

Alfabetizar no primeiro ano em tempos de pandemia da COVID-19 Children's literacy of first year of elementary class during COVID-19 outbreak

Francisco José Rengifo-Herrera^a & Yone Martins Medeiros Marques^b

^a*Universidade de Brasília, Brasília, Brasil*

^b*Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal, Brasília, Brasil*

A leitura como competência cultural requer instrução e ensaio para conduzir para aprendizagens e estratégias cognitivas complexas. Este artigo descreve os processos de aprendizagem e as estratégias de alfabetização em aulas online de 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública durante a pandemia de COVID-19. Foram observados uma professora e cinco alunos em duas sessões online. Foi realizada uma análise microgenética dos processos de ensino/aprendizagem. Apesar do lockdown nas escolas, os resultados mostram como o planejamento do ensaio e a repetição, foram importantes estratégias dos professores para alcançar a alfabetização online. A análise e o planejamento das tarefas por parte da professora especialista indicam que as estratégias de ensino online orientaram as crianças para competências de alfabetização eficientes.

Palavras chave: educação, alfabetização, leitura, COVID-19, educação online.

Reading as cultural competence requires instruction and rehearsal to leads for new learning and more complex cognitive strategies. This paper describes the children's learning processes and teacher's literacy strategies in online classes to 1st year of elementary class in a public school during the COVID-19 outbreak. One teacher and five students in two online class sessions were observed. Microgenetic analyzes of teaching/learning processes was used. Despite the school lockdown and online teaching, results show how planned rehearsal and repetition were important teacher's strategies to achieve literacy learning. Tasks analysis and planning by an expert teacher indicate that the online teaching strategies guided the children to efficient literacy competences.

Keywords: education, literacy, reading, COVID-19, online education.

Contacto: F. J. Rengifo-Herrera. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro; Bairro: Asa Norte; CEP: 70910-900, Brasília, Brasil. Correo electrónico: frengifo@unb.br

Cómo citar: Rengifo-Herrera, F. J. & Marques, Y. (2023). Alfabetizar no primeiro ano em tempos de pandemia da COVID-19. *Revista de Psicología*, 32(2), 1-17.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2023.67555>

Introdução

A leitura envolve dimensões educacionais, psicológicas, neurológicas dentre outras. Também perpassa por processos de aprendizagem, planejamento, avaliação. O artigo foca-se no processo de aquisição desta competência leitora em crianças por meio da leitura de palavras com um elemento adicional: a pandemia de COVID-19 e a obrigatoriedade de suspensão das aulas presenciais. Os dados analisam o trabalho de alfabetização de uma professora durante o período de ensino remoto na cidade de Brasília.

Como discutido por Rengifo-Herrera et al. (2022), a emergência da pandemia gerou transições e mudanças das práticas da escola e as transferiu para o cotidiano do lar. Tanto as famílias como as crianças enfrentaram reorganização das ações e uma ampliação de processo relacionados com a incerteza (Azevedo et al., 2021). A ausência de redes de apoio para que as famílias pudessem cuidar das crianças obrigou a que as famílias fizessem curadorias de atividades disponíveis na internet ou geraram ansiedade diante da impossibilidade de fornecer aspectos básicos, como acesso à internet ou também sobre atividades viáveis para compartilharem com as crianças que tinham em casa (Azambuja et al., 2020).

Os resultados apresentados correspondem a um caso de sucesso, mesmo diante da ausência de infra-estruturas educativas virtuais de formação e de políticas públicas para que as crianças do ensino público tivessem o menor impacto negativo na aprendizagem durante o lockdown. Diante dos desafios, as evidências científicas trazem contribuições sobre os processos de ensino-aprendizagem da leitura.

A leitura é uma competência aprendida que requer longos processos de ensino, prática e instrução (Castles et al., 2018), e envolve processos cognitivos que permitem a apropriação dessa tecnologia cultural. É indispensável o ensino, a instrução explícita e reconhecer as relações entre grafemas e fonemas como base para a recodificação fonológica (Carpio-Brenes, 2013).

A aprendizagem de palavras ocorre a partir dessa recodificação, constituindo o mapeamento ortográfico. Assim, cada aprendizagem de palavras possibilitará ao leitor ampliar seu repertório mediante reconhecimento automatizado

(Sightwords). Desta forma, o leitor iniciante realiza uma leitura autônoma que lhe permitirá desenvolver estratégias básicas de compreensão e relações entre fonemas e grafemas. Pensar a alfabetização a partir de atividades planejadas que mobilizem a compreensão da leitura, contribuem de forma significativa a planejar, avaliar e analisar intervenções dirigidas ao processo de letramento e a criação de protocolos específicos.

A aprendizagem da leitura reorganiza processos neurológicos que facilitam o desenvolvimento de competências e a atividade da leitura, e de regiões envolvidas nas diversas funções da linguagem (Mervis et al., 2022; Morais et al., 2013; Sargiani & Maluf, 2018; Treiman et al., 2019). Dentro dos conhecimentos específicos para esse processamento de informações que envolvem a leitura, encontra-se a identificação de palavras escritas. Para que isso ocorra, é preciso que o leitor iniciante tenha conhecimento de letras, sua escrita, nome e, principalmente, as conexões grafema e fonema.

A aprendizagem de aspectos fônicos envolvendo grafemas/fonemas (Scliar-Cabral, 2019) é importante na construção da codificação alfabética. Castles et al. (2018) destacam que a competência para ler palavras é determinante na emergência dos processos de compreensão leitora. Outras abordagens, como a chamada Structured Word Inquiry (SWI), levam o conhecimento da alfabetização no nível de palavras (Bowers & Bowers, 2017). A rota para leitura perpassa pelas palavras, pois elas são as unidades confiáveis aos olhos dos leitores, tendo em vista que existe variação na correspondência grafema/fonema. Ma et al. (2023) demonstram que os olhos dos leitores experientes apresentam diferenças na forma como a leitura é realizada. Outro aspecto está relacionado com os significados ativados pelas palavras escritas, pois permitem compreender como leitores iniciantes automatizam as palavras. A forma como isso ocorre é determinante para entender como se aprende esse tipo de conhecimento (Ehri, 2013).

O armazenamento de palavras na memória é rápido (Ehri, 1995; Ehri & Wilce, 1980; Reitsma, 1983) e exige a existência de sistemas mnemônicos que permitem organizar conexões, pois a grafia da palavra está ligada à sua pronúncia. Essas conexões grafo-fonêmicas, somadas aos significados, são armazenadas como uma fusão de palavras individuais na memória, as quais começam a surgir

quando os alunos realizam decodificação de palavras e depois aglutinam ou se utilizam de analogias. Esse processo também ocorre quando vêem, ouvem e repetem palavras a partir de ter o conhecimento do sistema ortográfico (Maluf & Cardoso-Martins, 2013). A aprendizagem da leitura compreende diferentes fases (Ehri, 2005). Compreender essas fases, aliada ao uso de preditores de leitura, como no caso do conhecimento alfabético ou a consciência fonológica, podem ser um crivo para análise das estratégias a serem percorridas (Castles et al., 2018; Cardoso-Martins & Navas, 2016; Chambrè et al., 2020).

Ehri (1992) distingue quatro fases que dependem do conhecimento alfabético usado para formar conexões: *pré-alfabética*, fase inicial onde se tem pouco ou nenhum conhecimento alfabético, não se forma conexão letra e som para ler palavra; *alfabética-parcial*, nesta fase aprende-se parcialmente o nome ou o som das letras do alfabeto e usa-se para lembrar como ler palavras; *alfabética-completa*, quando leitores aprendem palavras à vista, fazendo relação grafia, fonema e pronúncia, e fazem segmentação; e *alfabética-consolidada*, à medida que os leitores de fase completa retêm mais palavras de memória, se tornam leitores na fase consolidada, se familiarizando com padrões de letras que se repetem em palavras diferentes.

No caso da alfabetização, as crianças deverão aprender a ler e escrever textos garantido compreensão e articulando fatos, sentidos de acordo com o tipo de texto. Para isso, o caminho deve considerar preditores para leitura, como conhecimento alfabético, e neste trabalho, a opção por caracterizar o trabalho de uma turma em processo de alfabetização se faz com as contribuições da teoria das fases de Ehri (2005). Os conhecimentos relacionados ao princípio alfabético são a “cola” para as conexões a serem realizadas pelos alunos na vivência das fases, (Ehri & Flugman, 2018).

Este artigo tem como objetivo geral, descrever e analisar alguns recortes de dados do trabalho de pesquisa de primeiro autor (2021), referentes a momentos de destaque ocorridos em situações educativas que ilustram como se deu o processo de ensino/aprendizagem da leitura na alfabetização de crianças de seis anos, do Ensino Fundamental, em uma escola pública de uma Região Administrativa do DF, no ensino remoto durante o período da pandemia da COVID-19 no ano de 2021. Essa pesquisa é relevante porque permite identificar

como intervenções educativas planejadas (em contextos online) que favoreceram processos sobre as relações de correspondência grafema/fonema e seu papel da recodificação fonológica, mesmo em situações precárias de estrutura, de ensino e de comunicação, bem como diante de um contexto pandêmico impositivo e que embaraçou os processos de aprendizagem das crianças que começavam a sua caminhada nos processos de aquisição da leitura e da escrita.

