



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

ISABELLE MAICHAKI DALLA COSTA

**ENSINO DAS HABILIDADES PREDITORAS DE LEITURA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DE UM
CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES**

**CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2023**

ISABELLE MAICHAKI DALLA COSTA

**ENSINO DAS HABILIDADES PREDITORAS DE LEITURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DE UM
CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marília Bazan Blanco

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade - Bibliotecária, CRB 9 - 1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

D145e Dalla Costa, Isabelle Maichaki
Ensino das habilidades preditoras de leitura na Educação Infantil: desenvolvimento de um curso de formação para professores. / Isabelle Maichaki Dalla Costa; orientadora Marília Bazan Blanco - Cornélio Procopio, 2023.
118 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2023.

1. Habilidades preditoras de leitura. 2. Ensino. 3. Educação infantil. 4. Formação docente. I. Blanco, Marília Bazan, orient. II. Título.

CDD: 371

ISABELLE MAICHAKI DALLA COSTA

**ENSINO DAS HABILIDADES PREDITORAS DE LEITURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DE UM
CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marília Bazan Blanco – Orientadora
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNEP)

Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira – Membro Externo
Universidade Estadual de Londrina (UNESP)

Profa. Dra. Roberta Negrão de Araújo – Membro Interno
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UNEP)

Cornélio Procópio, 12 de junho de 2023.

Dedico este trabalho a minha
família, meus maiores
incentivadores e os amores da
minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, que me sustenta todos os dias, me concedendo força ao longo dessa jornada.

Agradeço a minha família, base da minha existência e estímulo para ser melhor a cada dia. Em especial aos meus pais Sonia Mara Garcia Maichaki e Duílio Dalla Costa Júnior, e meus irmãos Duílio Dalla Costa Neto, Pedro Lucas Dalla Costa e Luigi Miguel Dalla Costa por sempre acreditarem no meu potencial, e estarem ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu noivo Paulo Roberto Anastacio por toda paciência, pelo entendimento da minha ausência, por sempre me encher de amor e me incentivar. Você sempre traz luz em meio a tempestade.

A minha orientadora Dr.^a Marília Bazan Blanco, pela disponibilidade e confiança na orientação neste trabalho, por compartilhar seus conhecimentos e me conduzir com paciência e dedicação, sempre disponível a esclarecer minhas dúvidas e ler inúmeras vezes mensagem e este trabalho. Desde a graduação sendo minha "mãe" de orientação, e exercendo brilhantemente este papel. Sou grata por todos os ensinamentos durante esses anos!

A professora, e carinhosamente chamada de "tia" Dr.^a Roberta Negrão de Araújo, não só pelo aceite do convite para ser membro titular em minha banca, mas pelas inúmeras vezes que esteve ao meu lado, por me guiar durante a graduação e mestrado, por ser alegria e nos arrancar constantes gargalhadas. Sou imensamente grata pela nossa reaproximação, por acreditar sempre em mim e por todo ensinamento.

A professora Jáima que aceitou ser membro titular da minha banca de qualificação e defesa. Obrigada pela disponibilidade, atenção e contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mestrado Profissional (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procópio, e aos professores pelos ensinamentos. Aos servidores por toda atenção e simpatia.

As amigas Pâmella e Paolla, minhas cariocas, que foram auxílio durante este percurso. A Pâmella por me entender sempre, compartilhando experiência e sendo escuta das minhas aflições. A Paolla por todo auxílio durante a implementação, pela disponibilidade e auxílio.

As participantes do curso, que possibilitaram a implementação do Produto Técnico Educacional pertencente a esta pesquisa.

DALLA COSTA, Isabelle Maichaki. **Ensino das habilidades preditoras de leitura na Educação Infantil**: desenvolvimento de um curso de formação para professores. 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

RESUMO

Habilidades preditoras de leitura são requisitos essenciais para que o estudante desenvolva a leitura, podendo ser destacados o vocabulário, as habilidades metafonológicas, a memória operacional fonológica e a nomeação automática rápida. O presente estudo justifica-se pelo alto índice de alunos com dificuldades na fase de alfabetização e pela escassez de produções relativas às habilidades preditoras de leitura, ratificada pelo levantamento realizado no Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Teve como questão investigativa: De que modo um curso de formação sobre habilidades preditoras de leitura pode contribuir para a prática pedagógica na Educação Infantil? A partir desta, o estudo objetivou elaborar e implementar um Curso de formação continuada sobre habilidades preditoras de leitura para professores da Educação Infantil. Apresentou, como objetivos específicos: 1) Realizar um mapeamento sistemático de literatura, acerca das produções científicas brasileiras sobre cursos de formação para Habilidades preditoras de Leitura; 2) Definir habilidades preditoras de leitura na Educação Infantil, assim como relacioná-las ao processo de alfabetização; 3) Investigar nos documentos norteadores/curriculares da Educação Infantil, de que forma as habilidades preditoras são contempladas; 4) Identificar e descrever os conhecimentos prévios dos professores quanto às habilidades preditoras de leitura e sua importância; 5) Elaborar e implementar propostas de atividades para desenvolver as habilidades preditoras de leitura na Educação Infantil; 6) avaliar a percepção das professoras quanto ao curso de formação e a contribuição deste para sua prática pedagógica. A partir dos resultados, foi possível verificar que o curso trouxe contribuições positivas para a prática docente.

Palavras-chave: Habilidades preditoras de leitura. Ensino. Educação infantil. Formação docente.

DALLA COSTA, Isabelle Maichaki. **Teaching predictive reading skills in Early Childhood Education**: development of a course on training for teachers. 2023. 118 f. Dissertation (Professional Master's Degree in Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2023.

ABSTRACT

Predictive reading abilities is an essential requirement to reading development in students, in special vocabulary, methanophonological skills, operational phonological memory and the fast automatic nomination. The present study justifies in the high index of student's difficulties in the alphabetization phase and the scarcity in predictive reading abilities papers, ratified by database research in Higher Education Personnel Improvement Coordination Periodicals Portal (CAPES - Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) and in Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD). The main investigative question was: How can a Predictive Reading Abilities training course may contribute to the pedagogical practice in infant's education? Based on this question, the present study aimed to elaborate and implement a continuous education course about the predictive reading abilities toward Child educators. The specific objectives were: 1) A literature systematic mapping of the Brazilian's scientific production about Predictive Reading Abilities courses; 2) Predictive Reading Abilities definition in Child Education, as well as relate it to the literacy process; 3) Analyze Child's Education literacy guidelines and curricular bases in search of Predictive Reading Abilities diverse presentations; 4) Identify and describe teacher's previous knowledge on Predictive Reading Abilities and it's importance; 5) Elaborate and implement development of Predictive Reading Abilities activities proposals in Child Education; 6) Evaluate teacher's perceptions toward the training course and it's contribution to the pedagogical's practice. From the results, it was possible to verify the Predictive Reading Abilities content in Child Education and the change in the course participant's perception, besides the positive contribution to the education practice, reflected in teacher's use of this abilities in the classroom, once it wasn't done, on consolidation of a more adequate predictive reading work based on the promoted practice.

Keywords: Predictive Reading Abilites. Teaching. Child Educaiton. Teaching Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Áreas cerebrais envolvidas com a leitura.	21
Figura 2 – Categorias de análise.....	48
Figura 3 – Proposta de Encontro.....	63
Figura 4 – Categoria 1: Conhecimentos prévios.....	67
Figura 5 – Categoria 2: Produto educacional	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação docente	67
---	-----------

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Característica dos saberes	36
Quadro 2 – Síntese geral do curso de capacitação	45
Quadro 3 – Resultado geral da busca por palavras-chave	50
Quadro 4 – Pesquisas selecionadas para análise.	52
Quadro 5 – Organização do curso de formação de Cabral (2009).....	55
Quadro 6 – Excertos da Unidade Definição.....	68
Quadro 7 – Excertos da unidade Importância das habilidades preditoras de leitura	70
Quadro 8 – Excertos sobre a unidade Contato com habilidade preditora de leitura.	71
Quadro 9 – Excertos sobre a unidade Estratégias de ensino	72
Quadro 10 – Estratégias utilizadas pelas participantes	73
Quadro 11 – Excertos da unidade Dificuldades apresentadas	75
Quadro 12 – Dificuldades encontradas.....	75
Quadro 13 – Excertos da unidade Contribuições para prática pedagógica.....	79
Quadro 14 – Excertos da unidade Contribuições para prática pedagógica.....	81
Quadro 15 – Excertos da unidade Aspectos positivos em relação ao curso.....	83
Quadro 16 – Excertos da unidade Aspectos positivos em relação ao material teórico	85
Quadro 17 – Excertos da unidade Aspectos positivos em ao ambiente virtual Google Classroom.....	87
Quadro 18 – Excertos da unidade Habilidades Preditoras na mudança de percepção	89
Quadro 19 – Excertos da unidade Importância da Educação Infantil.....	90
Quadro 20 – Excertos da unidade Estratégias de ensino	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização;
ACEBB	Associação Cultural e Educacional Bloco Beleza;
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem;
ATD	Análise Textual Discursiva;
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil;
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais;
EI	Educação Infantil;
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC	Ministério de Educação e Cultura;
NAR	Nomeação Automatizada Rápida;
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa;
PNE	Plano Nacional de Educação;
RAN	Americano Rapid Automatic Namingem;
RCP	Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações;
RSL	Revisão Sistemática de Literatura;
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica;
SEA	Sistema de Escrita Alfabética;
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procópio;
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	16
1 LEITURA E HABILIDADES PREDITORAS DE LEITURA	19
1.1 VOCABULÁRIO	23
1.2 HABILIDADES METAFONOLÓGICAS	25
1.3 MEMÓRIA OPERACIONAL FONOLÓGICA	27
1.4 NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA	29
2 EDUCAÇÃO INFANTIL	31
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES	34
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
4.1 MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE LITERATURA	41
4.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	42
4.3 ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	43
4.4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DE RESULTADOS	46
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	50
5.1 HABILIDADES PREDITORAS DE LEITURA: UM MAPEAMENTO ACERCA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE	50
5.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO	66
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	111

APRESENTAÇÃO

O difícil ingresso no mercado de trabalho com a minha primeira graduação (Ciências Biológicas) e a possibilidade de uma segunda graduação, com um “leque” maior de opções de emprego, me fizeram ingressar, em 2016, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *campus* Cornélio Procópio. Já no primeiro ano tive a oportunidade de conhecer a disciplina de Psicologia da Educação I, ministrada pela professora Dr^a. Marília Bazan Blanco e, com isso, germinou o interesse pela área abordada.

Uma nova oportunidade surgiu: ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) sob orientação da Marília e assim se foram 3 anos pesquisando e me aprofundando em Dislexia; me inquietando ainda mais com as diversas dificuldades e transtornos encontrados em alunos nas salas de aula. No último ano da graduação, por meio de um teste seletivo, fui selecionada como bolsista de graduação do Programa de Extensão “Universidade Sem Fronteiras” – USF/SETI, que tinha como foco o trabalho prático em escolas municipais com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Foi a partir desse trabalho, juntamente com a leitura científica da temática, que apareceu uma “inquietude” sobre o que poderia ser feito para minimizar possíveis dificuldades de aprendizagem na alfabetização no Ensino Fundamental. E para tal, seria necessário focar na etapa anterior. Esse foi, também, o tema do meu trabalho de conclusão de curso e, com a aprovação no Mestrado em Ensino, surgiu a vontade de colocar em prática o que estudei, teoricamente, antes. Com isso, nasceu a preocupação com as habilidades de leitura necessárias na Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita proporcionam ao ser humano uma nova forma de compreender e de representar o mundo em que vivem (MALUF, 2003); sendo mais do que a codificação e a decodificação, permitem ao indivíduo sua inclusão e atividade no meio de uma sociedade letrada. Nessa perspectiva, Rocha (2015, p. 3) afirma que a leitura também possibilita “a construção de um indivíduo com percepção reflexiva e crítica”.

A discrepante dificuldade na aquisição da leitura em relação à fala é reflexo de sua recente aquisição por parte da humanidade, já que essa não possui um aparato neurobiológico exclusivo (necessitando do recrutamento de diversas áreas cerebrais, cujas funções primárias são outras) e, portanto, exige um ensino sistematizado (COSENZA; GUERRA, 2011). Dessa forma, para que ocorra a aprendizagem da leitura se faz necessária a escolarização, o que consequentemente está relacionada ao desenvolvimento de diversas habilidades e competências, como visuais, ortográficas, fonológicas e semânticas, que constituem-se como pré-requisitos para as aprendizagens posteriores, mais complexas (CAPELLINI; GERMANO; CUNHA, 2009; CAPELLINI *et al.*, 2017).

Nesse contexto, Dalla Costa *et al.* (2018) apontam a importância do estudo das habilidades preditoras de leitura e o ensino destas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando minimizar as dificuldades de leitura. Assim, a importância dessa pesquisa vem demonstrada juntamente com os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Provinha Brasil (BRASIL, 2016).

De acordo com os dados apresentados pela ANA, em 2016 apenas 12,99% dos alunos encontravam-se no nível 4 (desejado de leitura), além de 32,28% no nível 3 (adequado), 32,99% no nível 2 (básico) e 21,74 no nível 1 (elementar), sendo que o nível 3 e 4 são considerados suficientes; já os níveis 1 e 2 insuficientes (BRASIL, 2016).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) analisou os níveis de alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental, visto que para eles, a alfabetização é compreendida como “a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo à articular o domínio progressivo de habilidade de leitura e produção de textos com autonomia” (BRASIL, 2019). De acordo com seu

desempenho, os alunos foram classificados por níveis que vão de abaixo de 1 (desempenho menor que 650) até 8 (desempenho maior ou igual a 825). Dessa forma, em língua portuguesa/alfabetização, 14,4% estão abaixo de 1, 9,2% e estão no nível 1, 10,2% no nível 2, 13,3% no nível 3, 14,2% no nível 4, 15,2% no nível 5, 13,3% no nível 6, 7,3% no nível 7 e 3,0% no nível 8, o que demonstra que a maior parte não está no nível adequado (BRASIL, 2021). Esses dados foram devem considerar a pandemia na análise dos resultados, contudo, demonstra a necessidade de um aprimoramento no trabalho com as habilidades preditoras de leitura ainda na Educação infantil, justificando novamente a importância deste trabalho.

Diante do exposto, evidencia-se que esta pesquisa, de abordagem qualitativa (FLICK, 2009) obteve como norte o seguinte questionamento: de que modo um curso de formação sobre habilidades preditoras de leitura pode contribuir para a prática pedagógica na Educação Infantil? Buscando responder a esse questionamento, definiu-se como objetivo geral: desenvolver e implementar um curso de capacitação sobre as Habilidades Preditoras de Leitura na Educação Infantil, para professoras da rede municipal de educação de uma cidade do norte do Estado do Paraná.

Dentre os objetivos específicos, destacam-se: 1) Realizar um mapeamento sistemático de literatura acerca das produções científicas brasileiras sobre cursos de formação para Habilidades preditoras de Leitura; 2) Definir habilidades preditoras de leitura na Educação Infantil, assim como relacioná-las ao processo de alfabetização; 3) Investigar nos documentos norteadores/curriculares da Educação Infantil, de que forma as habilidades preditoras são contempladas; 4) Identificar e descrever os conhecimentos prévios dos professores quanto às habilidades preditoras de leitura e sua importância; 5) Elaborar e implementar propostas de atividades para desenvolver as habilidades preditoras na Educação Infantil; 6) avaliar a percepção das professoras quanto ao curso de formação e a contribuição deste para sua prática pedagógica.

Ademais, além da pesquisa aplicada, por se tratar de um Mestrado profissional, este

[...] deve ser [SIC] preocupar em gerar produtos e processos de ensino, que deverão estar incluídos/anexados na dissertação que apresente a fundamentação teórica para seu desenvolvimento, bem como o percurso desde a concepção e o protótipo até seu teste no sistema de ensino a que se destina, mesmo que tal percurso seja ainda parcial quando da conclusão do mestrado (BRASIL, 2016, p. 17).

O produto em questão, de acordo com as normas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2020, p. 19) encaixa-se na categoria “(v) Cursos de curta duração e atividades de extensão, como cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições diversas, olimpíadas, expedições, atividades de divulgação científica e outras”, sendo também uma proposta de ensino denominado de “Ensino de habilidades preditoras de leitura na Educação Infantil: uma proposta de formação de professores”.

Amparado nos objetivos supracitados e visando apresentar a elaboração e implemetação deste produto educacional, a presente dissertação encontra-se dividida da seguinte forma: no primeiro capítulo, “**Leitura e habilidades preditoras de leitura**”, define-se a leitura e aborda-se a importância desta para o desenvolvimento e a convivência na sociedade, além de discorrer sobre as diferentes habilidades consideradas pelos autores como requisitos para aprendizagem de leitura que, posteriormente, serão desmembradas para melhor entendimento. O segundo capítulo, “**Educação infantil**”, aborda os aspectos legais, além das aprendizagens e desenvolvimento que devem ser considerados nessa etapa. No terceiro capítulo, “**Formação de professores**”, evidenciam-se aspectos da formação inicial e continuada de professores e ressaltam-se os saberes necessários para a docência, assim como os saberes necessários especificamente dos professores de Educação Infantil. No quarto capítulo constam os encaminhamentos metodológicos e o trajeto do desenvolvimento da pesquisa. No quinto capítulo é realizada a descrição e análise dos dados e, por fim, no sexto e último capítulo, as considerações finais do trabalho.

1 LEITURA E HABILIDADES PREDITORAS DE LEITURA

A sociedade na qual estamos inseridos é letrada e, conseqüentemente, saber ler é uma habilidade que possibilita incorporação ativa no meio social. Contudo, para Gombert (2003) a habilidade de um bom leitor não se restringe apenas à decodificação, mas também à compreensão e fluência, dando sentido ao texto, sendo necessária, por parte da criança, a reflexão da língua e a utilização das unidades linguísticas e suas partes (BUZETTI; CAPELLINI, 2020). A decodificação está associada à consciência fonológica e à percepção das letras e seus respectivos sons; já a compreensão associa-se às habilidades linguísticas, podendo ser exemplo o vocabulário. Portanto, crianças que apresentem dificuldades persistentes nessas habilidades, possuem dificuldade na alfabetização (SEABRA, 2018 *apud* FRICKE; BOWYER-CRANE; HAVLEY; HULME; SNOWLING, 2013).

Atualmente, saber ler e escrever de forma mecânica tem se revelado condição insuficiente para o indivíduo atender adequadamente às demandas da sociedade. Saber ler e escrever mecanicamente, ou seja, a mera decodificação, não garante a uma pessoa uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. O indivíduo precisa não só ser capaz de decodificar sons e letras, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes situações (REBELLO, 2015, p.241).

Capellini *et al.* (2017) identificam a leitura como uma habilidade demasiadamente complexa, pois exige assimilação de informações visuais, ortográficas, fonológicas e semânticas.

Ainda no que tange à leitura, essa pode ser definida como um agrupamento de processos perceptivos, levando em consideração a integração de elementos visuais, ortográficos, fonológicos e semântico (MORAIS, 1996; CAPELLINI; CESAR; GERMANO, 2017). Os autores ainda afirmam que o processo da leitura, composto de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, envolve sistemas neuronais, processos visuais e ortográficos que abarcam memória, atenção, compreensão e movimentos oculares, sendo essas habilidades que proporcionam o “automatismo”, ou seja, a leitura rápida e precisa (CAPELLINI *et al.*, 2017).

O processo de leitura é definido como uma série de etapas que interagem desde a detecção de caracteres de letras, até os processos de desenvolvimento fonológico da palavra lida. Esse modelo é constituído por duas rotas, a lexical e a fonológica. A rota lexical é utilizada na leitura oral de palavras irregulares;

já a rota fonológica é utilizada durante a leitura de palavras não familiares e pseudopalavras (CAPELLINI *et al.*, 2017). Ainda segundo Cosenza e Guerra (2011), durante a leitura, após a assimilação pelas áreas corticais da visão, a palavra é capaz de transitar por duas vias para que ocorra a decodificação, sendo a primeira responsável pela conversão das letras em sons - grafofonológica, realizada pela região frontal e parieto-temporal; e a segunda por um processo conhecido como identificação direta, reconhecendo de forma instantânea a palavra.

De acordo com Fonseca (2017), a leitura exige a decodificação e a tomada de consciência dos fonemas e um processamento rápido dos estímulos visuais (letras). Para o autor, a leitura envolve funções superiores, como:

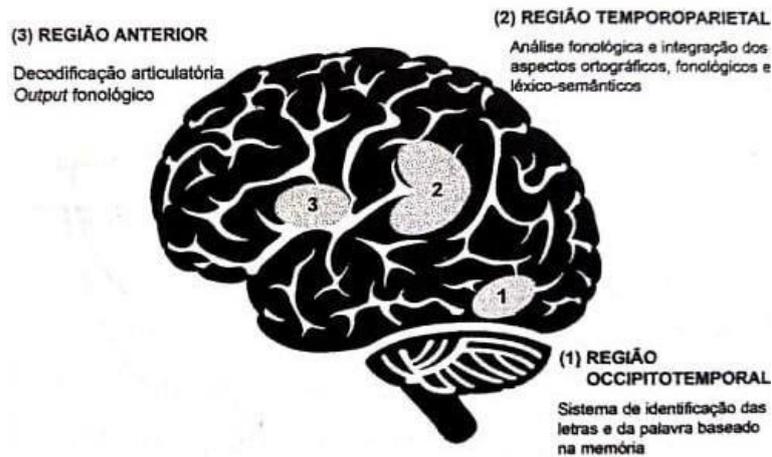
- a atenção voluntária e a concentração;
- a velocidade de processamento simultâneo ou sequencial da informação visual, auditiva ou tátil-quinestésica;
- a discriminação, a análise e a síntese perspectiva nas várias modalidades;
- a memória de curto tempo;
- a cognição (input - integração/planificação - output);
- a expressão verbal (elaboração, articulação etc.);
- a psicomotricidade (tonicidade, equilíbrio, lateralização, somatognosia, praxia global e fina) etc. (FONSECA, 2017, p. 148-149).

A leitura induz alterações definitivas no cérebro humano, gerando diversos estímulos visuais e uma mudança no processamento da linguagem falada, já que é preciso entender que as letras exprimem sons e essas, ao se ligarem, formam palavras (COSENZA, 2011; MALUF, 2010). Por ser uma atividade complexa, exige diversos recursos cognitivos, tais como a decodificação de letras em sons, a identificação de palavras, o acesso ao seu significado, a integração sintática e semântica do texto, entre outros (BECKER; SALLES, 2018).

No que diz respeito às bases neurobiológicas da leitura, Cosenza e Guerra (2011) apontam três importantes centros corticais; são eles: lobo frontal, junção parietotemporal e junção occipito-temporal. Os dois primeiros centros se relacionam à decodificação grafo-fonológica das palavras, já o occipito-temporal é responsável pela decodificação direta mediada pela visão.

A Figura 1 apresenta a região frontal, parietotemporal e occipito temporal do cérebro, regiões, como já mencionadas, responsáveis pela decodificação.

Figura 1 – Áreas cerebrais envolvidas com a leitura.



Fonte: Lima e Ciasca (2015, p. 224).

Quanto à leitura, ainda se destacam três fatores fundamentais para que essa aconteça: segmentação em unidades distintas da língua falada e a compreensão de que essas unidades apontadas reproduzem-se em diferentes palavras faladas – sendo essas denominadas de habilidades metafonológicas – e a consciência das regras de correspondência entre grafemas e fonemas (CAPELLINI; CESAR; GERMANO, 2017).

Ao ingressar no Ensino Fundamental, etapa em que ocorrerá a aprendizagem da leitura e da escrita formal, a criança necessita de habilidades e competências, também nomeadas de pré-requisitos para as aprendizagens que irão ser concretizadas, sendo essas aptidões cognitivo-linguísticas, como conhecer as letras, os números e rimas, habilidades que devem ser exploradas no período pré-escolar (CAPELLINI; GERMANO; CUNHA, 2009; CURBY *et al.* 2015 apud BECKER; SALLES, 2018).

Oliveira (2007), ao discutir sobre a aprendizagem de leitura, aponta atribuições específicas que ainda se dividem em três grupos: o primeiro diz respeito à relação com os livros, à consciência fonológica e à metalinguagem; o segundo pauta como condição à consciência fonêmica e ao princípio alfabético; e por fim, o terceiro, às habilidades relacionadas à decodificação e à fluência.

Para que a criança aprenda a ler, considerando o sistema alfabético, Zorzi (2017) destaca ser necessário:

1. O desenvolvimento de uma capacidade para segmentar palavras, partindo destas como um todo, passando pelas sílabas até chegar ao nível dos fonemas, identificando-os e gerando um conjunto;
2. Uma capacidade para compreender, ou constatar, que as diferentes palavras se constituem a partir da combinação dos fonemas que compõem tal conjunto;
3. Compreender que, para cada fonema existe, no mínimo, uma letra para representá-lo. Isto significa aprender o valor sonoro das letras e estabilizar as correspondências fonemas-grafemas. Desta forma, a um conjunto limitado de fonemas também corresponde um conjunto limitado de símbolos gráficos;
4. Compreender que, para escrever uma palavra, o ponto de partida é analisar sua estrutura sonora, identificar cada um dos fonemas componentes e atribuir a eles as letras correspondentes;
5. Como princípio geral, compreender que, para ler, deve-se atribuir às letras os sons que elas representam, unir os fonemas em sílabas e as sílabas em palavras;
6. Complementarmente, faz-se necessário conhecer as letras, aprender a nomeá-las, a traçá-las, a diferenciar nome da letra versus o som que ela representa e consolidar um processo sistemático de correspondências entre fonemas e grafemas (ZORZI, 2017, p. 10).

