

# Concepção de alfabetização nas salas de apoio à aprendizagem: um estudo documental

## RESUMO

Este artigo tem por objetivo<sup>1</sup> analisar como a alfabetização é concebida nos documentos que se referem às Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, projeto implantado desde 2004 nas escolas públicas paranaenses e que atende alunos diagnosticados com defasagens em escrita, leitura e oralidade nos anos finais do ensino fundamental. O processo de aquisição da escrita tem se estendido cada vez mais, embora programas do governo federal estabeleçam como meta alfabetizar crianças até os oito anos de idade; dessa forma é analisada a concepção de alfabetização nos anos finais do ensino fundamental. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e os dados coletados foram analisados através da pesquisa bibliográfica e documental. Criadas inicialmente para atender alunos do 6º ano, as Salas de Apoio à Aprendizagem já passaram por diversas alterações que vão desde a mudança do público-alvo até a inclusão de novos conteúdos a serem trabalhados. A análise realizada sugere que a apropriação do sistema de escrita alfabética é um dos objetivos que está presente nos documentos, indicando uma preocupação com a demanda de alunos que chega aos anos finais do ensino fundamental sem ter se apropriado do sistema da escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepção de alfabetização. Sistema de escrita alfabética. Salas de Apoio à Aprendizagem. Documentos.

**Simone Bueno**

[simonebonieski@hotmail.com](mailto:simonebonieski@hotmail.com)

Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
Paraná, Brasil.

**Letícia Fraga**

[leticiafraga@gmail.com](mailto:leticiafraga@gmail.com)

Universidade Estadual de Ponta Grossa,  
Paraná, Brasil.

O tempo de alfabetização tem se estendido sem que todos os alunos se tornem efetivamente alfabetizados após anos de escolarização (MORAIS, 2012; SOARES, 2016), embora o Governo Federal tenha implementado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através do Decreto 6094/07 de 24 de abril de 2007 e que este, em seu artigo 2º, inciso II, estabeleça como objetivo “alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade” (BRASIL, 2007).

Dentro da sala de aula, o professor se depara com uma diversidade de alunos que estão em diferentes níveis de aprendizagem e, muitas vezes, é difícil trabalhar com esses alunos que necessitam de uma atenção especial, uma vez que estão ainda num estágio inicial de aprendizagem da escrita alfabética.

Como possibilidade de se trabalhar com esses alunos especificamente, há nas escolas públicas paranaenses, o ensino em contraturno realizado nas Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAALP). Porém, para a realização de um trabalho eficaz é importante refletir sobre como os documentos que norteiam as práticas do professor entendem a alfabetização e a direção que eles apontam para efetivação desse trabalho.

Permitir que o aluno compreenda e se aproprie da escrita é vital para a sequência de sua vida escolar e também para o exercício da cidadania. Por entender essa necessidade, o objetivo principal desse artigo é analisar como a alfabetização é concebida nos documentos que se referem às Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa.

A abordagem metodológica utilizada no presente trabalho é da análise documental dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. Na área da educação a pesquisa documental ainda é pouco explorada, conforme Lüdke e André (2015). Mas elas esclarecem que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 44-45). Na pesquisa em questão ela torna-se o objeto central de análise por se entender que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 45)

Os documentos selecionados para análise em questão são: Resolução nº 1690/2011 GS/SEED, Instrução nº 05/2017 Sued/Seed e ficha de encaminhamento. Porém, antes das análises é feito um breve histórico sobre as Salas de Apoio à Aprendizagem para compreender as diversas mudanças ocorridas durante os anos e também concepções de alfabetização que embasarão teoricamente esta análise.

## **HISTÓRICO DAS SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM NO PARANÁ**

As Salas de Apoio à Aprendizagem no Paraná foram criadas através da Resolução 208, de 27 de fevereiro de 2004, nela são estabelecidos critérios e

objetivos que definem o andamento das atividades nas Salas de Apoio. Dentre as principais justificativas para implementação das Salas de Apoio destaca-se a oferta do ensino no contraturno para alunos de 5ª série (atualmente denominado 6º ano) que, conforme consta no artigo 3º, cria “salas de apoio à aprendizagem nos estabelecimentos de ensino fundamental da rede estadual, tendo em vista o número de alunos de 5ª série que não estão lendo, escrevendo e calculando” (PARANÁ, 2004, p. 1). O documento também estabelece a organização e funcionamento das salas de aula.

§ 1º não deverão exceder a 20 (vinte) alunos.

§ 2º serão contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

§ 3º a escola deverá definir o cronograma de atendimento aos alunos, por disciplina.

§ 4º deverão funcionar em horário contrário ao qual o aluno de 5ª série está matriculado, ou seja, ao aluno matriculado no período matutino será ofertada a oportunidade de frequentar uma sala de apoio à aprendizagem no vespertino, e vice-versa.

§ 5º a carga horária disponível para cada uma das disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática) será de 4 horas-aulas semanais, devendo ser ofertadas, necessariamente, em aulas geminadas 2 (duas) a 2 (duas).