Método

Participantes e contexto da pesquisa

A coleta de dados se realizou entre junho e outubro de 2021 com uma turma do 1º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública do DF, em aulas remotas devido à pandemia de COVID-19. A turma era de 32 crianças de seis anos, sendo 17 meninos e 15 meninas e a professora-alfabetizadora. A seleção da turma deu-se por conveniência, tendo em vista o isolamento social e disponibilidade dos participantes. A professora tem vínculo permanente com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, tendo 18 anos de experiência na área. As crianças são moradoras de uma região de renda média-baixa. Por se tratar de um estudo observacional, não experimental e com propósitos descritivo-explicativos, os dados correspondem com uma análise específica de segmentos de destaque da totalidade coletada.

Aspectos éticos envolvendo a pesquisa

A pesquisa só iniciou o contato com os sujeitos envolvidos a partir da autorização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e do Comitê de Ética e Pesquisa de Humanidades da Universidade de Brasília, número do CAAE 42.356920.40000.5540.

Instrumentos

Para os registros das aulas on-line, foi utilizado o programa IFun Screen Recorder versão 2.0.0, que grava o registro da tela no PC. As aulas ocorreram por meio da plataforma Google Meet e, para realizar a análise dos dados, foi utilizado o software ELAN (The Language Archive, Max Planck Institute for Psycholinguistics) versão 6.1 e elementos relacionados com a análise microgenética (Rengifo-Herrera & Rodrigues, 2020). O software R Studio que permite usar um script adaptado para

converter os dados do formato CSV do ELAN para gráficos que relacionam tempo, frequência e duração das ações.

Procedimento

A análise microgenética permitiu direcionar a atenção para as nuances e detalhes das ações e interações entre professora e alunos, assim como os efeitos que elas promoveram nas significações para aprender e ensinar a ler. A análise focou nas atividades planejadas por parte da professora, mostrando como as crianças apresentaram indicadores sobre a compreensão da palavra durante o ensino online, bem como análises sobre o tipo de inferências expostas pelos estudantes durante a solução das atividades. Os dados correspondem a dois das doze aulas dos registros coletados. As aulas três e nove ocorrem nas datas de 28 de julho de 2021 (aula 3) e 7 de outubro de 2021 (aula 9), tendo um intervalo de dez semanas entre as duas. A caracterização das atividades permitiu detalhar a tarefa e descrever as ações que as crianças seguiam a partir do que era proposto pela professora. Os trechos para recortes foram classificados em cenas a serem analisadas no ELAN. Depois de fazer o mapeamento das tarefas e a segmentação, foi possível identificar nos vídeos os momentos de

destaque. A separação de sessões/episódios/cenas surgiram de registrar e avaliar em até cinco ocasiões cada vídeo.

Para identificá-los, foi descrita cada tarefa e a sequência de cada aula vídeo gravada. Depois, foram destacadas as tarefas sobre ensino da leitura de palavras e conhecimento de letras. Posteriormente foram destacadas as cenas. As cenas são os aspectos mais micro das tarefas que trouxeram situações entre professora, alunos e terceiros relacionados ao ensino da leitura de palavras e ao conhecimento de letras que seriam mais significativos para caracterizar o ensino da leitura dentro das categorias.

Esse modelo permite afunilar a observação, separar dados relevantes para os objetivos da pesquisa, bem como identificar dinâmicas de interação específica a serem analisadas através do vídeo (usando o software ELAN).

Codificação

Para realizar a análise, foram definidas categorias que dão organização aos dados no software ELAN. As categorias permitem a definição de indicadores sobre a presença de ações específicas relacionadas com os objetivos da pesquisa.

Tabela 1
Subcategorias utilizadas no software ELAN (Marques, 2021)

Professora	
Categorias	Descrição
Instrução direta	A professora orienta a atividade a ser realizada ou explícita o conhecimento.
Pergunta direta	Falas ou ações para fomentar a participação dos alunos.
Afirmação positiva	Falas para motivar e confirmar o conhecimento dos alunos.
Monitoramento do aluno	Falas ou ações para chamar a atenção e motivar o engajamento dos alunos.
Pergunta relacionando à letra	Intervenções que promovem estabelecer conexões grafema e fonema nas palavras.
Ações de engajamento	Ações para vinculação do aluno com a tarefa.
Referência ao som da letra	Intervenções sobre a Instrução fonética.
Alunos	
Subcategorias	Descrição
Co-ação	Quando o estudante realiza leitura após seguir o que outro colega fala, se amparando no que o colega de sala faz.
Leitura alfabética inicial	Leitura realizada a partir de pistas visuais quando o aluno tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o alfabeto.
Leitura alfabética parcial	Leitura realizada a partir do pouco conhecimento sobre o alfabeto.
Leitura alfabética completa	Leitura realizada a partir da decodificação da conexão grafema e fonema.
Leitura alfabética consolidada inicial	Leitura rápida a partir da ampliação do mapa ortográfico de palavras.
Ações de engajamento do aluno	O aluno responde as provocações da professora por meio de palavras e gestos.
Leitura de letra parcial	Aluno realiza a leitura parcialmente, indicando que conhece alguns dos nomes das letras do alfabeto.
Leitura de letra	Leitura fluente da letra, indicando que conhece o nome de todas as letras do alfabeto.
Consciência fonológica	Aluno entende a segmentação da palavra e manipula esses segmentos.
Ações	Descrição de ações de outros sujeitos presentes na aula, além da professora e alunos.

Critério de escolha dos recortes da análise microgenética

Na seleção das imagens foram utilizadas as tarefas de leitura relacionadas à consciência fonêmica e seus indicadores, como o conhecimento de letra: nome, som e escrita. Outra seleção foi por processos relacionados à leitura de palavras, conforme explicado por Ehri (2005): pré-alfabética, alfabética-parcial, alfabética-completa, alfabética-consolidada e com duração mínima de 1 minuto.

Os vídeos ocorrem em pequenos grupos de alunos. Esses grupos não se constituíram fixos, pois a professora adequava às aulas de acordo com o processo de aprendizagem dos alunos e os horários da família, tendo em vista que os aparelhos eletrônicos foram, em muitos casos, o celular dos pais que estavam trabalhando e/ou utilizando o mesmo. Na análise microgenética, os episódios relacionados às tarefas para o aprendizado da leitura foram selecionados e, destes, foram selecionadas cenas que permitiam ilustrar de forma clara aspectos específicos do ensino de leitura a partir de palavras por reconhecimento automatizado, assim como ensino do conhecimento de letra em seus três aspectos: escrita, nome e som.

Resultados

Os resultados apresentados estão relacionados com uma análise específica das tarefas, bem como dados e ações pontuais que a análise microgenética permite caracterizar. Assim, ao mesmo tempo em que o dado é apresentado, análises específicas das ações surgem durante o processo.

O primeiro trecho tem uma duração de 3 minutos e 56 segundos, e o segundo uma duração de 5 minutos e 35 segundos. As duas aulas foram selecionadas porque a professora trabalhou com as mesmas palavras, mas usou estratégias diferentes. No trecho da aula três, a professora apresentou palavras que faziam parte de uma história que tinha sido lida pelas crianças na apostilha e apresentava palavras presentes no texto previamente informado. Na aula 9, a professora se utilizou de um jogo de roleta online, usando as mesmas palavras que estavam presentes da aula 3, mas orientando a atividade de forma complementar ao que tinha sido realizado na aula 3.

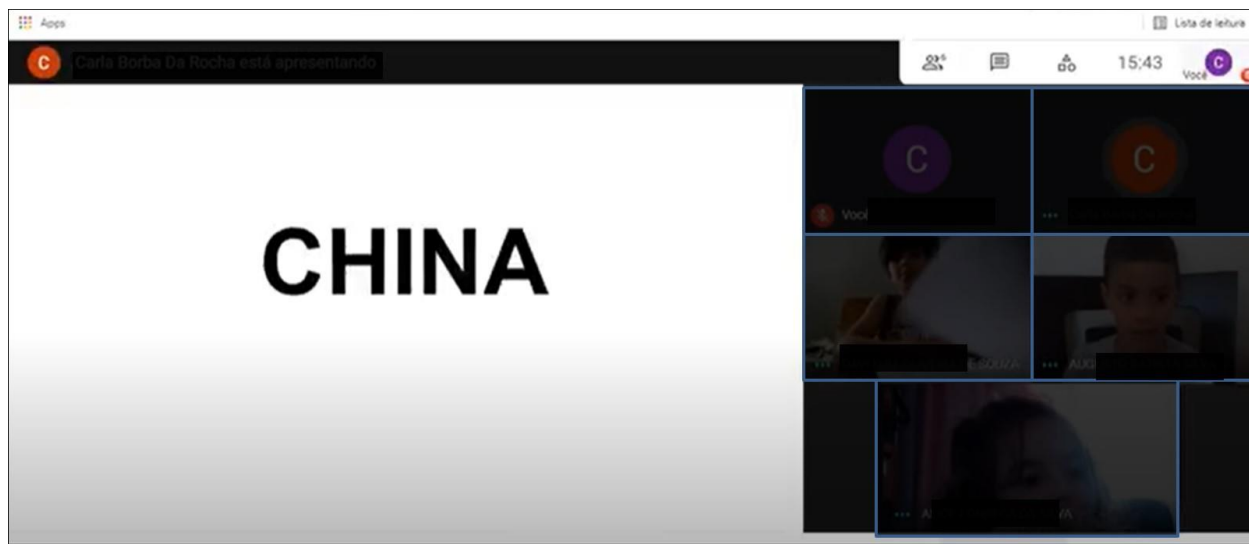


Figura 1. Aula videogravada 3. Leitura de palavras.