Já para Cagliari (1998), as habilidades preditoras necessárias para que o estudante aprenda a ler e escrever, são:

1. Diferenciar desenho e escrita.
2. Conhecer o alfabeto em diferentes formas gráficas (iniciar com o uso de letras de forma maiúsculas).
3. Distinguir as letras de outros sinais usados na escrita (acentos e sinais de pontuação).
4. Conhecer o princípio acrofônico: relação entre o nome da letra e o som que ela representa. Esse conhecimento é um grande aliado para o aprendizado da leitura.
5. Saber a direção da escrita na página (da esquerda para a direita e de cima para baixo).
6. Perceber a segmentação das palavras na escrita.
7. Conhecer a ortografia das palavras e compreender que ela não atua de modo idêntico na leitura e na escrita (CAGLIARI, 1998, p. 144).

Além de Cagliari, muitos autores relatam a relevância da aquisição de pré-requisitos para alfabetização – estado de formação pontencial de linguagem e experiência multidisciplinar para a aprendizagem – já que é por meio deles que estruturas mentais são desenvolvidas para que ocorra a aprendizagem e, conseqüentemente, permita ao sujeito estabelecer uma relação correta da sua vivência com o contexto abstrato a cada momento (ROTTA, 2016).

Em seus estudos, Ducan *et al.* (2013) buscaram analisar quais habilidades, em idade precoce, se destacavam como mais importantes, sendo identificados: vocabulário, conhecimento de letras e de palavras, rima e aliteração e habilidades atencionais (SEABRA, 2018). Já para Capellini *et al.* (2017), para a leitura destacam-se as seguintes habilidades: habilidades metafonológicas, memória

operacional fonológica e o processamento fonológico. Essa última habilidade, juntamente com o conhecimento de letra e linguagem oral, é destacada quando se discute o desenvolvimento da leitura em nível de palavras. Ao mencionarmos habilidades de processamento fonológico, podemos destacar a consciência fonológica, memória fonológica, nomeação automática rápida e velocidade de processamento (FRIJERS *et al.*, 2011; HULME; NASH; GOOCH; LERVAG; SNOWLING, 2015; KIRBY *et al.*, 2012; VELLUTINO *et al.* 2004, 2007); quanto ao trabalho do conhecimento de letras, destaca-se o nome dessas letras e seus sons (FRICKE; FOX-BOYER; STACKHOUSE, 2015; PICCOLO; SALLES, 2013); e sobre a linguagem oral, podemos destacar o trabalho com vocabulário e compreensão (FRICKE; FOX-BOYER; STACKHOUSE, 2015; PICCOLO; SALLES, 2013).

Para Capellini, Cesar e Germano (2017), o desenvolvimento dessas habilidades proporciona uma leitura mais rápida e precisa, ou seja, uma leitura “automática”. Já para Capellini, Germano e Cunha (2009) e Capellini, Cesar e Germano (2017), dentre as diversas habilidades consideradas como preditoras de leitura, destaca-se: consciência fonológica e memória operacional fonológica ou memória verbal de curto prazo. Já Buzetti e Capellini (2020) indicam que para que o aluno aprenda a ler, é necessário o trabalho com o vocabulário, as habilidades metafonológicas, a memória operacional fonológica e a nomeação automática rápida.

Verificando-se as inúmeras habilidades destacadas por diversos autores e a fim de uma padronização, as habilidades preditoras discutidas a seguir se baseiam no livro “Habilidades preditoras para alfabetização: contribuições para a sala de aula”, de Buzetti e Capellini (2020), que são: vocabulário, habilidades metafonológicas, memória operacional fonológica e nomeação automática rápida.

1.1 VOCABULÁRIO

Para que a criança aprenda a ler é fundamental que identifique palavras e, para tal, faz-se necessário ter uma otimização de seu vocabulário. Ao refletirem sobre o desenvolvimento da linguagem oral, Capovilla e Seabra (2011) sinalizam a promoção da linguagem oral e do vocabulário como requisitos para aprendizagem da leitura e da escrita, sendo o vocabulário associado a habilidades preditoras para alfabetização (BUZETTI; CAPELLINI, 2020).

O vocabulário pode ser do tipo receptivo ou expressivo. O primeiro relaciona-se ao desenvolvimento cognitivo, pois ao se escutar alguma palavra são necessários a recepção e o processamento da informação para que ocorra a inferência. Já o vocabulário expressivo, vincula-se à percepção e experiência vivenciadas pela criança, ou seja, “corresponde ao léxico que pode ser emitido pela criança, e pode ser avaliado pelo número de palavras que a criança é capaz de pronunciar” (FERRACINI, 2006, p. 126; CAPOVILLA, 2006; CAPOVILLA; SEABRA, 2010).

O vocabulário faz-se importante pois, ao reconhecer a maior parte das palavras de determinado texto, há maior compreensão no decorrer da leitura, já que esse auxilia no processo de decodificação, velocidade e precisão na leitura (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013; OLIVEIRA, 2017; FERRACINI *et al.*, 2006). Dessa forma, é importante o estímulo do entendimento do mundo, já que quanto maior o conhecimento do mundo, conseqüentemente maior o conhecimento de palavras, refletindo em um aumento do repertório da criança, auxiliando na compreensão de uma informação (inferência), mediante linguagem oral ou escrita (NALOM; SOARES; CARNIO, 2015).

A escassez de vocabulário, além de resultar em falhas no entendimento do texto, pode estar relacionada a problemas de memória fonológica e conseqüentemente a uma lentidão na aquisição de novas palavras (BUZETTI; CAPELLINI, 2020).

De forma a auxiliar no trabalho para aumento do repertório vocabular, baseado em Cunha e Capellini (2010) e Capovilla e Seabra (2010), Buzetti e Capellini (2020), destacam-se:

- Ler diariamente para o aluno diferentes tipos de textos;
- Incentivar o aluno a ler com frequência tipos de textos sobre assuntos diversificados;
- Incentive a produção diária de frases e a produção de texto para que o aluno possa utilizar as palavras em diferentes situações;
- Ofereça ao aluno sinônimos para que possa ampliar o vocabulário;
- Explore o uso do dicionário em sala de aula;
- Faça rodas de conversas, incentivando o aluno a falar sobre temas diferentes, expressando sua opinião e justificando;
- Proponha atividades de descrição (comece por descrição de objetos, animais e vá apresentando desafios, como descrição de cenas, sentimentos, tirinhas, entre outros) (BUZETTI; CAPELLINI, 2020, p. 24).

Com as atividades mencionadas há um aumento no repertório vocabular do aluno, e conseqüente melhora no período de alfabetização.

1.2 HABILIDADES METAFONOLÓGICAS

As habilidades metafonológicas ou consciência fonológica¹ são um conjunto de habilidades que levam em consideração desde a compreensão global associada ao tamanho de uma palavra, até a correspondência fonológica entre palavras, a separação e manipulação das sílabas ou dos fonemas, como aliteração, rima, sílabas e fonemas (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

As habilidades metafonológicas dizem respeito à capacidade de manipulação das unidades sonoras da língua. Essa manipulação pode ser observada sobre unidades distintas da palavra: sílabas; rimas e aliterações; e fonemas. Dessa forma, as habilidades metafonológicas podem ser divididas respectivamente em três tipos de consciência: consciência das sílabas, das unidades intrassilábicas e do fonema (PESSOA; MORAIS, 2010, p. 117).

Para Ducan *et al.* (2013), o principal preditor para aprendizagem da leitura e escrita é a habilidade metafonológica, pois ela é a capacidade de identificar, distinguir e manipular fonemas, o que justifica sua importância na compreensão leitora. É necessário que o aluno entenda a estrutura fonológica para que assimile que a escrita é uma reprodução da fala, por isso essa habilidade também pode ser intitulada de consciência fonológica (BUZETTI; CAPELLINI, 2020; PETERSON; PENNINGTON, 2012).

Assim sendo, a habilidade metafonológica “está ligada à capacidade de reflexão e manipulação das partes sonoras das palavras”, o que diz respeito à consciência fonológica (BUZETTI; CAPELLINI, 2020, p. 28). A consciência fonológica para Capellini e Ciasca (2000), Santos e Siqueia (2002) e Adams *et al.* (2006), relaciona-se à competência de refletir (consultar e verificar), controlar as partes da fala, trabalhar com rima, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor), já que a linguagem é formada por pequenos sons.

Soares (2016) ainda divide a consciência fonológica em diversos constituintes, sendo eles: consciência da palavra ou consciência lexical, consciência

¹ É necessário expor que os termos consciência e habilidade metafonológica são utilizados como sinônimos por alguns autores. A explicação faz-se necessária pois, no decorrer do estudo, serão encontradas duas terminologias – habilidade metafonológica e consciência fonológica - seguida a nomenclatura apresentada pelos autores.

de rimas e aliterações, consciência de sílabas ou consciência silábica e consciência fonêmica.

A consciência lexical, ou também chamada de consciência da palavra, diz respeito à competência de separar, isolar e mensurar a linguagem oral em palavras, por meio de normas gramaticais, o que está propriamente relacionado aos diversos estágios da escrita (BARRERA; 2003; FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

A rima refere-se à

[...] semelhança entre os sons finais entre palavras, mais comumente a partir da vogal ou ditongos tônicos [...], mas também entre os fonemas finais de palavras oxítonas [...] entre as sílabas finais [...] entre as duas últimas sílabas (SOARES, 2016, p.179).

A aliteração é “[...] a semelhança entre sons iniciais de palavras: em sílabas [...], e também em fonemas” (SOARES, 2016, p.180). Sílabas são “unidades articulatórias que constituem as palavras” (ZORZI, 2016, p.12) e os fonemas “correspondem às menores unidades sonoras das palavras”.

A consciência silábica é apontada por Zorzi (2016, p. 12) como “unidades articulatórias que constituem as palavras”. É primordial para a etapa da alfabetização, já que se trata de um dos elementos fonológicos de mais fácil acesso por parte da criança (FERREIRO, 2013; LAMÔNICA; BRITTO, 2016). E a consciência fonêmica “refere-se ao conhecimento que possibilita a identificação das unidades mínimas distintivas, os fonemas” (GONÇALVES, 2006, p. 50), ou seja, a capacidade de manipular as partes das palavras que são formadas por sons, sendo uma habilidade abstrata e, por isso, de maior dificuldade, porém de grande importância para o desenvolvimento da leitura (SOARES, 2016; SCHÜNEMANN, 2015).

Para melhor entendimento, é necessário explanar que a habilidade metafonológica faz parte das habilidades metalinguísticas, que têm como finalidade a reflexão, investigação e utilização intencional sobre a fala e suas diversas partes. Então, ao mencionar a habilidade metafonológica, consideramos a consciência fonêmica, fracionamento de palavras em fonemas e sílabas, segmentação das sentenças em palavras, compreensão de rima e aliteração, além de soma, diminuição e unificação de fonemas, dentro outros.

Ainda pode-se relacionar essa habilidade ao elemento fundamental da leitura inicial, chamado decodificação. Na decodificação é realizada a transposição

do sinal gráfico para um nome ou som da língua, ou seja, conversão grafema-fonema (ANDRADE *et al.*, 2014).

Como sugestão para promoção dessa habilidade, Gombert (2003) menciona atividades envolvendo música, cantigas, poesias, parlendas, jogos orais e trava-língua. Especificamente para educação infantil, Adams (2006) e Buzetti e Capellini (2020) sugerem:

- Identificar sons diferentes;
- Comparar um som ou outro;
- Cantigas e parlendas;
- Identificação de rima;
- Imitação de sons (animais, objetos, entre outros);
- Trocando uma parte das palavras;
- Encontrar palavras escondidas;
- Identificar figuras que iniciam com o mesmo som;
- Contar com palmas quantos “pedacinhos”, sílabas as palavras têm (BUZETTI; CAPELLINI, 2020, p. 29).

Por fim, a habilidade metafonológica vincula-se à memória, para que assim a aprendizagem de leitura e escrita ocorra de maneira adequada (BUZETTI; CAPELLINI, 2020).

1.3 MEMÓRIA OPERACIONAL FONOLÓGICA

Buzetti e Capellini (2020) mencionam em sua obra que a memória é apontada como uma das atividades cognitivas mais complexas e mais utilizadas.

A memória pode ser classificada de acordo com sua duração: a de curto prazo e a de longo prazo (BADDELEY, 2011). De acordo com Kandel *et al.* (2002), as duas diferenciam-se quanto à duração e quantidade de conhecimento armazenados: a memória de curto prazo, por exemplo, guarda determinada informação por um curto período; já a memória de longo prazo necessita de uma consolidação, o que proporciona uma recordação até mesmo após anos.

Segundo Blanco (2015), a memória operacional ou de trabalho é considerada um tipo de memória de curto prazo que exerce um papel gerenciador. Portanto, esta não é somente uma instância de armazenamento temporário da informação, mas também processa estas advindas do ambiente e da própria memória durante a realização de tarefas cognitivas. Cosenza e Guerra (2011) apontam que a memória operacional dispõe de dois importantes elementos: memória

sensorial e sistema de repetição, pois apesar de ser considerada provisória, tem como potencial o processamento aquém da retenção de informação. Quanto à memória de trabalho, o autor discorre que essa “[...] dispõe contudo de um processo adicional que vai permitir a conservação da informação por mais tempo” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 54).

De acordo com Kandel *et al.* (2014) , a memória de trabalho é composta por dois componentes: de informação verbal/fonológico e de informação visuo-espacial, que são coordenados por um terceiro sistema, o de processos de controle executivo.

Utiliza-se o subsistema verbal ao tentar manter informação com base na linguagem falada (fonológica) conscientemente, como quando mentalmente se repete um número de telefone há pouco fornecido pela telefonista. O subsistema verbal consiste em dois componentes interativos: um armazenado, que representa conhecimento fonológico, e um mecanismo de ensaio, que mantém essas representações ativas enquanto se precisa delas. [...] O subsistema visuoespacial da memória de trabalho retém imagens mentais de objetos visuais e da localização dos objetos no espaço (KANDEL *et al.*, 2014, p. 1257).

De modo geral, a memória operacional fonológica diz respeito à retenção e manipulação das informações fonológicas temporariamente. E para que essa se transforme em memória de longo prazo, é preciso que ocorra a consolidação por meio da manipulação e repetição do conhecimento adquirido (ZORZI; CAPELLINI, 2009; RODRIGUES; BEFI-LOPES, 2009).

A importância da memória operacional fonológica se dá devido à sua relação com muitas habilidades de linguagem, possibilitando que novas palavras sejam lidas por meio da decodificação, influenciando na aquisição de vocabulário, processamento sintático e compreensão leitora (ZORZI; CAPELLINI, 2009; RODRIGUES, 2007). Sendo assim, Sánchez (2004) afirma que a estimulação da memória de trabalho, e conseqüentemente maior repertório de elementos fonológicos, é um dos fatores que garante o acesso à boa compreensão leitora. Cosenza (2011) ainda inclui que a memória operacional tem uma importante função na consciência, auxiliando para que o leitor consiga chegar ao desfecho de uma frase e compreenda seu significado, levando em conta as palavras iniciais da leitura, sem que tenha esquecido; ainda possibilita a compreensão da essência do que foi lido para relacionar

com a informação a seguir, sem necessariamente ser preciso recordar de cada palavra.

1.4 NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA

A nomeação automática rápida, considerada um preditor de leitura, caracteriza-se pela capacidade em compreender um símbolo visual e nomeá-lo de maneira rápida e exata, podendo ser letras, cores, objetos, números, entre outros (PUGLISI, 2018; SANTOS; NAVAS, 2004).

De acordo com Wolf e Denckla (2005), para que a criança desenvolva essa habilidade, fazem-se necessárias algumas habilidades cognitivas, tais como atenção, processos perceptuais, memória lexical e articulação. Buzetti e Capellini (2020, p. 43) ainda trazem que algumas das habilidades para o sucesso na nomeação automática rápida, são “identificação das letras, atenção aos estímulos, integração de características visuais e informação de padrão visual com estocagem de representações ortográficas, entre outros”.

Mesmo sendo considerada uma habilidade preditora de leitura, é necessário apontar que essa é desenvolvida antes da leitura, já que para sua execução é necessário que o cérebro assimile informações visuais e verbais. A relação da leitura com a nomeação automática rápida acontece, pois essa envolve manipulação em série e oral dos nomes das letras, cores, objetos, números, que são importantes condições para uma leitura fluente (BUZETTI; CAPELLINI, 2020). Além do mais, obstáculo para obtenção dessa habilidade, assim como para a consciência fonológica, é considerado indicador de transtorno de aprendizagem. Buscando uma melhor verificação quanto a essa habilidade, profissionais capacitados utilizam usualmente as tarefas de nomeação automatizada rápida (NAR) – baseado no teste Americano Rapid Automatic Namingem (RAN), de Wolf e Denckla (2005 apud SILVA, 2015), que julga "o tempo gasto pelo indivíduo para nomear uma série de estímulos visuais familiares: cores, letras, dígitos e objetos – o mais rápido possível" (ARAÚJO; FERREIRA; CIASCA, 2016, p. 394).

Diante do exposto, compreende-se a importância do ensino da leitura e, conseqüentemente, do trabalho com as habilidades preditoras ainda na Educação Infantil, já que sua estimulação na etapa adequada é essencial para o desenvolvimento da alfabetização, minimizando possíveis dificuldades de

aprendizagem.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil é tida, de acordo com a Constituição Federal, como um direito da criança e obrigação do Estado, sendo apontada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, como a primeira etapa da Educação Básica. Com a Emenda Constitucional 59/2009, a educação dos 4 aos 17 anos passou a ser direito subjetivo. Sendo assim, a faixa etária de zero a três anos não é tida como obrigatória.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), o eixo estruturante da Educação Infantil são as interações e brincadeiras, trazendo como objetivo da proposta pedagógica

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 18).

O documento mais atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), similarmente a outros documentos, também se preocupa com a educação e desenvolvimento integral. Trata-se de um documento normativo implementado por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e que estabeleceu um conjunto de aprendizagens essenciais às diversas etapas e o desenvolvimento dos alunos ao cursarem a Educação Básica. Quanto à educação infantil, fica estabelecido, assim como em outros documentos, essa etapa como inicial do processo educacional do indivíduo (BRASIL, 2018).

Especificamente para a Educação Infantil, a BNCC enuncia que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças tem como eixo estruturante as interações e a brincadeira, garantindo-lhes os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, organizados e estruturados em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

A BNCC, ao tratar sobre os campos de experiência da Educação Infantil, não aborda de forma direta o trabalho com as habilidades preditoras de leitura;

contudo, expõe que

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. [...] As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2018, p. 42).

Ainda sobre a BNCC, é possível identificar, no que diz respeito à Educação Infantil, algumas das habilidades consideradas como preditoras de leitura, abarcadas no objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. São elas:

- (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;
- (EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas;
- (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos;
- (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos;
- (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita);
- (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas;
- (EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois);
- (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes;
- (EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos (BRASIL, 2018, p. 49-52).

Nesse âmbito, a partir do que foi organizado na BNCC, em 2018 foi elaborado um documento especificamente para Educação Básica do Paraná: o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (RCP). No referencial encontram-se os princípios, os direitos e os objetivos para aprendizagem

para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (PARANÁ, 2018).

O RCP apresenta os campos de experiências, trazendo a organização curricular e especificidade dessa faixa etária. É possível notar que todos os níveis dispõem de trabalho com a linguagem oral e percepção de sons (PARANÁ, 2018). Porém, é no "Campo de Experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação" que verifica-se, especificamente, atividades de consciência fonológica, a partir de:

- Escutar/imitar parlendas e participar de brincadeiras como corre-cotia, produzindo diferentes entonações e ritmos;
- Completar cantigas e músicas com sons e rimas;
- Participar de brincadeiras de linguagem que exploram a sonoridade das palavras, percebendo rimas e aliterações;
- Explorar e brincar com a linguagem, criando sons e reproduzindo rimas e aliterações [...];
- Emitir sons articulados e gestos observados nos recursos textuais e audiovisuais;
- Expressar-se em conversas, narrações e brincadeiras, ampliando seu vocabulário e fazendo uso de estruturas orais que aprimorem suas competências comunicativas;
- Ouvir e nomear objetos, pessoas, personagens, fotografias e gravuras;
- Presenciar situações significativas de leitura e escrita;
- Ter contato visual com sua imagem (foto), juntamente com a escrita do nome;
- Produzir marcas gráficas com diferentes suportes de escrita conhecendo suas funções (PARANÁ, p. 90-114).

Diante do exposto, o documento confirma o que é possível visualizar historicamente, que "[...] a Educação Infantil é recente dentro da história da educação brasileira e faz parte de um contexto de luta de classes cuja função vem passando por diferentes mudanças" (PARANÁ, 2018, p. 38). Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da escolarização, demonstra-se fundamental no trabalho preventivo, aspirando minimizar algumas possíveis dificuldades de aprendizagem nas próximas etapas, de acordo com Ciasca *et al.* (2015), Oliveira (2015) e Rotta (2016).

Destarte, as habilidades preditoras, tais como consciência fonológica, de rimas, sílabas, aliteração, nomeação automática e vocabulário, demonstram-se essenciais no currículo da Educação Infantil, já que a alfabetização acontece anteriormente ao acesso da criança ao Ensino Fundamental, sendo essas competências importantes também para identificação de escolares com sinais de risco de dificuldades no processo de alfabetização (CAPELLINI *et al.*, 2017; OLIVEIRA, 2019).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES

Já é de conhecimento e de grande debate a importância do profissional docente, pois esse é o sujeito que proporciona o conhecimento base para todos os conhecimentos futuros. E isso se reafirma com a declaração de Gatti (2011), que enuncia que esses

[...] são profissionais essenciais para a nação, e para propiciar - nas escolas e nas salas de aula de ensino básico - melhores oportunidades formativas para as futuras gerações. Estamos assumindo que o papel da escola e dos professores é o de “ensinar-educando”, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania (GATTI, 2011, p. 304).

Ao abordar a formação de professores, o artigo 5º da Resolução nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, discorre que de acordo com a LDBEN n. 9394/96, a formação de professores e demais profissionais da educação, suas particularidades de sua atuação têm os seguintes princípios:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019, p. 3).

Quando debatido, especificamente sobre o professor da Educação Infantil, Gomes (2009) expõe.

A formação universitária constitui parte importante da trajetória de ser educadora de crianças pequenas. Trata-se do momento de contato com o campo profissional, do debate teórico da área aliado ao conhecimento institucional, do exame e da problematização das práticas desenvolvidas na instituição, o que representa uma etapa formativa essencial (GOMES, 2009, p. 56-57).

Ser professor permeia as diversas relações com a educação, as situações de seu trabalho, com a remuneração, com curso de formação de professores enfraquecido e a carência de políticas de formação continuada (LOBATO, 2016). Essas questões, de acordo com Pimenta (1996) reforçam a importância de se repensar a formação de professores e sua desvalorização. Ainda, é necessário considerar que a formação de um professor não se encerra em sua graduação, pois

trata-se de um processo contínuo, que verifica a indispensabilidade de sua qualificação para um desenvolvimento com aptidão (NOGUEIRA, 2015).

Buscando uma modificação nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE) indica como meta para esses profissionais: processo de formação inicial e continuada, como por exemplo o incentivo à pós-graduação, equiparar o salário de forma justa, plano de carreira, condições adequadas de trabalho, tudo de forma a atingir uma melhoria na educação básica (BRASIL, 2014).

A questão da formação continuada, apesar de grande polêmica, é contemplada na Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, devendo essa ser estabelecida a todas etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 2).

A formação continuada relaciona-se ao processo de aperfeiçoamento profissional no campo da teoria e prática no ambiente de trabalho, sendo essa dependente da vontade e oportunidade do professor (ARAÚJO; PEREIRA; DANTAS, 2016).

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1996, p. 150).

Ao se tratar em específico da formação continuada de professores da Educação Infantil, Parreira diz que isso “é reconhecer a importância em sistematizar conhecimentos e saberes específicos para a educação da criança, é discutir sobre a atuação, e sobre os saberes docentes” (PARREIRA, 2007, p. 41).

Para tanto, entende-se que a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil requer uma individualidade, pautando-se em suas

especificidades e singularidades do professor da Educação Infantil, pois esse, distintivamente dos outros níveis de ensino, possui uma relação direta de professor-criança-família (GOMES, 2009).

Por isso é clara a necessidade de uma formação mais específica, buscando alcançar uma identidade profissional que considere as especificidades da Educação Infantil, tal como o trabalho que se exerce com as crianças pequenas (RAUTENBERG, 2018).

Como expõe Nogueira (2015), a formação continuada produz-se dia a dia e considera a bagagem que os professores trazem consigo, não se tratando apenas de um treinamento ou de uma capacitação.

O professor não é apenas um mero transmissor de conteúdos, mas profissional que integra diversos saberes relacionados à sua profissão, em harmonia com o aspecto pedagógico e o conhecimento científico, como aborda Tardi (2011). Portanto, faz-se aqui importante a discussão sobre os saberes docentes, retratados por Shulman (1986), Gauthier *et al.* (2013), Tardif (2011) e pela brasileira Selma Garrido Pimenta (1999).

Para melhor entendimento quanto às características dos saberes abordados por cada autor, segue o Quadro 1 para representação.

