico-alfabético, culminando com 24 alunos alfabetizados ao final do período escolar.

No ano de 2023, a professora atuou com uma turma ainda mais numerosa, composta por 34 alunos. Mantendo a mesma intencionalidade pedagógica e o trabalho sistemático com base no método fônico, foram realizadas intervenções contínuas ao longo do ano, respeitando os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes e promovendo atividades voltadas à consolidação das correspondências entre sons e letras. Esse trabalho resultou em avanços significativos no desempenho da turma, de modo que, ao término do ano letivo, 30 alunos haviam sido alfabetizados, evidenciando a consolidação da prática pedagógica

adotada. Essa regularidade indica que não se trata de um resultado isolado, mas de uma prática pedagógica eficaz e replicável.

Figura 6 - Alfabeto das onomatopeias.

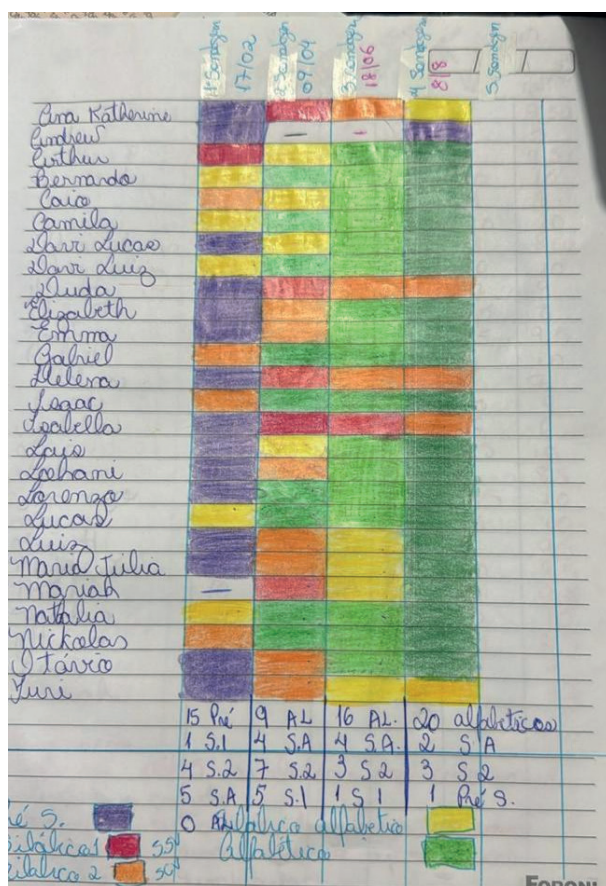


Fonte: Material didático da Profa. Sandra Puliezi.

No ano de 2024, já no estado de Santa Catarina, a professora iniciou sua atuação na rede municipal de Bombinhas como professora de Artes. Embora essa área também fizesse parte de sua formação acadêmica, tratou-se de uma experiência nova no contexto de sua prática docente. Segundo Gardner (1995), diferentes formas de linguagem (visual, musical, corporal) ampliam as possibilidades de aprendizagem. Essa vivência contribuiu para o enriquecimento de sua prática educacional, especialmente no que se refere à valorização das múltiplas formas de expressão como elementos potencializadores do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem significativa.

Em 2025, a professora assumiu uma turma de 1º ano no município de Porto Belo, composta por 26 alunos com diferentes níveis de desenvolvimento da escrita. A sondagem diagnóstica inicial revelou um cenário desafiador, no qual 15 alunos encontravam-se no nível pré-silábico, demonstrando ainda ausência de correspondência entre fala e escrita; 1 aluno estava no nível silábico sem valor sonoro; 4 alunos no nível silábico com valor sonoro; e 5 alunos já se encontravam no nível silábico-alfabético, indicando início de compreensão das relações entre fonemas e grafemas.

Figura 7 - Sondagens no decorrer do ano letivo.



Fonte: Acervo da professora.

Com base nesse diagnóstico, foram planejadas e implementadas intervenções pedagógicas sistemáticas fundamentadas no desenvolvimento da consciência fonológica, evidenciando o princípio da intencionalidade pedagógica, conforme defendido por Libâneo (1994). As estratégias enfatizaram atividades que exploravam sons prolongáveis, jogos pedagógicos, bingos de letras e sons, ditados estruturados e propostas lúdicas que favorecessem a reflexão sobre o sistema de escrita.

Ao longo do processo, o acompanhamento contínuo por meio de sondagens permitiu observar a evolução progressiva dos estudantes. Na sondagem realizada em abril de 2025, os dados já indicavam avanços significativos, com 9 alunos alcançando o nível alfabético, 4 situando-se no nível silábico-alfabético, 7 no nível silábico com valor sonoro e 5 ainda no nível silábico sem valor sonoro. Esses resultados evidenciaram o impacto das intervenções sistemáticas e da mediação docente intencional no desenvolvimento da aprendizagem.

Na sondagem seguinte, realizada em junho de 2025, verificou-se uma progressão ainda mais expressiva, com 16 alunos já alfabetizados, 4 no nível silábico-alfabético, 3 no nível silábico com valor sonoro e apenas 1 aluno permanecendo no nível silábico inicial. Esses avanços reforçaram a eficácia das práticas pedagógicas adotadas, especialmente no trabalho contínuo com a consciência fonológica e a relação entre sons e letras.

Ao final do ano letivo, com a introdução da letra cursiva de forma contextualizada, lúdica e significativa, os resultados consolidaram o processo de alfabetização da turma. Nesse momento, 22 alunos encontravam-se alfabetizados, 3 permaneciam no nível silábico com valor sonoro e não havia mais estudantes em níveis iniciais de escrita. Além disso, observou-se que os alunos já eram capazes de realizar leitura com compreensão, bem como produzir frases e pequenos textos, demonstrando não apenas a decodificação do sistema de escrita, mas também avanços importantes no letramento. Nesse mesmo ano, a professora foi reconhecida como Professora Destaque da rede municipal de Porto Belo, em reconhecimento ao trabalho desenvolvido.