Tabela 2

Transcrição cena 1, aula 3. Leitura de palavras e conhecimento de letras, 3 min e 56 s

Turnos	Interações
74.	A professora explica a atividade e fala: “Vamos ler as palavras que tem que ter na ponta da língua... Cadê? Cadê?”, e compartilha a tela.
75.	As seguintes palavras passam rapidamente entre o segundo 26 e o 48, iniciando com a apresentação da palavra “dinomir”, a tela vai passando com “epidemia”, “zás”, “coronavírus”, “Brasil”, “dinossauro”, “pulmão”, “quando”. Imediatamente a aluna AU realiza uma leitura alfabética consolidada inicial, seguida por D. A e D continuam a leitura consolidada inicial, juntos.
76.	Os alunos A, AU e D seguem fazendo a leitura alfabética consolidada inicial. R fica calada.
77.	Os três alunos seguem realizando a leitura alfabética consolidada inicial das palavras apresentadas
78.	Ao aparecer a palavra “quando” o aluno AU lê “quadro”, realizando uma leitura alfabética parcial.
79.	A professora aclara que descobriu um erro no material. Explica que no conjunto de palavras que eles têm, aparece a palavra “quadro” e que não existe essa palavra na história. A palavra é quando. Tinha sido um erro de digitação. Ela pede para que os pais corrijam de caneta no material
80.	A professora segue apresentando as palavras “amigo”, “adoecer”. Os três alunos seguem lendo e R em silêncio, mas parece prestar bastante atenção da aula.
81.	Quando a professora apresenta a próxima palavra “adoecer”, A lê “epidemia”, demonstrando uma leitura alfabética inicial. Os outros colegas seguem repetindo a palavra que A leu.
82.	A professora interrompe a leitura: “Opa, opa! Adoe...?”. AU lê: “Do...amorrecer”. Os alunos D e A riem.
83.	A professora lê “adoecer”. A professora segue apresentando as palavras “feroz” é a seguinte.
84.	A aluna A faz leitura alfabética consolidada inicial, seguida de AU e D.
85.	A professora segue apresentando as palavras. Nesse caso “respirador”, “China”, “Itália”, “escondidinho”, e os alunos lendo. Sempre um aluno lê primeiro e os outros o seguem nessa interação.
86.	Após algumas leituras, a professora constata: “A internet de R também caiu”.
87.	Ao apresentar a última palavra do conjunto, “morrer”, a aluna A faz uma leitura alfabética consolidada inicial prolongando a última sílaba, repetindo a palavra. Em seguida AU e D realizam a leitura.
88.	Na sequência a professora volta os slides pedindo que falem a letra da palavra “dinomir”, e pergunta: “Me fala aí qual é a letra de ‘dinomir’?”.
89.	De imediato o aluno D lê “dinomir”. A professora repete a pergunta: “Qual a letra?” (repetindo a pergunta mais uma vez) e AU, seguido de D, respondem realizando uma leitura da letra com fluência.
90.	A professora segue intercalando palavra e perguntas sobre a letra inicial e os alunos lêem. “Qual a primeira letra de ‘epidemia’?”, a turma responde corretamente.
91.	Ao apresentar a palavra “zás” a professora pergunta: “Com que letra começa ‘zás’?”, e o aluno AU faz uma leitura parcial da letra. Ele responde: “E”. Em seguida D lê: “Z” e AU repete a leitura.
92.	A professora dá a notícia: “A R está voltando!”. Segue perguntando: “Com que letra começa ‘coronavírus’?”.
93.	O aluno D responde: “Co ou C”. A professora sorri.
94.	A aluna R volta à aula e a professora segue perguntando: “Com que letra começa ‘Brasil’?”. Nesse momento, R faz leitura da letra de maneira fluente. E continua com a palavra “dinossauro”, “pulmão” e “quando”, repetindo o modelo e recebendo uma resposta correta por parte das crianças do grupo.
95.	A professora segue apresentando a palavra e perguntando sobre a letra inicial. Ao perguntar: “Com que letra começa ‘amigo’?”. A responde: “Amigo”. Os outros colegas respondem lendo a letra com fluência. Nesta parte da tarefa, A parece mais segura quanto ao conhecimento de letra e segue respondendo. Isso se repete com a palavra “adoecer”, “feroz” e “respirador”.
96.	A professora intercala entre perguntas, respostas, afirmações positivas, modulando sua voz imprimindo um ritmo e o engajamento das crianças. Nesta parte todas as crianças respondem a todas as perguntas.
97.	Ao apresentar e perguntar sobre a palavra china, D responde: “Chi”. Ele sorri, R fala: “C”. A professora fala: “C H (falando separadamente os dois fonemas), na verdade o ch que faz o som do x”, explicando para as crianças que se trata de um fonema só.
98.	A professora segue mostrando as palavras e perguntando. Ao questionar sobre “com que letra começa ‘Itália’?”, a aluna A responde prolongando o som do i ao mesmo tempo em que gesticula com as mãos demonstrando empolgação. Nas próximas duas palavras ela repete a ação “escondidinho” e “morrer”.
99.	A professora encerra a sequência fazendo uma afirmação positiva: “Arrasaram! Muito bom... gente, excelente”. Em seguida ela faz uma instrução direta onde orienta aos alunos a continuarem lendo o conjunto de palavras em outros momentos além da aula. Em seguida faz mais um elogio.
100.	A aluna A chama e fala: “Tia é legal essa palavra doida: ‘morri’”. Eles sorriem. A aula termina

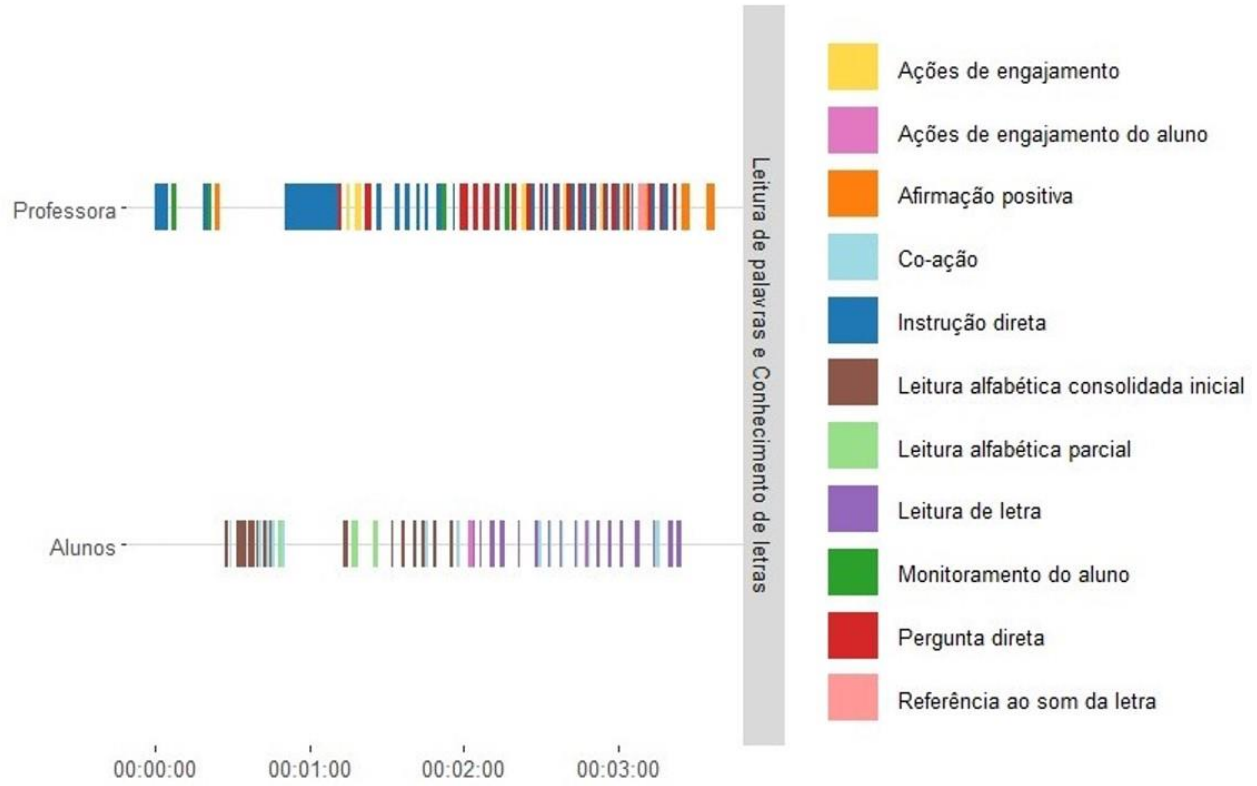


Figura 2. Aula 3. Leitura de palavras e conhecimento de letras no ELAN.