§ 6º a cada 4 (quatro) turmas de 5ª série, por turno, a escola terá direito à abertura de demanda para 1 (uma) sala de apoio à aprendizagem. (PARANÁ, 2004, p. 1)

Em relação à atribuição dos professores, um aspecto que merece destaque é a recomendação de que, além de ter formação específica na área de Língua Portuguesa ou Matemática, “o professor, preferencialmente, deverá ter experiência em 1ª a 4ª séries”. (PARANÁ, 2004, p. 1). Essa observação pode ser interpretada, no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, como uma solicitação de que o professor da Sala de Apoio tenha uma experiência com a aprendizagem inicial da leitura e escrita, mais especificamente, tenha uma experiência como professor alfabetizador.

Com a Resolução 3098/05, há uma alteração na abertura das Salas de Apoio que diminui, de quatro para três, o número de turmas de 5ª séries que a escola precisa ter em um mesmo turno para que haja abertura de uma Sala de Apoio à Aprendizagem (PARANÁ, 2005).

Em 2008, duas instruções e uma resolução redefinem alguns critérios referentes à abertura de demanda das Salas de Apoio. A Resolução nº 371/2008, revoga as resoluções de 2004 e 2005 e define que os critérios para abertura das Salas de Apoio obedeçam às futuras instruções normativas que, durante o referido ano, totalizaram duas.

A Instrução nº 001/2008, de 31 de janeiro de 2008, redefine as defasagens que o aluno da Sala de Apoio, no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, poderá apresentar para que seja selecionado. Além de leitura e escrita, a

instrução insere conteúdos referentes à oralidade. Outra mudança é a possibilidade de abertura automática para as escolas que possuem três turmas de 5ª série, mesmo que em turnos diferentes. O número máximo de alunos também muda, passa de 20 (vinte) para 15 (quinze) alunos, facilitando um trabalho mais individualizado.

A instrução também é mais ampla e confere às mais diferentes instâncias responsabilidades que até então não haviam sido delegadas. É importante destacar as atribuições da direção e equipe pedagógica de “apresentar e discutir a legislação específica do Programa Salas de Apoio à Aprendizagem com o coletivo da escola” (PARANÁ, 2008, p. 787).

Em relação aos Núcleos Regionais de Educação (NRE), o documento também é bem mais específico, além de também ter a incumbência de “apresentar e discutir a legislação específica do Programa Salas de Apoio à Aprendizagem para as escolas sob sua jurisdição, acompanhando sua implantação e funcionamento” (PARANÁ, 2008, p. 789), eles devem “organizar encontros periódicos com Professores, Pedagogos e Diretores das escolas com a finalidade de orientar sobre o objetivo do Programa e sobre as especificidades dos encaminhamentos metodológicos a serem adotados” (PARANÁ, 2008, p. 789).

É possível perceber que pela primeira vez nos documentos que se referem ao funcionamento das Salas de Apoio à Aprendizagem a relevância de se conhecer a legislação e também de se capacitar os profissionais que trabalharão com essas turmas, o que pode ser visto também nas atribuições das Equipes Pedagógicas do Departamento da Educação Básica.

Em 17 de dezembro de 2008, a Instrução 022/2008, revoga a Instrução 001/2008. As principais alterações dizem respeito à abertura e condições de funcionamento das Salas de Apoio. A abertura de demanda automática passa a seguir uma ordem pré-estabelecida. Para turmas de mesmo turno, o funcionamento se dá no turno contrário; para turmas de turnos diferentes, abertura no turno contrário, respeitando o maior número de alunos. Essas duas normas já estavam presentes na instrução anterior, mas há uma nova inserção que diz que “excepcionalmente no caso de quatro turmas em dois turnos, abertura das Salas de Apoio nos dois turnos” (PARANÁ, 2008, p. 2).

Em relação ao funcionamento das turmas, além de estar condicionada à “existência de espaço físico adequado, Professor e Plano de Trabalho Docente integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola” (PARANÁ, 2008, p. 1), a instrução condiciona o funcionamento à frequência de alunos.

Baseada na Resolução nº 1.690/2011- GS/SEED, de 27 de abril de 2011, que institui “a partir de 2011, em caráter permanente, o Programa de Atividades em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino” (PARANÁ, 2011, p. 21), uma nova resolução revoga a 371/2008. A Resolução 2.772/2011 – GS/SEED, de 01 de julho de 2011, traz como um fator de mudança o fato de levar em consideração “a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos e o estabelecido no Plano de Metas da SEED” (PARANÁ, 2011, p. 662), como uma das consequências amplia-se a oferta das Salas de Apoio.

Com a Instrução nº 07/2011, de 04 de julho de 2011, além de abrir demanda para turmas de 6º ano/5ª série, há uma oferta de Salas de Apoio para turmas do 9º ano/ 8ª série. Porém, a abertura automática agora independe do número de

turmas que a escola possui, é uma única turma de cada ano (PARANÁ, 2011, p. 663). Além disso, é possível solicitar turmas de 7º e 8º ano e mais turmas de 6º e 9º ano, com a condição de que a escola justifique de forma bem fundamentada o pedido, que sofreria análise do Departamento de Educação Básica (DEB) / Coordenação de Educação Integral (PARANÁ, 2011, p. 663-664). O que pode ser considerado um retrocesso na instrução é o número máximo de alunos por turma, que volta a ser de vinte (PARANÁ, 2011, p. 664).