Quadro 1 – Característica dos saberes

Shulman (1986)	Gauthier <i>et al.</i> (2013)	Tardif (2011)	Pimenta (1999)
Conhecimento de conteúdo de matéria; Conhecimento pedagógico de matéria; Conhecimento curricular.	Saberes disciplinares; Saberes curriculares; Saberes das Ciências da Educação; Saberes da tradição pedagógica; Saberes experienciais; Saberes da ação pedagógica.	Saberes da formação profissional; Saberes disciplinares; Saberes curriculares; Saberes experienciais.	Saberes da experiência; Saberes do conhecimento científico; Saberes pedagógicos.

Fonte: adaptado de Levandovski (2019).

Considerando 7 categorias que têm como base o conhecimento, Shulman (1986) busca o equilíbrio entre o aspecto pedagógico e o conhecimento científico necessário para o exercício da docência. Esse autor se preocupa em defender que a atividade docente é uma atividade multifacetada e que para o seu exercício é necessária uma base de conhecimentos (SHULMANN, 1986).

Já Gauthier *et al.* (2013), a partir da tríade (professor, estudante e saber), discutem a relação entre eles, estabelecendo “gestões” que têm como objetivo a aprendizagem discente, ou seja, que este se aproprie do saber. Esses autores afirmam que o ensinar é realizado com a união de diversos saberes: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber da tradição pedagógica (saber dar aula), o saber experiencial e o saber da ação pedagógica, que são obtidos por meio de suas experiências, quando são testados e comprovados por métodos científicos (GAUTHIER *et al.*, 2006).

Tardif (2011) discute que a atividade docente e a forma como os 4 tipos de saberes por ele indicados, influenciam nessa atividade, sendo eles: saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos). Na perspectiva de Tardif (2002), um bom professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa; além do mais, precisa de conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Buscando sintetizar os pressupostos de Tardif, Gauthier *et al.* e Shulman (saberes docentes) aos de Nóvoa (formação de professores), Pimenta (1999) sintetiza os saberes docentes em três: saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência, abordando a relevância destes na formação da identidade docente.

Em consonância com as ideias expostas, Pimenta (1999) afirma que os processos de formação de professores devem considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas) e dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida), sendo esse conjunto de saberes responsáveis pelas situações de ensinar.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de docentes, de acordo com Nogueira (2015), tem sido

alvo de discussões e objeto de preocupação de diversas instituições de atendimento infantil, buscando entender qual a melhor maneira para atender apropriadamente as crianças. Para Oliveira-Formosinho (2001), ser professor da educação infantil apresenta, ao mesmo tempo, uma similiaridade com outros exercícios profissionais de contextos diferentes, mas também aspectos individualizados, o que configuram uma especificidade da infância.

Historicamente, a Educação Infantil passou a ser considerada como parte da Educação Básica somente a partir da LDBEN/96, juntamente com a regulamentação da formação específica para atuação nessa etapa, por profissionais anteriormente vistos como cuidadores. Ainda, com a referida lei foi determinado, como requisito mínimo para atuação nessa etapa, a formação em nível médio, como também abordado nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCN) em 2006 (CERISARA, 2002; BRASIL, 1996, 2006).

No entanto, de acordo com Martins e Peroza (2016), mesmo após a aprovação da LDBEN/96, levou-se um tempo para constituir uma estrutura teórica para reformular os currículos dos cursos de formação de professores para Educação Infantil, refletindo na recente preocupação com essa etapa.

Ao olhar para a Educação Infantil, a lei deixa clara a importância do profissional da docência nesse nível de ensino. Não cabem mais sujeitos leigos, sem preparo adequado para atuar nas creches e pré-escolas. O reconhecimento da necessidade de formação inicial específica para os docentes nessa etapa de escolarização traz um avanço significativo. Os saberes e conhecimentos, adquiridos na formação inicial, fundamentam o ensino para as crianças de 0 a 5 anos (TOZETTO, 2011, p. 24).

No que diz respeito à formação de professores da Educação Infantil, a Política Nacional de Educação (PNE) conclui que

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrido-se dele e renovando-o constantemente (BRASIL, 2002, p. 27).

Ao tratar as competências do professor da Educação Infantil, Martins e Peroza (2016) expõem que a prática pedagógica deste deve compreender a criança

e a infância. Redin (2000) reafirma a importância de uma formação adequada.

O profissional da educação infantil deverá ter um preparo especial, porque para a infância exige o melhor do que dispomos. Mesmo porque, na relação pedagógica, não basta estar presente para ser um bom companheiro. Deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, antropologia e história, linguagem, brinquedos e das múltiplas formas humanas, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações de necessidades especiais). Precisa ainda ter sob controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos. Ter elaborado, maduramente, a questão de seus valores, cultura, classe social, história de vida, etnia, religião e sexo (REDIN, 2000, p. 51).

Mediante o exposto, fica claro que, nos dias de hoje, para ser docente na Educação Infantil, faz-se necessária uma formação a nível superior, sendo de grande valia uma formação continuada. Guimarães, Arenhart e Santos (2017) refletem que, como prática de ensino na formação inicial de futuras professoras da educação infantil, podemos citar os estágios supervisionados, já que é por meio deles que ocorre a prática e familiaridade do docente, assim como a construção de sua identidade. Ainda, é possível considerar que a prática de ensino de Educação Infantil, além de auxiliar na formação inicial, representa uma oportunidade de formação continuada para as professoras vigentes e equipe gestora, pois durante essa prática é necessária uma relação dialógica com toda equipe pedagógica da instituição que os recebe (GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2017).

Quanto à formação continuada, é necessário explicitar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) deixam claro o direito dos professores à formação continuada, visando garantir o aperfeiçoamento da prática e o desenvolvimento de sua identidade profissional (BRASIL, 2009). Sobre a identidade, Gatti (1996) afirma que

A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. [...] Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes (p. 87).

A formação continuada tem, mais do que aporte teórico, valorização dos saberes da prática e, segundo Tardif (2011), essas são provenientes do exercício da profissão, como é o caso dos saberes “experencial”, “prático”, “da ação”,

“pedagógico”, “da ação pedagógica”. Dessa forma, a formação continuada é vista como uma associação entre teoria e prática.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os encaminhamentos metodológicos de cada etapa da presente pesquisa. A organização se deu da seguinte maneira: Encaminhamento Metodológico do Mapeamento Sistemático de Literatura; Revisão Bibliográfica; Elaboração e Implementação do Produto Educacional e, por fim, a Apresentação e Análise dos resultados obtidos.

4.1 MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE LITERATURA

O Mapeamento Sistemático da Literatura é utilizado com o intuito de responder, com uma visão geral ampla, questões sobre determinada área, sendo que esse é considerado quando há poucas evidências disponíveis na literatura, o qual se baseia na mesma lógica da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) (MOHER; SHEKELLE, 2015; KITCHENHAM; CHARTERS, 2007; KITCHENHAM; BUDGEN, BRERETON, 2011). De acordo com Kitchenham, Budgen e Brereton (2011), o mapeamento da literatura pode ser dividido em 5 etapas:

1. Definição de questões de investigação;
2. Realização da Pesquisa de Estudos Primários;
3. Triagem dos estudos com base nos critérios de inclusão / exclusão;
4. Classificação dos documentos;
5. Extração e agregação dos estudos (KITCHENHAM; BUDGEN; BRERETON, 2011, p. 8, tradução nossa).

A RSL é uma estratégia para identificar, avaliar e interpretar pesquisas à disposição e pertinentes sobre uma determinada temática, sendo que para que essa seja organizada, fazem-se necessários o objetivo da revisão e critérios de inclusão e exclusão de trabalhos (KITCHENHAM *et al.*, 2014; CHARTERS, 2007; KITCHENHAM, 2004). Segundo Kitchenham (2004), a RSL é composta por três fases: planejamento da revisão, condução da revisão e apresentação dos resultados.

O planejamento para a organização da pesquisa toma como base as indagações a serem respondidas e, para que a pesquisa seja conduzida, são necessárias três atividades: levantamento dos estudos de acordo com a temática do interesse, seleção e classificação (incluídos e excluídos) dos estudos e a terceira atividade contempla a extração de dados relevantes dos materiais abordados. Feito isso, os dados são condensados e expostos os resultados da pesquisa (KITCHENHAM

et al., 2004).

Ainda de acordo com Sampaio e Mancini (2007), essa forma de pesquisa faz uso de procedimentos sistemáticos e permite investigar estudos e identificar esferas com carências urgentes de estudo.

Objetivando mapear as produções que consideram a relação entre Habilidades Predictoras de Leitura e a Formação de Professores, realizou-se um mapeamento sistemático durante o meses de Maio a Outubro de 2020, no Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>), a partir da busca avançada, com as seguintes palavras-chave: “habilidades de leitura AND formação docente”, “habilidades de leitura AND formação de professores”, “preditor de leitura AND formação docente”, “preditor de leitura AND formação de professores”, “leitura AND formação docente” e “leitura AND formação de professores”.

Para a busca dos trabalhos, realizou-se a pesquisa avançada e em português, levando-se em consideração as palavras-chave no título, no assunto e no resumo em português. Sendo assim, foram selecionados apenas os trabalhos com arquivos completos e que abordassem diretamente as temáticas de interesse da pesquisa. Ainda como critérios para exclusão, descartou-se trabalhos indisponíveis para leitura ou repetidos e que não abordassem a faixa etária de interesse (educação infantil e ensino fundamental anos iniciais) e formação/capacitação de professores junto a habilidades/preditores de leitura.

Com as buscas, foram encontrados, no total, 468 trabalhos. Após análise de título, resumo, introdução, metodologia e conclusão, da quantia total encontrada apenas 11 enquadraram-se na temática, estando disponíveis para leitura, sendo esses, posteriormente, lidos na íntegra para análise profunda e elaboração dos resultados deste estudo.

Os resultados dessa pesquisa encontram-se no item 5.1 dos resultados.

4.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

De acordo com Gil (2008, p. 50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e

artigos científicos". Para Lakatos e Marconi (2010, p. 158), "A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema". Desse modo, foi realizado um levantamento e posterior seleção de trabalhos científicos que abordassem habilidades de leitura e a formação de professores, visando utilizar as contribuições de diversos autores para compor a presente pesquisa. Dentre esses diversos autores, destacam-se Capovilla e Capovilla (2000), Maluf (2003), Gombert (2003), Capovilla (2006), Capellini, Germano e Cunha (2009), Cosenza e Guerra (2011), Rocha (2015), Capellini *et al.* (2017), Soares (2016), Ciasca (2016), Becker e Salles (2018), Capellini, Cesar e Germano (2017), Zorzi (2017), Rotta (2016), Seabra (2018), Buzetti e Capellini (2020). Quanto à discussão de formação docente, destacam-se Shulman (1986), Nóvoa (1992), Pimenta (1996), Candau (1996), Guimarães (2005), Gatti (2011), Tardif (2011), Gauthier *et al.* (2013), Lobato (2016), Araújo, Pereira e Dantas (2016) e Amorim e Marques (2017).

4.3 ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme as orientações da CAPES, no mestrado profissional é necessário que, além da dissertação, seja desenvolvida uma produção educativa, nomeada de produto educacional. Como produto, podemos destacar "uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros" (BRASIL, 2019, p. 5-6).

Portanto, a presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa tecnológica, pois, de acordo com Freitas Junior *et al.* (2017),

[...] a pesquisa tecnológica objetiva a solução de problemas específicos e pontuais, tendo foco no artefato a ser desenvolvido, lembrando-se de que este artefato não necessariamente será algo material, mas um projeto ou uma intervenção artificial sobre um sistema (p. 27).

Assim, o produto educacional da presente pesquisa apresenta-se como um curso acerca das Habilidades Preditoras de Leitura, destinada a professores da Educação Infantil e, portanto, inclui-se na categoria "(v) cursos de curta duração e atividades de extensão, como cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições diversas, olimpíadas, expedições, atividades de divulgação científica e outras" (BRASIL, 2019, p. 11).

A partir do levantamento que foi realizado no mapeamento sistemático de literatura, o qual demonstrou a escassez de cursos para formação de professores da Educação Infantil, surgiu a ideia para elaboração do curso de formação em Habilidades preditoras de leitura, idealizado a partir da revisão bibliográfica do presente trabalho. São os objetivos do produto educacional: 1) expor os principais conceitos das Habilidades preditoras de leitura; 2) apresentar definições acerca de vocabulário, habilidades metafonológicas, memória operacional fonológica e nomeação automática rápida, tanto quanto a sua utilização no ensino; 3) capacitar as professoras quanto ao trabalho com as habilidades preditoras de leitura; 4) produzir atividades práticas sobre as habilidades apresentadas; e 5) verificar a aplicabilidade das atividades desenvolvidas durante o curso na prática pedagógica.

O curso foi ofertado a professores (as) da Educação Infantil de rede pública e privada, da região Norte do Paraná, escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procópio (SEMED). Foi realizado na modalidade de ensino híbrido, fazendo utilização da plataforma *Google Classroom*®, na qual foram disponibilizados os materiais do curso e atividades, e presencialmente, nas dependências da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, Bloco H. Segundo Christensen, Horn e Staker (2013), o ensino híbrido possibilita que, por meio de aulas on-line, o aluno consiga controlar seu tempo, lugar e regularidade de estudo, assim como em ambiente físico. O *Google Classroom*®, de acordo com Shiehl e Gasparini (2016), baseia-se em uma sala de aula virtual que pode ser organizada em turmas e trabalhos; é uma ferramenta que apresenta uma gama de ferramentas adicionais, tais como o *Google Apps*, que também auxilia no acompanhamento das atividades dos alunos, podendo atribuir notas e comentários.

O curso ofertou as seguintes discussões: a importância da leitura no contexto social; o que é habilidade preditora de leitura e seus principais conceitos; definição de vocabulário, habilidades metafonológicas, memória operacional fonológica e nomeação automática rápida; importância do trabalho com essas habilidades na etapa da educação infantil; criação e/ou adaptação de atividades de habilidades preditoras. Mediante a análise e confirmação da inscrição, *on-line*, dos participantes, foi disponibilizado um questionário no site <https://www.google.com/forms/about/> e, ao tomarem ciência da pesquisa, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) de forma *on-line* e foram

informados da organização do curso, que teve a carga horária de 25 horas. O Quadro 2 apresenta a síntese dos módulos do curso.

Quadro 2 – Síntese do curso de capacitação

Atividade/ módulos	Modalidade	Conteúdo
1	<i>Google Classroom</i> ®	Preenchimento do TCLE, questionário pessoal e avaliação inicial.
2	Presencial	Familiaridade com os participantes; exposição da estrutura do curso e apresentação e instrução do projeto de pesquisa, criação de nuvem de palavras sobre a temática habilidades preditoras de leitura e esclarecimento sobre o funcionamento da plataforma <i>Google Classroom</i> ®.
3	<i>Google Classroom</i> ®	Leitura dos artigos “Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita” (CAPOVILLA; GUSTCHOW; CAPOVILLA, 2004), “Aprendizagem da leitura: preditores emergentes na pré-escola” (LANDIM; FLÔRES, 2018) e posterior atividade sobre a leitura no <i>Google Classroom</i> ®.
4	Presencial	Discussão sobre a leitura dos artigos do módulo anterior, apresentação breve sobre o referencial teórico de Habilidades Preditoras de leitura, discussão sobre as dificuldades encontradas no ensino de habilidades preditoras e jogo utilizando a plataforma <i>Kahoot</i> ² .
5	Presencial	Exposição teórica sobre vocabulário, sua importância e atividades relacionadas; e exposição teórica sobre a nomeação automática rápida, sua importância e atividades relacionadas. Realização prática das atividades sobre o tema discutido.
6	Presencial	Exposição teórica sobre a habilidade metafonológica e seus constituintes (consciência lexical, consciência de rimas e aliterações, consciência de sílabas ou consciência silábica e consciência fonêmica), sua importância e atividades relacionadas, e exposição teórica sobre a memória operacional fonológica, sua importância e atividades relacionadas.
7	<i>Google Classroom</i> ®	Leitura do artigo expandido “Estratégias apresentadas para crianças com dificuldades de aprendizagem: percepção das professoras alfabetizadoras” (DALLA COSTA <i>et al.</i> , 2018a); e “Dificuldades apresentadas pelas crianças durante a alfabetização: a perspectiva das professoras alfabetizadoras” (DALLA COSTA <i>et al.</i> , 2018b) e realização de atividade no <i>Google Classroom</i> ®.
8	Presencial	Discussão sobre dificuldades de aprendizagens, transtornos e literacia; e exposição sobre a importância das habilidades preditoras para alfabetização e os métodos de alfabetização.
9	<i>Google Classroom</i> ®	Disponibilização de um documento orientador para que cada participante consiga elaborar uma atividade preditora de leitura, com base nos ensinamentos exposto durante o curso.
10	Presencial	Apresentação de proposta de atividades elaborada pelas participantes para habilidades preditoras de leitura.

² Trata-se de uma plataforma que permite a criação de questionários a partir de elementos da gamificação (MARTINS; GOUVEIA, 2019).

11	Google Classroom®	Questionário final e avaliação de participação do curso (GENNARI; BLANCO, 2018; GOULART; BLANCO, 2023).
----	-------------------	---

Fonte: a autora (2023).

4.4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DE RESULTADOS

A coleta de dados da presente pesquisa utilizou os seguintes instrumentos: inscrição no curso, via plataforma *on-line*, para obtenção de dados pessoais dos participantes; questionário inicial, para verificar os conhecimentos prévios; avaliação das atividades realizadas durante o curso, visando verificar a aprendizagem no decorrer dele; comentários dos cursistas realizados durante os módulos presenciais; questionário final, buscando avaliar o curso e constatação da percepção inicial dos professores; avaliação do curso realizada pelos alunos e autoavaliação. O processo contou com um sistema de codificação, no qual a letra P é o código referente ao participante, seguido por seu devido numeral. Os registros foram transcritos com correção somente de erros de digitação.

A presente pesquisa, por apresentar caráter qualitativo, pautou a análise e interpretação dos dados na Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Pedruzzi *et al.* (2015), a ATD “se configura como uma metodologia de etapas extremamente minuciosas, requerendo do pesquisador a atenção e a rigorosidade em cada etapa do processo”.

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 89).

A análise textual discursiva é dividida em 3 fases, sendo elas: unitarização, categorização e captação de novos emergentes.

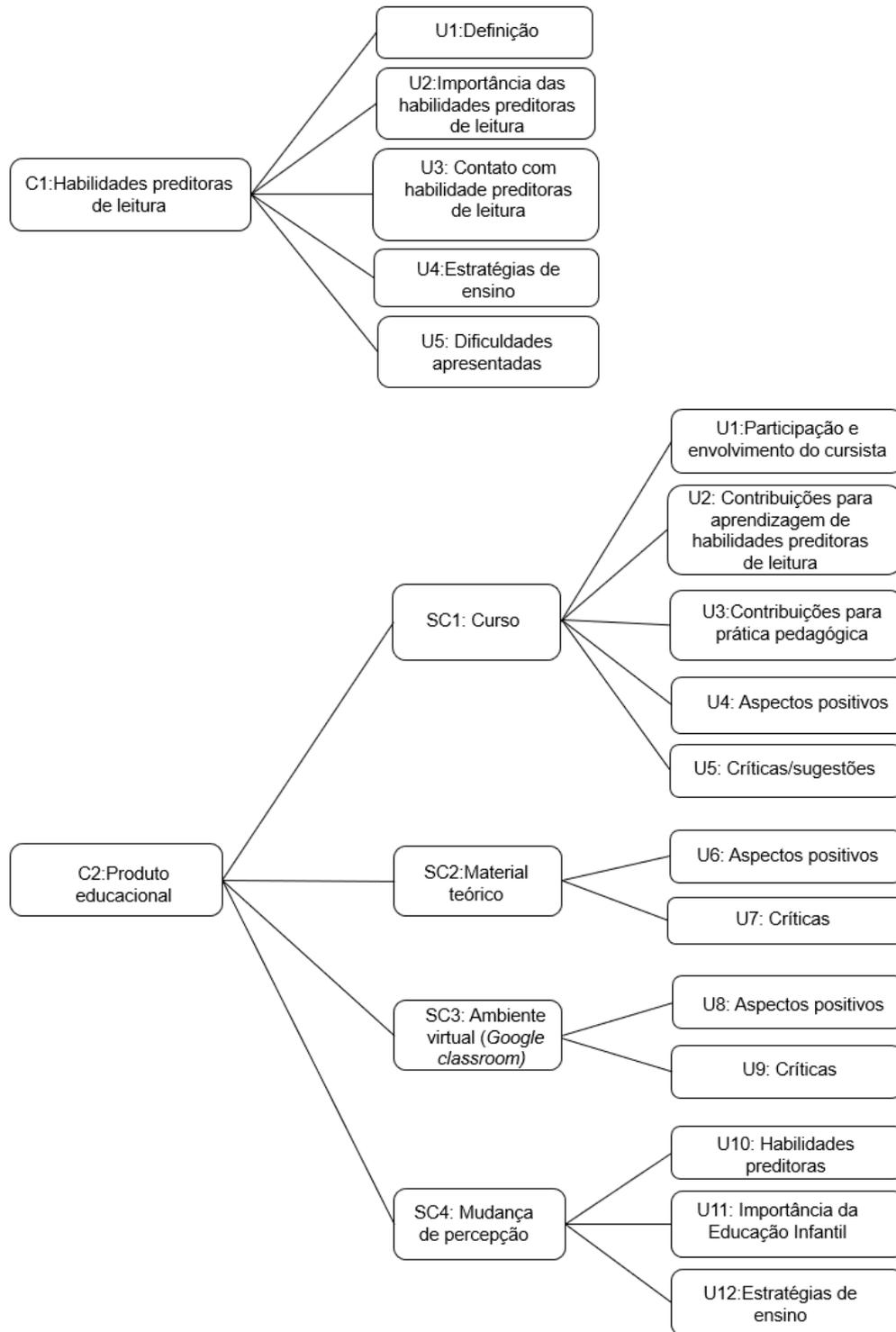
Na unitarização acontece a desconstrução do texto, que tem por objetivo uma exploração detalhada, fracionando-o em unidades de significados, por conter informações mais significativas (PEDRUZZI *et al.*, 2015). A categorização

Corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 75).

Na categorização existe a possibilidade de determinação das categorias antes da análise, se originando *a priori*, ou de forma emergente. A captação de novos emergentes permite um novo entendimento de forma integral, que será exposto em metatexto (MORAES, 2003).

Sendo assim, a seguir apresentam-se as categorias e unidades de análise elencadas para esse estudo.

Figura 2 – Categorias de análise



Fonte: a autora (2023).

A primeira categoria foi definida como “**Habilidades preditoras de leitura**”. Contém as unidades “**Definição**”, “**Importância das habilidades preditoras de leitura**”, “**Contato com habilidades preditoras de leitura**”, “**Estratégias de ensino**” e “**Dificuldades apresentadas**”. Essa categoria visa identificar os

conhecimentos dos participantes do curso de capacitação acerca de Habilidades preditoras de leitura e o objetivo das unidades é apurar a importância do trabalho com essas habilidades na Educação Infantil, investigar em qual local aprendeu sobre as Habilidades preditoras de leitura, verificar as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula e as dificuldades que vivenciam.

Os resultados da primeira categoria foram decorrentes da coleta de dados do questionário inicial (Apêndice A) e da nuvem de palavras, realizada no segundo módulo.

A segunda categoria, **“Produto educacional”**, possui como subcategorias **“Curso”**, **“Material teórico”**, **“Ambiente virtual (Google Classroom®)”** e **“Mudança de percepção”**.

A primeira subcategoria abarca como unidades de análise: **“Participação e envolvimento dos cursistas”**, **“Contribuições para aprendizagem de habilidades preditoras de leitura”**, **“Contribuições para prática pedagógica”**, **“Aspectos positivos”** e **“Críticas/sugestões”**.

Já a segunda e terceira subcategorias têm como unidades **“Aspectos positivos”** e **“Críticas”**, e a quarta e última subcategoria, possui três unidades de análise: **“Habilidades preditoras”**, **“Importância da Educação Infantil”** e **“Estratégias de ensino”**. O objetivo desta é analisar os dados obtidos na pesquisa em relação ao produto educacional, avaliando, na subcategoria “Curso”, o comprometimento e participação, a contribuição que o curso trouxe quanto à aprendizagem das habilidades preditoras de leitura e para a prática pedagógica dos participantes. A segunda subcategoria, “Material teórico”, objetiva investigar os aspectos positivos e as críticas sobre o material teórico exibido durante o curso e a terceira subcategoria, examinará os aspectos positivos e as críticas acerca do ambiente virtual *Google Classroom®*.

A quarta subcategoria analisa a mudança na percepção das professoras, após o curso, quanto à definição de “Habilidades preditoras de leitura”, sua importância para Educação Infantil e se haverá mudanças nas estratégias de ensino utilizadas por parte dos participantes.

Os resultados da segunda categoria derivaram da coleta de dados do questionário final (Apêndice B), autoavaliação (Apêndice C), discussões no decorrer do curso e análise das atividades realizadas na plataforma *Google Classroom®*.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, dissertamos a respeito dos resultados obtidos no decorrer do trabalho, sendo eles o mapeamento sistemático e descrição e análise dos resultados da implementação do curso de formação.