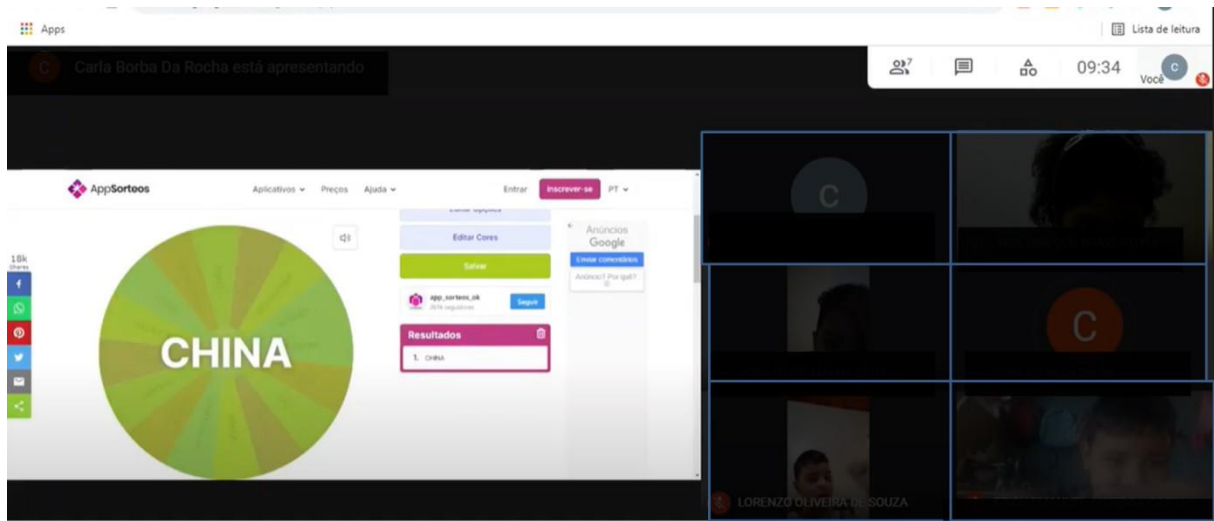


Figura 3. Aula videogravada 9. Leitura de palavras.

Tabela 3

Transcrição cena 1, aula 9. Leitura de palavras e consciência fonêmica, 5 min e 35 s

Turnos	Interações
234.	Professora: “A gente vai fazer o jogo do sim ou não. Escuta a pergunta”. A professora reitera as frases, usa essa estratégia para manter o foco atencional das crianças. A professora pede atenção e gira a roleta na tela. Logo que para apresenta a palavra “China” e a professora pergunta qual é a palavra. A aluna J faz a leitura alfabética consolidada inicial “China”. O aluno JF em um movimento de co-ação repete a resposta de J.
235.	Na sequência a professora pergunta: “A palavra ‘China’ tem a letra I? Sim ou não?” (repete duas vezes a pergunta)
236.	O aluno JF responde “não”, mas é seguido por J que responde “sim”. A professora repete a pergunta, e JF e J respondem sim. Os alunos E e L estão com o microfone desligado.
237.	A professora segue rodando a roleta, cumprimenta E que liga o microfone e desta vez três alunos fazem a leitura da palavra e a professora pergunta: “A palavra ‘Brasil’ começa com B? Sim ou não?”. Todos respondem “sim” e a professora, alongando a voz, repete junto com eles “sim”.
238.	A professora roda a roleta e fala: “Olha a outra, olha a outra”. Depois faz a pergunta após a palavra “Itália” aparecer na tela: “A palavra ‘Itália’ tem a letra T? Sim ou não?”. Com exceção de JF todos respondem que sim. A professora confirma e mostra a letra na palavra na tela. “Quem falou sim acertou? Quem falou sim acertou?”. E chamando a atenção da criança que falou “não” indica usando o ponteiro do mouse a letra T na tela (no jogo da roleta a palavra “Itália” está destacada dentro da roleta).
239.	A roleta gira novamente e a professora fala: “Girando a roleta, girando a roleta, atenção..., atenção —e depois pergunta—, que palavra é essa?”.
240.	A aluna J faz uma leitura alfabética consolidada inicial. O restante da turma acompanha a resposta da J e repetem a resposta dada “pulmão”.
241.	A professora pergunta se a palavra “pulmão” tem o U e todos os alunos respondem simultaneamente “sim”.
242.	A professora fala: “Olha a roleta, olha a roleta, atenção..., atenção”. A sequência segue na atividade, desta vez JF é que faz a leitura alfabética consolidada inicial da palavra, seguido pelos outros alunos. Ao serem questionados se a palavra “coronavírus” tem a letra O, alguns respondem “sim”. Porém, fica claro que a palavra foi identificada apenas por algumas crianças.
243.	A professora continua a fala: “Olha qual é a outra..., qual é a outra”. Depois L faz a leitura alfabética consolidada inicial e todos respondem que a palavra “zás” começa com Z. A professora confirma mediante pergunta: “A palavra ‘zás’ começa com Z, sim ou não?” e o grupo responde de forma simultânea que “sim”. “Uruu! Acertou”.
244.	Em mais uma rodada a professora fala: “Olha lá, olha lá..., atenção, atenção”. L faz a leitura alfabética da palavra “morrer” que apareceu na roleta. O aluno M não realiza muitas leituras de palavras. É mais participativo na análise das letras. Importante destacar que aqui as todas as crianças se manifestaram durante lendo a palavra.
245.	A professora fala: “Olha lá”. E aparece a palavra “epidemia”, mas ocorre uma longa pausa de sete segundos. A professora pergunta: “Ninguém sabe essa?”. Só dez segundos depois J responde “epidemia” e JF faz leitura alfabética consolidada, seguido por L, J e E. A professora pergunta se a palavra “epidemia” tem I e todos respondem “sim”.
246.	“Olha..., olha”, a professora chama a atenção das crianças e a roleta apresenta a palavra “escondidinho”. J lê de forma alfabética completa, ela é seguida pelo grupo que lê a palavra e a professora confirma: “Aé, es..., con..., di..., di..., nho, com s” e J fala “C”, se referindo à letra C depois do S.
247.	A próxima palavra em aparecer na roleta é “amigo”. A professora pergunta: “Que palavra é essa?”. E quase de forma simultânea aparece a leitura de forma alfabética consolidada da palavra “amigo” por parte de todos os alunos do grupo que participaram da aula virtual. A professora confirma e pergunta: “Amigo..., amigo começa com A?”, e o grupo responde “sim”.
248.	“Que palavra é essa”, após soltar a roleta na tela. Quatro segundos depois C e J responde “dinossauro” e depois L, claramente com atraso, também responde. A professora pergunta: “A palavra ‘dinossauro’ tem o S?” e o grupo responde “sim”.
249.	A professora foca a atenção: “Olha lá..., que palavra é essa?”, enquanto espera a roleta se deter. A palavra “respirador” aparece na tela e L, J e M respondem ao mesmo tempo, acertando. “Respirador começa com R?”, pergunta a professora e o grupo responde “sim”.
250.	“Atenção..., atenção. Que palavra é essa?”, e as crianças responde “quando” (palavra que apareceu na tela). A seguir a professora pergunta: “A palavra quando começa com Q?”, e L, J e C responde “sim”.
251.	A seguinte palavra que aparece é “adoecer” e J (bocejando) e C responde corretamente, fazendo leitura alfabética completa. A professora pergunta se a palavra tem a letra D e JO e C responde afirmativamente.
252.	A sequência se repete com a palavra “feroz”, mas já começa a ficar evidente que as crianças estão perdendo o foco de atenção na tarefa. Depois da palavra “feroz” a professora avisa que apresentará a última palavra.
253.	A palavra final é “dinomir” e aqui a professora muda a pergunta e indaga: “A palavra ‘dinomir’ tem sete letras?”. Essa última letra tem a participação de todos os alunos do grupo e foi claro que a mudança de pergunta trouxe uma volta da atenção na atividade. Os alunos contam as letras e confirmam o número de letras da palavra.