Em 08 de dezembro de 2014, é publicada a Instrução 010/2014 – SUED/SEED. Essa instrução segue a Resolução 2.772/2011, e redefine alguns critérios da instrução anterior. Entre eles o funcionamento das Salas de Apoio que, em 2011, possibilitava a abertura de salas de apoio para todos os anos do ensino fundamental – anos finais. Além de reduzir o número de Salas de Apoio, por não ofertá-las mais aos 8º e 9º anos, o fim da abertura automática vinculado a um número mínimo de alunos que frequentam as classes regulares, poderia reduzir a oferta dessas salas.

Essa instrução é revogada em 27 de janeiro de 2017, quando é substituída pela Instrução nº 05/2017 – SUED/SEED. Entre as alterações há omissões em relação ao funcionamento das salas. Anteriormente os documentos deixavam claras quais eram as condições para abertura de demanda; porém no novo documento é estabelecida “a partir do número de turmas previstas e estabelecidas pela Superintendência da Educação aos Núcleos regionais de Educação” (PARANÁ, 2017, p. 2). Pela primeira vez, além do número máximo, também se define um número mínimo de alunos por turma: “a Sala de Apoio à Aprendizagem deverá ser organizada em grupos de no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) estudantes” (PARANÁ, 2017, p. 3).

Para o ano de 2017, as atribuições das Salas de Apoio à Aprendizagem seguem Resolução nº 1690/2011 e a Instrução nº 05/2017.

## CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Alfabetização é um termo complexo e pode ser abordado de diferentes formas.

Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios. (SOARES, 2015, p. 14)

Dada a abrangência que o tema alfabetização pode assumir, é necessário que se delimite a concepção de alfabetização adotada neste trabalho. Mortatti (2011) apresenta uma definição histórica de alfabetização.

A utilização do termo “alfabetização” consolidou-se, no Brasil, a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com processos de escolarização; e, a partir das décadas finais desse século, passou a ser utilizado tanto em sentido amplo (“alfabetização matemática”, “alfabetização digital”, dentre

outros) quanto em sentido mais restrito e específico: “ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita”. Ao longo do século XX, ainda, ampliou-se a abrangência do fenômeno/ termo/conceito, passando a incluir a alfabetização de jovens e adultos, além de crianças. A partir da última década do século XX, esse termo/conceito passa a ser discutido em sua relação com o termo/conceito “letramento (escolar)”, propondo-se, ou substituição daquele termo/conceito por este, ou complementaridade entre ambos. (MORTATTI, 2011, p. 8, destaque da autora)

Essa primeira definição de alfabetização é importante por duas razões: primeiramente porque atrela a alfabetização à escolaridade, objeto de estudo dessa pesquisa. Além disso, destacamos sua relação, a partir da década de 80, com o conceito de letramento. Sendo assim, neste momento, aborda-se a faceta linguística (SOARES, 2016) do processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita que, embora esteja conectado com o conceito de letramento, possui uma especificidade que precisa ser levada em consideração.

Para definir sobre o que estamos falando quando utilizamos o termo alfabetização recorreremos à Soares (2015, p. 15), pois, conforme afirma, é preciso que se diferencie um processo de aquisição da língua de um processo de desenvolvimento da língua. Essa diferenciação é bastante importante para que haja um entendimento sobre o que se deve trabalhar em cada ano escolar, uma vez que:

Em síntese, o diferente peso atribuído, na aprendizagem inicial da língua escrita, a uma ou outra função da escrita – à leitura ou à escrita – e ainda a alternância entre considerá-la como aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico – alfabetização – ou como, mais amplamente, também introdução da criança aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais – ao letramento – representam, em última análise, uma divergência em relação ao objeto da aprendizagem: uma divergência sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita. (SOARES, 2016, p. 27, destaque da autora)

Procurando tornar mais claros os componentes da aprendizagem inicial da língua escrita, Soares (2016) divide esse processo em três diferentes facetas:

Basicamente, três principais facetas de inserção no mundo da escrita disputam a primazia, nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita: a faceta propriamente linguística da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala, faceta a que [...] se reservará a designação de alfabetização; a faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas, [...], como letramento. (SOARES, 2016, p. 28-29, destaques da autora)

Dessa forma, cada uma das facetas teria foco em um objeto de estudo diferenciado. A faceta linguística (ou alfabetização) tem como objeto de

conhecimento “a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem” (SOARES, 2016, p. 29).

