



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação – FE**

**CÍNTIA DE CASTRO LOBO BRITO**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DO PRIMEIRO  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRASÍLIA/2019

**CINTIA DE CASTRO LOBO BRITO**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DO PRIMEIRO  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Licenciado em  
Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE  
da Universidade de Brasília – UnB.

BRASÍLIA/2019.

FICHA CATALOGRÁFICA

**BRITO**, Cíntia de Castro Lobo. **O processo de alfabetização das crianças do primeiro ano do ensino fundamental**. Brasília-DF, julho de 2019. 73 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

CÍNTIA DE CASTRO LOBO BRITO

### **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do grau de Pedagoga. Apresentação ocorrida em 11/07/2019.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão (Orientadora)

---

Profa. Dra. Paula Gomes de Oliveira (Examinadora)

---

Profa. Nilvânia Cardoso Almeida (Examinadora)

BRASÍLIA/2019

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todas às pessoas que acreditam que a educação é a base para uma sociedade melhor. Em especial aos professores dos anos iniciais que mediante dificuldades enfrentam os desafios de ensinar participando ativamente do processo de construção do conhecimento de nossas crianças.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai José Cláudio e à minha mãe Marinete, que sempre me apoiaram em todos os momentos de minha vida, que sempre acreditaram que a melhor maneira de crescer pessoalmente e profissionalmente seria estudando.

Agradeço aos meus pais, à minha sogra Renilde e à minha madrastra Maronita por todas as vezes que cuidaram das minhas filhas para que eu pudesse realizar esta graduação.

Ao meu esposo Lindomar, que me incentivou a cursar uma segunda graduação na UnB e sempre foi parceiro em todos os momentos difíceis de mãe universitária. Agradeço por todas as vezes que abdicou do seu tempo para me apoiar e me aconselhar. Agradeço o carinho e compreensão que teve comigo ao longo de toda esta graduação.

À minha orientadora, professora Ireuda, por ser uma pessoa dedicada e por partilhar seus saberes comigo. Agradeço a atenção e incentivo na construção desse trabalho.

À minha amiga Thirsa, que desde quando iniciei esta graduação sempre me deu a maior força para seguir em frente, que sempre acreditou que eu seria capaz, que sempre me ouviu nos momentos de angústia. Agradeço pelos conselhos e conversas alegres.

À professora Delma, amiga de trabalho, por sua paciência nos meus momentos de dúvidas. Agradeço por partilhar comigo suas experiências na alfabetização.

Às minhas filhas Larissa (7 anos) e Yasmin (2 anos), que me propiciaram vivenciar o amor materno e que mesmo nos meus momentos de ausência me amaram incondicionalmente e me ensinaram a valorizar a pureza das crianças. Agradeço à Larissa por me possibilitar ver seus primeiros momentos de leitura e escrita justamente na mesma época em que estava estudando sobre o processo de alfabetização.

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a prática pedagógica no processo de alfabetização de crianças, e como objetivo geral conhecer como acontece e o que fundamenta o processo de alfabetização de crianças do primeiro ano do ensino fundamental. A pesquisa se assume numa abordagem qualitativa, caracteriza-se como pesquisa participante. Para gerar os dados da pesquisa utilizou-se nos anos de 2018 e 2019 da entrevista e da observação participante como técnicas de pesquisa. Foram sujeitos da pesquisa duas professoras e vinte e uma crianças, estudantes do primeiro ano do ensino fundamental do Centro de Ensino Ramos da Costa, nome fictício atribuído à escola localizada no Gama, Distrito Federal. A fundamentação teórica se pautou principalmente na discussão dos seguintes conceitos: desenvolvimento; aprendizagem; alfabetização; e letramento. Os resultados desta pesquisa apontam com base na observação participante que as estratégias e instrumentos utilizados pelas professoras no processo de alfabetização das crianças se diversificam. Ora são utilizadas atividades que contribuem para um processo que valoriza práticas sociais de leitura e escrita; ora são utilizadas atividades tradicionais, como separação de sílabas, isto é, atividades de escrita desvinculadas do entendimento pelas crianças da funcionalidade da escrita e da leitura. Foi possível apreender que as professoras compreendem alfabetização, letramento, desenvolvimento e aprendizagem numa perspectiva que mais se assemelha a concepção interacionista de desenvolvimento e aprendizagem, e a teorização sobre a psicogênese da língua escrita. Quanto à aplicação das atividades pela pesquisadora, conclui-se a importância de utilização de atividades diversificadas e em rodízio, de atividades lúdicas, assim como de atividades em que as crianças percebam a funcionalidade da escrita e da leitura em práticas sociais. Estas atividades favoreceram a alfabetização numa perspectiva do letramento e promoveram o interesse das crianças durante o ensino e a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Aprendizagem. Desenvolvimento. Letramento. Práticas Pedagógicas.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Peça apresentada .....	14
Imagem 2: primeiro grupo de teatro.....	14
Imagem 3: ICC-norte-UnB.....	14
Imagem 4: Depto de Artes Cênicas.....	14
Imagem 5: Meu casamento.....	15
Imagem 6: Meu casamento.....	15
Imagem 7: Defesa da minha primeira graduação.....	15
Imagem 8: Sala de aula – CEF 312- Samambaia.....	16
Imagem 9: Primeira gravidez – Larissa.....	16
Imagem 10: Segunda graduação na UnB.....	17
Imagem 11: FE-UnB-Segunda gravidez-Yasmin.....	18
Imagem 12: Minha família.....	18
Imagem 13: Sala de aula-Centro de Ensino.....	18
Imagem 14: Parede da sala de aula.....	46
Imagem 15: Lousa da sala de aula.....	46
Imagem 16: Parede da sala de aula.....	47
Imagem 17: Parede da sala de aula.....	47
Imagem 18: Parede da sala de aula.....	47
Imagem 19: Teste da Psicogênese.....	53
Imagem 20: Teste da Psicogênese.....	53
Imagem 21: Caderno dos alunos.....	54
Imagem 22: Caixa dos livros.....	54
Imagem 23: Lousa da sala de aula.....	55
Imagem 24: Atividade realizada pela turma.....	55
Imagem 25: Livro da turma.....	56
Imagem 26: Cartaz construído pela turma.....	56
Imagem 27: Desfile das profissões.....	57
Imagem 28: Sala de aula – reagrupamentos.....	58
Imagem 29: Atividade de caça palavras.....	59
Imagem 30: Atividade de palavras cruzadas.....	59
Imagem 31: Atividade de palavra x imagem.....	60
Imagem 32: Atividade com alfabeto móvel.....	60

Imagem 33: Força.....	60
Imagem 34: Roda de contação de história.....	61
Imagem 35: Lousa da sala de aula.....	62
Imagem 36: Atividade de recorte.....	62
Imagem 37: Objetos do mercadinho.....	63
Imagem 38: Alimentos do mercadinho.....	63
Imagem 39: Caixas registradoras.....	63
Imagem 40: Crianças fazendo as compras.....	63
Imagem 41: Propaganda de objetos.....	64
Imagem 42: Propaganda de objetos.....	64

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	11
PARTE 1 – MEMORIAL FORMATIVO .....	12
PARTE 2 - MONOGRAFIA .....	20
INTRODUÇÃO .....	21
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	23
1.1 As concepções de aprendizagem e desenvolvimento: implicações para os processos de ensino na escola.....	23
1.2 Modelos, métodos e teorias que sustentam as concepções e práticas nos processos de alfabetização.....	29
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA: Os caminhos da pesquisa.....	41
2.1 Abordagem da pesquisa .....	41
2.2 Contexto da pesquisa .....	43
CAPÍTULO 3 - ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS .....	48
3.1 O que pensam e como trabalham as professoras alfabetizadoras? .....	48
3.2 Atividades diversificadas, de rodízio e de agrupamentos: uma proposta e uma aposta no processo de alfabetização das crianças.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
PARTE 3 – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....	68
APÊNDICE A – Questionário realizado nas entrevistas.....	69
REFERÊNCIAS.....	70

## APRESENTAÇÃO

Este é um trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, que tem como tema “O processo de alfabetização das crianças do primeiro ano do ensino fundamental”. O trabalho está dividido em três partes. A primeira parte é o memorial formativo, que constitui em uma autobiografia da autora composta pela trajetória acadêmica e profissional. A segunda parte é a monografia, que é uma pesquisa estruturada a partir de um único tema devidamente especificado, no qual o objetivo é conhecer como acontece e o que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no desenvolvimento das crianças do primeiro ano do ensino fundamental. A última parte são as perspectivas profissionais, na qual trata das possíveis atuações profissionais na área da Pedagogia.

PARTE 1  
MEMORIAL FORMATIVO

Meu Memorial Formativo será composto por três fases. Na primeira será sobre a minha infância e meu processo de alfabetização. Na segunda fase sobre minha adolescência e minha escolha pela docência em Artes. Por fim, na terceira fase, minha vida adulta e a escolha pela segunda graduação - Pedagogia

Minha infância foi muito tranquila. Na educação infantil estudei numa escola particular e me lembro de quando comecei a escrever minhas primeiras palavras aos seis anos de idade. Sou filha de pais separados, e devido à condição financeira, durante todo o ensino fundamental e Ensino Médio estudei em escola pública, e também não teria condição para fazer uma faculdade que não fosse pública.

Fui alfabetizada com métodos sintéticos de soletração e silabação, final dos anos 80 e início dos anos 90. Foram-me apresentadas as letras do alfabeto, primeiramente, as vogais e depois as consoantes. O professor mostrava as letras, e a partir disso mostrava que aos juntá-las, representavam as sílabas e com isso formavam palavras. Ensinavam-nos as famílias silábicas e o recurso didático mais utilizado era a memorização. Não havia uma preocupação em saber o significado das palavras, isso era trabalhado depois com o uso do dicionário. Portanto, as palavras eram trabalhadas fora das nossas práticas sociais de leitura. Não me lembro dessa preocupação que há hoje de alfabetizar letrando. Aprendi a ler e escrever na primeira série, fui uma ótima aluna em português e matemática e desde muito cedo gostava de ensinar os colegas que tinham dificuldades. A partir da quinta ou sexta série comecei a oferecer aos professores ajuda para copiar no quadro, eu gostava muito disso e com o tempo eles foram percebendo que minha letra cursiva era bem legível e eu copiava rápido no quadro. E por causa disso comecei a me imaginar como professora.

Durante à adolescência estudava bastante fazia algumas atividades físicas, fazia karatê e vôlei. Mas um acontecimento ruim nessa fase me marcou muito, em um dos treinos de vôlei, eu torci o joelho e rompi os ligamentos. Por ser ainda adolescente, não pude fazer cirurgia e tive que aprender a conviver com isto, e como consequência, não pude mais fazer jogar e nem lutar Karatê. Logo, para poder tapar esse buraco em minha vida, recorri a outra atividade, que foi fazer teatro em uma escola perto da minha casa. Havia um grupo de estudantes da escola Normal do Gama que se reuniam todos os sábados à tarde para fazer teatro. Fui convidada por um amigo que estudava lá, gostei do convite e resolvi participar. Fizemos algumas apresentações, inclusive fora de Brasília, pois viajamos para a cidade de Araxá-MG para participar de um concurso promovido pelo SESI dessa cidade.

Imagem 1: Peça apresentada



Fonte: acervo pessoal, 1997.

Imagem 2: primeiro grupo de teatro



Fonte: acervo pessoal, 1998.