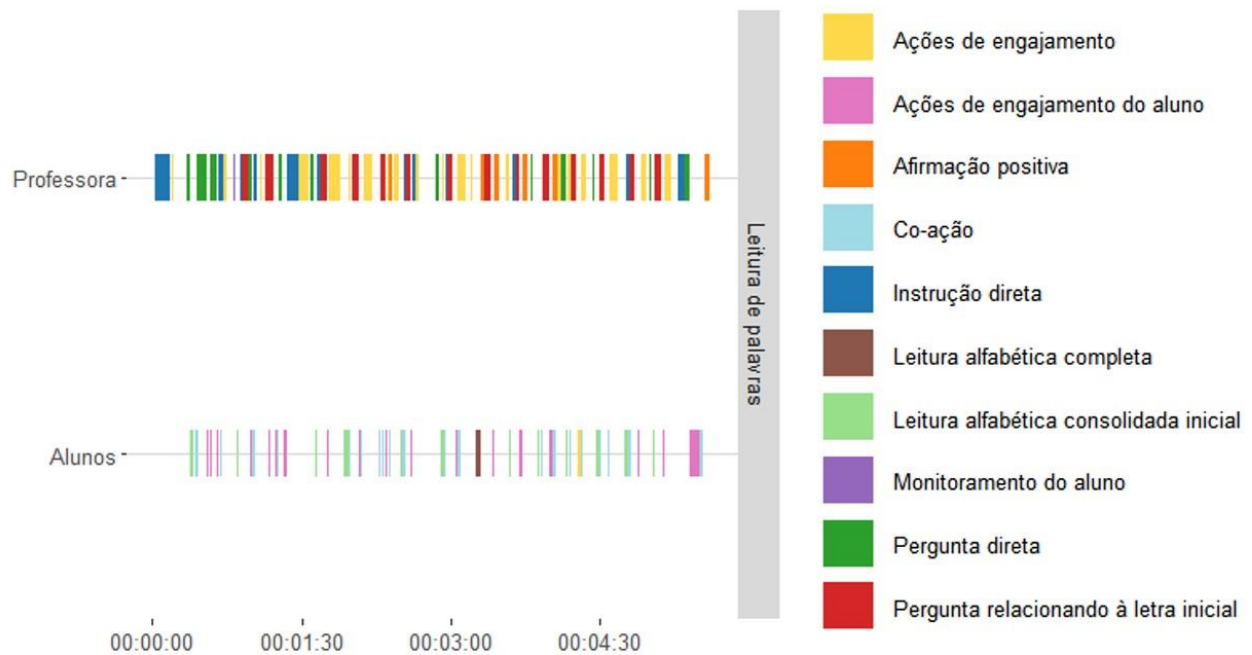


Figura 4. Aula 9. Leitura de palavras e consciência fonêmica no ELAN (Marques, 2021).

Discussão

Análise da aula 3, cena 1, momentos 1 e 2

A partir dos resultados apresentados, foi realizada a análise considerando a frequência e duração das categorias definidas. Além disso, foi avaliada a relação temporal entre a presença de categorias entre professora e estudantes. Essa relação temporal e espacial faz parte das considerações sobre a

forma como o processo pode ser desenvolvido e as dinâmicas determinantes para o desenvolvimento das ações. Assim, as categorias foram destacadas a partir de setas que indicam a presença delas e posteriormente são relacionadas às presenças nos eixos professor e estudante, para relacionar processos que emergiram durante a atividade.

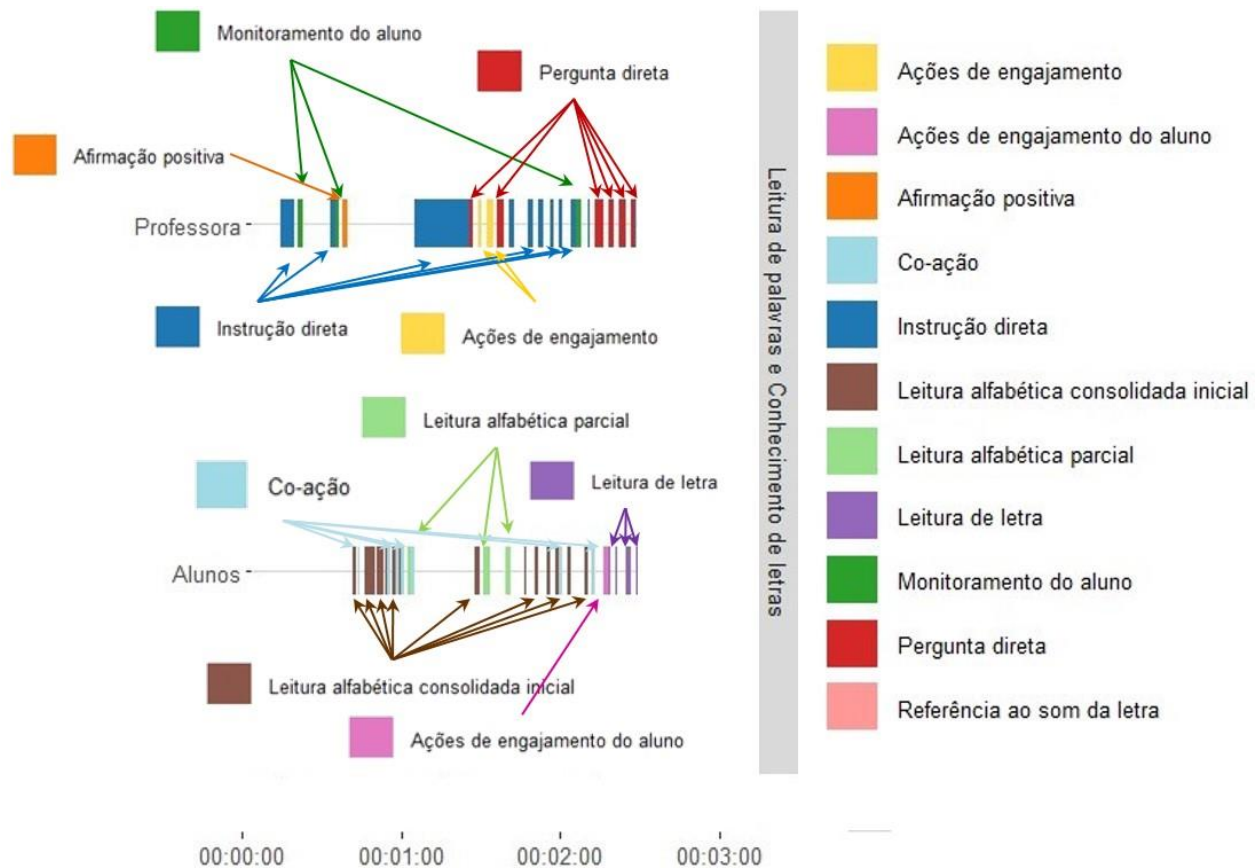
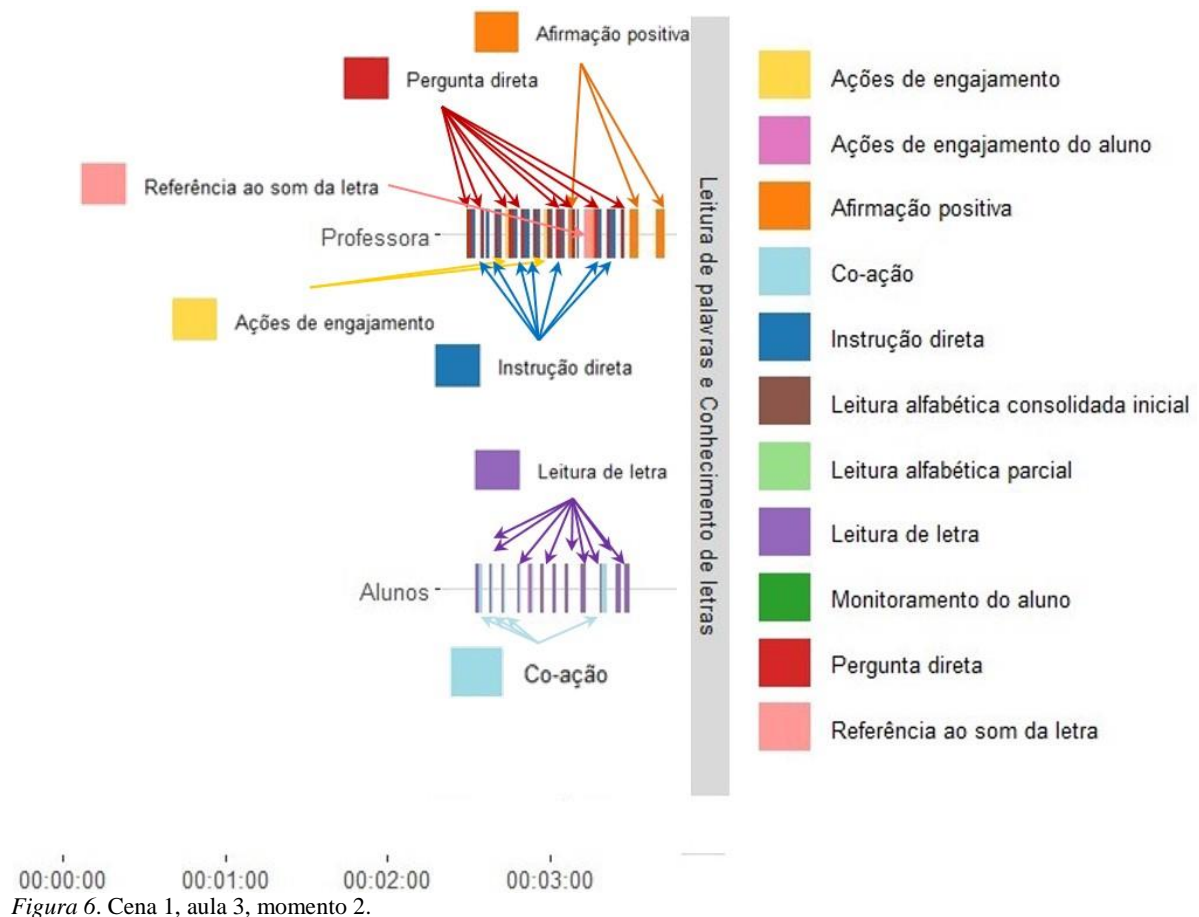


Figura 5. Cena 1, aula 3, momento 1.