Figura 8 - Prêmio Professor Destaque 2025.



Fonte: Acervo da professora.

Atualmente, em 2026, a professora iniciou novamente uma turma de 1º ano e segue observando resultados consistentes na aprendizagem dos estudantes. O método fônico, associado ao uso de onomatopeias e ao trabalho sistemático com os sons da fala, continua demonstrando ser significativo no processo de alfabetização. Percebe-se que os alunos avançam com maior segurança entre as fases da escrita, desde o nível pré-silábico até o nível alfabético, desenvolvendo não apenas a decodificação, mas também a compreensão leitora e a capacidade de produção textual de forma progressiva e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada evidencia que o método, por si só, não garante resultados efetivos. A alfabetização de qualidade decorre da articulação entre conhecimento teórico, sensibilidade pedagógica e prática reflexiva, elementos que, quando integrados, tornam o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, consistente e eficaz.

Nesse sentido, a abordagem da professora evidencia que nenhum método de alfabetização deve ser aplicado de forma mecânica, mas articulado a estratégias lúdicas e significativas. A análise da trajetória permite afirmar que a alfabetização

exige fundamentação teórica sólida e consistente, sendo que o método fônico se mostra eficaz quando aplicado com intencionalidade pedagógica bem definida.

Além disso, observa-se que a ludicidade potencializa significativamente o processo de aprendizagem, favorecendo o engajamento dos estudantes e a compreensão dos conteúdos trabalhados, ao mesmo tempo em que a mediação docente se revela um elemento determinante para o avanço dos alunos nos diferentes níveis da progressão psicogenética da escrita. Nesse sentido, conforme afirma Vygotsky (1991), "o ensino deve se antecipar ao desenvolvimento", o que se concretiza nas intervenções planejadas e sistemáticas realizadas ao longo da prática pedagógica.

Destaca-se também que a prática docente analisada evidencia a importância da formação continuada, da reflexão pedagógica e do compromisso com a aprendizagem dos estudantes, pois a alfabetização exige não apenas domínio metodológico, mas sensibilidade, escuta e fundamentação teórica consistente.

Como limitação do relato, destaca-se o fato de tratar-se de uma análise centrada na trajetória de uma única docente, o que não permite generalizações amplas. No entanto, os resultados indicam potencial de replicabilidade em contextos semelhantes, especialmente quando associados a práticas pedagógicas intencionais, sistematizadas e fundamentadas teoricamente.

Por fim, evidencia-se que práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas, aliadas à experiência docente e à reflexão contínua, constituem caminhos promissores para o enfrentamento dos desafios da alfabetização no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. *Beginning to read*. Cambridge: MIT Press, 1990.
- BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, 2019.
- CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2007.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Bauru: EDUSC, 1999.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MINAYO, M. C. *Pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.
- MORAIS, J. *Criar leitores*. Barueri: Manole, 2012.
- NATIONAL READING PANEL. *Teaching children to read*. Washington: NICHD, 2000.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.
- TARDIF, M. *Saberes docentes*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Flávio Aparecido de Almeida

Possui graduação em Filosofia (Complementação realizada no Centro Universitário ETEP) pela Faculdade Entre Rios do Piauí(2015), graduação em Pedagogia - Supervisão Pedagógica, Educação Infantil e Anos Iniciais EF pela Faculdade do Noroeste de Minas(2010), graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Faminas(2015), graduação em História pela Universidade do Estado de Minas Gerais(2008), graduação em Educação Especial pelo centro Universitário de Venda Nova do Imigrante(2022), graduação em Geografia pelo Centro Universitário ETEP(2024), graduação em Ciências da Religião pelo Centro Universitário Cidade Verde(2023), graduação em Sociologia pelo centro Universitário de Venda Nova do Imigrante(2021), especialização em Neuropsicologia pela Universidade Cândido Mendes(2015), especialização em Psicologia Comportamental e Cognitiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante(2020), Mestre em Ciências das Religiões (FUV) e Doutor em Ciências da Educação (UML).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2192204324890376>

Walmir Fernandes Pereira

Doutor em Ciências da Educação pela Faculté Libre des Sciences de LHomme et de LEnvironnement de Paris, França (2024). Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Miami University of Science and Technology (MUST UNIVERSITY - Estados Unidos), com título reconhecido no Brasil. Professor universitário (Graduação e Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu) e da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Gestor Escolar na rede pública Estadual do Rio de Janeiro. Tem formação como: Pedagogo, Psicopedagogo, Neuropsicopedagogo e Musicoterapeuta. Especializações (Lato Sensu) nas áreas da Educação, Línguas Estrangeiras Modernas e Tradução, Saúde e Gestão. Possui graduação em Letras, em Pedagogia, em Artes Visuais, em Educação Especial, em História e também em Filosofia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8916022554187684>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização: 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 42, 43, 44, 45

C

Consciência Fonológica: 28, 29, 30, 31, 35, 36, 39, 42

E

Efeito Interativo: 9, 10, 19

Eficiência: 9, 10, 15, 16, 22, 23, 24, 25

Ensino Fundamental: 27, 28, 33

F

Feedback Corretivo: 8, 9, 10, 18, 23, 25, 26

M

Método Fônico: 27, 28, 29, 30, 34, 35, 37, 38, 39, 43, 44

P

Português Como Língua Estrangeira: 8, 9, 10

Prática Docente: 28, 29, 31, 32, 40, 44

R

Reformulação: 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25



científica digital



VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS



www.cientificadigital.org | contato@cientificadigital.org