Durante o Ensino Médio fui amadurecendo a ideia de fazer o vestibular para alguma área da licenciatura, pois de fato eu percebi que queria ser professora, pois adorava ensinar os colegas. Após o terceiro ano e algumas experiências teatrais, ingressei em 2001 na Universidade de Brasília pela primeira vez para cursar Educação Artística – habilitação em Artes Cênicas.

Imagem 3: ICC-norte-UnB



Fonte: acervo pessoal, 2002.

Imagem 4: Depto de Artes Cênicas



Fonte: acervo pessoal, 2004.

A minha escolha pela docência também foi influenciada pela convivência constante com professores em minha família. Meu namorado e hoje atual esposo já era professor de matemática, foi normalista e meu companheiro nos momentos de estudo durante todo o ensino médio e durante os estudos para ingressar na UnB, e também o incentivador principal

de voltar para a Unb depois de nove anos para cursar essa segunda graduação. Além disso, é o pai das minhas filhas e amor da minha vida.

Imagem 5: Meu casamento



Fonte: acervo pessoal, 2006.

Imagem 6: Meu casamento



Fonte: acervo pessoal, 2006.

Durante a realização do curso de Artes Cênicas percebi que ele foi muito prático, pois havia muitas disciplinas voltadas para a prática teatral, mesmo sendo um curso de licenciatura, cursei as disciplinas optativas e de módulo livre no departamento de Pedagogia. Finalizei o curso em 2006 com a sensação de que precisava aprender mais sobre educação. Mas, com certeza fiz o meu melhor, sempre tirando notas boas em todas as disciplinas.

Imagem 7: Defesa da minha primeira graduação



Fonte: acervo pessoal, 2006.

Em 2008 fui professora de Artes pela Secretaria de Educação no regime do contrato temporário, lecionei em turmas do ensino fundamental II - de 5ª a 8ª séries, mas fiquei apenas

aquele ano e em 2011 lecionei no Colégio JK no mesmo segmento. Gosto muito da área de educação, mas não me sentia preparada para enfrentar a sala de aula e percebi que seria melhor se eu me preparasse melhor, mas ainda não sabia o que fazer para complementar meu currículo.

Imagem 8: Sala de aula – CEF 312 – Samambaia



Fonte: acervo pessoal, 2008.

Em 2012, aos 29 anos tive minha primeira filha e decidi cuidar somente dela. O nascimento da minha filha Larissa me fez amadurecer, me ajudou a ter mais paciência, mais calma, ser mãe me ensinou a querer cuidar, me ensinou a observar e valorizar todos os momentos de aprendizagem que surgiam com o seu crescimento.

Imagem 9: Primeira gravidez: Larissa



Fonte: acervo pessoal, 2012.

Em 2015, surgiu a oportunidade de fazer a prova para Portador de Diploma de Curso Superior, processo de seleção da UnB para aqueles que queiram fazer uma segunda graduação. Resolvi encarar esse desafio, gosto muito das disciplinas de Educação e minha escolha foi pelo curso de Pedagogia e pela minha necessidade de ampliar meus conhecimentos na área educacional. Voltar para a universidade depois de 9 anos afastada foi um processo de novas descobertas, novas amizades, tudo vivido com mais maturidade, com mais experiência.

Decidi, portanto, fazer a licenciatura plena e não apenas uma complementação pedagógica, pois havia conteúdos os quais nunca estudei e considero essencial para o professor alfabetizador. Além disso, eu tinha muita curiosidade em saber como acontece esse processo mágico da alfabetização, ensinar uma criança a ler e escrever me motiva, me atrai desde quando eu apenas brincava de escolinha. Por esse motivo escolhi a área da alfabetização para pesquisar e compreender como esse processo acontece com as crianças que ingressam no primeiro ano do ensino fundamental.

Imagem 10: Minha segunda graduação na Unb - Pedagogia



Fonte: acervo pessoal, 2015.

No ano de 2016 fui aprovada em um processo seletivo do Centro de Ensino Ramos da Costa<sup>1</sup> para professor de teatro. Comecei então a lecionar nas turmas de fundamental II. Esta escola atua na educação nos três segmentos, Fundamental I e II e Ensino Médio, oferece ao Fundamental I e II o turno integral, ou seja, pela manhã funciona a grade regular e a tarde no contraturno oferece as oficinas das Artes – Teatro, dança, música e ballet – e os esportes - Vôlei, futebol, futsal, judô e natação.

Em 2017, minha segunda filha nasceu. Seu nome é Yasmin. Devido a esses acontecimentos pessoais a faculdade se tornou ainda mais complicada, afinal não é fácil ser

---

<sup>1</sup> Nome fictício

universitária com duas filhas. Houve momentos em que pensei desistir, mas o desejo de me sentir vitoriosa com o término dessa segunda graduação era maior.

Imagem 11: FE – UnB -Segunda gravidez



Fonte: acervo pessoal, 2017.

Imagem 12: Minha família



Fonte: acervo pessoal, 2017.

Nessa mesma época comecei a fase dos estágios. O estágio de observação foi realizado em uma escola pública do Gama em uma classe de primeiro ano.

Já em 2018, realizei o estágio de regência em outra escola, também na turma do primeiro ano. O detalhe interessante é que minha filha Larissa ingressou no Ensino Fundamental exatamente na mesma época em que eu estava estudando e pesquisando sobre a alfabetização. Ela fazia parte da turma em que realizei o estágio de regência. Foram momentos muito bons e gratificante acompanhar o processo da turminha do primeiro ano na escola e observar também as aprendizagens e assimilações da minha filha fora da escola, ou seja, em ambientes sociais os quais ela estava presente. Aos poucos pude ver minha filha lendo rótulos em casa, lendo frases dos livros que líamos juntas, lendo palavras em jornais, ingredientes em embalagens, contas, nomes de remédios, lendo historinhas para a irmã.

Imagem 13: Sala de aula – Centro de Ensino



Fonte: acervo pessoal, 2018.

Foi uma grande surpresa vê-la utilizando a leitura e a escrita para vivenciar momentos os quais ela tinha muita dependência. Para ela foi um processo de grande liberdade poder fazer a lista de compras, ler os rótulos do shampoo e do condicionador para não confundi-los na hora de usar, escrever no cartão de aniversário, enfim, foram vários momentos em que ela passou a utilizar a leitura e a escrita para se comunicar e realizar ações do dia a dia.

Atualmente, 2019, ela está com 7 anos de idade, está cursando o segundo ano do fundamental I e está cada dia mais interessada em saber o significado das palavras e como escrever corretamente. Lê histórias, reconta, faz atividades de casa, bilhete para as amigas e para os pais. Eu como estudante de Pedagogia tenho observado todos os dias como acontece esse processo de alfabetização e letramento de perto, sempre estimulando-a e incentivando-a.

Meu desejo atualmente é vivenciar tudo isso novamente com minha segunda filha e também como pedagoga participar ativamente do processo de alfabetização dos meus futuros alunos. Realizar uma segunda graduação na Universidade de Brasília me levou a novas experiências e desafios os quais eu não enfrentaria caso não tivesse voltado a estudar. Ademais, uma segunda graduação vai com certeza ampliar minhas oportunidades de emprego. Jamais quero me afastar das Artes, e sim utilizar as duas graduações para fazer o meu melhor enquanto professora alfabetizadora, afinal ver uma criança lendo suas primeiras palavras é fascinante, é motivador, é transformador.

PARTE 2  
MONOGRAFIA

## INTRODUÇÃO

A alfabetização tem sido ao longo do tempo e em diferentes contextos históricos, um tema relevante e alvo de preocupação de muitos professores e/ou pesquisadores que buscam encontrar meios eficazes que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem das crianças nos anos iniciais. Várias concepções e métodos já foram criados na tentativa de melhorar os resultados dos processos de aquisição da leitura e da escrita. Inclusive é um tema em que se constata uma fragilidade no ensino, especialmente no que se refere aos métodos ou estratégias utilizadas durante as práticas pedagógicas.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2013, no qual compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Neste caso, o SAEB/ANA 2016, que tem por objetivo aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, realizou uma pesquisa e constatou que em relação à leitura, 39,9 % dos estudantes do DF estão no nível 3, que é o nível em que a criança é capaz de obter uma compreensão geral de textos mais longos e complexos, bem como habilidades de relacionar informações contidas nos textos e inferir sentido de expressão em textos verbais e não verbais. Verificou-se também que em relação à escrita, 23,6 % dos estudantes estão nos níveis 1, 2 e 3, que são aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível ou produzem textos com erros que comprometem sua compreensão.

Esse problema envolve nossas crianças e preocupa a todos, pois o mundo globalizado em que vivemos exige cada vez mais que o indivíduo esteja preparado para participar ativamente das vivências sociais. Nesse sentido, nos perguntamos quais as estratégias mais adequadas para garantir a aprendizagem das crianças que ingressam nos anos iniciais da alfabetização? Quais metodologias devemos privilegiar e por quê? O que precisamos fazer para que nossas crianças aprendam de forma motivadora? O que devemos fazer para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja uma ferramenta capaz de auxiliá-los ao longo da vida e de suas práticas sociais?

Mediante esses questionamentos essa pesquisa foi realizada para conhecer como acontece e o que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no desenvolvimento das crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Diante desse contexto social foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as estratégias e/ou os instrumentos utilizados no processo de aprendizagem da língua escrita e da leitura em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental;
- Conhecer como professores pensam sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no desenvolvimento das crianças do primeiro ano do ensino fundamental;
- Aplicar atividades diversificadas no primeiro ano do ensino fundamental, a fim de compreender/identificar as contribuições para a aprendizagem da escrita e da leitura das crianças em processo de alfabetização e letramento;

Para atingir esses objetivos decidimos traçar o caminho metodológico com base na abordagem qualitativa de investigação, utilizando a observação participante e a entrevista estruturada, caracterizando desta forma a pesquisa como participante, uma vez que já estávamos imersos no campo, pelo fato de realizar o estágio curricular neste espaço. Os dados foram gerados em 2018, na qual foi realizada a observação participante e em 2019 foram realizadas as entrevistas. Participaram como sujeitos duas professoras do Centro de Ensino Ramos da Costa<sup>2</sup>, a regente de 2018 e a regente de 2019; e as crianças de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Esta escola é privada e localiza-se no Gama-DF, atende alunos do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

A monografia está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo é composto pelas bases teóricas da pesquisa, no qual estão contidas as concepções de aprendizagem e desenvolvimento; os modelos, métodos e teorias que sustentam as concepções de práticas nos processos de alfabetização. O segundo capítulo aborda a respeito da metodologia da pesquisa. Por fim, o terceiro capítulo foi destinado à análise das observações realizadas e à aplicação das atividades planejadas.

---

<sup>2</sup> Nome fictício

## **CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA**

Este capítulo é uma discussão com os fundamentos teóricos da pesquisa, que está dividido em dois tópicos. No primeiro abordamos sobre algumas concepções e teorizações que tratam dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem. Nosso intuito era conhecer as implicações dessas concepções para a escola e para o trabalho do professor, mas também de entender qual a relação delas com os métodos e teorias que sustentam as concepções e práticas nos processos de alfabetização, que é o segundo tópico de discussão deste capítulo.

### **1.1 As concepções de aprendizagem e desenvolvimento: implicações para os processos de ensino na escola**

Há várias concepções e teorizações que tratam a respeito do desenvolvimento e aprendizagem. Estas se tornaram úteis para explicar o comportamento humano e os processos educacionais. Atualmente, nos ajudam a compreender como ocorre o desenvolvimento mental, cognitivo e social dos educandos, sejam eles crianças ou adultos, em espaços escolarizados ou não. Nesse sentido, é necessária uma breve abordagem acerca de algumas concepções de aprendizagem.