Na figura 5 da cena 2, aula 3, nos primeiros 2 minutos e 35 segundos da tarefa (momento 1) — voltada para a leitura de palavras —, predominam ações relacionadas com quatro categorias: leituras alfabéticas consolidadas iniciais (marrom) por parte das crianças e que estão em interação com suas instruções diretas (azul forte); monitoramento do aluno (verde) e ações de engajamento da professora (amarelo), como observado em turno 75 (os turnos serão abreviados com a letra T e o número do turno) e T77. Depois disso surgiram leituras alfabéticas consolidadas iniciais (marrom) nas crianças como em T87, a frequência e duração das co-ações (azul claro) também aparecem como visto em T87 (trecho final). Parece que o fato das

crianças usarem leituras alfabéticas consolidadas impulsiona as ações dos colegas (co-ação). É importante salientar que no momento 1 (ao redor do primeiro minuto) há uma longa intervenção da professora com instruções diretas (azul forte) — como em T82 e T83 — que permitem a emergência de perguntas diretas da professora (vermelho) — como se vê em T90 a T92 —, o que permite o surgimento da leitura alfabética parcial (verde claro) nas crianças e depois alternam com leituras alfabéticas consolidadas iniciais (marrom) e com engajamento dos alunos (rosa). Também começam a surgir leituras de letra (roxo) presentes em T92 e T93, ao final do momento 1.



Na figura 6 da cena 1, aula 3, momento 2, há uma mudança importante e o monitoramento do aluno não aparece mais. As perguntas diretas (vermelho) que surgiram no final do momento 1 continuam no começo do momento 2, como no caso do T94, mas com menos duração e frequência, ampliando-se o número de ações de engajamento (amarelo) por parte da professora (T96) e referências ao som das letras (salmão) em T97, bem como às afirmações positivas (laranja) da professora em T96. O que deve ser destacado aqui é que a leitura alfabética presente no momento 1 permitiu a leitura de letras (roxo) acompanhadas das co-ações (azul claro). Parece existir uma relação direta entre o uso por parte da professora das instruções diretas (azul forte) e de perguntas diretas (vermelho) com a quase unanimidade na presença dessas duas categorias —leitura de letra e co-ações— no momento dois. A co-ação é constante ao longo do

percurso, mas a leitura muda de alfabética consolidada inicial, para alfabética parcial e foca, no final, pela própria intervenção da professora para co-ação. Por que a professora faz uso de instruções diretas e perguntas diretas? Porque salienta as referências ao som das letras (cor), como se observa no trecho entre T95 e T97, e que permitem afirmações positivas (laranja) em T99. Enfatizar o som da letra amplia os preditores que a criança constrói para identificar as sequências fonêmicas e amplia a base de conhecimento, avançando a leitura da palavra, como se aprecia em T97, quando a professora explica o som /sh/ e o relaciona com o som do grafema X.

Nesse trecho apresentam-se as diferentes fases de leitura: alfabética parcial inicial. Quando a professora apresenta a palavra “adoecer”, a aluna A lê “epidemia” (T81), indicando leitura alfabética parcial. Ao apresentar a palavra “quando” o aluno AU

lê “quadro” (T78). Entre elas, a alfabética consolidada inicial (T76, T77, T84 e T87), que indica quando a criança reconhece todo o alfabeto, relaciona grafemas e fonemas, e amplia o mapeamento ortográfico.

Embora nem todos os alunos tenham o conhecimento alfabético necessário para realizar uma leitura de palavra alfabética consolidada, conseguem realizar leituras de palavras em um movimento de leitura seguido de co-ações (T75, T81). Nas co-ações o aluno escuta o colega e/ou a professora fazendo a leitura da palavra e conseguem inferir estratégias para acompanhar a leitura, o que permite memorizar códigos de modo a chegar ao mapeamento ortográfico.

A tarefa de leitura de palavras ocorre ao longo da aula. Nestas tarefas, que são recorrentes em todas as aulas, a professora não apenas demonstra sua meta educacional (T75, T79, T82, T83, T88, T97, T99), como ensina aos alunos que a memorização de palavras ajudará na aprendizagem da leitura por reconhecimento automatizado. A professora realiza a tarefa, propõem que a repitam com outros pares, estabelece metas e mostra aos alunos os conhecimentos que adquiriram. Esse processo é acompanhado por inúmeras ações de engajamento por parte dela (T99) e dos alunos (T82, T87, T95, T96, T98 e T100), assim como muitas afirmações positivas ao longo da execução da tarefa (T99).

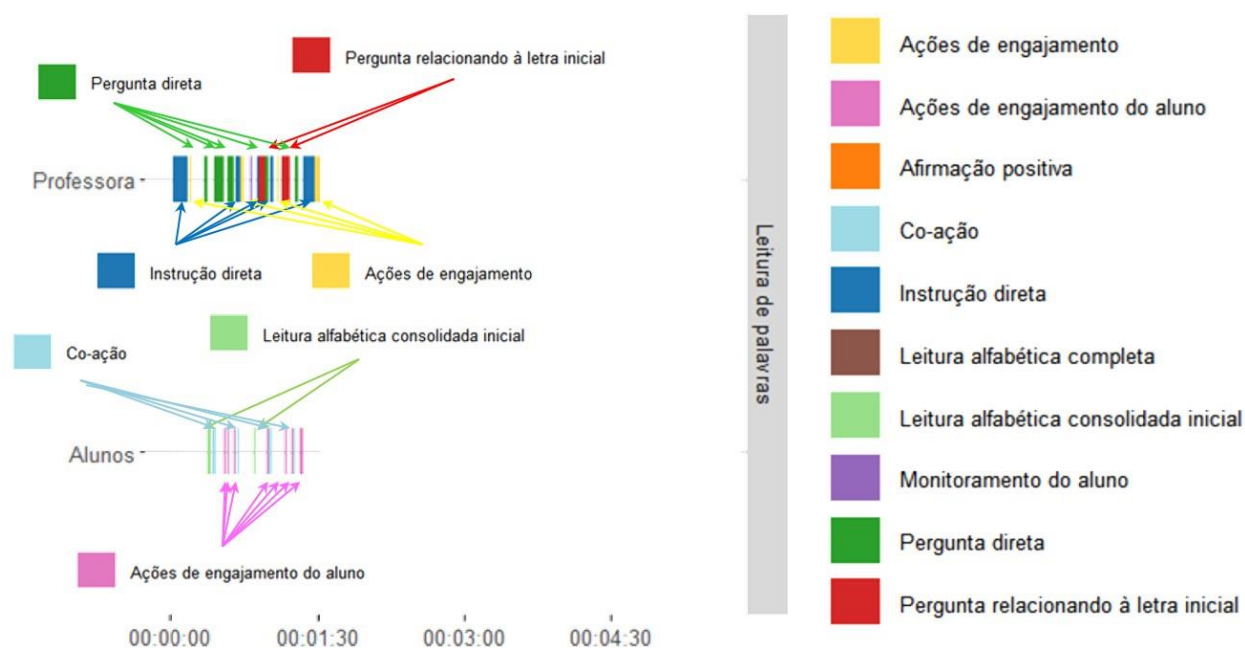


Figura 7. Cena 1, aula 9, momento 1.

Por outra parte, a análise dada cena 1, aula 9, também identificaram-se 2 momentos. Um que corresponde aos 1 minuto e 30 segundos iniciais. Nesse primeiro momento há prevalência nas ações da professora referentes às instruções diretas (azul forte) como no caso de T234, perguntas diretas (verde forte) em T235 e perguntas relacionadas à letra inicial (vermelho) como, por exemplo, em T238. Essas ações da professora estão relacionadas com leituras alfabéticas consolidadas iniciais (verde clara), como ocorre em T235; co-ações

(azul claro) evidente em T241 e com engajamento dos alunos (rosa) por parte das crianças como nos casos de T242 e T243. É importante destacar como as ações de engajamento da professora (amarelo) surgem de forma alternada com as instruções diretas, como observado em T234-T237. Depois de enfatizar as perguntas diretas e instruções diretas, a professora introduz as perguntas relacionadas à letra inicial (como fica claro em T238 e T239) e depois voltando às perguntas diretas (como em

T239, sobre a palavra “Itália”), e instruções diretas, ao chamar a atenção da criança sobre a letra T (também em T239). Embora as ações de leituras alfabéticas consolidadas iniciais são poucas, estão seguidas de uma importante presença de co-ações e de engajamentos dos alunos. No caso das co-ações, as crianças acompanhavam leituras alfabéticas consolidadas iniciais na totalidade do grupo de alunos participantes do que acontecia na aula três, como se observa em T238 e T239, e diferente do que ocorre em T87 ou T91.