5.1 HABILIDADES PREDITORAS DE LEITURA: UM MAPEAMENTO ACERCA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE³

Pretende-se, aqui, apresentar os resultados do mapeamento sistemático de literatura, cujo objetivo foi realizar o mapeamento acerca da formação de professores para o trabalho com as habilidades preditoras de leitura na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Quadro 3 apresenta a busca geral e distribuição dos trabalhos nas bases de dados.

Quadro 3 – Resultado geral da busca por palavras-chave

Tipo de busca	Base de Dados	Palavras-chave	Resultado total	Resultado relacionado a temática	Disponíveis
Por assunto	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BTD)	“habilidades de leitura AND formação docente”	0	0	0
		“habilidades de leitura AND formação de professores”	1	1	1
		“preditor de leitura AND formação docente”	0	0	0
		“preditor de leitura AND formação de professores”	0	0	0
	Portal de periódicos CAPES	“habilidades de leitura AND formação docente”	0	0	0
		“habilidades de leitura AND formação de professores”	0	0	0
		“preditor de leitura AND formação docente”	0	0	0

³ Artigo já submetido à revista Pro-Argumentos.

		“preditor de leitura AND formação de professores”	0	0	0	
Por resumo em português	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BTD)	“habilidades de leitura AND formação docente”	140	3	2	
		“habilidades de leitura AND formação de professores”	303	5	4	
		“preditor de leitura AND formação docente”	3	1	1	
		“preditor de leitura AND formação de professores”	4	0	0	
	Portal de Periódicos CAPES	“habilidades de leitura AND formação docente”	0	0	0	
		“habilidades de leitura AND formação de professores”	0	0	0	
		“preditor de leitura AND formação docente”	0	0	0	
		“preditor de leitura AND formação de professores”	0	0	0	
	Por título em português	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BTD)	“leitura AND formação docente”	27	2	2
			“leitura AND formação de professores”	93	2	2
Portal de Periódicos CAPES		“leitura AND formação docente”	5	0	0	
		“leitura AND formação de professores”	18	1	1	
TOTAL			594	15	13	

Fonte: Dalla Costa e Blanco (2020).

Excluindo-se os trabalhos repetidos e com base na leitura do título e resumo no Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTD), 11 trabalhos foram selecionados, sendo 8 dissertações, 2 teses e 1 artigo.

Tais estudos abordam as habilidades preditoras de leitura e formação docente. Para melhor compreensão, seguem dispostas no Quadro 4.

Quadro 4 – Pesquisas selecionadas para análise

TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR/ANO	NATUREZA DO TRABALHO
O professor e a leitura: histórias de formação.	“leitura” AND “formação de professores”	FRANÇA (2007)	Programa de Pós-graduação e Educação/ Mestrado.
Programa de Pró-Letramento: interface entre formação continuada, prática docente e ensino da leitura.	“leitura” AND “formação docente”	CABRAL (2009)	Programa de Pós-graduação e Educação/ Mestrado.
A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o Êxito do processo de alfabetizar crianças.	“habilidade de leitura AND formação de professores”	RIBEIRO (2011)	Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira/ Doutorado.
Abordagem fônica para remediar a defasagem na aquisição de leitura e escrita: o papel da capacitação de professores.	“habilidade de leitura AND formação de professores”	ANDRADE (2012)	Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento/Mestrado
Avaliação de políticas públicas para alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil.	“habilidade de leitura AND formação de professores”	ROSÁRIO (2012)	Programa de Pós-graduação em Letras/Mestrado.
Concepções de leitura: implicações na ação docente para a formação do sujeito leitor (professor/aluno).	“habilidade de leitura” AND “formação de professores”	BORBOREMA (2014)	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores/Mestrado.
Formação docente para o ensino de leitura.	“leitura” AND “formação docente”	CASTANHEIRA (2014)	Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado.
Atividades de estimulação da consciência fonológica por meio de um livreto destinado a alunos com deficiência auditiva/surdez.	“preditor de leitura AND formação docente”	GAMBA-YOSHIDA (2017)	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem/Mestrado.
Avaliação Nacional de Alfabetização e compreensão leitora.	“habilidade de leitura AND formação de professores”	PIOVEZAN (2017)	Programa de Pós-graduação em Letras/Mestrado.

Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa.	“leitura” “formação professores”	AND de	SILVA (2019)	Programa de Pós- Graduação em Educação/Mestrado.
Formação de Professores para o Ensino Inicial da Leitura e da Escrita, na Década 1880, em São Paulo-Brasil.	“leitura” “formação professores”	AND de	MORTATTI, PEREIRA e PASQUIM (2012)	Revista Portuguesa de Pedagogia/ Artigo.

Fonte: Dalla Costa e Blanco (2020).

França (2007), em sua pesquisa-ação, objetivou, por meio do histórico de leitura dos professores, entender o impacto da leitura na formação dos docentes que lecionam na 3.^a e 4.^a série, tratando-se, então, da leitura e formação leitora. É necessário destacar que os sujeitos da pesquisa são professoras que participaram do curso de formação continuada para professores do ensino fundamental, em Crateús-CE. Inicialmente, foi por meio de cartas que a autora pôde conhecer o histórico de leitura das professoras em questão e, então, suas concepções de leitura no seu percurso de formação. Apresenta como problemática central o professor como leitor e como profissional que deve ensinar o outro a ler, já que, para a autora, o professor ser um leitor é um determinante para auxiliar no desenvolvimento de habilidade de leitura de seus alunos. A pesquisa de França (2007) volta-se no sentido de achar a problemática e, assim, dispor de alternativas de intervenção e mudanças nos campos de formação e desenvolvimento profissional. Para construir o curso, a autora partiu da problemática exposta juntamente com um pedido da Secretaria de Educação Municipal de Cratéus - CE, e de acordo com os objetivos definidos pela Secretaria, definiu-se os conteúdos do curso. O curso foi realizado em duas etapas; cada uma com carga horária de 120h/a (84h/a presenciais e 36h/a a distância).

É importante ressaltar que, durante a realização do curso, houve, também, trocas de cartas narrativas entre os sujeitos da pesquisa e a autora acerca das histórias de leitura dessas professoras. Primeiramente, a autora escreveu carta para os 18 participantes agradecendo-os pela participação; posteriormente, foram apresentados os objetivos da investigação e como se daria a participação de cada um; depois, foram solicitadas memórias de leitura dos sujeitos da pesquisa; em seguida, a segunda carta da autora para as professoras, sendo cada carta específica

e individual. O curso, intitulado "Leitura: uma prática social ao alcance de todos" abordou: Memórias pessoais sobre a alfabetização; Métodos de alfabetização; Objetivos do ensino de Língua Portuguesa; Alfabetização e letramento; Tipologia textual; Concepções de leitura; Objetivos e procedimentos de leitura; Estratégias de leitura; Atividades de leitura; e Compreensão leitora.

França (2007) finaliza destacando que a investigação se estruturou em três conceitos: leitura, formação e professor. E respondendo aos seus objetivos, discute que as professoras tiveram experiências deficitárias em relação à leitura, o que reflete ainda na atualidade, e que as concepções de leitura que apresentam são tradicionais - pelo método sintético por meio de cartilhas - voltadas para decodificação dos signos, devido à vivência dessa prática. Ademais, suas recorrências de leitura são do tipo utilitaristas até mesmo no ensino superior, ou seja, voltadas para realizar as atividades/provas propostas. Também é mencionada a pouca diversidade de leitura dessas professoras, sendo relativas a revistas e/ou jornais e aos textos profissionais e atividades que desenvolvem em sala de aula.

Em sua dissertação, Cabral (2009) realizou uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo analisar os impactos da Formação Continuada na prática docente dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, no quesito leitura. Para tanto, utilizou-se do Programa de Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, que se trata de uma iniciativa do Governo Federal Brasileiro em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), buscando entender como o programa contribuiu para as práticas de ensino de leitura dos professores participantes do curso. A pesquisa foi realizada por meio da observação da prática de duas professoras, procurando analisar o desenvolvimento da prática de leitura realizado por elas.

Como instrumento metodológico, Cabral (2009) fez uso de: questionário, para aproximação inicial entre pesquisador e pesquisado e coleta de dados sobre a formação do profissional; entrevista semiestruturada, utilizada a fim de compreender a relação entre atores sociais e fenômeno; observação, que serviu para analisar atitudes, aprendizagens, conhecimentos e discursos durante o processo; e análise documental, acerca dos fascículos do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento, Alfabetização e linguagem.

O curso Pró-Letramento - Alfabetização e Linguagem foi estruturado para que ocorresse em 16 módulos de 04 horas semanais (totalizando 64 horas), além das 08 horas do módulo inicial, e por fim, 28 horas de atividades individuais,

totalizando 120 horas. O Pró-Letramento Alfabetização e Leitura conta com 7 fascículos e quatro vídeos e para a realização do curso foram divididos em 4 módulos, sendo os três primeiros de 16 horas cada e o último com 24 horas. No primeiro módulo foi trabalhado o fascículo 1, abrangendo a "compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade (CABRAL, 2009, p. 153); no módulo II foram trabalhados os fascículos 2 e 3, objetivando

[...] refletir sobre os aspectos conceituais relacionados ao processo de avaliação no ensino fundamental; elaborar e analisar instrumentos e registros de avaliação de aprendizagem dos alunos; discutir sobre a importância da rotina pedagógica fundamentada no desenvolvimento de uma prática voltada para alfabetização e o letramento e organizar o desenvolvimento dos encontros pedagógicos referentes aos fascículos 2 e 3 (CABRAL, 2009, p. 141).

No módulo III tratou-se de refletir acerca da importância da biblioteca na escola ou sala de leitura visando o aluno leitor, examinar as modalidades de leitura, os gêneros e suportes de texto e o papel mediador do professor no processo de letramento, expressar o papel do lúdico no processo do alfabetizar letrando e, por fim, organizar o planejamento dos encontros pedagógicos quanto aos fascículos 4 e 5. O último módulo propôs estudar os fascículos 6 e 7, além de discutir sobre livros didáticos, a maneira de falar e escrever vigentes no cotidiano da sociedade e sala de aula e reflexão sobre os saberes da oralidade, da leitura e da escrita de acordo com as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. O Quadro 5 indica um resumo dos fascículos e conteúdos abordados no curso.

Quadro 5 – Organização do curso de formação de Cabral (2009)

MÓDULO	FASCÍCULO	UNIDADES	CONTEUDOS
1	Fascículo 1 - Capacidades Linguísticas: alfabetização e linguagem.	Unidade I - Pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização; Unidade II - Capacidades linguísticas da Alfabetização.	Habilidades necessárias para a alfabetização, como o conhecimento das letras do alfabeto, direção correta para leitura (esquerda para direita, de cima para baixo), relação grafema-fonema, codificação e decodificação das palavras, aplicação das unidades fonológicas com sílabas, rima, aliterações e também a leitura na compreensão nas práticas sociais, o letramento.
2	Fascículo 2 - Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação.	Unidade I - Concepções atuais em relação à avaliação.	Avaliação na óptica da alfabetização e letramento, buscando que na leitura global o aluno consiga "levantar hipóteses, identificar informações explícitas e implícitas, realizar inferências

			e ler com autonomia e fluência" (CABRAL, 2009, p. 180).
2	Fascículo 3 - A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino.	Unidade I - Os tempos da leitura na sala de aula; Unidade II - os tempos da escrita na sala de aula; Unidade III – Planejamento.	Discutida a leitura e o tempo gasto nela, considerando a frequência com que atividades de leitura são realizadas.
3	Fascículo 4 - Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura.	Unidade I - Biblioteca escolar; Unidade II - Atividades de Leitura; Unidade III – Uso do dicionário.	Trata do importante papel do professor ao estimular e trabalhar com a biblioteca escolar, indiretamente estimulando a leitura.
3	Fascículo 5 - O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos.	Unidade I - Almanaque para crianças: o livro que até os professores e professoras gostariam de ler; Unidade II - mais brincadeiras lendo e escrevendo/Cantar também faz rir e brincar; Unidade III - Jogar para compreender o sistema de escrita alfabética e dominar as suas convenções: mais alguns exemplos	Relata a experimentação de professores nas práticas de leitura e escrita, alinhada a projetos didáticos e jogos e brincadeiras, focando na aprendizagem do seu aluno.
4	Fascículo 6 – O livro didático em sala de aula: Algumas reflexões.	Unidade I – Antigos e novos livros didáticos de Língua Portuguesa e Alfabetização; Unidade II – O livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental e as mudanças no foco do ensino-aprendizagem; Unidade III – A escolha do livro didático: uma decisão importante sobre a sua qualidade/O uso dos livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa.	Visa incentivar professores com prática sociais de leitura, considerando os diversos gêneros textuais que se encontram nos livros didáticos e por isso o cuidado na seleção dos materiais para seu trabalho.
4	Fascículo 7 – Modos de falar/Modos de escrever.	Unidade I – A construção do texto coletivo em sala de aula; Unidade II – A monitoração na fala e na escrita; Unidade III – Lendo histórias infantis em sala de aula.	Visa incentivar professores com práticas sociais de leitura, considerando os diversos gêneros textuais que se encontram nos livros didáticos e por isso o cuidado na seleção dos materiais para seu trabalho.
4	Fascículo complementar.	Unidade I – Atividades relacionadas à identidade: possíveis contribuições ao desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno; Unidade II – A contribuição da leitura na formação linguística do aluno e na sua	Aborda a leitura como um lugar de produção de sentido.

		constituição como aluno leitor; Unidade III – Textos de alfabetizando: uma reflexão sobre os fatores discursivos e linguísticos.	
--	--	---	--

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Cabral (2009).

Por fim, é apontado que os fascículos não foram explorados suficientemente durante os encontros devido ao tempo, mas sempre houve relação entre teoria e prática. Ademais, Cabral (2009) conclui que o presente trabalho possibilitou a reflexão e aprendizagem necessária, instigando as professoras a realizarem o ensino de leitura considerando práticas sociais. A autora finaliza seu trabalho destacando os avanços dos professores e a importância dos temas alfabetização, letramento, avaliação e estratégias de leitura, ressaltando uma mudança significativa quanto ao ensino de leitura das professoras após o programa Pró-Letramento, ampliando seus novos saberes com suas práticas.

O trabalho de Ribeiro (2011) tem como foco central analisar de que forma uma avaliação diagnóstica da alfabetização pode auxiliar na melhora da aprendizagem dos alunos na leitura e na escrita e investigar os fatores que intervêm nessa questão. A metodologia contou com entrevistas com os idealizadores do projeto Associação Cultural e Educacional Bloco Beleza (ACEBB), questionário autoaplicável com professoras, entrevista com os pais, avaliação diagnóstica, apresentação dos resultados da avaliação, curso de formação continuada para os professores, intervenções pedagógicas e acompanhamento pedagógico, avaliação comparativa, apresentação dos resultados da avaliação comparativa, entrevista com professores e novamente entrevista com pais. Faz-se necessário apontar que, para avaliar a leitura, a autora fez uso do acervo de instrumentos desenvolvidos pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), composto de fichas para avaliar leitura de palavras, frases e texto; compreensão textual; registro de respostas; e um manual de aplicação e de registro de respostas. Dessa forma, o estudo é constituído por alunos, professores e pais.

Para avaliar a escrita dos alunos do 1.º ano, a autora desenvolveu um instrumento próprio, composto da escrita do nome, de quatro palavras de acordo com a ilustrações, de uma frase e de um texto. Já para avaliar a leitura e a escrita do 2.º ano, a autora fez uso de um bloco de itens de múltipla escolha, elaborados por meio

dos descritores na Matriz de Referência de Alfabetização do Ceará, abrangendo a distinção entre letras e outras formas gráficas, domínio de convenções gráficas, desenvolvimento da consciência fonológica, decodificação e compreensão de palavras, decodificação e compreensão de textos (RIBEIRO, 2011).

Mediante os resultados dos alunos, Ribeiro (2011) elaborou um curso e um material de apoio para formação continuada, visando a reflexão, discussão e troca de experiências dos professores quanto às atividades pedagógicas de alfabetização e letramento. O curso, composto de 20 horas, foi ofertado aos professores do estudo e a outros professores de escolas envolvidas (composto de textos relativos à temática e sugestões de atividades). O material foi dividido em quatro partes: a primeira com um texto reflexivo sobre o desenvolvimento da alfabetização e letramento; a segunda parte, composta das habilidades fundamentais que os alunos precisam desenvolver até o final do 2.º ano do ensino fundamental, seguido de atividades de intervenção; a terceira parte contou com textos para utilização em sala de aula; e, por fim, na quarta parte, uma proposta de reflexão sobre a prática. Terminado o encontro, foi aplicado um questionário semiaberto para nivelar a aceitação do curso.

A autora concluiu que a avaliação diagnóstica da alfabetização colaborou para um progresso na aprendizagem dos alunos, sendo uma importante ferramenta pedagógica para professores e gestores para identificar, planejar e executar ações para conhecimento das dificuldades e potencialidades de cada aluno. Ainda, foi possível observar que os professores tomaram como base os resultados de seus alunos para redefinir suas práticas, ficando explícita a importância e a necessidade de formação continuada para os professores (RIBEIRO, 2011).

Andrade (2012) objetivou avaliar o efeito da realização de atividades fonológicas no desenvolvimento de leitura e escrita de crianças com dificuldades de aprendizagem, matriculados no 3.º ano do ensino fundamental. E para que isso acontecesse, foi realizada a capacitação de duas professoras para que fizessem uso, em suas práticas, da abordagem fônica com os alunos do referido ano que se demonstravam inaptos à leitura e escrita. A autora optou pela capacitação dos professores e não pela intervenção direta com os alunos para que pudesse multiplicar esses conhecimentos, a fim de que os professores pudessem dar continuidade ao trabalho de maneira autônoma, considerando que futuros alunos também precisarão dessa intervenção.

Após a avaliação das habilidades de leitura, foram utilizados dois tipos de instrumentos na intervenção: Software Alfabetização Fônica Computadorizada (SEABRA; MACEDO; CAPOVILLA; DIANA, 2010 apud ANDRADE, 2012) e dois livros, o Alfabetização: Método fônico (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007 apud ANDRADE, 2012) e Alfabetização Fônica: Construindo competência de leitura e escrita (SEABRA; CAPOVILLA, 2010 apud ANDRADE, 2012).

Dessa forma, a autora fez a intervenção com as professoras a fim de capacitá-las e, posteriormente, essas professoras fizeram intervenção com seus alunos mediante supervisão. A capacitação ocorreu em encontro semanais, sendo, no total, 20 encontros com duração de 1 hora e 30 minutos cada. Durante os encontros houve discussão acerca das concepções que embasam o método fônico, conceitos de consciência fonológica e consciência fonêmica, além de leituras de trechos do Pró-Letramento e orientações do Ensino de Nove Anos. Além disso, realizou-se duas sessões semanais, de 45 minutos, para observação da execução das atividades pelas professoras (ANDRADE, 2012).

Mediante teste pré-intervenção e pós-intervenção e comparação do grupo experimental e grupo controle, foi possível observar que a intervenção baseada na abordagem fônica, trouxe grandes contribuições para a redução das dificuldades de leitura e escrita em crianças do 3.º ano do ensino fundamental. Quanto aos professores, Andrade (2012) apontou que esses apresentaram interesse e envolvimento no decorrer da capacitação, conseguindo, por meio das atividades propostas, auxiliar seus alunos com defasagens na alfabetização, ou seja, a intervenção realizada surtiu efeito, demonstrando progresso na maioria dos alunos envolvidos na intervenção com abordagem fônica.

O estudo de Rosário (2012) aborda a formação inicial de professores e teve como objetivo examinar se a formação do professor alfabetizador e o conhecimento prévio dos documentos oficiais norteadores do professor-alfabetizador, possibilitam que o aluno atinja o sucesso na Provinha Brasil. A avaliação da Leitura da Provinha Brasil visa avaliar o nível de letramento do aluno, abordando: leitura de palavras; leitura de frases; localizar informações explícitas em textos; reconhecer assunto de um texto; identificar a finalidade do texto; estabelecer relação entre as partes do texto; e inferir informações. Buscando responder aos resultados não satisfatórios dessa avaliação no Brasil, a autora apresenta o perfil de alfabetização dos cursos de Pedagogia em Sergipe e constata que as instituições de Ensino superior

avaliadas não preparam os professores para alfabetizar, não encontrando nenhuma ementa que abordasse ou referenciasse a consciência fonológica. Devido ao exposto, Rosário (2012) afirma que é necessária uma atualização das matrizes curriculares.

Borborema (2014) teve como objetivo, em sua dissertação, a compreensão e reflexão de como a prática de leitura do professor e seus conhecimentos sobre a concepção de leitura interferem no ensino e aprendizagem de leitura de seus alunos. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa-ação, de caráter qualitativo. Por meio de uma investigação com uma professora do 2.º ano sobre as leituras em suas salas de aula, a autora realizou encontros trabalhando uma proposta de leitura de contos de Literatura Infantil, possibilitando um estímulo para que a professora desenvolva a habilidade e o gosto de ler livros, refletindo no seu ensino de leitura. Sendo assim, esse trabalho caracteriza-se como um "curso de formação continuada". O curso de formação foi realizado em seis encontros, com duração de quatro horas cada encontro, além de leitura dos contos e dos textos realizados em casa (BORBOREMA, 2014). Os encontros contaram com a leitura, recontagem, interpretação e elaboração de questões referentes ao conto. Como resultado, foi possível observar que o curso proporcionou à professora redimensionar o modo como ensina leitura, mostrando, posteriormente, avanços ao incentivar os alunos em participação, reflexões, etc. Por fim, a autora expõe que a formação inicial e/ou continuada são distintas da realidade do que o professor precisa desenvolver em sua prática (BORBOREMA, 2014).

Em sua tese, Castanheira (2014) objetivou analisar o impacto da formação inicial e continuada do docente no ensino da leitura nos anos iniciais, de acordo com as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (DCN), ou seja, a leitura como um componente curricular. A autora usou a pesquisa qualitativa de base etnográfica colaborativa (trabalho integrado de pesquisador e colaboradores) e pesquisa-ação e para coletar os dados, seguiu os passos abaixo:

a) observação das atividades do grupo estudado; b) entrevistas, não diretas e estruturadas, com os participantes; c) análise de documentos, tais como: projeto político-pedagógico da escola-campo e do curso de pedagogia da PUC Goiás, legislação referente à educação básica e à formação de professores, dentre outros; d) diário de bordo; e) recursos audiovisuais e fotografia" (CASTANHEIRA, 2014, p. 32).

Dessa forma, a pesquisa de Castanheira (2014) contou com nove professoras/pedagogas que trabalham no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e sete estagiárias que cursam Pedagogia, tendo como problema principal a forma como a profissionalidade (formação inicial) e a profissionalização (formação continuada) podem fundamentar o ensino da leitura, sendo analisadas duas categorias: a elaboração dos planos de aulas e sua execução.

A partir do observado, registrado e documentado, foi elaborada pela autora uma proposta de intervenção, seguindo a metodologia de pesquisa-ação, visando uma ação-reflexão-ação. O curso intitulado "Mediação pedagógica, compreensão leitora e aprendizagem dos conteúdos escolares" realizou-se em 80 horas, dividido em duas fases, focado em ler para estudar e ler para aprender (CASTANHEIRA, 2014)

A primeira etapa do curso contou com 7 encontros, onde foram discutidos, de acordo com o apresentado por Castanheira (2014): Saeb e os resultados para compreensão leitora; Prova Brasil; Formação de leitores proficientes; concepção de leitura, leitura e mediação pedagógica; estratégias de leitura: antecipação, inferências, predição e outras; leitura tutorial: preparação e momento da leitura, e após a leitura; leitura tutorial e estratégias de leitura; avaliação: compreensão leitora e conteúdos do conhecimento; plano de aula, metodologia do ensino de leitura e leitura tutorial; e por fim, discussão dos planos: leitura tutorial e avaliação da leitura. A segunda parte contou com o planejamento das aulas e filmagens destas após a intervenção. É necessário destacar que a investigação do presente trabalho contou com o agrupamento dos dados documentais, com o material didático e o ensino da leitura no decorrer das aulas.

A autora pôde concluir que, por diversas vezes, o ensino de leitura analisado abarca prática reducionista ou interacionista da leitura e que a formação foi de suma importância, principalmente na formação inicial, refletindo a relação teoria e prática ao realizar o ensino da leitura, conhecendo a natureza e adequação da mediação para este ensino. De forma geral, a autora ressalta que a profissionalidade e a profissionalização podem fundamentar em resultados qualitativos no ensino de leitura, quando não há uma teoria hegemônica, e que uma formação competente vem garantir uma qualidade e democratização do ensino na escola pública (CASTANHEIRA, 2014).

Gamba-Yoshida (2017), em sua pesquisa qualitativa do tipo descritiva, teve como objetivo incentivar o ensino de estruturas da consciência fonológica de maneira lúdica, por meio da contação de histórias ou leitura a ser utilizada por professores de alunos com deficiência auditiva/surdez em sua prática. Para tanto, foi utilizado um livreto com narrativas curtas, buscando validar a eficiência e facilidade do livreto e suas instruções pela perspectiva do professor. O livreto de estímulo da consciência fonológica, denominado de "A Menina Nina e Vovó Marina", contém 4 historietas que utilizam palavras como gato, sapo, peteca, luva, menina, sofá, lua, sino, mula, fubá, aluno, janela, café, bule, pipa, peteca, tapete, moeda, fita, apita e dedo. A pesquisa contou com a participação de 11 professores no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (para os quais o livreto foi enviado por correio eletrônico) e 5 professores de uma cidade do interior paulista e 16 alunos (7 com deficiência auditiva e 9 com surdez). O livreto continha historietas com 14 rimas e 19 aliterações. Inicialmente, foram elaborados modelos de instrução aos professores e, posteriormente, instruções com atividades para o trabalho com a consciência fonológica de suas crianças com deficiência auditiva/surdez e um questionário, que visou validar a usabilidade com livreto com as atividades de consciência fonológica (GAMBA-YOSHIDA, 2017).