Uma dessas concepções é a Inatista, que “parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento” (DAVIS, 2010, p. 34). Para o inatismo as capacidades básicas de todo ser humano, tais como sua personalidade, seus valores, hábitos, reações emocionais, já estariam prontas desde o nascimento. Nesse sentido, o papel da educação seria interferir o mínimo possível, já que a experiência individual do sujeito não é importante, ou seja, não há influência do meio em que vive e considera-se que o seu potencial é desenvolvido apenas com o amadurecimento biológico. Desse modo, as influências nas quais o indivíduo vivencia não provocariam interferências em seu desenvolvimento.

É interessante acrescentar o que diz Correa em seus estudos sobre essa concepção de aprendizagem:

Essa concepção é defendida por uma corrente racionalista, para a qual o conhecimento e o amadurecimento humanos são pré-formados. Significa dizer que aprendemos através da realidade e da percepção de ideias verdadeiras do mundo. O racionalismo segue a concepção de que o único meio de construir o conhecimento é pela razão, que é inata, certa, igual e imutável para todos. (CORREA, 2016, p. 36).

Conforme esta abordagem, no processo de aprendizagem, os professores precisam esperar que o aluno demonstre suas aptidões e potencialidades conforme o seu próprio amadurecimento. Logo, o sucesso vai depender somente dele, de seu desenvolvimento e

assim, a escola e os professores se esquivam da responsabilidade nesse processo. Entende-se que as características hereditárias são fundamentais e influenciam no desenvolvimento, e posteriormente na aprendizagem. Gomes, assim esclarece essa relação entre desenvolvimento e aprendizagem:

O patrimônio genético define as capacidades do ser humano de se desenvolver e esse desenvolvimento que possibilita aprendizagens. Assim, o desenvolvimento comanda a aprendizagem, ele está a pelo menos dois passos na frente desta. Para que ocorra o desenvolvimento dois processos devem acontecer: o processo de maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e o aprendizado, que é em si mesmo um processo de desenvolvimento. (GOMES, 2002, p. 40)

De acordo com o Inatismo o ser humano nasce pronto e isso é determinante no seu processo de aprendizagem. Por outro lado, na concepção ambientalista é dada importância ao poder que o ambiente proporciona ao desenvolvimento humano. Desse modo, o homem é um ser modificável conforme as condições presentes no meio em que vive. Segundo estudiosos a concepção ambientalista surgiu da corrente filosófica conhecida por empirismo. Assim destaca Davis:

Esta concepção deriva da corrente filosófica denominada empirismo, que enfatiza a experiência sensorial como fonte de conhecimento. Ainda segundo o empirismo, determinados fatores encontram-se associados a outros, de modo que é possível, ao se identificar tais associações, controlá-las pela manipulação. (DAVIS, 2010, p. 37)

Burrhus Frederic Skinner é o principal representante do ambientalismo. É importante destacar que “a teoria proposta por ele preocupa-se em explicar os comportamentos observáveis do sujeito, desprezando a análise de outros aspectos da conduta humana como o seu raciocínio, os seus desejos e fantasias, os seus sentimentos.” (DAVIS, 2010, p. 37)

Skinner propôs uma ciência do comportamento, na qual ele defendia a necessidade de medir, comparar, testar, experimentar e controlar os objetos de sua investigação. Ademais, suas experiências tinham como base os estímulos dados para cada situação e por meio disso surgiram determinados comportamentos. Além disso, Skinner defendia que “o papel do ambiente é muito mais importante que a maturação biológica” (DAVIS, 2010, p. 37).

Os ambientalistas também são chamados de Behavioristas, pois tal termo surgiu do inglês behavior, que significa comportamento. De acordo com essa concepção, os indivíduos buscam maximizar o prazer e minimizar a dor utilizando estímulos que são possíveis de controlar o comportamento. E quando acontecem as mudanças de comportamento, elas passam a ser monitoradas e analisadas conforme as consequências ou resultados produzidos. Desse modo, as consequências positivas são chamadas de reforço e as negativas são

chamadas de punição. Logo, na visão ambientalista “a aprendizagem pode ser entendida como o processo pelo qual o comportamento é modificado como resultado da experiência” (DAVIS, 2010, p. 40).

Gomes ao estudar sobre a teoria de Skinner explica que para ele:

O sujeito, ao nascer, é uma tábula rasa onde vão se imprimindo os conhecimentos a partir das experiências fornecidas pelos órgãos dos sentidos, as quais associadas umas às outras, produzem o conhecimento. Assim, aprender tem origem na experiência, no meio físico e social e é sinônimo de mudança de comportamento através do treino e do condicionamento. (GOMES, 2002, p. 40)

Esta concepção discute apenas a aprendizagem. Gomes esclarece que conforme o Behaviorismo “o que está interno ao sujeito não é passível de ser conhecido, e, portanto, não existe” (GOMES, 2002, p. 41). Assim, é possível perceber que quando se trata da educação formal, o foco do ensino não está no aluno, ou naquilo que se almeja alcançar enquanto sujeito desse processo. Assim, o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem. GOMES (2002), acrescenta:

Ele planeja os passos a serem seguidos e controla o comportamento dos alunos mediante reforços positivos ou negativos. Então, o professor ensina e o aluno aprende através da transmissão de conteúdos previamente estabelecidos pelo currículo e planejados pelo professor. (GOMES, 2002, p. 41)

É interessante perceber que foi a partir das teorias ambientalistas que passou-se a dar importância ao planejamento de ensino, uma vez que para que a aprendizagem ocorresse era necessário a organização e respeito aos objetivos que se almejava alcançar. Mas se por um lado, a advertência da necessidade de um planejamento minucioso do ensino foi importante para a educação, por outro lado, as teorias ambientalistas, deixaram um legado negativo para o trabalho docente, já que este planejamento não era elaborado pelo professor, e sim por um especialista, cabendo ao professor simplesmente executá-lo e estar atento a rigorosidade dos passos.

Além disso, nessa abordagem a aprendizagem era garantida por meio da memorização e da repetição mecânica dos conteúdos. Opiniões pessoais e espontaneidade não eram consideradas convenientes para as respostas. Os professores que atuam com base nessa concepção apresentam atitudes autoritárias e, tampouco, estão preocupados em explicar os processos de aprendizagem das crianças ou a forma como raciocinam ou adquirem conhecimento.

No tocante à abordagem interacionista temos duas correntes que se destacaram, a teoria de Jean Piaget e a de Vygotsky. A concepção interacionista de desenvolvimento tem como ideia principal a interação entre o sujeito e o meio. Compreende a aquisição do conhecimento como um processo em que o indivíduo construirá ao longo de sua vida. É atribuída importância às experiências anteriores e servem de base para novas construções. Além disso, é também dada importância à relação do indivíduo com o meio social em que vive e sua interação com as outras pessoas, valorizando, portanto, suas vivências desde o nascimento e a partir disso o sujeito vai construindo seus conhecimentos.

Gomes esclarece que “o conhecimento acontece na interação entre o sujeito que aprende e o objeto a ser aprendido. Logo, o sujeito e o objeto vão se diferenciando através das interações entre ambos” (GOMES, 2002, p.41). Em razão disso, na concepção de Piaget não existe conhecimento inato.

É importante destacar que o sujeito nesta abordagem vai se constituindo um sujeito ativo e pensante na medida em que constrói hipóteses sobre o mundo a sua volta. Piaget construiu uma teoria do desenvolvimento e ainda, segundo Gomes, ele “apresenta como condição do aprender o desenvolvimento das estruturas mentais que possibilitem a compreensão do mundo que nos rodeia, assim, o desenvolvimento comanda a aprendizagem.” (GOMES, 2002, p. 42)

Piaget estabeleceu que o conhecimento é contínuo e segue uma sequência que vai da mais simples para as mais complexas. Há, neste caso, quatro fases: Sensório-motor, Pré-operatório, Operatório Concreto e Lógico-formal. Ele elaborou sua teoria com foco na construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo da criança, a percepção, a linguagem e o pensamento infantil.

Os estudos de Piaget se tornaram uma grande contribuição para a educação e foi a partir de suas teorias que houve uma maior valorização da forma de pensar da criança e do mundo que a cerca. É importante frisar que nessa abordagem há uma relação mais harmoniosa entre professor e aluno. Há diálogo entre eles e os erros dos alunos não são desconsiderados como nas abordagens anteriores. Na verdade, os erros dos alunos indicam quais caminhos o professor deve percorrer, e o que ele efetivamente precisa ensinar. É interessante o que destacou Gomes sobre aprendizagem na perspectiva piagetiana:

Aprender não se reduz à memorização, mas envolve compreensão, raciocínio lógico e reflexão. A aprendizagem é feita entre pares, em regime de cooperação, mas se dá de forma individual, é construída na mente do sujeito que aprende a partir das estruturas mentais que possui. (GOMES, 2002, p. 42)

É imprescindível ressaltar que nessa abordagem o professor possui a função de provocador e instigador no processo de ensino aprendizagem. Além disso, é responsável em promover um bom clima para que a aula ocorra mais dinâmica e instigadora para os alunos.

Já para o interacionismo, que tem Lev Semiovitch Vygotsky por representante teórico, as experiências e contextos sociais, histórico e cultural do indivíduo, ganham destaque, daí explica-se o termo sociointeracionista. Nessa teoria é dada ênfase nas vivências do indivíduo a partir do ambiente em que se vive e o acesso desse ser humano a aspectos físicos e simbólicos, tais como sua cultura, valores, crenças, costumes e tradições. Além disso, Vygotsky dá importância às interações sociais que ocorrem e entende que novas funções mentais vão depender das experiências sociais que o sujeito vivencia ao longo da vida. Isso, portanto, faz parte do processo de formação do homem. A partir dos estudos sobre a teoria de Vygotsky, assim destaca Correa:

Seu processo evolutivo tem origens em processos sociais que ocorrem por meio da linguagem, do comportamento e da interação com o mundo que a cerca, e essa interação se dá a partir da sua relação com objetos, valores, cultura e crença. Nesse processo interativo, o homem modifica o ambiente e, pelo ambiente também é modificado. Portanto, o processo de desenvolvimento cognitivo e social do homem ocorre quando ele se apropria desses instrumentos físicos e simbólicos. (CORREA, 2016, p. 58).

E é nessa relação interativa que os seres biológicos vão se transformando em seres histórico-culturais. De acordo com Gomes “o biológico não é suficiente para nos transformar em seres humanos. Portanto, é na relação com a cultura, com a linguagem e com o outro que nos construímos seres humanos.” (GOMES, 2002, p. 43). Assim, no decorrer do tempo, os indivíduos “vão se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio histórico da humanidade e de seu próprio grupo cultural.” (REGO, 1995, p. 87 apud GOMES, 2002, p. 43).

Em relação à aprendizagem e desenvolvimento a abordagem sociocultural de Vygotsky reconhece que eles são processos distintos e independentes, mas que interagem mutuamente. Desse modo, as vivências ou diferenças encontradas nos diversos ambientes sociais das crianças possibilitam aprendizagens diversas e que posteriormente isso contribui para ativar o processo de desenvolvimento das mesmas. Logo, segundo Davis, “a aprendizagem precederia o desenvolvimento intelectual, em vez de segui-lo ou de ser com ele coincidente.” (DAVIS, 2010, p. 61).