Sendo assim, é necessário que à criança a ser alfabetizada sejam dadas oportunidades para apropriar-se desses processos específicos através de atividades sistematizadas e voltadas para aprendizagem inicial da escrita. Pois, como lembra Soares, “é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos. O ambiente alfabetizador não é suficiente” (2003, p. 18). Por isso as práticas voltadas para a alfabetização nos três primeiros anos de escolarização são fundamentais para que o aluno se aproprie do sistema de escrita alfabética, podendo desenvolvê-lo amplamente nos anos posteriores.

Embora se compreenda que algumas crianças consigam aprender a ler e escrever mesmo antes de ingressarem na escola, não é possível aceitar que as que só aprendem esse processo a partir de seu ingresso na escola não o efetivem plenamente já nos três primeiros anos do ensino fundamental, assim como preveem as legislações vigentes já citadas anteriormente. Por isso, abre-se um espaço para falar mais especificamente do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

### **Sistema de escrita alfabética**

O sistema de escrita alfabética vem sendo discutido por autores (SOARES, 2016; MORAIS, 2012) no sentido de melhor compreender que aspectos estão ligados à aprendizagem inicial da escrita. Conforme Soares (2016), inicialmente é preciso diferenciar um processo de aprendizagem da escrita, da aprendizagem da fala, pois enquanto a fala é um processo natural, a escrita requer uma aprendizagem já que se trata de “uma invenção cultural”. A autora explica que:

[...] aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – escrita –, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – leitura. Essa “conversão” de sons em letras, de letras em sons, que é a essência de uma escrita alfabética, é, [...], uma invenção cultural [...]. (SOARES, 2016, p. 46, destaques da autora)

Isso posto, é possível entender que a aprendizagem inicial da escrita é bem mais complexa do que a aprendizagem de uma simples técnica. Segundo Moraes (2012) a escrita é concebida como um sistema de representação e como um sistema notacional.

A escrita é, para a criança, um sistema notacional porque, ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), precisa também aprender a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema). (MORAIS, 2012, p. 49)

Moraes (2012) elenca propriedades relativas à notação que precisam ser reconstruídas e convenções que necessitam ser aprendidas no processo de apropriação do SEA.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012, p. 51)

A partir da compreensão da escrita como sistema de representação e notação é possível perceber que a apropriação do sistema de escrita alfabética é um processo evolutivo, que requer várias reflexões por parte da criança e por isso muitas vezes é um processo duradouro, porém, como já se enfatizou anteriormente, é necessário que seja concluído.

## **ANÁLISE DOS DOCUMENTOS**

### **Resolução nº 1690/2011 GS/SEED**

A Resolução nº 1690/2011 entrou em vigor a partir do dia 27 de abril de 2011 e tem como objetivo “instituir a partir de 2011, em caráter permanente, o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino” (PARANÁ, 2011, p. 21). Dentre os documentos que embasam essa resolução está “a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial o art. 34” (PARANÁ, 2011, p. 21).

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

Na resolução, o referido programa aparece dividido em macrocampos<sup>3</sup>, dentre os quais, o macrocampo que justifica a implantação das Salas de Apoio é o de “aprofundamento de aprendizagem”, porém, dentro da resolução não há nenhuma menção específica ao funcionamento dessas salas. Dentro do documento, uma expressão que chama bastante a atenção é a da “ampliação do tempo”. No artigo 1º, a qualidade de ensino é vinculada ao tempo, uma vez que “visa a melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de tempos” (PARANÁ, 2011, p. 21).

Além disso, no artigo 2º, determina-se “a expansão do tempo escolar para os alunos da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino em direção à progressiva implementação da educação em tempo integral” (PARANÁ, 2011, p. 21). Porém, é necessário questionar se a implantação do período integral pode ser assim tão automaticamente atrelada à qualidade de ensino. Na verdade, ela está mais diretamente ligada à quantidade. É notório que, na área da educação, quantidade e qualidade nem sempre andam juntas e para que as atividades em contraturno sejam eficazes muitas outras medidas precisam ser adotadas.

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1016)

Em relação às Salas de Apoio, a 1ª e 3ª justificativas podem ajudar a compreender o que se espera em relação ao funcionamento dessas salas. No primeiro caso, ao ampliar a jornada escolar, consecutivamente se aumenta o número de aulas de Língua Portuguesa: o aluno passa a ter nove em vez de cinco aulas semanais. Através da quase dobra dessas aulas pode se esperar que o aluno melhore seus resultados.

Em relação à terceira justificativa, pode-se inferir que a escola, compreendendo o direito que o aluno tem de se apropriar de conhecimentos que ainda não possui e que são esperados para o ano escolar em que se encontra,

resolva dar-lhe condições de fazer isso. Como Cavaliere afirma “parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes” (2007, p. 1017). Ou seja, quantidade e qualidade só trarão resultados positivos com a soma de vários outros fatores, como formação docente, estrutura física adequada, recursos didáticos, entre outros.

### **Instrução nº 05/2017 Sued/Seed**

O presente documento traz em seu conteúdo instruções para o funcionamento das Salas de Apoio no ano de 2017 e traz como assunto a “autorização de Salas de Apoio à Aprendizagem para as (os) estudantes matriculadas(os) nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, das instituições de ensino da rede pública estadual” (PARANÁ, 2017, p.1).