Por fim, foi possível observar que a usabilidade do livreto foi considerada boa pelos professores, mesmo que, segundo Gamba-Yoshida (2017), "O questionário sobre a usabilidade do material e até mesmo as instruções não foram o suficiente a ponto de mostrarem o quão as atividades propostas tiveram relevância de aprendizado dos alunos" (p. 94). Identificou-se que os alunos conseguiram compreender a repetição de sons/sinais, interagindo e respondendo às atividades. Assim, mesmo que não tenha acontecido um treinamento com os professores, a autora espera que esses tenham percebido a importância do trabalho com a consciência fonológica e contação de histórias.

Piovezan (2017) objetivou, em seu trabalho, analisar, por meio de um questionário com 18 professores alfabetizadores, a percepção desses profissionais no processo de construção do leitor proficiente, a partir dos resultados obtidos da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Em seu estudo, a autora constata que as práticas pedagógicas podem ser melhoradas; especificamente no que compete ao ensino de estratégias de leitura e de gêneros textuais orais e escritos. Foi possível identificar, na pesquisa, a necessidade de orientação sobre procedimentos didático-

metodológicos no que diz respeito à leitura e escrita de textos mais complexos que envolvam habilidades cognitivas (comparar, interpretar, realizar inferências, antecipar, confirmar etc.). Então, apresenta uma proposta de encontros de formação teórico-práticos para professores alfabetizadores, voltados para o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a compreensão leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

A proposta do curso de formação para as professoras alfabetizadoras seria realizada em catorze encontros, totalizando 56 horas de encontro presencial, organizados em 4 momentos: leitura deleite com gêneros textuais; leitura do diário de bordo; e os momentos seguintes em que se realizam estudos, reflexões, trocas de experiências, confecções de jogos, elaboração e sugestão de atividades de determinado conteúdo. Destaca-se que o curso é apenas descrito no trabalho, apresentado enquanto proposta, mas não foi aplicado.

A divisão dos encontros se daria conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Proposta de Encontro

Encontros de formação	Projeto “Desvendando o Aprender” Conteúdos/temas
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação (sondagens inicial, em processo e final). • Orientações para sondagem.
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de Plano de Alfabetização.
3º	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de acompanhamento das práticas pedagógicas na alfabetização (gêneros textuais orais e escritos, tempo, espaço).
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de leitura: estratégias de leitura (leitura compartilhada).
5º	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros textuais escritos (carta – 1ª produção).
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Níveis psicogenéticos de escrita (SEA). • Operações de pensamento.
7º	<ul style="list-style-type: none"> • Formação leitora (1º ateliê de leitura).
8º	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina lúdica de alfabetização (confecção); • Competência metalinguística (consciência fonológica).
9º	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina lúdica de alfabetização (apresentação).
10º	<ul style="list-style-type: none"> • Competência metalinguística (consciência semântica); • Estratégia de leitura.
11º	<ul style="list-style-type: none"> • Competência metalinguística (consciência sintática). • Gêneros textuais escritos (carta – 2ª produção).
12º	<ul style="list-style-type: none"> • Regularidades e Irregularidades da língua (convenções ortográficas).
13º	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de leitura: estratégias de leitura (leitura compartilhada).
14º	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Leitora (2º ateliê de leitura); • Gêneros orais e escritos: convite.

Fonte: Piovezan (2017).

Silva (2019) objetivou, em sua pesquisa, analisar práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por duas professoras da Educação Infantil que atuavam em turmas da 2.^a etapa (criança de 4 a 5 anos) e que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC-EI. Dentre as atividades do curso de formação, destacam-se: informações gerais sobre o curso; roda de conversa com a temática “Que atividades você fazia quando era criança e estava na EI?” e socialização de memórias na sala de aula da EI; Currículo e Educação Infantil; leitura de textos sobre a temática; discussão dialogada sobre currículo e Educação Infantil; vídeos da temática; exposição dialogada sobre a Consciência Fonológica; atividade para casa; exposição dialogada sobre Espaços de Leitura na Educação Infantil: a organização; e análise de livros literários. Dessa forma, a autora traz que foram trabalhados, de maneira geral, “currículo, linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil, consciência fonológica, nome próprio, resgate cultural de músicas infantis, literatura infantil (acervos, espaços e mediações)” (SILVA, 2019, p. 90).

A pesquisa contou com a aplicação de questionários, observação de aulas, entrevistas ao longo das observações e, por fim, a análise exploratória do acervo que foi trabalhado na formação dos formadores locais e professores. As práticas de ambas as professoras, no decorrer da observação, contavam com acolhida, preenchimento do calendário, leitura literária, contação de histórias, ensino de letras a partir de nomes próprios, parques, identificação de vogais em palavras, reflexão fonológica, livro didático, produção coletiva de lista e artes. Sendo assim, a autora mostra que ambas as professoras realizavam uma rotina estruturada e diversificada, incluindo o ensino no aspecto da alfabetização e letramento.

O artigo de Mortatti, Pereira e Pasquim (2012), intitulado "Formação de Professores para o Ensino Inicial da Leitura e da Escrita, na Década 1880, em São Paulo - Brasil", de caráter histórico, teve como objetivo discutir a formação de professores para o ensino inicial da leitura e escrita, que implementaram na Província de São Paulo a partir da década de 1880, centrada numa pesquisa documental e bibliográfica referente à instrução pública paulista. Uma das primeiras propostas apresentadas foi com base no "método João de Deus" (método da palavração), iniciando o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Esse método, "João de Deus", veio para derrubar o método da soletração. Ao final do artigo, os autores afirmam que um regulamento de 1880 trouxe

importantes aspectos quanto à formação de professores – como por exemplo o acréscimo de um ano para o Curso Normal, mais matérias e aulas práticas, juntamente com exercícios-modelos para futuros professores – , além da importância do método de Silva Jardim para ensinar leitura (palavração) e a forma de ensinar (didática), marcas que se apresentam até os dias de hoje, considerando que o ensino inicial da leitura estava ligado ao desenvolvimento da língua oral ("leitura em voz alta"; "pronúncias"; "conversação", "recitação").

Frente aos resultados da revisão apresentados, pode-se identificar que nenhum dos trabalhos encontrados aborda, especificamente, cursos de formação sobre as habilidades preditoras de leitura. No entanto, essas habilidades puderam ser identificadas em 63,63% deles (7 trabalhos) (FRANÇA, 2007; CABRAL, 2009; RIBEIRO, 2011; ANDRADE, 2012; GAMBA-YOSHIDA, 2017; PIOVEZAN, 2017; SILVA, 2019)

Ainda, dos trabalhos analisados apenas 9,09% (1 trabalho) é referente à formação inicial (ROSÁRIO, 2012), 81,81% (9 trabalhos) de formação continuada (FRANÇA, 2007; CABRAL, 2009; RIBEIRO, 2011; ANDRADE, 2012; BORBOREMA, 2014; GAMBA-YOSHIDA, 2017; PIOVEZAN, 2017; SILVA, 2019; MORTATTI; PEREIRA; PASQUIM, 2012), e há 9,09% (1 trabalho) que considera tanto a formação inicial como a continuada (CASTANHEIRA, 2014).

Ademais, 9,09% (1 trabalho) é para professores da Educação Infantil (SILVA, 2019) e 90,90% (10 trabalhos) para professores do Ensino Fundamental Anos iniciais (FRANÇA, 2007; CABRAL, 2009; RIBEIRO, 2011; ANDRADE, 2012; ROSÁRIO, 2012; BORBOREMA, 2014; CASTANHEIRA, 2014; GAMBA-YOSHIDA, 2017; PIOVEZAN, 2017; MORTATTI; PEREIRA; PASQUIM, 2012).

Quanto às análises decorrentes de uma formação, 45,45% (5 trabalhos) trazem propostas de curso (FRANÇA, 2007; CABRAL, 2009; RIBEIRO, 2011; ANDRADE, 2012; CASTANHEIRA, 2014; PIOVEZAN, 2017; SILVA, 2019). Ainda se destaca que 18,18% de propostas de curso de formação (2 trabalhos) (CABRAL, 2009; RIBEIRO, 2011) são propostas que foram elaboradas pelo governo federal e implementadas durante a pesquisa dos respectivos autores. Sobre esses cursos, encontra-se diversas temáticas, tais como: 9,09% (1 trabalho) de alfabetização (RIBEIRO, 2011), 9,09% (1 trabalho) de contação de histórias (BORBOREMA, 2014), 9,09% (1 trabalho) de habilidades metalinguísticas (ANDRADE, 2012), 9,09% (1 trabalho) da importância do professor ser um leitor

(FRANÇA, 2007), 36,36% (4 trabalhos) acerca das práticas do ensino de leitura (CABRAL, 2009; CASTANHEIRA, 2014; PIOVEZAN, 2017; SILVA, 2019), 9,09% (1 trabalho) de avaliação de documentos oficiais (ROSÁRIO, 2012), 9,09% (1 trabalho) quanto à capacitação para usar o software de alfabetização fônica (ANDRADE, 2012). Ainda foi abordado 9,09% (1 trabalho) de caráter histórico (MORTATTI; PEREIRA; PASQUIM, 2012), que discute a formação de professoras para o ensino inicial de leitura e escrita.

5.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO DESENVOLVIMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO

No dia 18 de agosto de 2022 foi divulgado aos professores da Educação Infantil do município de Cornélio Procópio, o curso "Habilidades Predictoras de Leitura na Educação infantil" e, no dia 23 agosto de 2022, os participantes interessados realizaram a inscrição on-line e responderam ao questionário inicial (apêndice A) sobre os conhecimentos prévios a respeito da Habilidades predictoras de leitura e a maneira que ensinam esses conteúdos no cotidiano da sala de aula. Além disso, assinaram o TCLE e (apêndice D) e a autorização de Uso de Imagem e Depoimentos.

Os onze (11) módulos realizados presencialmente e pelo Classroom®, quando assíncronos, estão relatados no Produto Educacional.

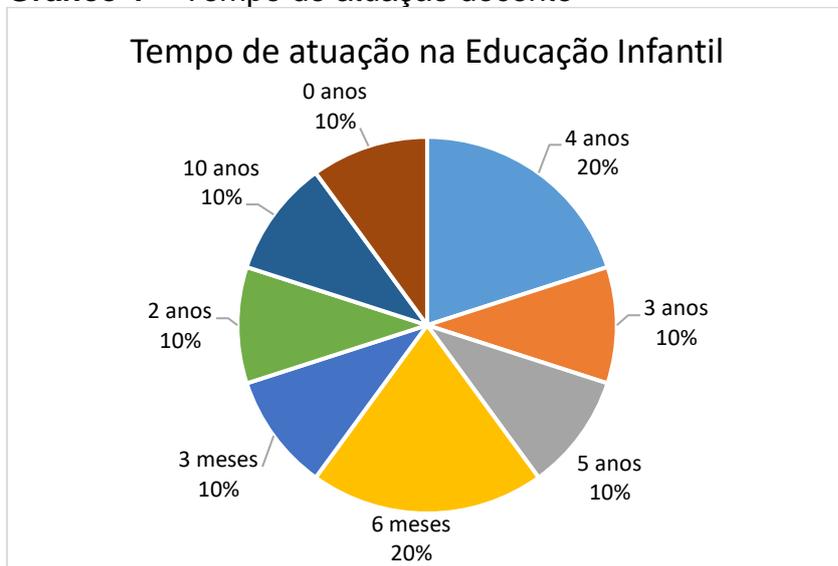
Buscando analisar as percepções das professoras acerca das Habilidades predictoras de leitura na Educação Básica, a coleta de dados empíricos foi realizada com participantes do curso de capacitação, intitulado "Habilidades predictoras de leitura na Educação Infantil".

Apesar de terem sido ofertadas 15 vagas, apenas onze (11) participantes concluíram, efetivamente, o curso. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o perfil destes foi delineado por meio da média de formação, atuação, gênero e grau de escolaridade, como informado no ato da inscrição.

Sobre o grau de escolaridade, nove (90%) possuem pós-graduação *latu sensu* e apenas uma participante (10%) possui somente graduação. Ainda, do total de dez (10) participantes, todas eram do gênero feminino.

Quanto ao tempo de atuação na Educação Infantil, a média de trabalho é 3 anos (mínimo 0 e máximo 10 anos).

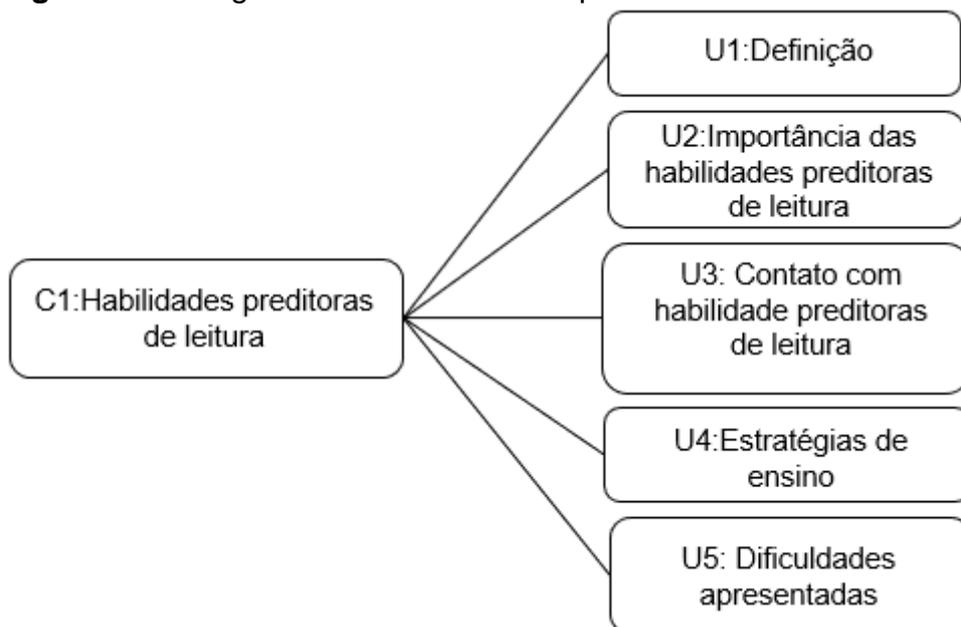
Gráfico 1 – Tempo de atuação docente



Fonte: a autora (2023).

Por fim, quanto à instituição em que atuam, oito (80%) relatam trabalhar na rede pública, uma (10%) em rede privada e uma (10%) em ambas.

Figura 4 – Categoria 1: Conhecimentos prévios



Fonte: a autora (2023).

A primeira categoria (Figura 4), denominada como “**Habilidades preditoras de leitura**”, apresenta as unidades “**Definição**”, “**Importância das habilidades preditoras de leitura**”, “**Contato com habilidades preditoras de leitura**”, “**Estratégias de ensino**” e “**Dificuldades apresentadas**”. A primeira unidade tem como objetivo identificar quais conhecimentos os participantes possuem acerca das Habilidades preditoras de leitura.

O Quadro 6 representa a categoria **Habilidades Preditoras de Leitura**, no qual são apresentados os excertos da unidade **Definição**.

Quadro 6 – Excertos da Unidade Definição

Unidade	Excertos
Definição	<p><i>São habilidades que ajudam no processo de domínio da leitura (P1);</i></p> <p><i>Analisar informações e distinguir fatos, contribuem para o desenvolvimento das crianças (P2);</i></p> <p><i>São habilidades necessárias para a aquisição da leitura, como memória visual, consciência fonológica, compreensão, conhecimento dos fonemas etc (P3);</i></p> <p><i>Habilidades que precisam ser desenvolvidas antes do processo de alfabetização (P4);</i></p> <p><i>Consciência fonológica, compreensão verbalização (P5);</i></p> <p><i>Acredito ser as habilidades que precedem, que preparam o aluno para a leitura (P6).</i></p> <p><i>Tem a ver com consciência fonológica, conhecimentos que a criança deve ter para poder ser alfabetizada em relação aos sons de letras segmentação, rimas (P7);</i></p> <p><i>Habilidades anteriores a leitura (P8);</i></p> <p><i>Uma forma de organizar uma metodologia prévia ao ensino da leitura (P9);</i></p> <p><i>Habilidades que antecedem o processo da leitura e escrita. Consciência fonológica (fonema/grafema), ampliação de repertório de palavras e desenvolver a atenção/ concentração (P10).</i></p>

Fonte: a autora (2023).

As descrições da maioria dos participantes, 80% (8 participantes - P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9 e P10) se aproximaram da definição de Habilidades preditores de leitura, já que indicam que essas são habilidades que devem ocorrer previamente à leitura, assim como dizem Capellini, Germano e Cunha (2009), Capellini *et al.* (2017), Curby *et al.* (2015 apud BECKER; SALLES, 2018) e Oliveira (2019), quando

afirmam se tratar de competências que devem ser exploradas no período pré-escolar. Cagliari (1998) também aponta essas habilidades como fundamentais para que a criança aprenda a ler e escrever.

Mediante as análises dos excertos do Quadro 6, verificou-se que as professoras compreendem que as habilidades preditoras de leitura abarcam, por exemplo:

[...] memória visual, consciência fonológica, compreensão dos fonemas, etc (P3);

[...]Consciência fonológica (fonema/grafema), ampliação de repertório de palavras e desenvolver a atenção/ concentração (P10).

Ducan *et al.* (2013) e Seabra (2018) ressaltam que as habilidades mais importantes são: vocabulário, conhecimentos de letras e de palavras, rima e aliteração e habilidades atencionais. Já Capellini *et al.* (2017) apresentam as habilidades metafonológicas, memória operacional fonológica e processamento fonológico (consciência fonológica, memória fonológica, nomeação automática rápida e velocidade de processamento) (FRIJERS *et al.*, 2011; HULME; NASH; GOOCH; LERVAG; SNOWLING, 2015; KIRBY *et al.*, 2012; VELLUTINO *et al.* 2004, 2007).

De todas as habilidades, a consciência fonológica foi a que mais se destacou, sendo mencionada em 40% (4 participantes) das respostas e ainda, 20% abarcaram sobre as unidades dessa habilidade, sendo os fonemas e as rimas. A consciência fonológica, como dito anteriormente, também pode ser conhecida como habilidade metafonológica e diz respeito à identificação e manipulação das unidades sonoras da língua (fonemas), como afirma Pessoa e Morais (2010), Peterson e Penningtin (2012) e Buzetti e Capellini (2020). Ainda quanto a esta habilidade, Mousinho e Alves (2016) afirmam que esta é a responsável por auxiliar todo o processo de alfabetização.

No Quadro 7 estão organizadas as informações referentes à segunda unidade, sobre "Importância das habilidades preditoras de leitura", que tem como objetivo verificar a importância que as participantes atribuem ao trabalho com essas habilidades na Educação Infantil.

Quadro 7 – Excertos da unidade Importância das habilidades preditoras de leitura

Unidade	Excertos
Importância das habilidades preditoras de leitura	<p><i>Auxiliar futuramente no processo de leitura (P1);</i></p> <p><i>Contribui para o desenvolvimento da criança (P2);</i></p> <p><i>Essenciais para o desenvolvimento do pequeno leitor (P3);</i></p> <p><i>É importante pois possibilita que a criança tenha menos dificuldade no processo de alfabetização (P4);</i></p> <p><i>Para dar subsídios quando for alfabetizar (P5);</i></p> <p><i>Para que o aluno possa desenvolver conceitos básicos que o prepare para a alfabetização (P6);</i></p> <p><i>Toda importância. Prepara a criança para a alfabetização na leitura (P7);</i></p> <p><i>É de extrema relevância pois estas preparam os alunos para as demais aprendizagens! (P8);</i></p> <p><i>É de grande importância, pois já prepara o estudante para os próximos seguimentos da sua educação (P9);</i></p> <p><i>Facilitar o processo de alfabetização (P10).</i></p>

Fonte: a autora (2023).

Essa unidade permitiu identificar e mensurar a importância da temática no trabalho em sala de aula. A descrição de todas as participantes faz menção do quão essencial são as habilidades preditoras de leitura na educação infantil. As participantes indicam a relevância desse processo para os anos seguintes e suas demais aprendizagens; principalmente quanto à menor dificuldade no processo de alfabetização. Dados semelhantes são reafirmados por Dalla Costa *et al.* (2018).

Ciasca *et al.* (2015), Oliveira (2016) e Rotta (2016) reiteram que o trabalho com as habilidades preditoras é fundamental na educação infantil, pois com isso pode-se minimizar as dificuldades de aprendizagem na próxima etapa, como exposto pela participante abaixo:

É importante pois possibilita que a criança tenha menos dificuldade no processo de alfabetização (P4).

Além disso, são consideradas importantes para identificação de escolares em sinais de risco no processo de alfabetização (CAPELLINI *et al.*, 2017; OLIVEIRA, 2019).

Lemle (2009) esclarece que muitas das dificuldades encontradas durante a alfabetização, são decorrentes da confusão quanto ao sinal gráfico e sua correspondência fonêmica, já que a língua portuguesa apresenta algumas letras parecidas em sua grafia. Assim, como afirma Zorzi (2009), o trabalho com a habilidade metafonológica colabora para que não ocorra confusão entre as letras e seus respectivos sons, o que novamente demonstra a importância do trabalho ainda na Educação infantil com as habilidades preditoras de leitura.

O Quadro 8 traz informações sobre a terceira unidade, "Contato com habilidade preditoras de leitura", que visa investigar em qual local/etapa o participante aprendeu sobre as Habilidades preditoras de leitura.

Quadro 8 – Excertos sobre a unidade Contato com habilidade preditora de leitura

Unidade	Excertos
Contato com habilidade preditora de leitura	<p><i>Formação inicial (P1);</i></p> <p><i>Formação continuada (P2, P3, P4 e P8);</i></p> <p><i>Curso de Pós Graduação em Educação Infantil (P5);</i></p> <p><i>Na prática, na formação inicial, porém não era essa a nomenclatura. (P6);</i></p> <p><i>Leitura porque gosto de tudo que é relacionado com a alfabetização (P7);</i></p> <p><i>Não (P9);</i></p> <p><i>O termo é novo mas a "teoria" da prática de alfabetização não é. Na minha formação inicial não me lembro. Penso que nas formações continuadas e no dia a dia desenvolvemos e realizamos mais na prática, toda esta habilidade. E que não tem nada de fácil (P10).</i></p>

Fonte: a autora (2023).

Como respondido pelas participantes, (80% - 8 professoras) é evidente a falta do estudo e contato com as Habilidades preditoras de leitura durante a formação inicial, o que justifica os dados anteriormente demonstrados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Ainda, quanto ao documento normativo BNCC, não fica claro o trabalho de forma direta com essas habilidades, sendo encontradas de forma fragmentada em alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Já especificamente no RCP, há maior ênfase no trabalho com a linguagem oral e percepção de sons e, especificamente, no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” apresentam-se atividades voltadas para a consciência

fonológica. Esses registros corroboram com Paraná (2018), Ciasca *et al.* (2015), Oliveira (2015) e Rotta (2016), que enfatizam o recente estudo da Educação Infantil no contexto da Educação brasileira como primeira etapa da escolarização; principalmente quanto ao estudo com Habilidades preditoras de leitura. Ainda, Seabra (2018) menciona a discrepância da estrutura curricular na Educação Infantil do Brasil quando comparada, por exemplo, à de países como Grã-Bretanha e França, que enfatizam o ensino por meio de método fonológico.

Frente a isso, reafirma-se a necessidade e importância da presente pesquisa; preferencialmente o estudo das Habilidades preditoras de leitura tanto na formação inicial como na continuada, sendo enfatizada durante a primeira etapa de escolarização.

A formação continuada, como já dito anteriormente, refere-se ao aprimoramento profissional no campo da teoria e prática no ambiente profissional (ARAÚJO; PEREIRA; DANTAS, 2016). Frente à temática, o interesse das participantes vai ao encontro do exposto por Gomes (2009), que afirma que a formação continuada de professores da Educação Infantil demanda uma especificidade e, como tal, as participantes empenharam-se na discussão sobre as Habilidades Preditoras de Leitura para Educação Infantil.

Ainda, pode-se apontar o quão importante foi essa formação continuada, já que proporcionou que as professoras tivessem a troca de experiências baseadas em seu dia a dia, correspondendo ao afirmado por Nogueira (2015) que concorda que uma formação continuada não se refere apenas a um treinamento ou capacitação, mas também considerando a bagagem e experiência que cada professor traz consigo.

O Quadro 9 trata sobre a quarta unidade, "Estratégias de ensino", que tem como finalidade verificar as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula. O questionamento a ser respondido pelas participantes foi: "De que forma ensina ou quais estratégias você utiliza?".