Além disso, ele considera muito importante a fala e a linguagem como imprescindíveis para a formação do pensamento. No que se refere à fala Vygotsky defende a maneira como a

fala é utilizada na interação social. Ademais, ela possui um papel importante na organização do pensamento infantil que é “através da própria fala, o ambiente físico e social pode ser melhor apreendido e equacionado. A fala modifica, assim, a qualidade do conhecimento e pensamento que se tem do mundo em que se encontra.” (DAVIS, 2010, p. 57).

Assim, com o passar do tempo e partindo das experiências sociais, a fala é repetida e refinada, passando, portanto, a ser internalizada. Logo, isso irá possibilitar a criança processar informações mais elaboradas e compreensíveis. Ainda segundo Correa para Vygotsky:

a fala humana consiste no uso de símbolos e signos que permitem a evolução e o desenvolvimento da espécie humana. [...] A língua é uma forma de comunicação e de interação, sendo esse o principal instrumento de representação simbólica dos seres humanos para um convívio em sociedade. (CORREA, 2016, p. 60).

Destaca-se também que a palavra dá forma ao pensamento, e a partir disso cria novas modalidades de atenção, memória e imaginação. Para Vygotsky, a linguagem sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar seu comportamento.

Vygotsky elaborou e trouxe à comunidade escolar uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento que valoriza o sujeito, fazendo com que as interações em sala de aula se tornem mais motivadoras e interessantes ao dar importância para aquilo que o aluno traz de casa, como seus valores, níveis de conhecimento, culturas, trajetórias pessoais, cotidianos, visões de mundo e etc. Isso, portanto, possibilitou um novo olhar para as práticas pedagógicas, principalmente no que se refere à intervenção do professor, que nessa abordagem é fundamental no processo de construção do conhecimento. Em razão disso, segundo Vygotsky, a referência do indivíduo com parceiros mais experientes, cria uma “Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP”, que é definido por ele da seguinte maneira:

A distância entre o nível de desenvolvimento que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou de companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1989, p. 97 apud GOMES, 2002, p. 44)

Entende-se, pois, com esse conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que alguns desenvolvimentos ainda serão alcançados. Segundo Correa (2016), Vygotsky esclarece que “a ZDP é como um facilitador do nível real e subjetivo de desenvolvimento, como algo que se situa entre o conhecimento a ser alcançado e aquele que a criança ainda não alcançou sozinha, mas poderá vir a alcançar com a mediação.” (CORREA, 2016, p. 62). Esse conceito é importante no contexto escolar, pois passamos a compreender como acontece o pensamento da criança, sobretudo, como pode acontecer e melhorar o processo de ensino e aprendizagem

em diversos ambientes. Na escola, por exemplo, é possível conhecer como as crianças são capazes de realizar atividades com e sem ajuda de alguém mais velho e a partir disso planejar situações de ensino que posteriormente pode produzir progressos satisfatórios.

Todas essas concepções: inatista, ambientalista e interacionistas implicaram métodos de ensino e aprendizagem e nos processos de alfabetização que acontecem na escola. Estas teorias influenciaram e influenciam o modo de pensar e agir dos professores nos processos de ensino e aprendizagem da língua, na forma como lidaram e lidam com a alfabetização de crianças. É isto que se discutirá a seguir.

## **1.2 Métodos e teorias que sustentam as concepções e práticas nos processos de alfabetização.**

A alfabetização é um tema que tem gerado bastante interesse entre estudantes e profissionais da educação. Muitas mudanças se deram nas metodologias utilizadas nos processos de leitura e escrita nas escolas. Segundo Kato (1999), a partir da década de 80 apresentou-se uma preocupação obsessiva por parte dos educadores brasileiros por métodos de alfabetização, “preocupação causada pela busca ansiosa de um instrumento seguro para a consecução dos objetivos mínimos da escola: ensinar a ler e a escrever.” (KATO, 1999, p. 5)

Uma das educadoras brasileiras que passou a estudar e a escrever sobre métodos de alfabetização foi a professora Marlene Carvalho. Ela formou-se em Pedagogia e fez mestrado pela UFRJ. Realizou o doutorado na Bélgica e concluiu sua tese sobre classes de alfabetização. Lecionou durante mais de dez anos em escolas municipais e dirigiu a Faculdade de Educação da UFRJ, orientou várias teses e dissertações nessa área. Em 2005 publicou o livro “Alfabetizar e letrar. Um diálogo entre a teoria e a prática”, no qual ela argumenta que é possível alfabetizar crianças e adultos, ensinando-lhes, portanto, o código alfabético e ao mesmo tempo aventurar-se no ato de ler. Ela escreve sobre as bases teóricas e os procedimentos didáticos de diversos métodos de alfabetização. Faz também observações sobre a aplicação de suas atividades, que foram extraídas da experiência prática de quem está atuando na área. Por sua significância para a área a utilizaremos como referência para a discussão.

O método soletração, conforme Carvalho (2005) considera que saber ler e escrever é aprender as letras e o nome das letras. Assim, ao aprender o alfabeto, o indivíduo combina as consoantes e vogais, formando assim, as sílabas e por fim as palavras e as frases. Esse método

tinha como apoio as Cartas de ABC<sup>3</sup> e com elas aprendia-se palavras soltas. Dessa maneira, não se buscava dirigir a atenção do aprendiz para os significados do texto. Carvalho assim define o método soletração:

O objetivo maior da soletração é ensinar a combinatória de letras e sons. A leitura propriamente dita fica para uma segunda etapa. Partindo de unidades simples, as letras, o professor tenta mostrar que essas quando se juntam representam sons, as sílabas, que por sua vez formam palavras. Nem sempre o mecanismo é claro para o aprendiz. Uma queixa comum de alunos que não conseguem se alfabetizar pela soletração é: eu conheço as letras, mas não sei juntar. (CARVALHO, 2005, p. 22)

Já o método silabação possui, de acordo com Carvalho (2005, p.23), os mesmos defeitos da soletração. Para ela, a “ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, gera pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e para a escrita.” Esse método leva em consideração a combinatória de sílabas e usa como recurso didático a Cartilha da Infância<sup>4</sup>. Há, na verdade, pouca diferença entre este método e o de soletração.

Um exemplo de como se configurava a Cartilha é o seguinte: eram apresentadas as sílabas va – ve – vi – vo – vu e as vogais e são embaralhadas, a fim de não ficarem na ordem. Em seguida são formadas palavras de três letras. Ex. vai, viu, vou. As lições se completam com algumas frases sem ligação entre si, sem maiúsculas na frase inicial e sem pontuação.

Exemplo: vovó viu a ave  
a ave vive e voa  
vovô vê o ovo

Assim, as crianças deveriam primeiramente aprender as vogais, depois os ditongos (emissão de dois fonemas vocálicos, vogal e semivogal ou vice-versa numa mesma sílaba), em seguida as sílabas formadas com as letras v, p, b, f, d, t, l, j, m, n, pois são aquelas cujo som é sempre o mesmo, qualquer que seja a posição que ocupem na palavra. O fato que é aqui importante destacar é que esse método parte do pressuposto que a compreensão da leitura vem depois da aprendizagem do processo de decodificação.

No que se refere ao método fônico, é interessante destacar que a atenção da criança é dirigida, segundo Carvalho (2005), “para a dimensão sonora da língua, isto é, para o fato de que as palavras, além de terem um ou mais significados, são formadas por sons, denominados

---

<sup>3</sup> Material impresso com as letras do alfabeto. Era um recurso utilizado no processo de alfabetização das pessoas. Eram constituídas por abecedário maiúsculo e minúsculo; os silabários eram compostos com segmentos de uma, duas ou três letras.

<sup>4</sup> Recurso utilizado no método de alfabetização Silabação. Essa cartilha ocupou um lugar de destaque na educação brasileira, por ter sido adotada pelo governo paulista. Era utilizada em escolas primárias dos estados de Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná e São Paulo, inclusive na primeira metade do século XX.

fonemas.” (CARVALHO, 2005, p. 24) De acordo com esse método é ensinado ao aluno a produção oral dos sons representados pelas letras para formar as palavras. São usadas palavras curtas, formadas por apenas dois sons, e duas letras, para depois estudar palavras de três letras. A ideia principal desse método é a memorização de sons e letras.

É importante destacar que no método fônico são apresentados à criança frases e não apenas palavras isoladas. Em razão disso, é possível considerar que esse método teve uma evolução em relação aos anteriores e, sobretudo, isso aconteceu em virtude de certa preocupação com o sentido da leitura.

Entretanto, mesmo com o método fônico apresentando alguns avanços em relação à aprendizagem das crianças no processo de alfabetização, uma vez que elas passavam a conhecer as letras por meio de histórias e de forma lúdica, não seguiam a mesma rigidez e padronização na memorização das letras e dos sons como a soletração e a silabação, podemos considerar que não são avanços suficientes, pois quando a consciência fonológica<sup>5</sup> se dá desvinculada do significado do que se lê nos textos, ainda assim temos um problema e possíveis implicações para a compreensão e apropriação da leitura e da escrita.

Ao observar como se configuram os métodos da silabação, da soletração e até mesmo o fônico, é possível encontrar similaridades entre a forma como estes lidam com os processos de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças e o que compreendem as concepções inatistas e ambientalistas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Nos métodos de silabação, soletração e fônico há uma preocupação excessiva com a memorização das letras e dos sons e posterior associação entre estes para decodificar os símbolos nas palavras, o que nos parece com o que ditam as concepções inatistas e ambientalistas, isto é, uma aprendizagem pautada na memorização e repetição.

Além destes métodos já mencionados há também outros, os analíticos ou globais. São métodos de alfabetização cuja principal forma de aprender a ler é por meio da leitura de histórias ou orações (CARVALHO, 2005). Esses modelos de métodos sofreram influências do movimento Escola Nova, que foi um movimento educacional renovador e iniciou no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, chegando ao Brasil na década de 1920, por meio de Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros educadores que propuseram as reformas educacionais em vários estados.

Um dos ideais da Escola Nova era conhecer e respeitar as necessidades da criança, e se interessavam pela realidade do aluno e a relação entre a escola e sua vida social. Além

---

<sup>5</sup> Visa levar a criança a voltar a atenção para o estrato fônico da fala, dissociando-o do conteúdo semântico.

disso, a Escola Nova valorizava a leitura, as bibliotecas e, sobretudo, o gosto pelos livros e, dessa maneira, trouxe para os alfabetizadores uma grande inovação e incentivou a defesa dos métodos globais.

A aplicação dos métodos globais trouxe à alfabetização uma mudança radical, ou seja, a “alfabetização deveria começar por unidades amplas como histórias ou frases para chegar em nível de letra e de som, mas sem e perder de vista o texto original e seu significado”. (CARVALHO, 2005, p. 33)

Dentre os métodos globais, o Método de Contos é um dos mais antigos e começou a ser aplicado nos Estados Unidos no fim do século XIX. Por meio deste método, o ensino da leitura é iniciado a partir da leitura de pequenas histórias com o intuito de introduzir o alfabeto e o gosto pela leitura. Este método consiste em desmembrar o texto em frases ou orações. Logo depois vem a etapa de reconhecimento das palavras em sílabas e a composição de novas palavras.