No momento 1 da aula 9, há uma alta frequência de ações de engajamento realizadas pela professora, acompanhado de perguntas relacionadas à letra inicial (T236, T238 e T239) e em determinadas palavras a professora faz sobre a letra que está dentro da palavra e não apenas no começo. Ao trazer à tona, junto a perguntas diretas relacionadas à

leitura de palavras, questões sobre letra e som, a professora permite que os alunos façam relações grafema e fonema. A tarefa tem a palavra escrita e falada, possibilitando conexões necessárias para a memorização das palavras. Também o engajamento dos alunos, como resposta as questões da professora e que respondem ao longo de toda a atividade (T237, T238 e T239). A instrução fonética permite que as crianças ajam de forma independente, facilita a compreensão e permite vincular a palavra impressa desconhecida à palavra familiar. Dessa forma abre a possibilidade para o desenvolvimento de palavras que são reconhecidas automaticamente. Este tipo de processo aumenta a motivação para leitura por parte das crianças, porque começam a experimentar que entendem o que estão lendo.

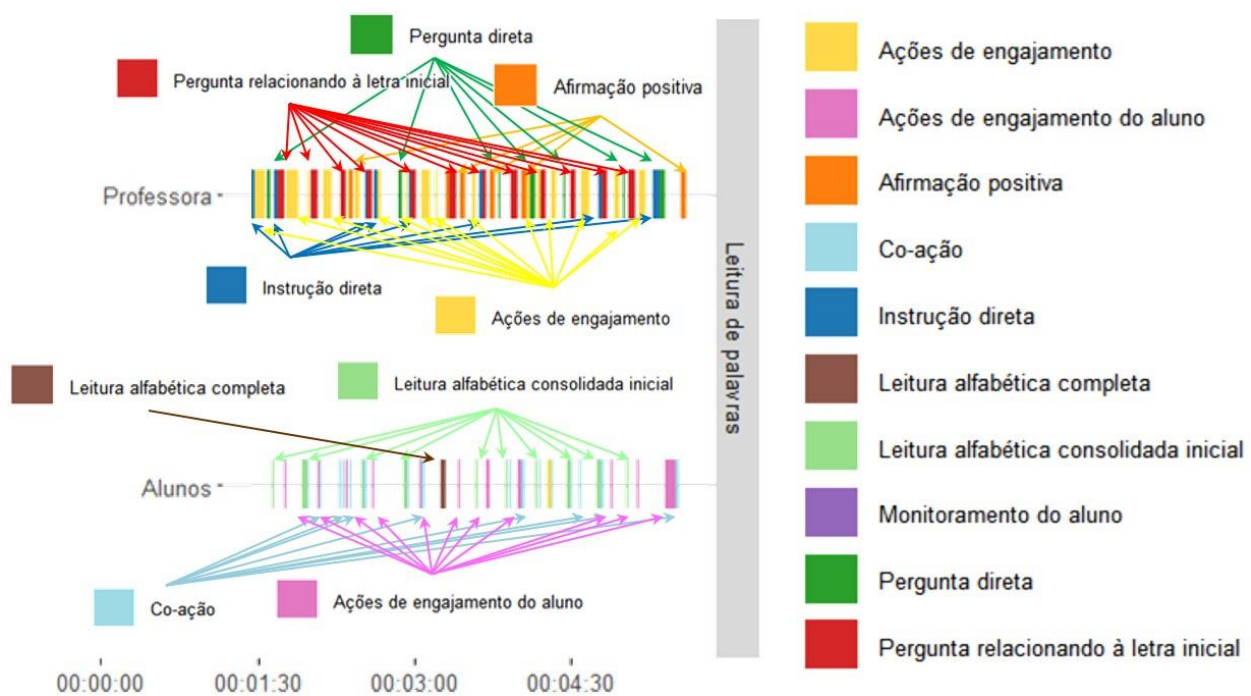


Figura 8. Cena 1, aula 9, momento 2.

O momento 2 da cena 1, aula 9, apresenta dados muito mais complexos e entremeados. Há uma enorme frequência de ações e as categorias ficam espremidas. O trecho considerado ocorre a partir do 1 minuto e 31 segundos, até o final dos 5 minutos e 35 segundos. No segundo momento, tanto as instruções diretas (azul forte) como as perguntas

perguntas diretas (verde forte), foram muito menos frequentes e menos duradouras.

As perguntas relacionadas à letra inicial (vermelho) surgiram de forma frequente e, na maior parte dos casos, acompanhadas de ações de engajamento da professora (amarelo), apresentado-se

de forma alternada com leituras alfabéticas consolidadas iniciais (verde clara), como observado entre T241 e T254. A característica da tarefa e a intenção da professora mostram que o uso da roleta gerava a necessidade de usar essas duas categorias de forma recorrente (T243, T244, T251, T254 ou T254 são exemplos disso).

Esse dado é relevante porque permite entender como as perguntas relacionadas à letra inicial ampliam conexões grafema/fonema e a palavra que está sendo trabalhada, diferente do que ocorreu no momento 1, onde as perguntas diretas (que buscam fomentar a participação) acompanhavam as ações de engajamento (de T246 a T254). Há uma intenção com o uso da tarefa para que amplie as possibilidades de consolidação das relações fonema/grafema por parte dos estudantes. A frequência de ambas as categorias é significativamente superior em ambos os casos. A intenção da professora com a tarefa se relaciona com o alto número de vezes que as leituras alfabéticas consolidadas iniciais (verde clara) estão presentes (como, por exemplo, T243 ou em T247), com a presença de leituras alfabéticas completas (marrom) e que tem o destaque com o que aconteceu em T248 com a palavra “amigo”, ao receber uma resposta simultânea por parte das crianças no momento que apareceu na tela. Qual é o propósito de perguntar por letras específicas durante a leitura das palavras que aparecem na roleta? Diferente do que acontecia no momento 1 (onde leituras alfabéticas parciais apareceram), a leitura alfabética consolidada completa e inicial demonstram-se estáveis e consistentes na leitura que as crianças fazem das palavras. Há um reconhecimento por parte das crianças de todo o sistema alfabético e criam-se relações entre grafemas e fonemas a partir da ampliação do mapa ortográfico de palavras.

Por outra parte, devemos novamente destacar a presença das co-ações (azul claro), porque indicam como a ação de uma criança serve de alicerce aos colegas a avançar na leitura e ajuda a esclarecer e se apropriar dos elementos grafêmicos e fonêmicos envolvidos, como no caso de T239, T241 ou T245. Era evidente que no momento que assim que o primeiro iniciava a leitura os outros acompanhavam a codificação e o mapeamento. O engajamento dos alunos (rosa) mostrou como as crianças conseguem dar um foco atencional na tarefa o que incide nos níveis de aprendizagem. Também ficou claro que a professora identificou que a tarefa tinha

alcançado o nível de desgaste atencional e que era importante encerrar a atividade (T254). É importante destacar como as ações de engajamento da professora (amarelo) não seguem o mesmo padrão do momento 1 e não alternam com as instruções diretas. Nesse segundo momento as instruções diretas parecem ser menos relevantes, porque a professora orienta a atividade a ser realizada ou explícita o conhecimento que está sendo analisado, e era evidente que as perguntas relacionadas à letra deviam ser protagonistas nesse momento 2.

Nesta tarefa, um aluno sai por problemas na conexão, mas volta rapidamente à aula. Todos estão de câmera aberta e respondem quase em conjunto (T248, T249, T250), no entanto, só consideramos a primeira resposta para análise, nesta tarefa é sobre a topologia das letras. As demais respostas que seguem após a primeira estão descritas com a subcategoria co-ação, pois o aluno parece estar construindo suas conexões a partir das interações (T248, T250). Nesse momento específico, não há como inferir se o aluno tem o conceito aberto ou fechado, elaborado ao analisar a letra, portanto, observa-se muitas vezes a subcategoria co-ação. Outra subcategoria que a figura 8 apresenta, é a instrução direta (T248, T249). Nestas, a professora mais uma vez propõe uma análise dos elementos físicos das letras. Com essas identificações e ativação de outros elementos, é possível no contexto da leitura reconhecer a pronúncia e o significado das palavras. No jogo da roleta, as perguntas e ações de engajamento da professora constituem elementos de motivação, atenção nos alunos, que se mantêm participativos ao longo de toda a aula e garantem a leitura de letras por parte dos alunos.

Conclusões

Os dados mostrados nas aulas 3 e 9 permitem identificar como a forma de trabalho da professora, usando atividades de leitura simples, mas guiada pelo planejamento de tarefas diferenciadas e com uma definição específica do objetivo, conseguiu avanços no aprendizado das crianças. Na primeira leitura, a professora passa rapidamente pelas palavras, mostrando interesse em identificar o nível de leitura das crianças. Posteriormente, coloca o foco na letra inicial, sendo que a ênfase se faz nos indicadores da consciência fonêmica: nome, som e escrita. Para a aquisição desses conhecimentos, a professora queria que os alunos identificassem o

nome das letras, escrevessem todo o alfabeto e ampliassem a relação grafema e fonema para, assim, fazer as conexões necessárias para o desenvolvimento da fase alfabética consolidada inicial.