Quadro 9 – Excertos sobre a unidade Estratégias de ensino

Unidade	Excertos
Estratégias de ensino	<i>Consciência fonológica. Fonemas, vocabulário. Por meio da contação de história, atividades presentes no livro didático ofertado pelo município, rodas de conversa (P1);</i>

	<p><i>Leitura, contação de história, história em lata, com personagens ilustrados (P2);</i></p> <p><i>Leitura diária, reprodução através da fala ou desenho do que foi lido, pseudoleituras (P3);</i></p> <p><i>Consciência fonológica, por meio de jogos, materiais manipuláveis, música e atividades práticas (P4);</i></p> <p><i>Consciência fonológica através da musicalidade (P5);</i></p> <p><i>Consciência fonológica, vocabulário, interpretação e compreensão, no próprio livro didático... (P6);</i></p> <p><i>Atualmente não (P7);</i></p> <p><i>Através da consciência fonológica e fonemas, trabalhando os sons das palavras (P8);</i></p> <p><i>Brincar, cantar, dançar. Recursos audiovisual ou não. Usando partes do corpo também (P10).</i></p>
--	---

Fonte: a autora (2023).

Em consonância com os excertos do Quadro 9, constata-se que os docentes buscam diversos recursos para o ensino na Educação Infantil, sendo que a Habilidade metafonológica foi a mais destacada pelas participantes, como exposto no Quadro 10.

Quadro 10 – Estratégias utilizadas pelas participantes

Estratégias utilizadas	Participantes
Consciência fonológica	P1, P4, P5, P6 e P8
Leitura/Contação de histórias/Interpretação	P1, P2, P3 e P6
Fonemas	P1 e P8
Vocabulário	P1 e P6
Músicas	P4, P5 e P6
Atividades em livro didático	P1 e P6
Materiais manipuláveis/concretos	P4
Desenho	P3
Atividades práticas	P4
Brincar/cantar/dançar	P10
Usando partes do corpo	P10
Recursos audiovisuais	P10

Fonte: a autora (2023).

Os resultados obtidos validam o afirmado por Gombert (2003), Fonseca (2017) Soares (2017), Oliveira (2008), Capellini, Cesar e Germano (2017), Seabra (2018) e Buzetti e Capellini (2020), que trazem como sugestões para o trabalho de habilidades preditoras de leitura a reflexão da língua, as músicas, a poesia, os jogos orais, a consciência fonológica ou habilidade metafonológica

(correspondência grafema-fonema, rima e aliteração), a psicomotricidade, a fluência e o vocabulário.

A consciência fonológica, como mencionado pelos P1, P4, P5, P6 e P8, está relacionada à aptidão em manipular as unidades sonoras da língua. Capellini, Germano e Cunha (2009) afirmam que para a criança descobrir um fonema, ela necessita adquirir e desenvolver tal habilidade, que se "trata da competência metalinguística que possibilita o acesso consciente ao nível fonológico da fala e à manipulação cognitiva das representações neste nível" (p. 130).

A segunda resposta mais apontada envolve a leitura e suas variáveis, como contação de histórias e interpretação, o que segue o raciocínio de Morais (1996) e Capellini, Cesar e Germano (2017), quando afirmam que a leitura se relaciona a uma série de processos, como a associação de elementos visuais, ortográficos, fonológicos e semânticos. Os participantes P1 e P6 também fazem menção ao vocabulário, reafirmando as ideias de Perfetti, Landi e Oakhill (2013), Oliveira (2017) e Ferracin *et al.* (2006) que apontam o aumento do vocabulário relacionado com maior compreensão dos textos, velocidade e precisão de leitura; dados que também são sustentados por Gombert (2003) na questão de compreensão leitora.

Soares (2017) e Oliveira (2008) destacam que a aprendizagem oral, envolvendo brincadeiras com músicas, ritmos, rima e parlendas, auxiliam na posterior aprendizagem de leitura e ainda minimizam problemas com ela, razão pela qual deve-se trabalhar com essas estratégias na educação infantil.

Buzetti e Capellini (2020), como já discutido, demonstram como boas estratégias para o ensino dessas competências, atividades como:

- Identificar sons diferentes;
- Comparar um som ou outro;
- Cantigas e parlendas;
- Identificação de rima;
- Imitação de sons (animais, objetos, entre outros);
- Trocando uma parte das palavras;
- Encontrar palavras escondidas;
- Identificar figuras que iniciam com o mesmo som;
- Contar com palmas quantos "pedacinhos", sílabas as palavras têm (BUZETTI; CAPELLINI, 2020, p. 29)

É preciso destacar que estratégias de ensino possuem particularidades, já que cada aluno aprende de um jeito. Pantano e Assencio-Ferreira (2009) salientam que existe uma singularidade na forma com que cada um aprende e

as informações devem ser apresentadas por diversas vias sensoriais pois, dessa maneira, há uma sucessiva ativação dos receptores cerebrais e, com ela, uma associação contínua das informações, favorecendo a aprendizagem.

Para finalizar a primeira categoria, apresenta-se a quinta unidade (Quadro 11), chamada "Dificuldades apresentadas", na qual as participantes relataram as dificuldades que vivenciam no ensino das Habilidades Preditoras de Leitura.

Quadro 11 – Excertos da unidade Dificuldades apresentadas

Unidade	Excertos
Dificuldades apresentadas	<p><i>Falta de atenção dos alunos (a), poucos recursos (P1);</i></p> <p><i>Imaginação, as crianças não acreditam em faz de conta, os pais não incentivam a leitura e a imaginação (P2);</i></p> <p><i>Falta de ambiente estimulante, desde cedo é preciso o contato com a leitura para despertar o interesse e hábito pela leitura (P3);</i></p> <p><i>Falta de formação (P4);</i></p> <p><i>Falta de recursos e estrutura (P5);</i></p> <p><i>Incentivo das famílias, falta de recursos (P6);</i></p> <p><i>Então, atualmente não trabalho, mas acredito que maior conhecimento em relação às atividades a serem trabalhadas (P7);</i></p> <p><i>Encontrei algumas dificuldades por ser um tema bastante complexo! (P8);</i></p> <p><i>Fácil não é, mas desenvolvemos materiais e criamos estratégias simples e práticas para facilitar o trabalho (P10).</i></p>

Fonte: a autora (2023).

Assim como na unidade anterior, dificuldades diversas foram apontadas quanto ao trabalho com habilidades preditoras de leitura na Educação Infantil, como apresentado no Quadro 12.

Quadro 12 – Dificuldades encontradas

Dificuldades	Participantes
Falta de recurso/estrutura	P1, P5 e P6
Falta de estímulo ambiental e/ou parental	P2 e P6
Falta de formação	P4 e P8
Falta de conhecimento de atividades	P7
Falta de ambiente estimulante	P3

Fonte: a autora (2023).

Segundo Ohlweiler (2016), as dificuldades podem se manifestar por inúmeros motivos, como as propostas pedagógicas, a qualificação do professor, os problemas parentais, etc.

Como detalhado acima, 30% (3 participantes) relatam a falta de recurso e estrutura para o trabalho com essas habilidades. Essa ideia é reforçada por Rotta (2016) que aborda, como um dos fatores, o escolar, como condições físicas da instituição, condições pedagógicas, método pedagógico e condições do corpo docente.

Falta de formação (P4);

Encontrei algumas dificuldades por ser um tema bastante complexo! (P8).

As respostas dessas participantes demonstram algumas dificuldades devido às suas próprias limitações, como a falta de formação e conhecimento para realização de atividades, diferente dos achados de Souza (2021), nos quais nenhuma participante se autorresponsabilizou pelas dificuldades para abordar a temática em sua sala de aula.

Ainda, quanto às dificuldades encontradas, 20% (2 participantes) relataram como dificuldades no ensino das habilidades preditoras a falta de estímulo escolar e das famílias. O excerto de P3 traz:

Falta de ambiente estimulante, desde cedo é preciso o contato com a leitura para despertar o interesse e hábito pela leitura (P3).

Essa fala vai ao encontro do dito por Rotta (2016, p. 99): “O hábito de leitura na família, sem dúvidas, constitui um diferencial na estimulação pedagógica do escolar”. Reiterando isso, Bock *et al.* (2002) afirmam que a família propicia as primeiras aprendizagens da criança, assim como a aprendizagem da língua. Sendo assim, a promoção da linguagem resulta da associação contínua de recursos biológicos e ambientais (PUGLISI, 2018).

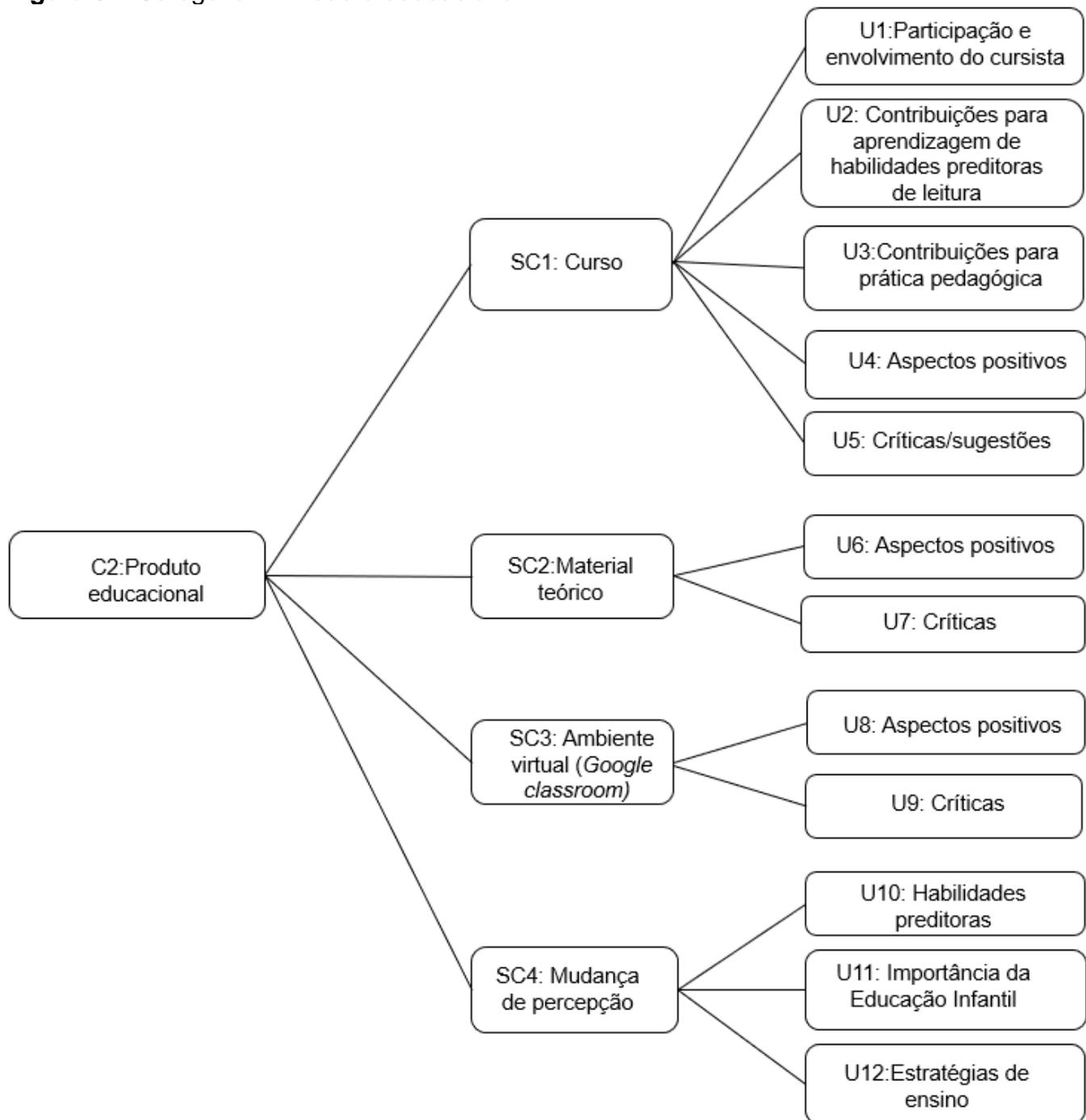
A partir das análises dessa categoria foi possível levantar dados sobre os conhecimentos prévios sobre as habilidades preditoras de leitura das participantes. Conclui-se que as participantes não apresentam definições estruturadas sobre a temática, apesar de terem uma ideia global sobre o assunto e mencionarem o nome de algumas habilidades específicas. Quanto à sua

importância, a maioria indicou que essas habilidades auxiliam futuramente na alfabetização e leitura das crianças; porém, apenas uma participante correlacionou que esse trabalho pode relacionar-se a uma menor dificuldade de aprendizagem posterior. Quanto ao contato com as habilidades preditoras de leitura, fica claro que o conhecimento do termo foi devido à formação continuada ou estudo próprio da etapa em que atua, o que alerta para a necessidade sobre o assunto na graduação; especificamente nas disciplinas que abordam a educação infantil.

Sobre as estratégias de ensino, foi possível verificar que a maioria faz uso da consciência fonológica, uma importante habilidade discutida no decorrer desta pesquisa, mas ainda é necessário um maior trabalho com as demais habilidades, que foram pouco mencionadas. Finalizando, ao indicarem as dificuldades apresentadas, pode-se encontrar inúmeros motivos; desde a falta de preparo relatado pelas próprias participantes, até a falta de recursos e estímulos da família e ambiente escolar. Sendo assim, essa discussão reforça a importância desse curso para maior apropriação da temática e ideias com atividades, que podem ser realizadas sem a necessidade de grandes recursos.

A segunda categoria tem como objetivo expor informações sobre o produto educacional que abarca o curso, o material teórico, o ambiente virtual *Google Classroom* e, também, as mudanças quanto aos conhecimentos previamente expostos pelas cursistas quando comparado à avaliação inicial. A primeira subcategoria, denominada “Curso”, apresenta a avaliação quanto ao comprometimento e participante durante o curso, as contribuições que este trouxe para aprendizagem das habilidades preditoras de leitura, assim como para sua prática pedagógica e, também, aspectos positivos, sugestões e críticas. A segunda subcategoria, “Material teórico”, e a terceira, “Ambiente virtual *Google Classroom*”, investigam os aspectos positivos e críticas. E a última subcategoria, “Mudança de percepção”, tem como finalidade analisar as mudanças quanto ao conteúdo abordado após o curso sobre Habilidades preditoras de leitura. A Figura 5 apresenta a última categoria.

Figura 5 – Categoria 2: Produto educacional



Fonte: a autora (2023).

A primeira unidade, “Participação e envolvimento do cursista”, trata sobre a própria avaliação do cursista quanto ao seu envolvimento no curso.

Quanto às justificativas sobre as respostas, encontram-se:

Todas as atividades propostas foram realizadas, tanto online quanto presenciais (P1).

Quero ter ido em todos mas devido a internação das crianças falei no penúltimo (P2).

Tive uma falta e realizei todas as atividades propostas (P3).

Faltei um encontro (P4).

Tive alguns problemas particulares, e faltei em um encontro (P5)

Infelizmente tive que me ausentar em dois encontros (P6).

Infelizmente tive que faltar por motivo de doença e viagem (P7).

Apendi a importância de trabalhar consciência fonológica na Educação infantil (P8);

Faltei apenas uma vez, pois estava passando mal. Porém no geral eu pude ter uma nova aprendizagem sobre um tema que não tinha conhecimento (P9)

Apenas tive 1 falta e realizei todas as atividades do Google Classroom (P10).

As participantes (30%) reconhecem que, por não conseguirem frequentar todos os módulos, tiveram uma participação parcialmente satisfatória, e ainda, quanto à pontualidade dos módulos, 100% dos cursistas responderam comparecer de forma satisfatória. Essa avaliação positiva quanto à frequência e pontualidade também foi apresentada por Gennari (2019), que obteve em seu curso de formação 90,48% de frequência nos módulos e 80,95% de pontualidade satisfatória.

A segunda unidade (Quadro 13), denominada “Contribuições para aprendizagem de habilidades preditoras de leitura”, da segunda categoria de análise, teve como finalidade entender se a temática foi significativa e se esse aprendizado seria utilizado na prática docente

Quadro 13 – Excertos da unidade Contribuições para prática pedagógica

Unidade	Excertos
Contribuições para a aprendizagem de habilidades preditoras de leitura	<p><i>Sem dúvidas sim! Pois, irão auxiliar significativamente na compreensão das habilidades produtoras de leitura, principalmente por ser atividades práticas e que chamam a atenção das crianças (P1);</i></p> <p><i>Sim com certeza, algumas como o dominó das figuras já estou utilizando (P2);</i></p> <p><i>Sim! Com toda certeza! (P3);</i></p> <p><i>Sim, as atividades irão contribuir muito para desenvolver as habilidades dos alunos e são muito divertidas (P4);</i></p> <p><i>Todas, se possível (P5);</i></p> <p><i>Sim, com certeza, queria até mais ideias (P6);</i></p> <p><i>Sim. Com certeza (P7);</i></p>

	<p><i>Com certeza, já estou trabalhando com meus alunos sobre consciência fonológica!! (P8);</i></p> <p><i>Sim. Pois trabalhar as habilidades preditoras na educação infantil vai auxiliar muito o futuro acadêmico dos estudantes e as atividades se mostraram interessantes e de grande valor educativo (P9);</i></p> <p><i>Com certeza. A consciência fonológica senão a principal é a que eu considero a mais importante, mas pretendo desenvolver as demais também (P10).</i></p>
--	--

Fonte: a autora (2023).

Sobre a importância da temática, 100% (10 participantes) afirmaram que este foi significativo e que o aprendizado seria utilizado em suas práticas. Os excertos descritos demonstram a relevância do curso para seu trabalho em sala de aula, como exposto pela P9.

Sim. Pois trabalhar as habilidades preditoras na educação infantil vai auxiliar muito o futuro acadêmico dos estudantes e as atividades se mostraram interessantes e de grande valor educativo (P9).

Do total, 20% (2 participantes) declararam já utilizar com seus alunos algumas das atividades realizadas durante o curso.

Sim com certeza, algumas como o dominó das figuras já estou utilizando (P2).

Com certeza, já estou trabalhando com meus alunos sobre consciência fonológica!! (P8).

Os resultados acima reforçam o que foi apontado por Oliveira (2019), Souza (2021) e Araújo (2022), durante a realização do Mestrado em Ensino, sobre o curso de formação relacionado à alfabetização, consciência fonológica e dificuldades de leitura.

Araújo (2020, s/p) estabelece que cursos de formação estão associados à “melhoria do processo educativo ligada aos avanços tecnológicos, pois à medida que surgem novos avanços na sociedade, é preciso formação docente de qualidade frente a estas mudanças”.

Na preparação dos professores, torna-se fundamental que seja feito um trabalho de reflexão crítica, que leve o sujeito a repensar o processo do qual participa dentro da escola como docente. Assim, a formação continuada deve considerar a realidade em que o docente trabalha, suas necessidades, suas ansiedades, deficiências e dificuldades encontradas no trabalho, para que

consiga visualizar a tecnologia como uma ferramenta necessária e vir, realmente, a utilizar-se dela de uma forma consistente, elevando os padrões de qualidade do ensino e da educação (ARAUJO, 2020, s/p).

Diante disso, verifica-se a importância do estudo de habilidades preditora de leitura na Educação Infantil como conteúdo na Pedagogia.

A terceira unidade (Quadro 14), apresenta quais foram as contribuições que o produto educacional proporcionou para as práticas pedagógicas dos participantes.

Quadro 14 – Excertos da unidade Contribuições para prática pedagógica

Unidade	Excertos
Contribuições para prática pedagógica	<p><i>Uma visão mais ampla sobre as habilidades preditoras de leitura, sugestões de atividades práticas, troca de experiências (P1).</i></p> <p><i>O curso me proporcionou uma autoavaliação das minhas práticas pedagógicas, trouxe uma gama de possibilidades para trabalhar com crianças pequenas na questão da leitura. Foi possível constatar mais uma vez que é possível trabalhar a leitura mesmo quando os alunos não sabem ler (P3).</i></p> <p><i>Conhecer e aprofundar melhor sobre o tema, compreender a importância do desenvolvimento dessas habilidades desde a educação infantil e como trabalhar essas habilidades (P4);</i></p> <p><i>Ajudou a aprimorar minha prática (P5);</i></p> <p><i>A possibilidade de trocas de experiências são sempre bem vindas, e no curso conseguimos fazer essa troca (P6);</i></p> <p><i>Não estou em sala de aula no momento, mas acredito que a aplicação dos novos conhecimentos que o curso proporcionou contribuirá de forma positiva com a aprendizagem dos alunos (P7);</i></p> <p><i>Contribuí muito, no sentido de compreender a importância de trabalhar a consciência fonológica e método boquinha (P8);</i></p> <p><i>Foi de grande contribuição para uma formação continuada, trazendo novas práticas e instrumentos para auxiliar e melhorar o ensino realizado durante a educação infantil. Uma metodologia "nova" para mim, muito interessante e empolgante (P9);</i></p> <p><i>Me deu um suporte para conhecer novas habilidades essenciais, que posso desenvolver na prática do processo da leitura com as crianças (P10).</i></p>

Fonte: a autora (2023).

Dentre as contribuições citadas, 50% (5 participantes) foram referentes à questão de maior conhecimento acerca da temática.

O excerto da P4 exemplifica essa contribuição:

Conhecer e aprofundar melhor sobre o tema, compreender a importância do desenvolvimento dessas habilidades desde a educação infantil e como trabalhar essas habilidades (P4).

Scliar-Cabral (2013) aponta que, a partir do momento que o professor possui um maior conhecimento, ele passa a ser apto para proporcionar um ensino mais apropriado, entendendo nesse meio o melhor método para aquisição de leitura, considerando entre outras coisas a relação grafema-fonema. Em concordância com o explicitado, Riechi, Tabaquim e Guimarães (2015) ainda acrescentam que quando proporcionado esse maior conhecimento, passa a ser possível a identificação, por parte do professor, de alunos com dificuldades específicas no período de escolarização.

Ainda sobre este trabalho na Educação Infantil, é interessante a discussão sobre a possibilidade de desenvolver habilidades preditoras de leitura sem, necessariamente, alfabetizar ou usar lápis e papel. Reforçando essa ideia, Buzetti e Capellini (2020) sugerem:

- Identificar sons diferentes;
- Comparar um som ou outro;
- Cantigas e parlendas;
- Identificação de rima;
- Imitação de sons (animais, objetos, entre outros);
- Trocando uma parte das palavras;
- Encontrar palavras escondidas;
- Identificar figuras que iniciam com o mesmo som;
- Contar com palmas quantos “pedacinhos”, sílabas as palavras têm (BUZETTI; CAPELLINI, 2020, p. 29).

Pode-se destacar, ainda, que 30% (3 participantes) citaram como contribuição as sugestões de atividade, auxiliando o que foi discutido teoricamente. Ainda, 20% (2 participantes) acrescentam a melhoria de suas prática e trocas de experiências. Sobre isso, o excerto a seguir demonstra tal contribuição:

O curso me proporcionou uma autoavaliação das minhas práticas pedagógicas, trouxe uma gama de possibilidades para trabalhar com crianças pequenas na questão da leitura. Foi possível constatar mais uma vez que é possível trabalhar a leitura mesmo quando os alunos não sabem ler (P3).

O apontamento da participante está em consonância ao afirmado por Oliveira (2019), que relata que a formação de professores transcorre os diversos

saberes docentes, sendo fundamental os conhecimentos teóricos adquiridos em suas formações, juntamente com as experiências vivenciadas em seu cotidiano escolar.

Finalizando essa unidade sobre as contribuições, fica evidente o quão necessário e importante os cursos de capacitação têm sido para a atuação da professora.

Quadro 15 – Excertos da unidade Aspectos positivos em relação ao curso

Unidade	Excertos
Aspectos positivos	<p><i>Boa organizar, explicação clara, recursos visuais que auxiliam na compreensão (P1).</i></p> <p><i>O compartilhamento de ideias e experiência. Novos métodos de trabalhar. A construção de materiais que podem ser de baixo custo, mas de grande ajuda para prática em sala de aula (P2);</i></p> <p><i>A metodologia utilizada ao trabalhar cada preditor; compromisso da professora; dinâmicas realizadas para observarmos como o lúdico é importante no processo de leitura (P3);</i></p> <p><i>O curso foi muito bem planejado, os textos selecionados para as leituras contribuíram muito para a compreensão do tema, as atividades aplicadas foram muito interessantes e atrativas (P4);</i></p> <p><i>Os exemplos de atividades (P5);</i></p> <p><i>Troca de experiências, atividades práticas apresentadas, textos esclarecedores (P6);</i></p> <p><i>Curso não muito extenso, atividades práticas (P7);</i></p> <p><i>Bastante esclarecedor devido a desenvoltura e competência da formanda (P8);</i></p> <p><i>O curso foi muito gratificante e de grande auxílio para aprimoramento profissional, materiais de apoio muito bons, mas o maior destaque foram as diferentes ideias de atividades e os diferentes modos de realizá-las na educação infantil (P9).</i></p> <p><i>A propriedade do discurso empregado nas aulas, nos deu a segurança de assistir uma boa aula e nos motivou. Não tenho o que reclamar. Pessoalmente, acrescentou muito (P10).</i></p>

Fonte: a autora (2023).

Todos os participantes identificaram aspectos positivos sobre o curso de formação, sendo o aspecto mais indicado as atividades práticas realizadas no decorrer dos módulos, assim como no excerto de P9:

O curso foi muito gratificante e de grande auxílio para aprimoramento profissional, materiais de apoio muito bons, mas o maior destaque foram

as diferentes ideias de atividades e os diferentes modos de realizá-las na educação infantil (P9).

Vieira, Assis e Campos (2013) demonstram a relevância de integrar a teoria à realidade prática do professor. Ainda sobre os aspectos positivos, alguns participantes enfatizaram:

Boa organizar, explicação clara, recursos visuais que auxiliam na compreensão (P1).