Ainda segundo Carvalho (2005), a professora Lúcia Casasanta foi a grande divulgadora do método global de contos nas décadas de 1920 a 1970 no Brasil. Houve tentativas de ser implementado no estado de Minas Gerais, mas também uma resistência por parte do magistério mineiro devido à falta de material didático padronizado. Em razão disso, as autoras do método faziam adaptações e “mesclavam a prática tradicional de alfabetização do método silábico com os princípios do método global.” (MACIEL, 2000, p. 154 apud CARVALHO, 2005, p. 34).

Foi criado, então, por Lúcia Casasanta um pré-livro, ou seja, um material didático básico com o intuito de ensinar o aluno a ler. Segundo Maciel, “era um material desenvolvido e acrescido com o uso de jogos, leituras suplementares e intermediárias”. (MACIEL, 2000, p. 156 apud CARVALHO, 2005, p. 33). No entanto, apesar de sua aceitação perante os estudiosos em educação e comunidade escolar, no final dos anos 60 esse material didático deixou de ser editado.

Outro método bastante conhecido dentre os métodos globais foi o ideovisual, criado no início do século XX por Ovide Decroly, belga e pioneiro da Escola Nova. Ele fundou em Bruxelas um instituto para crianças com dificuldade de aprendizagem e após a primeira Guerra Mundial, o sistema educacional público belga adotou suas ideias pedagógicas. Conforme Carvalho (2005), Decroly acreditava que a leitura era uma atividade inseparável das atividades de expressão, de observação e criação. Além disso, propôs que o ensino se desenvolvesse por centro de interesse e os conteúdos das disciplinas ministradas deveriam ser organizados a partir do interesse infantil. Ele considerava, sobretudo, que o programa escolar

deveria incluir conhecimentos ligados à criança e suas necessidades básicas. É importante frisar que ele iniciou suas experiências pedagógicas com crianças que tinham deficiências de visão, audição ou outras. Em 1907, com a ajuda de uma outra professora conseguiram alfabetizar um menino surdo com o uso de frases relacionadas com ações da vida cotidiana. Carvalho, assim, descreve o método ideovisual de Decroly:

O aluno reconhecia a forma, o desenho total, a imagem gráfica da frase. Em seguida, aprendia a distinguir as palavras por meio da observação de semelhanças e diferenças entre elas, em seguida as sílabas, depois as letras. [...] Decroly recomendava também o ensino globalizado de palavras significativas, valendo-se de jogos e materiais como caixinhas com etiquetas que continham produtos como açúcar, café, chocolate, sal, etc. A criança olhava a etiqueta, provava o produto e associava a escrita ao significado. (CARVALHO, 2005, p.36).

O método Decroly foi bastante significativo para a educação, ele propôs mudanças no cuidado ao ensinar as crianças, pois respeitava a personalidade de cada uma e seus interesses. Utilizava-se jogos, materiais, histórias, canções, poesias para auxiliar na aprendizagem das crianças e acreditava-se no ritmo natural e seus modos de ver o mundo. Decroly realizou diversas parcerias e com isso surgiram importantes trabalhos de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de leitura, sobretudo foram apresentados em congresso.

Outro método importante foi o Método Natural Freinet. Carvalho descreve que “Freinet acreditava que a inteligência, o gesto, a sensibilidade, desenvolvem-se através da livre expressão, do trabalho manual, da experimentação. Sua pedagogia consiste em estimular a reflexão, a criatividade, o trabalho, a cooperação e a solidariedade.” (CARVALHO, 2005, p.37). Freinet não apoiava as cartilhas e nem as repetições como instrumentos e atividades necessárias à aprendizagem. Ele na verdade acreditava em um ensino livre, apoiava o uso de textos criados pelas próprias crianças, material este produzido conforme os interesses que elas tinham com base em suas próprias experiências. Ele, portanto, descreveu seu próprio método:

Pelo método natural, a criança consegue ler, sem lição especial, e sem b a bá, pela vida, pelo meio escolar, e social, servida e refletida pela imprensa, pela correspondência, pelo desenho, e pela expressão sob todas as suas formas. Suprimimos assim as fastidiosas sessões de repetição que os educadores usam tanto com os alunos; dominamos o sentimento de impotência da criança que aprende muito cedo a traduzir em textos impressos o seu próprio pensamento. (FREINET, 1977, p. 57 apud CARVALHO, 2005, p. 37)

É importante destacar que a criança ao utilizar este método se familiarizará com a escrita realizando a própria escrita à medida que tem contato com textos, histórias e realiza tentativas de escrita, abolindo dessa maneira, as técnicas de memorizar combinações de letras.

Além do que já foi exposto, para Freinet o ensino da língua materna deve desenvolver-se em situações sociais de uso da leitura e da escrita.

Há também o Método Natural criado por Heloísa Marinho em 1943. Esse método foi aplicado por duas de suas alunas, as professoras Arlete Santos e Maria Caldeira Fucs, em turmas experimentais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1946. O propósito do seu trabalho era o processo natural de desenvolvimento e de aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento pleno da criança. Segundo Soares (1986), “tudo aquilo que se antepusesse, prejudicasse ou desviasse esse desenvolvimento teria que ser abolido.” (SOARES, 1986, p.4)

Vários materiais foram organizados pela professora Heloísa Marinho e seu grupo. Sobretudo, foram considerados como produtos inteiramente novos no campo do ensino da leitura. Surgiu, ademais, uma metodologia especializada no ensino da leitura e da escrita, no qual teve como base o sistema de aprendizagem da Escola Estruturalista (Gestalt), estudos realizados por ela na Alemanha em 1936. Em suma, sua proposta era considerada “nova, original e genuinamente brasileira.” (SOARES, 1986, p.4)

Uma das características essenciais do método criado por Heloísa Marinho é que ela dava ênfase e grande importância à compreensão que as crianças obtinham dos conteúdos assimilados por elas durante todo o processo de aprendizagem da escrita. Ademais, por meio de sua metodologia ela conseguiu manter aspectos dos métodos analíticos, bem como as do método fônico. Ela trabalhava palavras dentro de estruturas visuais e auditivas que estavam dentro de estruturas linguísticas maiores, tais como: as frases, sentenças e histórias e dava atenção sempre ao processo de compreensão das ideias. O princípio que orientava sua metodologia é descrita por Soares (1986) da seguinte maneira: “o domínio da linguagem oral precede e consubstancia o domínio da linguagem escrita.” (SOARES, 1986, p.5)

Além disso, Soares (1986) destaca que na proposta de Heloísa Marinho outros princípios fundamentais norteiam todo o seu trabalho de alfabetização, entre eles ela destaca que o domínio da leitura e da escrita deve ser considerado como um dos componentes da formação do homem e não como fim em si mesmo. Desse modo, compreende que algumas atividades devem fazer parte do universo infantil que serão direcionadas a uma educação geral. Soares (1986) assim descreve os princípios das atividades a serem realizadas:

- a) A livre escolha da atividade deverá ser encarada como um direito permanente da criança dentro da sala.
- b) O respeito ao direito alheio, assim como a atitude espontânea de auxílio ao colega serão resultados naturais e gradativos da sua experiência social de dirigir com liberdade sua própria ação.
- c) As atividades serão propostas de forma que o aluno possa sempre optar e escolher uma dentre várias.

- d) Algumas atividades serão oferecidas ao grupo todo, em conjunto e deverão ser reservadas à história, teatros, apresentação de palavras novas, de novas técnicas, materiais, conversinhas etc. (SOARES, 1986, p. 9).

Diante do que foi exposto sobre o Método Natural, é imprescindível destacar que ele foi muito importante e desafiador para a época em que surgiu. É possível perceber aspectos bastante positivos no que se refere à aprendizagem das crianças, visto que a elas são dadas atenção e meios adequados para que se desenvolvam de acordo com o seu tempo, sua idade e vontade de aprender. Neste método são oferecidos os materiais indispensáveis para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de modo significativo e prazeroso, e, além disso, é esperado que também ocorra o desenvolvimento de um ser não apenas dominador da leitura e da escrita, mas, sobretudo, de um ser social, crítico e autônomo. O que parece similar à concepção interacionista, quando compreende a interação entre o sujeito e o seu objeto de conhecimento, assim como a relação entre o sujeito e meio social para os processos de aprendizagem.

E quando se trata da concepção interacionista de aprendizagem é importante discutir sobre a Psicogênese da língua escrita e sobre como os professores e educadores brasileiros, na busca por um método eficaz, deram um status de método a esta teorização/estudos de Emília Ferreiro<sup>6</sup> e seus colaboradores na década de 70.

Com os estudos de Ferreiro, a língua escrita deixou de ser vista como simplesmente uma forma de codificar ou decodificar os sinais, passando a ser entendida como um sistema de representação. As propostas de Emília Ferreira surgiram em um momento em que havia números cada vez mais altos de fracassos escolares, e isso justifica essa busca por um método. Ferreiro realizou suas pesquisas com base na questão de “como se aprende”, e deixou de lado o “como se ensina”. Desse modo, podemos perceber que houve uma “revolução conceitual sobre a alfabetização e acabou levando mudanças profundas na própria estrutura escolar.” (FERREIRO, 2011, p. 9)

Emília Ferreiro e seus colaboradores escreveram a Psicogênese da Língua escrita, uma obra no ramo da Pedagogia e Psicologia, que tem como objetivo documentar a descrição do processo de aquisição da língua escrita de uma nova maneira, sobretudo, valoriza o fato de que a escrita se inicia muito antes do período em que se frequenta a escola.

Além disso, nessa obra, Ferreiro pretende demonstrar que para além dos métodos ou dos manuais, existe um sujeito que busca a aquisição do conhecimento. É importante ressaltar

---

<sup>6</sup> Emília Ferreiro é doutora pela Universidade de Genebra, onde teve o privilégio de ser orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Suas pesquisas sobre a alfabetização foram realizadas principalmente na Argentina, onde nasceu, e no México, país que a recebeu e onde é, atualmente, professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional. (FERREIRO, 2011, p. 7)

que esta obra foi um marco divisor na história da alfabetização e segundo Telma Weisz, doutora em Psicologia escolar pela USP, “produziu efeitos para além da alfabetização inicial e foi considerado como uma revolução conceitual” (WEISZ, 1999, p.7). Ainda de acordo com Telma Weisz e sobre a discussão da obra citada, pode-se, portanto, fazer o seguinte recorte:

O que Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram é que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita. (WEISZ, 1999, p. 8)

A psicogênese da língua escrita abriu vários campos de pesquisa no que se refere à aprendizagem dos aspectos da língua escrita, principalmente no que tange à compreensão dos processos de aprendizagens de diferentes conteúdos e a construção ou aprimoramento de práticas escolares com adaptações à vida escolar do estudante. Segundo Telma Weisz foi dada importância às didáticas que “dialoguem com a aprendizagem dos alunos, que reconheçam o conhecimento que eles já possuem, que façam a ponte entre este conhecimento e o que precisa ser ensinado, garantindo-lhes o direito de aprender.” (WEISZ, 1999, p. 9)

A Psicogênese da Língua Escrita é uma obra que tem como base uma teoria psicológica da aprendizagem, que “tem como objeto de estudo a origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos do sujeito, ou seja, gira em torno de como o sujeito aprende” (LOTSCH, 2016, p. 29). Emília Ferreiro e sua equipe fez uma série de investigações com o objetivo de estudar o processo de construção dos conhecimentos do domínio da língua escrita a partir das seguintes ações:

- a) Identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita;
- b) Compreender a natureza das hipóteses infantis;
- c) Descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. (FERREIRO, 1999, p. 35)

Ferreiro entende que as crianças atribuem hipóteses ao sistema de escrita. Ademais, sua pesquisa tem como foco “os processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita, ou seja, o objeto de conhecimento é a escrita como um sistema de representação” (SOARES, 2017, p.62). Sobretudo, em relação ao processo de aquisição da língua escrita, Ferreiro enfatiza que as crianças desde que nascem vão construindo seu conhecimento e isso acontece para compreender o mundo que as rodeiam e descobrem respostas todos os dias e com isso, pode-se declarar que estão construindo objetos complexos de conhecimento, inclusive o sistema de escrita.