Seu conteúdo é dividido em: objetivo, funcionamento, atribuição dos profissionais responsáveis pelo funcionamento das Salas de Apoio à Aprendizagem e critérios para suprimento da demanda para Sala de Apoio à Aprendizagem. Ao comparar esta com as instruções anteriores as condições para abertura eram mais objetivas e dependiam, principalmente, do número de turmas que a escola possuía. Agora os critérios são definidos por outras instâncias, sem que se possa garantir se determinada escola será ou não beneficiada com o programa.

Além desta, outra condição para a abertura e funcionamento é imposta, se nos textos anteriores apenas o número máximo de alunos era contemplado, na nova instrução há também a exigência de um número mínimo de alunos, “a Sala de Apoio à Aprendizagem deverá ser organizada em grupos de no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) estudantes” (PARANÁ, 2017, p. 3), o que pode reduzir o número de salas abertas já que essa quantidade de alunos precisa ser mantida a fim de que as Salas continuem funcionando. Com essa imposição corre-se o risco de haver uma preocupação maior com a manutenção da quantidade de alunos que frequentam a sala, os quais precisam continuar frequentando para que a sala não seja fechada, do que com a qualidade das aulas e seus resultados, pois de acordo com o documento dentre outras exigências: “a continuidade da demanda aberta para o funcionamento das Salas de Apoio à Aprendizagem está condicionada à frequência das (os) estudantes” (PARANÁ, 2017, p. 3).

Na sequência do documento, segue a indicação dos profissionais envolvidos no trabalho com as Salas de Apoio à Aprendizagem, sendo eles: direção e equipe pedagógica, professores regentes, professores das Salas de Apoio à Aprendizagem, Núcleo Regional de Educação e técnicos pedagógicos do Departamento de Educação Básica da Superintendência da Educação/Secretaria de Estado da Educação (SUED/SEED). Compreende-se que todos os profissionais envolvidos têm sua importância, porém neste trabalho analisa-se as atribuições dos dois profissionais que estão mais diretamente envolvidos, os professores.

O diagnóstico e preenchimento da ficha de encaminhamento são as primeiras atividades realizadas pelo professor regente, ou seja, pelo professor de Língua Portuguesa da classe regular na qual o aluno, que pode ser encaminhado à Sala de Apoio, está matriculado. O diagnóstico é essencial para que o professor

consiga visualizar quais alunos apresentam dificuldades de aprendizagem. Embora isso seja tão importante, não há uma menção no documento de como esse diagnóstico deve ser realizado. Compreende-se que o professor tem autonomia para decidir quais instrumentos utilizará para realizar esse diagnóstico, porém uma orientação poderia ajudar o professor a decidir qual o melhor método para realizar essa verificação, sobretudo se o professor regente não tiver muita experiência.

Rossato e Mitjans Martínez (2011) defendem que “para que a aprendizagem ocorra, há que se promoverem situações pedagógicas que impactem na constituição subjetiva do aprendiz, podendo, então, incidir no desenvolvimento e gerar novas possibilidades de aprender” (ROSSATO e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011, p. 71). Esse conceito se adapta às Salas de Apoio à Aprendizagem, principalmente pelo modo como consideram as dificuldades. As autoras analisam duas condições: quando há deficiência nas funções biológicas e quando não há (ROSSATO e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011). O segundo caso é o que se relaciona com os alunos do programa.

Quando não há deficiência nas funções biológicas, porém a organização subjetiva do estudante, constituída na dinâmica das ações e relações das diferentes zonas da sua vida, incluindo a escola, ao ser confrontada com o processo de ensino, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na instituição escolar. (ROSSATO e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011, p. 73)

Entende-se que o aluno com dificuldades é aquele que não aprendeu dentro dos padrões da escola, mas isso não significa que em outra oportunidade não aprenderá. É essa nova oportunidade que ele recebe ao ingressar na Sala de Apoio à Aprendizagem, por isso a importância de um diagnóstico bem realizado.

Em relação aos professores das Salas de Apoio à Aprendizagem destaca-se o trabalho minucioso de acompanhamento aos alunos. Ao receber a ficha de encaminhamento, o professor precisa definir seu plano de trabalho com cada aluno, já que as dificuldades são individuais, e planejar de que modo contribuirá para a superação dessas dificuldades. A instrução que recebe é a de preparar os materiais de acordo com a necessidade dos estudantes, fazer um arquivo com as atividades produzidas e a partir da análise das atividades verificar quais alunos avançaram e quais não para que haja a dispensa de alunos ou continuidade do trabalho. Parece uma orientação coerente, porém, é necessário enfatizar que são 20 alunos em uma turma, cada qual trazendo suas próprias dificuldades.

### **Ficha de encaminhamento**

A ficha de encaminhamento é o documento inicialmente preenchido pelo professor regente que aponta quais as dificuldades dos alunos selecionados para Sala de Apoio e em que nível de aprendizagem se encontram. É a partir dela que o professor da Sala de Apoio à Aprendizagem traça os caminhos que irá percorrer com seus alunos.