A metodologia utilizada ao trabalhar cada preditor; compromisso da professora; dinâmicas realizadas para observarmos como o lúdico é importante no processo de leitura (P3);

O curso foi muito bem planejado, os textos selecionados para as leituras contribuíram muito para a compreensão do tema, as atividades aplicadas foram muito interessantes e atrativas (P4).

Os excertos de P2, P4, P6 e P9 destacam-se por mencionar tanto os textos discutidos, quanto os materiais utilizados, os quais são de fácil entendimento e produção, pensados justamente com essa finalidade, buscando facilitar o trabalho dos professores de Educação infantil.

O compartilhamento de ideias e experiência. Novos métodos de trabalhar. A construção de materiais que podem ser de baixo custo, mas de grande ajuda para prática em sala de aula (P2).

Rotta (2016) esclarece que a qualidade de materiais, métodos e condições de trabalho pedagógico estão relacionados a uma maior probabilidade de que os estudos apresentem bom aproveitamento escolar. Destarte, é possível concluir que o curso de capacitação docente cumpriu com o objetivo determinado no início da pesquisa, já que todos relataram pontos positivos que levaram a aprimorar sua formação.

Em sequência, apresenta-se os aspectos negativos/sugestões, para os quais apenas 10% (1 participante) ressaltaram realmente um ponto negativo, sendo ele o local.

O local. É longe e deserto (P7).

Sobre o relato da P7, é necessário apontar que o curso foi realizado em uma das salas da Pós-Graduação em Ensino – PPGEN, situado no campus

universitário. No demais, 70% (7 participantes) dos cursistas declararam não haver pontos negativos e 20% não declararam ponto negativo e ainda acrescentaram:

Acho que não tem ponto negativo, esse curso agregou muito conhecimento a todos (P8).

Poderia ter mais vezes .nunca é demais aprender (P2).

Concluindo a subcategoria Curso, é justificável qualificar que este contribuiu positivamente para os participantes, atualizando e agregando à sua formação. Os apontamentos demonstram a satisfação das participantes, já que em sua maioria não houve aspectos negativos, sendo os aspectos positivos ressaltados em relação à qualidade, destacando-se a seleção e organização dos textos e módulos, as atividades e a troca de experiência. É importante mencionar que os módulos tiveram duração média de 3 horas, visando maior produtividade e participação. O único aspecto negativo apontado foi quanto ao local dos módulos presenciais, que aconteceu no último bloco do *Campus* da UENP, Cornélio Procópio, que se situa na PR 160, Km 0 (saída para Leópolis). Contudo é preciso ratificar que o local diz respeito especificamente a atividades do setor de Pós-Graduação, sendo um local novo e de estrutura adequada para maior qualidade do curso.

Em se tratando da segunda subcategoria, Material teórico, o Quadro 16 apresenta os excertos sobre os aspectos positivos.

Quadro 16 – Excertos da unidade Aspectos positivos em relação ao material teórico

Unidade	Excertos
Aspectos positivos	<p><i>Matérias bem elaborados, com materiais de fácil acesso para a confecção (P1);</i></p> <p><i>Conteúdos valiosos, de fácil acesso e entendimento (P2);</i></p> <p><i>Criatividade da professora (P3);</i></p> <p><i>Os textos selecionados para leitura possibilitaram um melhor entendimento acerca do tema, bem como os slides utilizados nos encontros (P4);</i></p> <p><i>Todos positivos (P5);</i></p> <p><i>Muito bom, textos gostosos de ler e de fácil compreensão (P6);</i></p> <p><i>A disponibilidade é linguagem de fácil entendimento (P7);</i></p> <p><i>Merecem destaque todo o material que usamos durante o curso (P8);</i></p>

	<p><i>Textos de fácil compreensão e desafios interessantes para a elaboração das atividades (P9);</i></p> <p><i>Ótimo material didático. Só espero que nos envie todo o conteúdo possível para que possamos ter em registro (P10).</i></p>
--	--

Fonte: a autora (2023).

Dentre os aspectos positivos apresentados, 30% (3 participantes) ressaltaram que o material é ótimo, já que contém uma linguagem de fácil compreensão/entendimento.

Muito bom, textos gostosos de ler e de fácil compreensão (P6);

A disponibilidade e linguagem de fácil entendimento (P7);

Textos de fácil compreensão e desafios interessantes para a elaboração das atividades (P9).

E ainda 20% relataram ser um material bem desenvolvido e de fácil acesso.

Matérias bem elaborados, com materiais de fácil acesso para a confecção (P1);

Conteúdos valiosos, de fácil acesso e entendimento (P2).

As respostas atestam a qualidade dos materiais teóricos escolhidos e desenvolvidos para maior entendimento das habilidades preditoras de leitura, sendo possível a discussão durante os módulos, assim como a correlação com as atividades práticas. Os materiais dos módulos assíncronos foram artigos (LANDIM; FLÔRES, 2018; CAPOVILLA; GUSTCHOW; CAPOVILLA, 2004; DALLA COSTA *et al.*, 2018a; DALLA COSTA *et al.*, 2018), selecionados levando em consideração a temática a ser discutida. Para os módulos presenciais, os materiais foram baseados no referencial teórico do presente estudo.

Quando perguntados sobre os aspectos negativos, 100% das participantes disseram não haver.

A terceira subcategoria, Ambiente Virtual (Google Classroom), teve como finalidade analisar os aspectos positivos (Quadro 17) e negativos dessa plataforma.

Quadro 17 – Excertos da unidade Aspectos positivos em ao ambiente virtual Google Classroom

Unidade	Excertos
Aspectos positivos	<p><i>É uma plataforma de fácil acesso e que ajuda na comunicação (P1).</i></p> <p><i>Esse. Modelo ajuda, a possuir arquivados conteúdos valiosos e que serão úteis em nossa caminhada escolar e profissional (P2);</i></p> <p><i>Praticidade (P3);</i></p> <p><i>Todos os materiais estavam de fácil acesso, não houve problema para acessá-los (P4);</i></p> <p><i>Ótima recurso para estudo (P5);</i></p> <p><i>Não conhecia, então pra mim foi uma novidade, gostei, fácil de lidar (P6);</i></p> <p><i>Podemos acessar qualquer horário (P7);</i></p> <p><i>Excelentes, e de fácil acesso (P8);</i></p> <p><i>É uma plataforma intuitiva e muito tranquila de se manusear. Prática para realizar atividades e acessar os materiais (P9);</i></p> <p><i>Ótima ferramenta de trabalho (P10).</i></p>

Fonte: a autora (2023).

Todas as participantes evidenciaram a satisfação com a plataforma, tecendo elogios a esse ambiente virtual, assim como os resultados de Gennari (2019), que expõe o seguinte:

Quanto ao ambiente virtual, “Sala de Aula Behaviorista”, a maioria das participantes ($\cong 80,95\%$) afirmou ser um espaço organizado, de fácil acesso e manuseio, por meio do qual puderam tecer comentários, visionar documentários, ler o material teórico sugerido, interagir com a turma e a professora (GENNARI, 2019, p. 160).

Foi ressaltado que é uma plataforma prática e que auxilia na comunicação, podendo ainda ser acessada a qualquer horário. Os comentários corroboram com o apresentado por Schiehl e Gasparin (2016), que consideram o *Google Classroom* como uma ferramenta que pode ser estruturada em turmas e trabalho, além de permitir o acompanhamento das atividades, adicionando comentários e notas para a atividade.

Ademais, 40% (4 participantes) registram a facilidade de acesso a essa sala de aula virtual, sendo exposta nos excertos.

É uma plataforma de fácil acesso e que ajuda na comunicação (P1).

Todos os materiais estavam de fácil acesso, não houve problema para acessá-los (P4);

Excelentes, e de fácil acesso (P8);

É uma plataforma intuitiva e muito tranquila de se manusear. Prática para realizar atividades e acessar os materiais (P9).

Novamente não há críticas ou sugestões pelas participantes em relação ao ambiente virtual.

Dessa maneira, afirma-se 100% de satisfação das participantes com o ambiente virtual, pois como relatado, é uma sala de aula organizada, estruturada e de fácil acesso. É preciso destacar que o papel do ambiente virtual *Google Classroom* foi de auxiliar no curso presencial, pois serviu para disponibilização dos slides utilizados em módulos presenciais, inserção de artigos científicos e formulário para atividades de maneira assíncrona.

Esse estudo demonstra o contentamento das participantes pela realização do curso de forma presencial. A preferência por cursos preferencias já havia sido sugerida nos estudos de Souza (2021), Araújo (2022) e Campos (2022), que tiveram que realizar suas formações por meio da plataforma *Google Meet*⁴ devido à pandemia de COVID-19, quando foram implementadas medidas de distanciamento social (OPAS, 2020). Estas pesquisadoras relatam que se realizado de forma presencial o curso teria melhor aproveitamento, como segue.

[...] em torno de 72% (8 participantes) compartilharam que o curso teria melhor proveito se tivesse ocorrido de maneira presencial, pois possibilitaria maior troca de experiências, discussões e contato com os materiais de avaliação e intervenção apresentados (SOUZA, 2022, p. 101).

Já o excerto manifestado pelo P13, retrata alguns pormenores decorrentes da pandemia que cabem ser apontados: a dificuldade com a tecnologia de alguns docentes durante os encontros online, e também a impossibilidade de manusear os materiais confeccionados pela mestranda durante os encontros síncronos programados (ARAÚJO, 2022, p. 140).

Quatro participantes (aproximadamente 30%) compartilharam que o curso teria melhor proveito se tivesse ocorrido de maneira presencial, pois possibilitaria maior troca de experiências, discussões e contato físico com os materiais de avaliação e intervenção apresentados (CAMPOS, 2022, p. 96).

A última subcategoria denominada Mudança de percepção, refere-se a três aspectos: Habilidades Predictoras, Importância da Educação Infantil e

⁴ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google (<https://meet.google.com/>).

Estratégias de ensino, por meio da comparação das avaliações inicial e final dos conhecimentos dos professores.

Quadro 18 – Excertos da unidade Habilidades Predictoras na mudança de percepção

Unidade	Excertos
Habilidades predictoras	<p><i>Que elas devem ser bem trabalhadas na educação infantil, para que futuramente a criança não tenha muito dificuldade para desenvolver as habilidades que são essenciais (P1);</i></p> <p><i>Uma visão ampla de diversas formas e materiais que podem ser usados na prática da leitura e dinâmica em sala de aula tanto na educação infantil, para também os nós iniciais (P2);</i></p> <p><i>O curso ampliou muito meus conhecimentos acerca dos produtores que antecedem a leitura, contribuindo muito para a minha prática docente (P3);</i></p> <p><i>Sim (P4);</i></p> <p><i>Mudou minha forma de selecionar as atividades para os alunos, bem como compreender a forma como aprendem a leitura (P5);</i></p> <p><i>Enfatizou a importância de trabalhar as habilidades na Educação Infantil, trouxe novas sugestões de como trabalhar essas habilidades, foi um curso bem produtivo, muito satisfatório (P6);</i></p> <p><i>Na realidade não conhecia esse termo, então para mim foi atualização de conhecimentos (P7);</i></p> <p><i>Foi de grande valia para mim pois, não tinha consciência da tamanha importância dessas habilidades na Educação Infantil (P8);</i></p> <p><i>Foi possível compreender o que são, como podem ser trabalhadas e o quanto podem auxiliar para que na alfabetização a criança possa ter uma aprendizagem significativa e mais prazerosa (P9);</i></p> <p><i>Hoje eu tenho uma visão um pouco mais ampla, para utilizar outras metodologias e desenvolver melhor o meu trabalho em relação as habilidades predictoras (P10).</i></p>

Fonte: a autora (2023).

Os excertos validam o objetivo que busca mudança de percepção das participantes. As participantes não expuseram novamente o conceito sobre as habilidades predictoras de leitura, mas discorreram sobre a relação do trabalho dessas com diminuição das dificuldades de aprendizagem (P1), a ampliação de conhecimento (P3 e P10), a melhora na seleção das atividades (P5), atualização de conhecimento (P7) e captação da importância dessas competências na Educação Infantil (P6, P8 e P9).

O curso ampliou muito meus conhecimentos acerca dos produtores que antecedem a leitura, contribuindo muito para a minha prática docente (P3).

Foi possível compreender o que são, como podem ser trabalhadas e o quanto podem auxiliar para que na alfabetização a criança possa ter uma aprendizagem significativa e mais prazerosa (P9);

Hoje eu tenho uma visão um pouco mais ampla, para utilizar outras metodologias e desenvolver melhor o meu trabalho em relação as habilidades preditoras (P10).

Os dados obtidos são análogos novamente aos de Gennari (2019), Oliveira (2019), Souza (2021), Campos (2022) e Araújo (2022), que relataram a percepção de mudanças de suas participantes mediante o questionário inicial e o questionário final aplicado após realização dos cursos, indicando a importância dos cursos de formação.

No Quadro 19 tem-se os excertos referentes à importância da Educação Infantil, isto é, qual a importância atribuída ao trabalho das habilidades preditoras de leitura na Educação Infantil? A mesma pergunta, contida no questionário inicial, foi apresentada, anteriormente (Quadro 7).

Quadro 19 – Excertos da unidade Importância da Educação Infantil

Unidade	Excertos
Importância da Educação Infantil	<p><i>Contribui consideravelmente para a aquisição de habilidades que serão desenvolvidas ao longo da sua vida acadêmica (P1).</i></p> <p><i>Desenvolve o raciocínio, convívio, contato com as letras e sons, imaginação e rotina escolar (P2);</i></p> <p><i>É de suma importância pois com o desenvolvimento dessas habilidades a criança conseguirá se apropriar mais facilmente do processo de leitura. Também serve como um instrumento valioso para a observação de possíveis dificuldades encontradas pelas crianças no futuro (P3);</i></p> <p><i>É importante pois possibilitará que o processo de alfabetização ocorra de maneira mais efetiva, e evitar dificuldades de aprendizagens de leitura nos primeiros anos escolares (P4);</i></p> <p><i>Para melhor entendimento sobre o desenvolvimento da criança na Educação Infantil (P5);</i></p> <p><i>Deixar a criança o mais pronta possível para a alfabetização, preparar o aluno para a leitura e escrita, de forma que estas tenham significado para a criança (P6);</i></p> <p><i>É de extrema importância pois são essas atividades que darão início ao processo de alfabetização (P7);</i></p> <p><i>É indispensável, pois se trata de todos os ensinamentos que antecedem esse processo (P8);</i></p> <p><i>Na educação infantil a criança está tendo seu primeiro contato com um ambiente diferente de sua casa, algumas não terão tido qualquer contato com livros, letras e palavras. E ao trazer esses pontos para a sala.</i></p>

	<p><i>Buscando uma aproximação da criança com as letras, seus sons, forma, nome, palavras, livros, música, etc. E realizando esse trabalho a criança terá mais facilidade em sua alfabetização, pois aquilo já fará parte da sua rotina (P9);</i></p> <p><i>Fazer com as crianças aprendam de forma mais lúdica esse processo de leitura e escrita e de conhecimento de pronúncia de letras, sílabas e palavras (P10).</i></p>
--	--

Fonte: a autora (2023).

Ao comparar as respostas das participantes utilizando os questionários aplicados antes e após o curso (Apêndices A e B), foi possível evidenciar respostas mais contundentes sobre a importância das habilidades preditoras de leitura na educação infantil, mais desenvolvidas, o que não era visto anteriormente.

A mudança fica evidente nos seguintes excertos:

É de suma importância pois com o desenvolvimento dessas habilidades a criança conseguirá se apropriar mais facilmente do processo de leitura. Também serve como um instrumento valioso para a observação de possíveis dificuldades encontradas pelas crianças no futuro (P3).

É importante pois possibilitará que o processo de alfabetização ocorra de maneira mais efetiva, e evitar dificuldades de aprendizagens de leitura nos primeiros anos escolares (P4);

Na educação infantil a criança está tendo seu primeiro contato com um ambiente diferente de sua casa, algumas não terão tido qualquer contato com livros, letras e palavras. E ao trazer esses pontos para a sala. Buscando uma aproximação da criança com as letras, seus sons, forma, nome, palavras, livros, música, etc. E realizando esse trabalho a criança terá mais facilidade em sua alfabetização, pois aquilo já fará parte da sua rotina (P9).

Todas as participantes conseguiram, após o curso, relacionar a importância do trabalho com as habilidades com a possível minimização das dificuldades durante a fase de alfabetização, pois, como afirmado por Ciasca *et al.* (2015), Oliveira (2015) e Rotta (2016), o fundamental trabalho com a temática discutida durante a Educação Infantil, torna-se um trabalho preventivo, intencionando diminuir possíveis dificuldades de aprendizagem nas etapas seguintes. Colaborando com esta ideia, Rodrigues (2015) disserta que a atuação magistral do professor deve estar direcionada para o reconhecimento de necessidades educacionais e execução de intervenções, buscando precaver dificuldades ao invés dessas acontecerem como medidas de remediação.

A última unidade, sobre as estratégias de ensino, tem os excertos apresentados no Quadro 20.

Quadro 20 – Excertos da unidade Estratégias de ensino

Unidade	Excertos
Estratégias de ensino	<p><i>Utilizando atividades/recursos práticos, no qual os alunos (a) possam manusear e explorar(P1);</i></p> <p><i>Jogos, figuras, musicalização e contação de história, de maneira lúdica e atrativa (P2);</i></p> <p><i>Não estou atuando em sala de aula no momento, mas acredito que por meio das atividades sugeridas no curso o lúdico será protagonista da minha metodologia. Também valorizar as hipóteses que as crianças já trazem sobre a leitura (P3);</i></p> <p><i>Desenvolver essas habilidades por meio de atividades lúdicas, utilizando materiais manipuláveis, músicas, jogos (P4);</i></p> <p><i>Através do lúdico, utilizando a consciência fonológica, metalinguística e as outras habilidades (P5);</i></p> <p><i>Pretendo em minhas aulas dar mais ênfase à essas habilidades, afim de cada vez mais preparar os alunos para os anos iniciais do ensino fundamental. Gostei muito de todas sugestões apresentadas pela professora, coisas simples, mas de grandes objetos a serem alcançados (P6);</i></p> <p><i>Atividades de nomeação rápida, atividades que desenvolvam a consciência fonológica, leitura de histórias, manuseio de livros literários e outros textos, jogos e brincadeiras de rimas e alterações (P7);</i></p> <p><i>Pretendo usar jogo da memória com rimas e brincadeiras direcionadas visando o mesmo objetivo!! (P8);</i></p> <p><i>Por meio de atividades que ajudem a compreensão dos estudantes, tais como: músicas, aliteração, ampliação de vocabulário, sons das letras, imagens que remetam a diferentes questionamentos que podem ser feitos aos alunos, situações problemas por meio da oralidade introduzindo pontos do convívio do estudante e desmembrando-os em sala (P9);</i></p> <p><i>Estratégias serão a de aprofundar os conhecimentos destas habilidades e colocá-las assim que possível no meu dia-a-dia, analisando o que as crianças precisam para se alfabetizar e as habilidades pré-acadêmicas que no caso da educação infantil ela precisa adquirir (P10).</i></p>

Fonte: a autora (2023).

A unidade Estratégias de ensino foi a mais significativa dentre as outras unidades dessa subcategoria, pois os excertos de P5, P7 e P9 detectaram o uso das diversas habilidades preditoras de leitura discutidas no decorrer do curso, agora como estratégias de ensino.

Através do lúdico, utilizando a consciência fonológica, metalinguística e as outras habilidades (P5).

Atividades de nomeação rápida, atividades que desenvolvam a consciência fonológica, leitura de histórias, manuseio de livros literários e outros textos, jogos e brincadeiras de rimas e alterações (P7);

Por meio de atividades que ajudem a compreensão dos estudantes, tais como: músicas, aliteração, ampliação de vocabulário, sons das letras, imagens que remetam a diferentes questionamentos que podem ser feitos aos alunos, situações problemas por meio da oralidade introduzindo pontos do convívio do estudante e desmembrando-os em sala (P9).

Gervázio (2017) esclarece que o ensino com atividades lúdicas é benéfico aos estudantes, proporcionando aprendizagem por meio de aulas criativas, estimulantes e produtivas.

O lúdico é um meio privilegiado para o desenvolvimento de diversas habilidades, dentre elas a linguística. Cada tipo de brincadeira pode favorecer um aspecto ou outro, e essa variedade de experiências pode ser enriquecedora [...] O 'faz de conta' apresenta etapas que se aproximam e caminham juntas com fases precoces de aquisição da linguagem. Ambos dependem das mesmas habilidades cognitivas subjacentes, principalmente do pensamento representacional ou a capacidade de ter um mapa mental das coisas no mundo exterior. Por isso, a relevância de estimular tais jogos (MOUSINHO; ALVES, 2017, p. 79).

As participantes indicaram que é possível ensinar competências leitoras sem necessariamente se 'prender' a lápis e papel e isso é evidenciado nos excertos que mencionam o lúdico. A participante P6 expõe em seu excerto que reforçará o trabalho com as habilidades preditoras de leitura, ficando claro que o objetivo do presente curso foi atingido.

Pretendo em minhas aulas dar mais ênfase à essas habilidades, afim de cada vez mais preparar os alunos para os anos iniciais do ensino fundamental. Gostei muito de todas sugestões apresentadas pela professora, coisas simples, mas de grandes objetos a serem alcançados (P6).

Ao comparar as respostas das participantes nos questionários antes e depois do curso (apêndices A e B), foi possível perceber que houve pouca mudança, já que a maioria possuía um conhecimento relevante sobre diferentes estratégias. Sobre alguns excertos, verifica-se que P7 apresentou uma mudança significativa, já que anteriormente não fazia uso de diferentes estratégias e agora expressou:

Atividades de nomeação rápida, atividades que desenvolvam a consciência fonológica, leitura de histórias, manuseio de livros literários e outros textos, jogos e brincadeiras de rimas e alterações (P7).

E P9, que não respondeu à pergunta inicialmente, agora afirma:

Por meio de atividades que ajudem a compreensão dos estudantes, tais como: músicas, aliteração, ampliação de vocabulário, sons das letras, imagens que remetam a diferentes questionamentos que podem ser feitos aos alunos, situações problemas por meio da oralidade introduzindo pontos do convívio do estudante e desmembrando-os em sala (P9).

E por fim, P10, no questionário final (apêndice B), fez menção às habilidades, o que não havia acontecido no questionário inicial (apêndice A). Mediante isso, percebe-se nessa unidade que, na avaliação inicial, anterior ao curso de capacitação, as participantes possuíam certo conhecimento sobre as habilidades preditoras de leitura, porém de forma globalizada, ficando claro, após o curso, a mudança de percepção delas sobre este assunto e sua importância. A mudança de percepção pós-produto educacional é semelhante aos estudos de Gennari (2019), Oliveira (2019), Souza (2021), Campos (2022) e Araújo (2022), sendo estes os estudos de dissertações do Mestrado em Ensino (PPGEN). Com isso, reafirma-se a importância da formação continuada, pois, como indica Chimentão (2009), a formação continuada, ao proporcionar um aperfeiçoamento aos docentes, também assegura um ensino de qualidade aos alunos.

A respeito da mudança de percepção (SC4) e suas unidades: habilidades preditoras, importância da Educação Infantil e estratégias de ensino, nota-se que a maioria das participantes assimilou os conceitos discutidos no decorrer do curso, descrevendo respostas mais robustas, o que anteriormente não era observado, relatando sobre as diversas habilidades, a importância do ensino dessas para o sucesso na leitura e maior embasamento sobre diversas habilidades que podem ser utilizadas.

Como análise geral da segunda categoria, referente ao Produto Educacional nota-se uma ampliação de conhecimentos de validação do curso, sempre apresentando aspectos positivos em todos os componentes dessa categoria; inclusive sobre o material teórico e ambiente virtual, que apresentavam embasamento teórico de fácil leitura e acesso. Os relatos afirmam a aquisição dos conhecimentos, principalmente quanto a atividades práticas, o que por vezes, é a maior dificuldade dos participantes. Esses dados condizem com a proposta do trabalho e espera-se, ainda, que os ensinamentos aqui passados sejam amplamente propagados.

O estudo aqui apresentado retrata que o ensino de habilidades preditoras de leitura não simples necessita de um embasamento teórico adequado para atender às necessidades tanto dos professores quanto de seus alunos. É

empolgante verificar o interesse por maior conhecimento e atividades, buscando desenvolvimento profissional para que, com isso, consiga uma minimização das dificuldades na etapa de alfabetização. Por fim, espera-se que a pesquisa seja de grande valia, mediante a escassez de estudos nesta etapa e que possa auxiliar em pesquisas posteriores e práticas no ensino da Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma das portas de entrada da criança para o meio social e, diferentemente da oralidade, é preciso que seja ensinada. A leitura permeia o exercício da cidadania, sendo necessária desde o mercado ao ponto de ônibus.

O ensino da leitura ocorre durante a etapa de escolarização; contudo, encontra-se também nessa etapa diversas dificuldades relacionadas a essa aprendizagem. Conseqüentemente, dificuldades em leitura geram dificuldades ao acesso de conhecimento e, por isso, a importância do ensino das habilidades preditoras de leitura ainda na Educação Infantil.

A Habilidade Preditora de leitura na Educação Infantil vem demonstrando as contribuições alcançadas pelos alunos durante o período de alfabetização, o que torna fundamental o ensino e maiores estudos nos cursos de formação de professores. Desse modo, as habilidades cognitivo-linguísticas são fundamentais para que a criança aprenda a ler e escrever, já que é na fase pré-escolar que essas habilidades, tais como conhecer as letras, os números e rimas, são apreendidas.