Por muitos anos, em muitos ambientes educativos, o desenvolvimento da leitura e da escrita ficou restrito ao que o adulto pensava. Logo, o ponto de vista da criança foi muito ignorado, inclusive suas tentativas de compreender o sistema de escrita e suas próprias produções escritas. É importante destacar o que Ferreiro (2011) descreve sobre a escrita das crianças:

Até há poucos anos as primeiras tentativas de escrever feitas pelas crianças eram consideradas meras garatujas, como se a escrita devesse começar diretamente com letras convencionais bem traçadas. Tudo o que ocorria antes era simplesmente considerado como tentativas de escrever e não escrita real. Na melhor das hipóteses, era considerada como atividade puramente gráfica, relevante para a verdadeira escrita apenas na medida em que conduzia a um crescente controle dos instrumentos e espaço gráficos. Não se supunha que a execução de tais garatujas ocorresse simultaneamente com algum tipo de atividade cognitiva. Essas estranhas marcas gráficas pareciam estar dispostas ao acaso. Mais ainda: quando as crianças começavam a traçar letras convencionais, porém em uma ordem não convencional, o resultado era considerado uma má reprodução de alguma escrita que, por certo, teriam observado nalgum outro lugar. (FERREIRO, 2011, p. 67)

Percebe-se, então, que a produção de escrita das crianças não era valorizada, nem mesmo o traçado de letras aleatórias, mesmo aquelas que faziam parte do sistema alfabético. Se a ordem não estava certa, eram, portanto, considerados como erros na escrita ou reproduções indevidas. No entanto, Ferreiro (2011) em suas experimentações considerava toda forma de escrita da criança e percebia que elas inventavam um sistema silábico ao escrever, havia combinações de letras para o nome das coisas.

É, pois, muito importante perceber que “a escrita silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura e da escrita” (FERREIRO, 2011, p. 77). É uma fase de grandes descobertas, no qual ela terá progressos, mas cabe ao professor perceber isso e ajudá-las a obter os desempenhos esperados. Além disso, esse esquema “permite à criança relacionar, pela primeira vez, a escrita à pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba, tantas letras quantas sílabas.” (FERREIRO, 2011, p. 77).

O desenvolvimento da escrita da criança, de acordo Ferreiro (1999), se dá por níveis. No Nível 1, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma.” (FERREIRO, 1999, p. 193). Nessa fase ocorre a diferenciação de duas modalidades de representação gráfica, que é o desenho e a escrita. Neste caso, há o uso de grafismos para representá-los, utilizando linhas onduladas e garatujas se o modelo é a escrita cursiva e as linhas curvas e retas para representar a escrita de imprensa. É importante salientar que em relação à interpretação da escrita, “a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado.” (FERREIRO, 1999, p.193). Nessa fase as

escritas são semelhantes, mas pode considerá-las como diferentes, porque a sua intenção da hora da sua realização era diferente. Sendo assim, a escrita não pode funcionar para transmitir uma informação, pois cada um pode fazer sua própria interpretação.

No Nível 2, considera-se que para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença nas escritas e a forma dos grafismos é mais próxima à das letras. Neste caso, “segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta certa quantidade mínima de grafismos (não menos que três letras) para escrever algo e com a hipótese da variedade dos grafismos (letras não repetidas)” (FERREIRO, 1999, p. 202). Esse nível foi denominado pré-silábico<sup>7</sup>.

No Nível 3, a criança utiliza uma letra para cada sílaba da palavra, são reunidas de forma aleatória e às vezes não tem correspondência com o valor sonoro da sílaba. Esta fase é chamada de “hipótese silábica e é a fase em que a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis procedentes” (FERREIRO, 1999, p. 209).

No Nível 4, ocorre a passagem da hipótese silábica para a alfabética. Compreende-se que “a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de letras” (FERREIRO, 1999, p. 214). Este é, portanto, o nível silábico-alfabético.

No Nível 5, é considerado o final do processo de compreensão do sistema de escrita. Ao chegar nesta fase, “a criança já franqueou a barreira do código, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO, 1999, p. 219). Este é o nível alfabético.

É preciso esclarecer que “os níveis de apropriação do sistema alfabético, na perspectiva construtivista, são, pois, identificados a partir da perspectiva da criança, de hipóteses e de conceitos que ela vai construindo” (SOARES, 2017, p. 66). Destaca-se que isso acontece na medida em que a criança interage com a escrita, daí surge a importância do contato direto desse sujeito com a escrita o quanto antes. Ferreiro enfatiza que “o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado.” (FERREIRO, 1999, p. 32).

O que Soares entendia como perspectiva Construtivista, alguns educadores e professores brasileiros chamaram e ainda chamam de método construtivista. E em nosso ponto de vista aí se encontra um erro. O equívoco nos parece que é o fato dos educadores e professores brasileiros, na busca implacável por um método capaz de superar o fracasso escolar, restringirem a teorização da Psicogênese da Língua escrita ao que denominaram por

---

<sup>7</sup> Essa denominação não foi adotada por Emília Ferreiro, mas sim, por estudiosos em discursos educacionais por entender que este nível antecede o nível silábico.

método construtivista, tentando didatizar a teorização e resumindo-a a ideia de que o método significa o fato da criança construir conhecimentos.

Ademais, na década de 70, também surgiu o termo “letramento”. Conceito definido por Magda Soares como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2005, p. 18)

Letramento é uma palavra recém-chegada no vocabulário da educação, “é na segunda metade dos anos 80 que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas.” (SOARES, 2005, p. 15). Esse termo apareceu a primeira vez em um livro de Mary Kato, de 1986, chamado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Ainda de acordo com Soares (2005) “a palavra letramento é sem dúvida, da versão para o Português da palavra inglesa literacy” (SOARES, 2005, p.17). Acrescenta ainda que no dicionário Webster’s Dictionary, “literacy tem a condição de literate, que é definido como educated, especially able to read and write, que quer dizer educado, capaz de ler e escrever.” (SOARES, 2005, p. 17).

Com o objetivo de fazer uma especificação maior da palavra letramento ou literacy, é necessário destacar o que diz Soares (2005) a esse respeito:

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos ; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. (SOARES, 2005, p. 17-18)

É importante frisar que o letramento também não é um método de ensinar a ler e a escrever. É, pois, um conceito que se refere à forma como se utiliza a escrita em todos os lugares, ou seja, nos meios sociais e cotidianos os quais o sujeito se encontra. Ainda sobre o surgimento do termo letramento, afirma-se que “o conceito de letramento surgiu primeiramente com os estudos das ciências sociais sobre as funções da língua escrita e seu impacto na vida em sociedade. No Brasil, o termo apareceu na metade da década de 80, coerente com as transformações que o significado de ser alfabetizado havia tomado.” (KLEIMAN, 2005, apud TÁVORA, 2010, p. 23). Independente de como e onde surgiu o termo Letramento, o importante é que a discussão sobre esse conceito, pode ampliar a compreensão dos educadores e professores brasileiros sobre os processos de alfabetização, de

reafirmar que o ato de ler e escrever está implicado da e nas relações sociais, da funcionalidade da escrita e da leitura socialmente.

Por fim, entendemos ser importante retomar o entendimento de Carvalho (2005), que expõe sua experiência como professora alfabetizadora. Para ela:

[...] é necessário ensinar as relações letras-sons de forma sistemática, mas sem rigidez, evitando que o ensino fique excessivamente entrado na decodificação. Quando falo em ausência de rigidez, quero dizer que, embora a professora tenha em mente ensinar as letras ou as palavras-chave numa determinada ordem, se estiver atenta à realidade à sua volta, descobrirá assuntos ou acontecimentos importantes que despertam a curiosidade infantil e podem ser traduzidos em palavras e frases. Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia-a-dia e procurar solução para os problemas dos alunos que não acompanham. (CARVALHO, 2005, p. 45 e 46).

É, pois, interessante que os professores criem metodologias diferenciadas para os seus alunos, que inventem seus próprios materiais didáticos, e que promovam novas maneiras de ensinar a ler e escrever de forma motivadora, partindo sempre do que é interessante para as crianças, tais como suas próprias vivências, sua cultura e seus hábitos. Além disso, Carvalho explica que “a boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar solução para os problemas dos alunos que não acompanham”. (CARVALHO, 2005, p. 46)

Destaca-se então, que aprender sobre os métodos, modelos e teorizações de alfabetização, permite aos profissionais que atuam nessa área “contextualizar e personalizar sua atuação e, assim, compreender como se organiza o pensamento do educando e os sentidos que a escrita e a leitura têm para ele.” (TÁVORA, 2010, p. 17). Mas também é ferramenta necessária para que o professor tenha clareza das finalidades e intencionalidades pedagógicas, e para que tenha instrumentos para organizar seu trabalho pedagógico.

## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA: Os caminhos da pesquisa**

Este capítulo apresenta a metodologia adotada durante a pesquisa, que está dividido em dois tópicos. O primeiro trata sobre a abordagem da pesquisa, sobretudo, as técnicas utilizadas para a geração das informações. Nosso propósito foi identificar o contexto da escola pesquisada, os fundamentos que norteiam sua proposta pedagógica e também conhecer as características da classe pesquisada, que é o segundo tópico deste capítulo.

### **2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA**

A realização desse trabalho partiu do interesse de pesquisar sobre a criação ou utilização de atividades diversificadas no processo de alfabetização das crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Este interesse surgiu durante a disciplina Projeto 5, o que corresponde ao Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Durante o estágio pude realizar o que chamamos de inserção inicial e específica, que são propostas da disciplina para conhecer o espaço, a escola e suas estruturas físicas e de funcionamento, mas também de observar e participar ativamente das atividades pedagógicas, especialmente as de sala de aula. Durante este estágio observamos uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, e nos sentimos instigadas a pesquisar sobre a alfabetização e as metodologias e propostas para ensinar as crianças a ler e escrever.

Como nosso intuito de pesquisa se deu no âmbito da compreensão da temática com base nas vivências dos sujeitos em seus cotidianos, estamos caracterizando esta investigação por uma abordagem qualitativa. De acordo com Prodanov (2013), na abordagem qualitativa “o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados” (PRODANOV, 2013, p. 128).

Destaca-se, pois, que para Goldenberg (1997) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Além disso, é importante destacar a posição de outro pesquisador que adota a abordagem qualitativa. Deslauriers (1991) assim o define:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS, 1991, p. 58 apud GERHARDT, 2009, p. 32)

As técnicas utilizadas na pesquisa foram a observação participante e a entrevista estruturada. Em relação à observação participante destaca-se que foi realizada em 2018. Foram 12 visitas de 5 horas, as anotações eram feitas em um caderno, e fotografias foram tiradas com o objetivo de obter dados essenciais para a efetivação dessa pesquisa, sobretudo o acompanhamento do comportamento dos estudantes, a partir do consentimento dos pais. É interessante, pois, acrescentar o entendimento de observação participante que adotamos:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p. 103)

De acordo Mann (1970) a observação participante “é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tomando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (MANN, 1970, p. 96)

Durante a realização da pesquisa houve essa proximidade com o grupo, participação nas atividades de sala, mais especificamente nas aulas referentes à alfabetização, e o compartilhamento das vivências desses estudantes. Logo, essa integração permitiu uma facilidade maior na relação de amizade e confiança com os membros do grupo, e com isso conseguimos manter a finalidade dessa presença em sala de aula, que era o registro das informações e das situações vividas.