Até 2014, essa ficha era separada em três grandes eixos: oralidade, leitura e escrita, que são os eixos previstos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica

(DCE) de Língua Portuguesa, cujo texto afirma que “é tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade” (PARANÁ, 2008b, p. 48), mas em 2015 essa ficha sofreu uma reformulação e a escrita separou-se em dois eixos distintos: apropriação do sistema da escrita e prática discursiva da escrita<sup>4</sup>.

O eixo “apropriação do sistema da escrita” agora tratava de questões específicas da alfabetização, o que se pode interpretar como uma preocupação com a demanda de alunos que ingressavam na Sala de Apoio trazendo dificuldades específicas relacionadas ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

Ao traçar um paralelo entre os domínios/conteúdos da ficha de encaminhamento de Língua Portuguesa dentro do eixo “apropriação do sistema da escrita” e as propriedades do SEA (sistema de escrita alfabética) é possível relacionar cinco dos oito conteúdos com as propriedades do SEA.

Quadro 1: Comparação entre conteúdos do eixo apropriação do sistema da escrita, da ficha de encaminhamento das Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa<sup>5</sup> e propriedades do SEA.

FICHA DE ENCAMINHAMENTO	PROPRIEDADES DO SEA
Compreensão das diferenças existentes entre os sinais de sistema de escrita e outras formas e sistemas de representação.	Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
Reconhecimento do alfabeto e dos diferentes tipos de letras.	As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p, P, p);
Percepção da segmentação das palavras na escrita.	
Reconhecimento sobre as especificidades da ortografia das palavras com estruturas silábicas mais frequentes (CV, V, CCV e CVC).	As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.
Compreensão sobre a relação entre letras e fonemas (em algumas situações as letras têm valores sonoros fixos, em muitas outras podem ter mais de um valor sonoro e, ainda, certos sons podem ser representados por mais de uma letra).	As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
Constituição escrita das palavras (compreensão das sílabas)	
Reconhecimento da existência das palavras em textos.	
A tonicidade e elementos notacionais na escrita das palavras.	Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das

Fonte: Elaborado pela autora.

Por trazerem metade dos conteúdos descritos nas propriedades do SEA é possível reconhecer que a alfabetização na ficha de encaminhamento é vista como um sistema de representação e um sistema notacional, diferente do que se encontra nas Diretrizes que ainda tratam a alfabetização como um código, “alfabetização: esta é uma atividade mecânica que garante ao sujeito o conhecimento do código linguístico (codificação e decodificação)” (PARANÁ, 2008b, p. 50).

Para enfatizar o entendimento de que estudantes são selecionados para as Salas de Apoio tendo em vista a não apropriação da escrita alfabética, dentre outras dificuldades, na descrição dos conteúdos presentes na ficha de encaminhamento é possível verificar que ela se refere aos primeiros usos da escrita.

1. Reconhecer a diferença entre sinais do sistema de escrita e outros sistemas de representação; entre letras e números e entre letras e outros sinais usados na escrita (acentos e sinais de pontuação).
2. Identificar as letras do alfabeto e distinguir as letras maiúsculas das minúsculas. Escrever palavras com reconhecimento das necessidades de separação entre essas nas linhas de um texto.
3. Escrever com autonomia palavras comuns do universo referencial infantil.
  1. Perceber a diferença entre: as letras, os nomes delas, os sons que elas podem representar (fonemas) e entre a fala e a escrita.
  2. Reconhecer a constituição das palavras a partir de unidades fonológicas (fonemas) em segmentos (as sílabas/grafemas, em diversas posições, constituídas de uma ou mais letras que podem representar um ou mais fonemas)
  3. Verificar a constituição de textos a partir de palavras em frases, conforme o contexto de produção.
  4. Observar que, além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem, interferindo na significação. (FICHA DE ENCAMINHAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA)

No primeiro item, se verifica uma das primeiras convenções que o alfabetizando precisa assimilar: o reconhecimento das letras, ou seja, o alfabeto que utilizamos para escrever em língua portuguesa. Esse item sinaliza uma dificuldade bem primária sobre o ensino da escrita. No segundo item, há a diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas; porém não se questiona aqui o uso que o estudante faz dessas letras, mas somente se as reconhece. Isso pode indicar, quando comparamos esse item com o quadro das propriedades do SEA, que o aluno reconhece que o “a” minúsculo deve ser lido como o “A” maiúsculo,

ou seja, que o fonema é o mesmo; e não que ele deve utilizar as letras minúsculas e maiúsculas de acordo com regras da língua portuguesa. No terceiro item, há uma nova convenção, o uso de espaços entre as palavras, embora ela não tenha sido associada a nenhuma propriedade do SEA. Morais cita essa como uma das convenções da língua:

[...] escrevemos, nas línguas com alfabeto latino, da esquerda para a direita, geralmente de cima para baixo, deixamos espaços entre as palavras escritas e usamos apenas certas letras que, ao longo da história, foram escolhidas para substituir determinados sons. (MORAIS, 2012, p. 50)