Estudos demonstram que o trabalho com a Habilidade Preditora de leitura na Educação infantil pode reduzir as dificuldades dos alunos e, devido às suas características, permite ensinar aos alunos de forma lúdica, o que também contribui para despertar a atenção para o conteúdo discutido.

É importante destacar que o Decreto nº. 9.765, de 11 de abril de 2019, em seu art. 3º aborda os princípios da Política Nacional de Alfabetização. O inciso IV enfatiza que o ensino contempla seis componentes essenciais para alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita (BRASIL, 2019).

Diante disso, inicialmente foi realizado um mapeamento que buscou estudos que abordassem cursos de formação de professores para o trabalho com as habilidades preditoras de leitura na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, permitindo concluir que nenhum curso aborda, especificamente, a temática. Contudo, sete trabalhos (63,63%) identificam essas habilidade. Dentre os achados, apenas um (9,09%) curso é voltado para a formação inicial, sendo os outros dez (81,81%) para formação continuada, e apenas um (9,09%) do total de trabalhos,

contemplou a etapa da Educação infantil. Quanto a esses resultados, ainda deve-se destacar que hoje o locus de formação do professor é a escola, porém não basta apenas a troca de experiência para uma adequada formação, mas também o conhecimento científico.

Ao constatar a necessidade de maiores pesquisas e cursos que apresentem estratégias/atividades voltadas aos professores da educação infantil, no que tange às habilidades preditoras, esse trabalho teve como objetivo geral o desenvolvimento e implementação de um curso de capacitação sobre Habilidades Preditoras de Leitura na Educação Infantil no município de Cornélio Procópio, no ano de 2022.

Foram definidos, ainda, como objetivos específicos, realizar um mapeamento sistemático de literatura sobre cursos de formação para Habilidades preditoras de leitura, definir e relacionar essas habilidades com o processo de alfabetização, analisar diversas habilidades em documentos norteadores/curriculares da Educação Infantil, identificar e discorrer sobre os conhecimentos prévios e a importância que os professores atribuem às habilidades preditoras de leitura, elaborar e implementar atividades para a realização no desenvolvimento do curso de formação e, por fim, avaliar a compreensão e contribuição da formação continuada para as práticas pedagógicas das participantes.

Quanto aos objetivos específicos, no que se refere à definição e relação das habilidades com a alfabetização, discutiu-se que essas habilidades preditoras de leitura na educação infantil, além de possibilitar maior embasamento para o o aluno na alfabetização, também auxilia na redução de dificuldade durante o processo. Em relação ao segundo objetivo, acerca dos documentos norteadores, a pesquisa demonstrou uma precariedade na discussão tanto da Educação Infantil, como no trabalho das habilidades preditoras de leitura durante essa etapa. O terceiro objetivo expressou que as professoras já possuíam conhecimentos prévios sobre a temática, porém de forma superficial; no entanto, discutiam e reafirmavam a importância dessas habilidades preditoras de leitura em seu ambiente profissional. Os últimos objetivos, que foram elaborar e implementar atividades do curso de formação e avaliar a contribuição da formação para a prática das participantes, comprovaram a mudança na percepção da definição de habilidades preditoras de leitura, o que ainda foi reforçando e elogiado frente à utilização de atividades práticas.

Deste modo, tanto o objetivo geral como os específicos foram alcançados com êxito, comprovando, por meio da análise textual discursiva, os pontos positivos e contribuições concedidos pelo curso de capacitação para a prática profissional das participantes. Assim, em perspectivas futuras, o curso pode ser oferecido tanto na formação inicial, no curso de Pedagogia, como na formação continuada, vista neste estudo.

REFERÊNCIAS

ALLOWAY, T. Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. **European Journal of Psychological Assessment**, v. 25, p. 92-98, 2009.

AMORIM, A. C.; MARQUES, G. M. A formação docente e a prática pedagógica do professor iniciante. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017, p. 2120-2132.

ANDRADE, E. M. A. **Abordagem fônica para remediar a defasagem na aquisição de leitura e escrita**: o papel da capacitação de professores. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

ARAUJO, A.N. *et al.* **A importância da formação continuada em meio a pandemia da COVID-19**. *In*: Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67671>. Acesso em: 16 Jan 2023.

ARAÚJO, E. A.; PEREIRA, Z. F.; DANTAS, N. M. R. Entrelaços da formação docente: vivenciando o cotidiano escolar através do PIBID. *In*: SARMENTO-PANTOJA, A., LOBATO, V. S. M. Dossiê Formação Docente. **Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins Universidade Federal do Pará**, v. 10, n. 14, 2016.

ARAUJO, G. F. S.; FERREIRA, T. L.; CIASCA, S. M. Nomeação automática rápida em escolares de 6 e 7 anos. **Rev. CEFAC**, v. 18, n. 2, p. 392-398, 2016.

ARAUJO, L. C. **Propostas de ensino para alunos com dificuldades e transtorno de leitura**. 2022. 163 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

BADDELEY, A. D. Memória de trabalho. *In*: BADDELEY, A. D.; EYSENCK, M. W.; ANDERSON, M. C. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 54-82.

BARRERA, S. D. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem. *In*: MALUF, M. R.(org.) **Metalinguagem e aquisição da Escrita**. Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BECKER, N.; SALLES, J. F. Indicadores de risco para dificuldade/transtorno de aprendizagem da leitura em crianças pré-escolares. *In*: DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. **Neuropsicologia com pré-escolares: Avaliação e intervenção**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2018. p. 205-220.

BLANCO, M. B. **Avaliação dos efeitos do enriquecimento ambiental no comportamento de camundongos expostos a um modelo de transtorno de estresse pós-traumático**. 2015. 112f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BOCK, A. M. B. *et al.* **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo, Saraiva, 2002.

BORBOREMA, F. C. A. **Concepções de leitura**: implicações na ação docente para a formação do sujeito leitor (professor/aluno). 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Define o Plano Nacional de Educação Nacional. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, Brasília, 2002. 143p. (Série Fontes de Referência. Legislação. v. 47).

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://www.bsgestaopublica.com.br/resolucacne2>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. **Requisitos para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN)**, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Saeb 2019 - Teste amostrais**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 07 jan. 2021.

10Anísio Teixeira. Sistema de avaliação da educação básica. **Resultados Saeb 2021**. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao_saeb_ideb_2021.pdf. Acesso em: 20 Dez 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de avaliação da educação Básica. **Avaliação Nacional da alfabetização - edição 2016**. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 Jan 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 1º de Julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BUZETTI, M. C.; CAPELLINI, S. A. **Habilidades preditoras para alfabetização: contribuições para sala de aula**. São Paulo: Booktoy, 2020.

CABRAL, M. L. S. **Programa pró-letramento: interface entre formação continuada, prática docente e ensino da leitura**. 2009. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMPOS, D. **A matemática nos anos iniciais o ensino fundamental**: o ensino da adição e subtração. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2022.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. *In*: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M.

R. Formação de Professores: Tendências Atuais. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

CAPELLINI, S. A.; *et al.* **Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura**. São Paulo: Book Toy, 2017.

CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S.M. Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico da leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 8, n. 48, p. 17-23, 2000.

CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. Aprendizagem e Habilidades Acadêmicas. *In*: PANTANO, T; ZORZI, J. L. **Neurociência Aplicada à Aprendizagem**. São Paulo: Pulso, 2009. p. 125-135.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000. 251p.

CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S.; SEABRA, A. G. **Teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras (TCL-PP) normatizado e validado**: para avaliar a competência de leitura silenciosa de palavras e pseudopalavras por escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo: Memnon, Capes, 2010.

CARAMELLI, P.; MANSUR, L. L. **Neuropsicologia: das bases anatômicas à reabilitação**. São Paulo: Clínica Neurológica do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; 1996. p. 107-29.

CASTANHEIRA, S. F. **Formação docente para o ensino da leitura**. 2014. 328f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. *In*: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 108, 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: CONPEF, 2009. p. 1-6. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigo.com oral2.pdf>. Acesso em: 23 Jan 2023.

CIASCA, S. M. *et al.* **Transtornos de Aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade**. Ribeirão Preto-SP: Book Toy, 2015.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DALLA COSTA, I. M. *et al.* Dificuldades apresentadas pelas crianças na Alfabetização: a perspectiva das professoras alfabetizadoras. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DISLEXIA, VI, Marília. 2018. Anais [...]. Marília: Editora, 2018, p. 102-113.*

DALLA COSTA, I. M. *et al.* Estratégias apresentadas para crianças com dificuldades de aprendizagem: a percepção das professoras alfabetizadoras. *In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 8, 2018, Bandeirantes. Anais [...]. Bandeirantes: IV ENCONTRO DE INTEGRAÇÃO UENP, 2018.*

DUNCAN, L. *et al.* Phonological Development in Relation to Native Language and Literacy: Variations on a Theme in Six Alphabetic Orthographies. **Cognition**, v. 127, n. 3, p. 398 – 419, 2013.

FERRACINI, F. *et al.* Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. **Ver Psicopedag**, v. 23, n. 71, p. 124-33, 2006.

FERREIRO, E. Entre a sílaba oral e a palavra escrita. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, p.157. (original de 2000 publicado em *Infancia Aprendizaje*, v. 89, pp. 25-37). 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas (original de 1979, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*).

FLICK, U. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FRANÇA, M. S. L. M. **O professor e a leitura: histórias de formação**. 2007. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

FRICKE, S.; FOX-BOYER, A.; STACKHOUSE, J. Preschool Predictors of Early Literacy Acquisition in German, **Speaking Children**, 0(0), 1–25, 2015. <http://doi.org/10.1002/rrq.116>.

GAMBA-YOSHIDA, M. C. C. **Atividades de estimulação da consciência fonológica por meio de um livreto destinado a alunos com deficiência auditiva/surdez**. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A. Os professores e suas Identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**, n. 98, p. 85-90, 1996.

GATTI, B. A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. *In*: SILVA, M. A.; SOUSA, J. V.; CUNHA, C., (Org.). **Políticas públicas da educação na América Latina: Lições Aprendidas e Desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 303-345.

GENNARI, A. P. G. A. **O Ensino de Psicologia Comportamental nos cursos de Formação de Professores**. 2019. 190. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

GERVÁZIO, S. N. Materiais concretos e manipulativos: uma alternativa para simplificar o processo de ensino/aprendizagem da matemática e incentivar à pesquisa. **C.Q.D. – Revista Eletrônica Paulista de Matemática**, Bauru, v. 9, p. 42-55, jul. 2017.

GOMBERT, J. E. **Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura**. *In*: MALUF, M. R. Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, S. S. **O desenvolvimento da consciência fonêmica e a aquisição do princípio alfabético**. 2006. 129f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2006.
GOOGLE CLASSROOM. Disponível em: <https://classroom.google.com/>. Acesso em: 02 Jan. 2023.

GUIMARÃES, D. O.; ARENHART, D.; SANTOS, N. O. Educação infantil pós-LDB/1996: formação inicial de professores e práticas pedagógicas. **Revista contemporânea de educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, 2017.

GUIMARÃES, V. S. Os saberes dos professores – ponto de partida para formação contínua. *In*: **Formação contínua de professores**. Boletim 13, Ministério da Educação, 2005.

KANDEL, E. R. *et al.* Aprendizado e memória. *In*: KANDEL, E. R. *et al.* **Princípios da Neurociências**. Porto Alegre: AMGH, 2014, p. 1256-1273.

KITCHENHAM, B. A. *et al.* **Evidenced-Based Software Engineering**. *In*: ICSE, IEEE, 2004. Proceedings... Computer Society Press, 2004, p.273-281.

KITCHENHAM, B. A.; BUDGEN, D.; BRERETON, O. P. Using mapping studies as the basis for further research: A participant-observer case study. **Information and Software Technology**, 2011, n. 53, p 638-651.

KITCHENHAM, B. **Guidelines for Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. EBSE Technical Report, EBSE – 2001 – 001, 2007.

KITCHENHAM, B. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. Tech. Report TR/SE-0401, Keele University, 2004. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**. Technical Report EBSE 2007-001, Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

LANDIM, O. C.; FLÔRES, O. C. Aprendizagem da leitura: preditores emergentes na pré-escola. **Feira de Santana**, v. 19, n. 3, p. 27-37, 2018.

LAMÔNICA, D. A. C.; BRITTO, D. B. O. (Orgs). **Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas**. Ribeirão Preto, SP: Book Toy. 2016.

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

LEVANDOVSKI, A. R. **A formação inicial de professores de Ciências Biológicas: uma análise do projeto pedagógico de curso a partir da matriz do saber**. 2019. 214f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LOBATO, V. S. Dossiê Formação Docente. **Margens - Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins** Universidade Federal do Pará. Versão Digital - ISSN:1982-5374, v. 10. n. 14 Jun. 2016.

MALUF, M. R. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. *In*: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da língua escrita: contribuições da pesquisa**. São Paulo: Vetor, 2010. P. 17-32.

MALUF, M. R. **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MARTINS, E.; GOUVEIA, L. Uso da ferramenta Kahoot transformando a aula do ensino médio em um game de conhecimento. *In*: Anais do Workshop de Informática na Escola, 25., 2019, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: SBC, 2019.

MARTINS, P. L. O.; PEROZA, M. A. R. A formação de professores para educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, 2016.

MOARES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOHER, D.; STEWART, L.; SHEKELLE, P. All in the family: systematic reviews, rapid reviews, scoping reviews, realist reviews, and more. **Systematic Reviews**, v. 4, n. 168, 2015.

MONTEIRO, R. L. S. G.; SANTOS, D. S. A utilização da ferramenta Google Forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online)**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 27-38, 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p.

MORTATTI, M. R. F.; PEREIRA, B. C.; PASQUIM, F. R. Formação de professores para o ensino inicial da leitura e da escrita na década 1880, em São Paulo-Brasil. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 46, n. 2, 2012, p. 109-128.

MOUSINHO, R. ALVES, L.M. Promoção e prevenção da linguagem na infância. *In*: LAMÔNICA, D. A. C.; BRITTO, D. B. O. **Tratado de linguagem**: perspectivas contemporâneas. Ribeirão Preto, SP: Book Toy. 2016, p.73-81.

MUSZAT, M.; RIZZUTTI, S. Desenvolvimento neurológico no período pré-escolar e suas alterações. *In*: **Neuropsicologia com pré-escolares**: avaliação e intervenção. Organizado por DIAS, N.M.; SEABRA, A.G. São Paulo: Pearson. pp.31-58. 2018.

NALOM, A. F. O.; SOARES, A. J. C.; CÁRNIO, M. S. A relevância do vocabulário receptivo na compreensão leitora. **CoDAS**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 333-338, jul. 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/codas/a/HkDD45KBb6gQCPQSPqFXmQK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 Jul 2021.

NOGUEIRA, A. L. Formação continuada na Educação Infantil: concepções e práticas educadoras. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.

OLIVEIRA, A. A.; BLANCO, M. B. **Programa de estimulação em Consciência Fonológica na Educação Infantil**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

OLIVEIRA, A. A. **Proposta para estimulação da consciência fonológica na Educação Infantil**. 2019. 118f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade, Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 20 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. 5ª ed. Belo Horizonte: Alfa educativa,

2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação. *In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Org.). Associação Criança: um contexto de formação em contexto.* Braga: Minho, 2001, p. 104-124.

OPAS. **Organização Pan-Americana de Saúde. Considerations on social distancing and travel-related measures in the context of the response to 113 COVID-19 pandemic.** PAHO, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/en/documents/considerations-social-distancing-ndtravelrelated-measures>. Acesso em: 23 jan. 2023.

PANTANO, T; ASSENCIO- FERREIRA, V. J. Introdução às Neurociências. *In: PANTANO. T; ZORZI. J.L. (Orgs). Neurociência aplicada à aprendizagem.* São José dos Campos: Pulso, 2009.p 11-22.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.** 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 05 Set 2021.

PARREIRA, S. S. **Educação infantil: concepções, práticas docentes e formação continuada de professores.** 2007. 101f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2007.

PEDRUZZI, A. N. *et al.* Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 584-604, 2015.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. *In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. A ciência da leitura.* Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 245-265.

PESSOA, A. C. R. G; MORAIS, A. G. Relações entre habilidades metafonológicas, explicitação verbale desempenho ortográfico. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 35, p. 109-138, 2010.

PETERSON, R. L.; PENNINGTON, B. F. Developmental dyslexia. **The Lancet**, v. 379, n. 9830, p. 1997-2007, 2012.

PICCOLO, L. R.; SALLES, J. F. Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura. **Prática Psicologia: Teoria E Prática**, v. 15, n. 2, p. 2013.

VELLUTINO, F. R., *et al.* (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? **Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines**, v. 45, n. 1, 2004.

PIETROBON, Sandra R. G.; UJIIE, Nájeia T. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres.** Curitiba, PR: CRV, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PIMENTA, S G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **R.Fac.Educ**, São Paulo, v. 22, n. 2 p.72-89, 1996.

PIOVEZAN, R. M. S. **Avaliação Nacional de Alfabetização e compreensão leitora**. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017.

PUGLISI, M. L. Avaliação da linguagem no pré-escolar. *In:* DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. **Neuropsicologia com pré-escolares: Avaliação e intervenção**. São Paulo: PEARSON. 2018. p. 101- 118.

RAUTENBERG, J. **Formação continuada de professora da educação Infantil em análise a hora-atividade**. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

REBELLO, I. S. **O papel social da leitura e da escrita: a questão do letramento**. Caderno Seminal Digital, Rio de Janeiro, v. 1, n. 24, 2015. p. 240-266.

REDIN, E. **O espaço e tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

RIBEIRO, A. P. M. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito no processo de alfabetizar crianças**. 2011. 374f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

RIECHI, T. I. J S.; TABAQUIM, M. L. M.; GUIMARÃES, I. E. Avaliação neuropsicológica. *In:* CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D.; AZONI, S. C. S.; LIMA, R. F. (Orgs). **Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade**. São Paulo: BookToy; 2015.

ROCHA, T. J. D. **Dificuldades de aprendizagem e suas implicações no processo de ensino**. 2015. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2015.

RODRIGUES, A. **Memória operacional fonológica e compreensão de orações em crianças com desenvolvimento típico de linguagem entre 3:0 e 6:11 anos**. 2007. Tese (Doutorado em Odontologia) – Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, A.; BEFI-LOPES, D. M. Memória operacional fonológica e suas relações com o desenvolvimento da linguagem infantil. **Pró-Fono**, v. 21, n. 1, p. 63-68, 2009.

RODRIGUES, S. D. Avaliação psicopedagógica. *In:* CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D.; AZONI, S. C. S.; LIMA, R. F. (Orgs). **Transtornos de aprendizagem:**

neurociência e interdisciplinaridade. São Paulo: BookToy; 2015.

ROSÁRIO, M. M. S. **Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da provinha Brasil.** 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

ROTTA, N. T. Dificuldades para aprendizagem. *In:* ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p.94-103.

SAMPAIO, R. F., MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.** São Paulo, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SÁNCHEZ, E. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. *In:* C. COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIO, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidade educativas especiais.** Porto Alegre, Artmed, 2004. p. 90-112.

SANTOS, M.; NAVAS, A. L. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática.** São Paulo: Manole, 2004.

SANTOS, R. M.; SIQUEIRA, M. Consciência fonológica e memória. **Fono Atual**, v. 5, n. 20, p. 48-53, 2002.

SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, I. Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido. **Novas Tecnologias na Educação**, v.14, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70684/40120>. Acesso em: 28 Set 2021.

SCHÜNEMANN, C. E. **A relação entre consciência fonêmica e fluência da leitura.** 2015. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
SCLIAR-CABRAL, L. A desmistificação do Método Global. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 6-11, jan./mar. 2013.

SEABRA, A. G. Promoção de habilidades linguísticas escolar e suas alterações. *In:* **Neuropsicologia com pré-escolares: avaliação e intervenção.** Organizado por DIAS, N.M.; SEABRA, A.G. São Paulo: Pearson, 2018, p. 259-273.

SILVA, F. C. S.; PEIXOTO, G. T. B. Percepção dos professores da rede estadual do Município de São João da Barra – RJ sobre o uso do Google Classroom no Ensino Remoto emergencial. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9023/7943>. Acesso em: 28 set 2021.

SILVA, M. C. L. **Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2019. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, P. B. **Teste de nomeação automática rápida: evidências de validade para amostra de crianças brasileiras**. 2015. 99f. Dissertação (Mestrado em distúrbios do desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

SOUZA, M. C. **Dificuldades de leitura: uma proposta de formação docente**. 2021. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOZETTO, S. S. Os profissionais da educação infantil: formação e saberes. *In*: VEIGA, I. P. A.; ÁVILA, C. M. **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

VIEIRA, R. C. V.; ASSIS, R. M.; CAMPOS, R. H. F. Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de Psicologia para educadores. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 399-409, 2013.

ZORZI, J. L. **As letras falam: metodologia para alfabetização – manual de aplicação**. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

ZORZI, J. L. Processamento fonológico o ortográfico e suas implicações no diagnóstico dos transtornos de aprendizagem. *In*: PANTANO.T; ZORZI.J.L. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009, p. 141- 155.



APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário de Diagnóstico

DIAGNÓSTICO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente avaliação deverá ser respondida sem consulta a qualquer tipo de material, seja impresso ou *on-line*.

Você concorda com o termo? Concordo ()

Nome completo: _____

Idade: _____

Turma que atua: _____

Formação

() Magistério

() Graduação.

Curso: _____

() Pós-Graduação *lato sensu*. Qual? _____

() Pós-Graduação *stricto sensu*. Qual? _____

Tempo de atuação como docente na Educação Infantil: _____

Atua em: Rede Pública () Rede Privada ()

O que você compreende por Habilidades Preditoras de Leitura?

Qual importância do trabalho com as Habilidades Preditoras de Leitura na Educação Infantil?

Você trabalha com alguma Habilidade Preditora de Leitura em suas aulas?
() SIM () NÃO

Se sim, quais? De que forma ensina ou quais estratégias você utiliza?

Onde aprendeu sobre Habilidades Preditoras, durante sua formação inicial ou continuada?

Comente sobre as dificuldades encontradas no ensino de Habilidades Preditoras de Leitura:



APÊNDICE B

Avaliação final

DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente avaliação deverá ser respondida sem consulta a qualquer tipo de material, seja impresso ou *on-line*.

Nome completo: _____

A partir do curso de formação, o que mudou sobre a sua compreensão sobre Habilidades Predictoras de Leitura?

Qual importância das Habilidades Predictoras de Leitura na Educação Infantil?

Quais contribuições o curso trouxe para sua prática pedagógica?

A partir do curso, de que maneira pretende ensinar as habilidades predictoras de leitura? Quais estratégias pretende utilizar?

Em relação ao curso de formação, quais são os pontos positivos que merecem destaque?

Em relação ao curso de formação, quais são os pontos negativos que merecem destaque?

Em relação ao material didático, quais aspectos positivos merecem destaque?

Em relação ao material didático, quais são os pontos negativos que merecem destaque?

Sobre o ambiente virtual de *Google Classroom*®, quais aspectos positivos merecem ênfase?

Sobre o ambiente virtual de *Google Classroom*®, quais críticas evidenciaria?

Você pretende utilizar as atividades apresentadas sobre Habilidades preditoras de leitura em sua prática docente?



APÊNDICE C

AVALIAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO CURSO

DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Frequentei os encontros assiduamente?

() Satisfatório () Parcialmente satisfatório () Insatisfatório

Justificativa: _____

Compareci pontualmente aos encontros?

() Satisfatório () Parcialmente satisfatório () Insatisfatório

Justificativa: _____

Realizei a leitura dos materiais disponibilizados?

() Satisfatório () Parcialmente satisfatório () Insatisfatório

Justificativa: _____

Realizei as atividades propostas?

() Satisfatório () Parcialmente satisfatório () Insatisfatório

Justificativa: _____

Particpei dos encontros contribuindo com as discussões, de forma relevante.
() Satisfatório () Parcialmente satisfatório () Insatisfatório

Justificativa: _____



APÊNDICE D

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Lei nº. 15.300 – D. O. E. nº 7. 320, de 28 de setembro de 2006.

CNPJ 08.885.100/0001-54

Programa Stricto Sensu de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) Mestrado Profissional em Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos _____ para participar do curso de formação, intitulado Habilidades Predictoras de Leitura na Educação Infantil: curso de Formação para Professores, conduzido pela pesquisadora Isabelle Maichaki Dalla Costa, sob orientação da professora Dra. Marília Bazan Blanco, desenvolvido no Programa Stricto Sensu de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), Mestrado Profissional em Ensino. Tem por objetivo oferecer a formação aos acadêmico(a)s e licenciado(a)s acerca do ensino de Habilidades Predictoras de Leitura, a fim de que conheçam os pressupostos desta, de modo a oportunizar os esclarecimentos dos principais conceitos e contribuições das Habilidades Predictoras de leitura, na Educação Infantil, para o ensino. Sua participação será voluntária e se dará por meio de avaliações e questionários, leitura prévia de material teórico, resolução de atividades presenciais e no ambiente virtual, entre outros, e não implicará em riscos de qualquer natureza. Caso aceite participar, estará contribuindo para o desenvolvimento desta pesquisa e concordando com a utilização dos dados nela coletados, para futuras publicações. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, sua identidade será preservada e mantida em sigilo. Se depois de consentir em participar da pesquisa, você opte por desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.