A professora faz uma intervenção focada na leitura de palavras. Essa estratégia se alinha com o proposto por Ehri (2005) com relação às fases que explicita o processo de quem aprende a ler por palavras, construindo seu mapeamento ortográfico com as Sightwords. Estas são compreendidas como um processo que envolve os leitores armazenando a grafia, pronúncia e significados das palavras no cérebro para ativação posterior quando um texto é lido (Miles & Ehri, 2019).

Salientamos que o trabalho com a leitura de palavras por reconhecimento automatizado (Sightwords) não é visto por Ehri (2005) na perspectiva de método ou aprendizado de palavras de alta frequência. A análise e o que observamos nos dados foi o que Miles e Ehri (2019) apresentam como processo de armazenamento de grafia, pronúncia e significado das palavras, e não se limita a nenhum tipo de palavra específica (Chambrière et al., 2020).

Os dados reafirmam a necessidade de ampliar as práticas em quanto ao entendimento de que o processo de aquisição de uma língua precisa ser ensinado a partir da ação fundamentada na intervenção fônica. Também salientamos que há necessidade de desenvolver conhecimentos necessários para construir conexões cognitivas e semióticas de modo a avançar nas estratégias para ampliar a base de conhecimentos de fonemas, letras e palavras que impulsionam a compreensão de leitura (Castles et al., 2018). Não se aprende a ler em um texto ou simplesmente com letras, o aprendizado da leitura perpassa por ensinar grafemas e fonemas que funcionarão como uma “cola” para aprender palavras que, uma vez automatizadas, possibilitarão abrir novas possibilidades para estratégias que permitam ao leitor compreender significados e inferir elementos do texto. É preciso esse processo inicial, mas também importa ler cada vez mais para chegar à proficiência na leitura. Sem esse processo inicial não há leitura fluente. O caminho para ler passa por essa aprendizagem da palavra que apresenta-se como unidade mínima confiável ao cérebro para iniciar o processo de armazenamento. Essa possibilidade de operar sobre os dados tornará possível, depois, a geração de outros níveis de compreensão, como se espera do processo de literacia.

No caso desta turma de 1º ano do Ensino Fundamental, crianças de seis anos precisaram aprender sobre o conhecimento de letras, assim como codificar palavras de modo a automatizá-las. A professora priorizou o ensino desses conhecimentos através de jogos online e/ou adaptações de jogos que realiza na aula presencial. Várias reiterações de leituras foram feitas e algumas atividades foram recorrentes: leitura de palavras por meio de jogos como o da roleta, jogo do lince e apresentação das palavras para leitura. Essas atividades estiveram presentes em todas as aulas. Dentro das atividades a professora trabalhou relação grafema e fonema, assim como o nome das letras. Importa destacar que ao relacionar a letra inicial à palavra e ao analisar essa letra no início, meio e final da palavra, possibilita-se a aquisição da consciência fonêmica e ampliação da relação sonora, fundamental para ampliar os conhecimentos preditores para leitura. A incidência maior foi da fase alfabética consolidada inicial, pois as crianças estavam nos primeiros meses de aula e ainda estavam aprendendo os conhecimentos relativos às letras.

O foco da professora ao planejar as atividades, definiu e trabalhou com metas, deixando claros os objetivos da atividade, bem como o que as crianças precisavam aprender para alcançar o patamar de leitor. A categoria alfabética parcial inicial permite indicar que o aluno realiza esse tipo de leitura, encontram-se dentro do processo, com conhecimentos, pistas que o levam a apoiar-se nesta estratégia. O leitor está no processo, se valendo de pistas visuais e por momentos com poucos conhecimentos acerca das letras, Ehri (2005). As crianças apresentaram todos os processos descritos para a aquisição da leitura. O mapeamento ortográfico de palavras, à medida que conheciam os nomes, escritas e sons e realizavam as conexões grafema e fonema, apresentaram leitura de palavras. A análise de tarefas e a análise microgenética, permitem caracterizar as atividades desenvolvidas pela professora e essas ações indicam a emergência de processos que levaram à compreensão da leitura de palavras no ensino online. Também é possível inferir alguns dos processos cognitivos promovidos nos estudantes durante a solução das atividades.

Como contribuições a serem destacadas, pode-se mencionar o fato de analisar dados que foram praticados em contextos online, mostrando que é

possível (mesmo virtualmente) desenvolver processos de aquisição da consciência fonêmica, o mapeamento ortográfico e de ampliação da relação sonora nas crianças, aspectos esses que são essenciais para permitir a construção de conhecimentos que precedem à leitura. O planejamento de ações concretas baseadas em evidências, derivadas de contextos de sala de aula, parecem ser extensíveis para situações de aula online. Também contribuem fortemente para uma didática na sala de aula que efetivamente possibilita o ensino e aprendizado da leitura.

Referências

- Azambuja, R. V., Oliveira, A. L. B., & Mietto, G. S. M. (2020). Se essa rua (ainda) fosse minha...: Reflexões sobre o brincar em tempos de pandemia. *Humanidades*, 64, 29-34.
- Azevedo, R. L., Mietto, G. S. M., Buchmann, B. M., Nolasco, A. C. G., & Lopes, L. S. (2021) O ciclo das emoções: relato de experiência da psicologia escolar, no contexto de distanciamento social, com crianças e suas famílias. Em F. Negreiros & B. Ferreira (Org.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 371-397). Pimenta Cultural.
- Bowers, J. S. & Bowers, P. N. (2017). Beyond Phonics: The case for teaching children the logic of the English spelling system. *Educational Psychologist*, 52(2) 124-141. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1288571>
- Cardoso-Martins, C. & Navas, A. L. (2016). O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. *Educar em Revista*, (62), 17-32. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48307>
- Carpio-Brenes, M. A. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-23. Recuperado de <https://shorturl.at/nPX38>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Chambrè, S.J., Ehri, L. C., & Ness, M. (2020). Phonological decoding enhances orthographic facilitation of vocabulary learning in first graders. *Reading and Writing*, 33, 1133-1162. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09997-w>
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. Em P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 107-143). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351236904-5>
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C. (2013). Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. Em M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins, *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (pp. 49-81). Editora Penso.
- Ehri, L.C. & Flugman, B. (2018). Mentoring teachers in systematic phonics instruction: effectiveness of an intensive year-long program for kindergarten through 3rd grade teachers and their students. *Reading and Writing*, 31, 425-456. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9792-7>
- Ehri, L. C. & Wilce, L. S. (1980). The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1(4), 371-185. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009802>
- Ma, X., Liu, Y., Clariana, R. Gu, Ch., & Li, P. (2023) From eye movements to scanpath networks: A method for studying individual differences in expository text reading. *Behavior Research Methods*, 55, 730-750. <https://doi.org/10.3758/s13428-022-01842-3>
- Maluf, M. R. & Cardoso-Martins, C. (2013). *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Editora Penso.
- Marques, Y. (2021). *Experiências na alfabetização de crianças com sistemas remotos em meio a pandemia de COVID-19 no Distrito Federal*. [Dissertação, Mestrado Profissional em Educação]. Universidade de Brasília. Recuperado de <https://shorturl.at/tzESZ>
- Mervis, C.B., Greiner de Magalhães, C., & Cardoso-Martins, C. (2022). Concurrent predictors of word reading and reading comprehension for 9-year-olds with Williams syndrome. *Reading and Writing*, 35, 377-397. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10163-4>
- Miles, K. P. & Ehri, L. C. (2019). Orthographic mapping facilitates sight word memory and vocabulary learning. Em D. Kilpatrick, R. Joshi & R. Wagner (Eds.), *Reading Development and Difficulties* (p. 63-82). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_4
- Morais, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da

- aprendizagem. Em M. R. Maluf & C. Cardoso-Martins, *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (17-48). Editora Penso.
- Reitsma, P. (1983). Printed word learning in beginning readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36(2), 321-339.
[https://doi.org/10.1016/0022-0965\(83\)90036-X](https://doi.org/10.1016/0022-0965(83)90036-X)
- Rengifo-Herrera, F. J., Mietto, G. S. M., & Alencar, A. C. C. (2022). Relato de experiência: Transições durante o surto de COVID-19 e o fechamento das escolas infantis. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e18101.
<https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.18101>
- Rengifo-Herrera, F. J. & Rodrigues, A. P. G. M. (2020). Quando comer não é suficiente: Tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF. *Psicología desde el Caribe*, 37(3), 237-258.
<http://dx.doi.org/10.14482/psdc.37.3.372.21>
- Sargiani, R. & Maluf, M. R. (2018). Linguagem, cognição e educação infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 477-484.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>
- Scliar-Cabral, L. (2019). Políticas públicas de alfabetização. *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literature in English and Cultural Studies*, 72(3), 271-290.
<https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p271>
- Treiman, R., Cardoso-Martins, C., Pollo, T. C., & Kessler, B. (2019). Statistical learning and spelling: Evidence from Brazilian prephonological spellers. *Cognition*, 182, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.08.016>

Data de recebimento: 22 de junho de 2022

Data de recebimento revisão 1: 8 de setembro de 2023

Data de recebimento revisão 2: 29 de novembro de 2023

Data de aceitação: 1 de dezembro de 2023