No quarto item, a descrição somada ao conteúdo sugere uma escrita autônoma de palavras que utilizam sílabas simples como CV, por exemplo, dessa forma palavras de quatro letras, com duas sílabas formadas por consoante mais vogal, deveriam já ser de domínio do aluno. Aqui é importante destacar a não utilização da expressão “utilizando as regras ortográficas”, que constava na ficha de encaminhamento anterior à analisada. Isso pode ser considerado um avanço, pois, como Soares salienta, “numa perspectiva psicogenética, os “erros” cometidos pelo alfabetizando são indicadores do processo através do qual ele está descobrindo e construindo as correspondências entre o sistema fonológico e o ortográfico” (2015, p.103). Portanto, não se referenciar à escrita ortográfica supõe que o professor perceba que o aluno está em processo de aprendizagem.

O quinto item diz respeito à correspondência grafema-fonema, processo bastante complexo já que na língua portuguesa, segundo as metas que Morais (2012) planeja para os primeiros anos, essa é uma etapa que deveria ser atingida já no segundo ano do ensino fundamental. Embora o sexto item não tenha sido ligado às propriedades do SEA ele é uma extensão dos itens quatro e cinco, em que o aluno já tem uma noção um pouco mais avançada das sílabas e da complexidade das palavras.

O sétimo é o primeiro item que trata da palavra dentro do texto, todos os outros itens, incluindo o último, podem ser trabalhados a partir de palavras isoladas. Sua inserção dentro da apropriação do sistema de escrita alfabética pode ser uma tentativa de tornar esse eixo mais aproximado do que apregoam as Diretrizes quando tratam da escrita ressaltando “que as condições em que a produção acontece determinam o texto” (PARANÁ, 2008b, p. 57). O oitavo e último item, como dito anteriormente, também trata de questões convencionais como a acentuação de palavras, que seguem determinadas regras e que fazem parte da apropriação do sistema de escrita alfabética.

Essa análise leva a crer que esses conteúdos não tenham sido bem compreendidos por todos os alunos dentro dos três primeiros anos do ensino fundamental e por isso são contemplados nessa etapa escolar. Mais do que se apropriar da escrita alfabética, Morais salienta que essa apropriação possibilita “pôr em prática, no interior da escola, certos princípios de ordem filosófica” (2012, p. 114).

- a) Formar pessoas não conformistas, críticas, que lutam por seus direitos;

- b) Formar pessoas que não só se repetem, mecânica ou ordeiramente, o que lhes é transmitido, mas que criam ou recriam conhecimentos e formas de expressão;
- c) Formar pessoas que se regem por princípios éticos de justiça social, de redução das desigualdades socioeconômicas, de respeito à diversidade entre os indivíduos, grupos sociais e povos;
- d) Formar pessoas respeitando suas singularidades, seus ritmos de aprendizagem, e levando em conta em quê, especificamente, necessitam ser ajudadas, para que possam avançar em suas aprendizagens. (MORAIS, 2012, p. 114)

Esses princípios englobam o que se espera de uma formação escolar: a contribuição das Salas de Apoio atingiria principalmente o item “d”, contribuindo para que as lacunas que os alunos apresentam em relação à alfabetização possam ser sanadas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado no início deste artigo, seu objetivo principal era analisar como a alfabetização é concebida nos documentos que dão suporte ao trabalho na Sala de Apoio à Aprendizagem, instruções, resoluções e ficha de encaminhamento.

Entende-se que essa é uma discussão que precisa acontecer, sobretudo porque os índices que se referem ao fracasso na alfabetização se referem principalmente aos alunos que vêm das camadas mais populares.

Se por um lado as Diretrizes apontam que “a democratização do ensino levou para a instituição escolar os integrantes das classes menos favorecidas” (PARANÁ, 2008b, p. 38), também é certo que essa democratização não garantiu que todos recebessem uma educação de qualidade. Por isso a análise levou em consideração a concepção de alfabetização apresentada nos documentos (instruções e resoluções) e ficha de encaminhamento dos alunos selecionados para frequentar as Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa.

Comparando os documentos iniciais que datam da criação das Salas de Apoio até os documentos do presente ano foi possível constatar que os primeiros documentos eram bem mais precisos em relação ao fato de o aluno selecionado apresentar dificuldades em leitura e escrita. As resoluções posteriores foram ficando cada vez mais amplas e apesar de deixarem claras as funções dos órgãos e profissionais envolvidos, a descontinuidade das disposições (no que diz respeito aos anos atendidos, número de alunos, escolha das escolas) fragiliza o trabalho que não tem uma progressão.

Embora diretamente esses documentos não visem à alfabetização e nem tragam o termo expresso, através da análise da ficha de encaminhamento foi possível perceber que a apropriação do sistema da escrita é um dos focos do trabalho nas Salas de Apoio à Aprendizagem, juntamente com as práticas discursivas de leitura, escrita e oralidade.