A observação possibilitou ter um olhar mais apurado das práticas pedagógicas e nos encorajou enquanto pesquisadoras a propormos uma ação, e assim planejamos atividades diversificadas para serem realizadas com as crianças. Tivemos abertura para realizar estas atividades devido ao estágio supervisionado e a confiança que adquirimos durante a observação participante. Esta observação também possibilitou alguns questionamentos sobre como os professores compreendem a alfabetização e suas práticas pedagógicas, o que justifica a necessidade de uma entrevista para gerar dados a serem interpretados na pesquisa. Desta forma, foram entrevistadas duas professoras da escola.

Em relação à entrevista estruturada pode-se afirmar que é uma técnica “em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.” (GIL, 2008, p.109). Desse modo, foi realizada entrevista com a professora regente da turma mencionada, ou seja, a professora do primeiro ano em 2018, e também com a professora regente do primeiro ano de 2019, a fim de

coletar informações referentes a diversos aspectos do processo de alfabetização das crianças e da prática pedagógica dessas professoras. É importante, pois, acrescentar o que Gil (2008) diz a respeito da importância da entrevista para as ciências sociais:

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação. (GIL, 2008, p. 109)

Para Lakatos (2003), a entrevista estruturada “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado.” (LAKATOS, 2003, p. 197). Além de expor conceitos similares a estes, Gil (2008) expõe algumas vantagens da entrevista estruturada:

Entre as principais vantagens das entrevistas estruturadas estão a sua rapidez e o fato de não exigirem exaustiva preparação dos pesquisadores, o que implica custos relativamente baixos. Outra vantagem é possibilitar a análise estatística dos dados, já que as respostas obtidas são padronizadas. Em contrapartida, estas entrevistas não possibilitam a análise dos fatos com maior profundidade, posto que as informações são obtidas a partir de uma lista prefixada de perguntas. Esta lista de perguntas é frequentemente chamada de questionário ou formulário. (GIL, 2008, p. 113)

Mediante os conceitos expostos, é preciso destacar que as entrevistas realizadas foram muito úteis para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois com as respostas pode-se verificar como as professoras do primeiro ano pensam, agem, planejam e, sobretudo, como executam seu trabalho e conseguem atingir suas metas neste processo escolar no qual o objetivo primordial é alfabetizar e letrar.

## **2.2 CONTEXTO DA PESQUISA**

O Centro de Ensino Ramos da Costa faz parte de uma organização que teve sua criação em 1946, no contexto do pós-guerra, tendo como fundamentos a promoção e a busca da modernização social e econômica do país. A organização foi criada por um Decreto-lei como entidade de direito privado, sem fins lucrativos, com a finalidade de oferecer serviços sociais de Educação, Saúde, Alimentação, Esporte, Lazer e Cultura, com atenção prioritária aos trabalhadores.

Hoje, com mais de meio século de existência, está presente em todas as 28 unidades da Federação, trabalhando para o desenvolvimento e para a melhoria da qualidade de vida e do

bem-estar do seu público. Em 1974, foi criado o Centro de Ensino, que desde então vem contribuindo para o desenvolvimento da cidadania e a melhoria da qualidade de vida do brasileiro.

O que norteia a prática pedagógica é, fundamentalmente, a concepção de educação adotada. Concepção essa que define a identidade da escola. A partir dessa concepção são afirmadas as bases epistemológicas e didático-pedagógicas que dão suporte à sua realização.

Durante a observação participante foi possível conhecer aspectos da proposta pedagógica do Centro de Ensino Ramos da Costa, que compreende ser privilegiada uma educação com enfoque no desenvolvimento individual, social e político. Sua proposta pedagógica privilegia o enfoque social, político, adota uma concepção dialética e dialógica da prática pedagógica, na perspectiva da educação emancipadora, de qualidade social. Parte dos mesmos pressupostos da apropriação do conhecimento historicamente acumulado, mas o supera com a construção de novos conhecimentos a partir da leitura de mundo, da realidade. Situa o educando como agente do processo histórico e atribui ao conhecimento, apropriado e produzido, uma função social de transformação da realidade para a construção de um projeto coletivo de sociedade solidária, justa e inclusiva.

Também foi possível identificar durante a observação que o Centro de Ensino tem como fundamentos pedagógicos norteadores para sua proposta pedagógica:

- A capacidade de aprender do ser humano, de evoluir e de se desenvolver, de mudar os modos de viver e transformar o mundo, ao longo de toda a vida;
- A formação do sujeito e a passagem da consciência ingênua (alienação) para a consciência crítica, polêmica (autonomia), a superação da posição do educando de objeto para sujeito da história;
- A formação do cidadão implica situar o sujeito como consciência articulada com o outro, estabelecendo a ligação entre o individual e o coletivo;
- Uma função sociocultural, possibilitando ao educando vivenciar sua cidadania, criando espaços de exercício da autonomia por meio da participação social, que implica exercício de poder social;
- A construção social do conhecimento, por meio do ato pedagógico de ensinar-aprender será sempre um processo dialógico, de investigação, do perguntar, de criatividade, do qual devem tomar parte professores, educandos e familiares;
- A proposta curricular, flexível e inovadora, o tempo e o espaço da escola, são definidos em função do processo de desenvolvimento da autonomia do educando.
- A valorização social e profissional do professor está na base de sua satisfação pessoal e fundam o prazer de ensinar e a autoestima, condições essenciais para uma boa escola. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE █████ DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 10)

Os Objetivos Institucionais descritos em sua proposta são:

- Promover a melhoria da qualidade de vida da clientela por meio de ações preventivas, educativas e curativas, em saúde;

- Promover a qualidade de vida do trabalhador, através de uma alimentação balanceada, de acordo com as necessidades específicas de suas atividades, considerando os hábitos alimentares (culturais);
- Melhorar a qualidade de vida do trabalhador e, conseqüentemente, da produtividade nas empresas, através da oferta de serviços de lazer e cultura;
- Promover a formação integral de crianças e jovens, bem como a competitividade empresarial, por meio de serviços de educação em tempo integral e parcial com enfoque no desenvolvimento da cidadania e empreendedorismo. ((PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE S ■■■■ DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 12)

Segundo a proposta pedagógica, o Centro de Ensino entende que o mais importante é o desafio de concretizar o novo paradigma da educação – uma educação que vise à formação de indivíduos empreendedores, criativos e não conformistas capazes de modificarem-se e à sua realidade, gerando qualidade de vida para si e seus semelhantes.

O objetivo fundamental é baseado nos quatro pilares da educação, que foram elaborados pelo francês Jacques Delors e sua comissão no relatório intitulado “Educação, um tesouro a descobrir” em 1996. As quatro aprendizagens são baseadas em elementos norteadores da educação no século XXI. O relatório as descreve da seguinte maneira:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1996, p. 90)

Observa-se, pois, que a escola pesquisada preocupa-se com os novos objetivos destinados à educação na contemporaneidade, sobretudo, com as práticas de ensino que podem ser adotadas e que são sugeridas pelo documento, no qual propõe também uma educação ao longo de toda a vida tendo com cerne principal o desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa.

O Centro de Ensino Ramos da Costa é uma escola de tempo integral, localizada no Gama-DF. No período Matutino acontecem as aulas da grade regular com os professores regentes e no período vespertino acontecem as atividades para quem adere à escola integral, tais como, os esportes – judô, vôlei, futsal, natação, futebol - e as atividades culturais – teatro, dança, música e ballet. Realizei a pesquisa no período matutino, cujo horário é das 07h15 às 12h35. A turma de primeiro ano possui apenas uma professora regente e uma monitora que ajuda nas rotinas em sala de aula. A turma possui 21 alunos. As crianças que são do período integral realizam as atividades culturais e de esporte no período vespertino com os professores especializados para estas modalidades.

A sala de aula das crianças do primeiro ano possui cartazes com as letras do alfabeto. Há os quatro tipos de letras. Há a letra de imprensa maiúscula (Caixa alta), letra de imprensa minúscula, letra cursiva maiúscula e letra cursiva minúscula. A exposição dessas letras na sala de aula auxilia os alunos nos momentos de escrita. É importante ressaltar que no primeiro ano os alunos utilizam a letra de imprensa, pois elas são mais fáceis para a criança grafar nesta fase em que ainda está desenvolvendo suas habilidades motoras.

Sobre isso, vale destacar que “a legibilidade de um texto aparece associada à quantidade de caracteres.” (FERREIRO, 1999, p. 46). Desse modo, é importante que a criança utilize a escrita de imprensa para não ter dificuldade na contagem dos caracteres. A referida autora explica que “em geral, não há ambiguidades com as maiúsculas de imprensa, entretanto com os caracteres cursivos, a distinção entre a distinção de uma letra e o começo da seguinte é problemática.” (FERREIRO, 1999, p. 45).

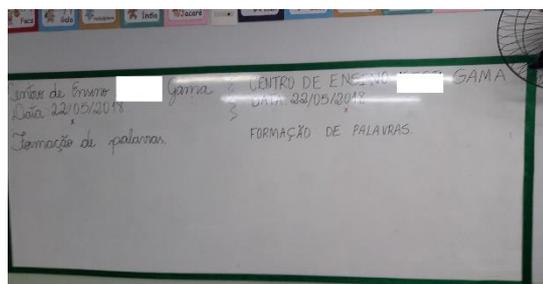
As crianças do primeiro ano, portanto, inicialmente escrevem com as letras de forma e na medida em que vai associando as grafias aos fonemas, a criança começa também a desenvolver habilidades motoras para escrever cursivo. Outro fato interessante na classe pesquisada é que a professora regente sempre escreve no quadro com os dois tipos de letras, isso auxilia no processo de compreensão de que a grafia é diferente, mas a sonoridade é a mesma.

Imagem 14: parede da sala de aula



Fonte: acervo pessoal, 2018.

Imagem 15: lousa da sala de aula



Fonte: acervo pessoal, 2018.

Há na sala de aula um calendário, no qual são riscados os dias que já se passaram. Essa é uma das formas de manter as crianças em contato com números durante uma atividade diária, que é identificar os dias, semanas e meses. A permanência do calendário ajuda a apresentar para as crianças a noção da passagem do tempo, sobretudo, compreender o ontem, hoje e amanhã. Ajuda a perceber o padrão de repetição da passagem do tempo, por exemplo: o que vem antes ou depois de segunda, qual o último dia de aula da semana. É também uma forma de organizar a rotina escolar.

Imagem 16: parede da sala de aula



Fonte: acervo pessoal, 2018.

Imagem 17: parede da sala de aula



Fonte: acervo pessoal, 2018.

Há na sala de aula cartazes especificando o número e suas quantidades. É exposto material concreto para que a criança o relacione com o número. É importante destacar que segundo Kamii (1991), “a criança não adquire conceito de número ao preencher, simplesmente, folhas de exercício. Número é algo que as crianças constroem através do pensar em suas cabeças e não empurrando o lápis.” (KAMII, 1991, p. 22). Há o material que são manuseados pelos alunos nas aulas de matemática e também esses materiais de coleção, que foram organizados e fixados na parede pela professora.