Ao percorrer os conteúdos dentro do eixo da apropriação do sistema da escrita foi possível relacionar a maioria deles com o Sistema de Escrita Alfabética

que concebe a escrita como um sistema de representação e de notação (MORAIS, 2012; SOARES, 2016) e está mais de acordo com os estudos recentes sobre alfabetização.

Como se encontra nas Diretrizes “é nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade” (PARANÁ, 2008b, p. 38).

Assim, compreende-se que há uma necessidade de se trabalhar o sistema de escrita alfabética dentro das Salas de Apoio com a especificidade apontada por Soares (2016) e Moraes (2012), com o objetivo de sanar as defasagens que o aluno apresenta e inseri-lo com qualidade na cultura escrita.

## Literacy conception in learning support rooms: a documentary study

### ABSTRACT

This article aims to analyze how literacy is conceived in the documents that refer to the Learning Support Rooms of Portuguese Language project implemented since 2004 in public schools in Paraná that attends students diagnosed with writing, reading and orality deficiencies in the final years of elementary school. The process of acquiring writing has extended increasingly, although federal government programs aim to literate children until the age of eight; this way is analysed the conception of literacy in the final years of elementary school. Methodologically, the research is qualitative and the data collected were analyzed through bibliographic and documentary research. Created initially to serve 6th grade students, the Learning Support Rooms have undergone several changes ranging from the change of the target audience to the inclusion of new content to be worked on. The analysis suggests that the appropriation of the alphabetical writing system is one of the objectives that is present in the documents, indicating a concern with the demand of students that reaches the final years of elementary school without having appropriate the writing system.

**KEYWORDS:** Literacy conception. Alphabetical writing system. Learning Support Rooms. Documents

## NOTAS

<sup>1</sup> Refere-se à abertura das Salas de Apoio à Aprendizagem que acontece de forma automática de um ano para outro de acordo com alguns critérios pré-estabelecidos, não havendo necessidade de a escola fazer a solicitação para abertura.

<sup>2</sup> O Plano de Metas da SEED, 2011/2014, foi um documento elaborado semestralmente pela SEED. Entre as metas a serem alcançadas para o 1º semestre de 2011 estão “obter qualidade do ensino, considerando a avaliação, a organização do ensino, a formação em ação, a gestão compartilhada, a gestão da informação, a melhoria dos espaços e inclusão social”, as Salas de Apoio à Aprendizagem estão contempladas no documento onde são compreendidas como um espaço possível de recuperação de dificuldades acadêmicas. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/metasp\\_1sem\\_2011.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/metasp_1sem_2011.pdf). Acesso em: 11 abr. 2017.

<sup>3</sup> Os macrocampos são divididos em “a) Aprofundamento da Aprendizagem. b) Experimentação e Iniciação Científica. Cultura e Arte. Esporte e Lazer. c) Tecnologias da Informação, da Comunicação e uso de Mídias. d) Meio Ambiente. e) Direitos Humanos. Promoção da Saúde. f) Mundo do trabalho e geração de rendas” (PARANÁ, 2011, p. 21)

<sup>4</sup> Embora os eixos de leitura e oralidade também tenham sofrido alterações, elas foram menores. Os eixos passaram a ser denominados “prática discursiva da leitura” e “prática discursiva da oralidade” e tiveram poucas mudanças em seu conteúdo.

<sup>5</sup> A ficha de encaminhamento encontra-se disponível em [http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ficha\\_lingua\\_portuguesa.pdf](http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ficha_lingua_portuguesa.pdf).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** - 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Decreto 6094/07. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação** - 2007. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94807/decreto-6094-07>> Acesso em: 15 fev. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100> Acesso em: 10 jul. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita. In.: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 01-21.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 208/2004**. Curitiba: SEED, 2004. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=70333&indice=6&totalRegistros=297&anoSpan=2007&anoSelecionado=2004&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 3098/2005**. Curitiba: SEED, 2005. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=100949&indice=10&totalRegistros=3534&anoSpan=2007&anoSelecionado=2005&mesSelecionado=0&isPaginado=true>> Acesso em: 06 abr. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Coletânea de Legislação Educacional**. vol. XVI. Paraná: SEED, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2008.pdf>> Acesso em: 04 abr. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, DEB, 2008b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Coletânea de Legislação Educacional**. vol. XIX. Paraná: SEED, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2011.pdf>> Acesso em: 11 abr. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 010/2014**. Curitiba: SEED, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao102014seedsued.pdf>> Acesso em: 11 abr. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 05/2017**. Curitiba: SEED, 2017. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao052017sued\\_seed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao052017sued_seed.pdf)> Acesso em: 11 abr. 2017.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A Superação das Dificuldades de Aprendizagem e as Mudanças na Subjetividade. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 71-107.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v.9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

**Recebido:** 29 out. 2017

**Aprovado:** 09 set. 2019

**DOI:** 10.3895/rl.v21n34.7234

**Como citar:** BUENO, Simone; FRAGA, Letícia. Concepção de alfabetização nas salas de apoio à aprendizagem: um estudo documental. *R. Letras*, Curitiba, v. 21, n. 34 p. 43-62, set. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