Imagem 18: parede da sala de aula



Fonte: acervo pessoal, 2018

A sala de aula pesquisada é um ambiente que incentiva a aprendizagem por meio de materiais concretos, isso é necessário para que o professor desenvolva atividades de forma prazerosa. Ademais, a criança não só aprende a raciocinar ampliando o seu pensamento a partir dos conceitos problematizados em sala de aula, mas também é incentivada a tocar nos materiais, a criar hipóteses e a descobrir suas próprias soluções.

### 3. ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Neste capítulo será abordada a análise das informações obtidas, que está dividido em dois tópicos. O primeiro é sobre o que pensam e como trabalham as duas professoras alfabetizadoras do Centro de Ensino que foram entrevistadas, a professora regente de 2018 e a de 2019. O segundo é sobre a aplicação das atividades diversificadas, de rodízio e de agrupamento como proposta e aposta no processo de alfabetização das crianças.

#### 3.1 O que pensam e como trabalham as professoras alfabetizadoras?

A compreensão sobre alfabetização das duas professoras entrevistadas não difere entre si. Fizemos várias perguntas a elas, pois gostaríamos de conhecer o que pensavam sobre conceitos que estão ligados ao nosso objeto de estudo. Perguntamos sobre alfabetização, letramento, desenvolvimento e aprendizagem, mas também fizemos questões sobre suas práticas, as atividades propostas, o planejamento, os desafios no trabalho de alfabetizar. Nosso intuito inicial era, após observarmos algumas aulas, entendermos as intencionalidades pedagógicas e fundamentos das propostas das professoras.

Em relação ao conceito de alfabetização e a relação entre alfabetização e letramento, Maria respondeu da seguinte maneira: É o processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita [...] Alfabetização é um processo pra saber ler e escrever (Professora Maria, Entrevista, 2019).

A professora Soraya respondeu da seguinte forma: A alfabetização é um processo de aprendizagem que se desenvolve a leitura, a escrita. Mas hoje a gente vai muito além disso, a alfabetização vem vinculada ao letramento, hoje é alfabetização e letramento. Alfabetização é aprendizagem de todas as formas, é a habilidade de ler, de escrever [...] (Professora Soraya, Entrevista, 2019). Soraya ainda completa a sua compreensão sobre alfabetização vinculando-o novamente ao conceito de letramento:

Alfabetizar é decodificar as letras e números, ou seja, decifrar o código do alfabeto para ler palavras, frases e escrevê-las, portanto, por conta da grande taxa de analfabetos funcionais que temos, ou seja, as pessoas sabem decodificar as letras, mas não sabem interpretar, tem dificuldade de compreensão. O letramento vai além da alfabetização, o letramento possibilita a aplicabilidade da alfabetização construindo sentidos, aplicando no dia a dia nas práticas sociais, na verdade esse é o grande vínculo, a alfabetização e o letramento andam juntos. É necessário que a criança decodifique, que ela compreenda, ela tem que codificar as letras e números da mesma forma que esse conhecer tem que ter uma aplicabilidade social, ela tem que conseguir compreender e interpretar, aplicar todos os códigos de linguagens dando sentido às suas práticas sociais. (Professora Soraya, Entrevista, 2019).

As respostas dadas pelas professoras foram bem próximas aos conceitos descritos por Magda Soares, que especifica, alfabetizar é: “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, é a ação de tornar alfabeto” (SOARES, 2005, p. 31). Verificamos que em relação ao conceito de letramento, a professora Maria entende que este “vai além do domínio da linguagem, da escrita e da fala para usar na prática social. Existe uma ligação, mas o letramento vai bem além da alfabetização” (Professora Maria, Entrevista, 2019). Soraya foi mais explicativa que a professora Maria, pois apresentou uma compreensão mais ampla de letramento, se assemelhando também ao de Magda Soares, isto é, que este é: “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 2005, p. 39).

Magda Soares destaca que apropriar-se da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever, é pois: “tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade” (SOARES, 2005, p. 39). Sobre isso, acrescenta ainda que o indivíduo letrado é não só aquele que sabe ler e escrever, mas também “aquele que usa socialmente a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2005, p. 40)

Em relação à idade em que as crianças se alfabetizam, as professoras responderam que esse processo ocorre entre os cinco a sete anos de idade, e que esse processo para que aconteça de forma satisfatória precisa de muitos estímulos. Nesse sentido é preciso, pois, observar a fala das professoras:

Geralmente é entre 5 a 7 anos, porém eu creio que é necessário respeitar o tempo e o desenvolvimento de cada criança e ela precisa ser estimulada tanto pela família quanto pelos profissionais que estão trabalhando com essa criança. (Professora Maria, Entrevista, 2019).

O processo de alfabetização e letramento se inicia hoje de cinco ao sete anos, então é um processo e isso depende muito da estimulação, da criança, do meio social e de várias outras coisas. Mas as crianças começam a decifrar as primeiras letrinhas, essas primeiras palavras de cinco a seis anos e começam a ler com maior desenvoltura entre seis e sete anos. É um período de desenvolvimento muito latente, então é bem importante que haja estímulos e incentivos. (Professora Soraya, Entrevista, 2019).

A partir das respostas das professoras sobre a idade em que as crianças se alfabetizam, é preciso acrescentar que sobre isso há diversas discussões, entre elas a de que não há uma idade mínima e máxima para que a alfabetização aconteça. Neste caso, é necessário destacar o que diz Soares (2017) e Ferreiro (2011):

A aprendizagem da língua escrita pela criança é um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico que não tem momento definível quer de início, quer de término, como, aliás, pode-se dizer de todas as demais áreas de desenvolvimento e aprendizagem, iniciam-se no nascimento e só terminam na

morte, última aprendizagem e momento final do desenvolvimento. (SOARES, 2017, p. 341)

A alfabetização até o final do terceiro ano fundamenta-se não na crença de que é possível determinar com precisão o ano de escolarização e a idade em que deve estar concluída a alfabetização da criança, mas na importância e na necessidade de garantir a todas as crianças, depois de um certo número de anos de escolarização, um domínio básico da leitura e da escrita, imprescindível como meio de superação das desigualdades, que os dados têm evidenciado, na obtenção desse direito fundamental para o exercício da cidadania e aquisição de condições mínimas para a vida social e profissional em uma sociedade grafocêntrica. (SOARES, 2017, p. 34)

Ademais, com base nas concepções interacionistas de desenvolvimento expostas no primeiro capítulo deste trabalho, no qual temos como representantes Piaget e Vygotsky, foi destacado que nessas concepções há a ideia principal de que acontece a interação entre sujeito e o meio social. Desse modo, compreende-se que a aquisição do conhecimento é um processo em que o indivíduo construirá ao longo de sua vida. Sendo assim, é dada importância às experiências anteriores e elas servirão de base para novas construções. Portanto, suas vivências desde o nascimento são muito importantes e a partir disso o sujeito vai construindo seus conhecimentos.

A criança que está imersa desde muito cedo em ambientes que contém diversos elementos escritos, como folhetos, embalagens, livros, lista de compras, cartas, contas, rótulos e outros, usados para as práticas do dia a dia, pode-se afirmar que está em constante contato com a língua escrita e percebe que existe uma funcionalidade. Desse modo, não importando a sua idade, ela vai aos poucos fazendo suas hipóteses e conceitos. Mas também é importante frisar que por si só nem sempre as crianças se alfabetizam sozinhas, elas necessitam da mediação e interação com outras pessoas.

Assim, retomando a questão de qual é a idade certa para começar e terminar o processo de alfabetização, entendemos que conforme as teorias de desenvolvimento é preciso concordar com Ferreiro (2011), quando ela afirma que é uma questão mal colocada, afinal “o acesso à língua escrita começa no dia e na hora em que os adultos decidem”. (FERREIRO, 2011, p. 94). Portanto, é preciso considerar o que os sujeitos já aprenderam em seu meio social e em suas experiências anteriores, uma vez que as crianças já chegam nas escolas em pleno processo de alfabetização e letramento e que não há necessariamente uma idade fixa para o início e fim desse processo.

No que tange ao processo de aprendizagem é interessante concordar com as professoras, pois os incentivos são essenciais para que a criança se sinta motivada e aos poucos vá compreendendo o mundo da escrita e, sobretudo, levantando hipóteses a partir dos conhecimentos que vão adquirindo com suas experiências do dia a dia.

Sobre a prática e estratégias priorizadas pelas professoras para que as crianças se alfabetizem foi possível perceber com base nas entrevistas que elas utilizam diferentes estratégias para atingir seus objetivos propostos. Estratégias que estão ligadas a alguns daqueles métodos de alfabetização discutidos no primeiro capítulo. Acreditamos que a metodologia utilizada em sala de aula é um item fundamental para o sucesso e/ou o fracasso da aprendizagem. Desse modo, é importante verificar o que disseram as professoras:

Eu gosto muito de trabalhar com jogos, realizar atividades de acordo com o nível de cada criança, lista de palavras, trabalhar com diferentes gêneros textuais para chamar a atenção. À medida que vou apresentando uma letra trabalho com dinâmicas diferentes, trabalho os sons por meio de brincadeiras, são diferentes formas que a gente vai buscando para sempre tá chamando a atenção deles. (Professora Maria, Entrevista, 2019).

A partir da fala de Maria, é possível perceber que a forma como ela trabalha se assemelha ao método fônico, assim descrito no primeiro capítulo, pois a professora apresenta a letra associando-a ao som que ela produz, levando em consideração a memorização de sons e letras. Assim também ocorre com as estratégias utilizadas pela professora Soraya, que também se assemelham a este método, uma vez que ela utiliza histórias para a apresentação das letras, utilizando frase e não apenas palavras isoladas.

São diversas estratégias: a ludicidade, o encantamento e chegar às crianças de forma que elas queiram conhecer. E uma dessas estratégias a gente tem um projeto que se chama “Cada letra uma novidade”, que é um sucesso, a gente apresenta cada letra com uma história de uma forma encantadora, com trajes adequados, quase que de uma forma teatral e no final cada criança ganha uma lembrancinha para fazer referência àquela letra, a gente faz listas de palavras utilizando de diversos métodos, o fônico, o silábico, e isso fica de uma forma muito marcante na vida da criança e ela aprende a ver o mundo de outra forma. Ela encontra aquela letrinha que a professora trabalhou em sala, que ela desenvolveu a atividade e aquilo fica bem latente, bem palpável na vida. Daí em diante ela vai fazendo uma série de outras combinações com aquela letra apresentada e rapidinho eles começam a ler, a decodificar, a entender e aplicar todo esse conhecimento nas suas práticas sociais. (Professora Soraya, Entrevista, 2019).

As professoras utilizam como item indispensável a criatividade, e utilizam esse recurso, sobretudo, para chamar a atenção das crianças e fazer com que elas queiram aprender, trazendo também para a sala de aula um clima favorável para que a aprendizagem aconteça de forma interativa e lúdica. Desse modo, parece que as professoras conseguem a participação efetiva das crianças, fazendo com que elas se tornem sujeitos ativos nesse processo. Sobre a criatividade no trabalho pedagógico é importante destacar o que diz Távora (2010):

A criatividade na ação docente demandará ações criativas concretas que possam ser constantemente reavaliadas para direcionar o trabalho pedagógico. Uma das ações docentes que possibilita a expressão da criatividade no trabalho pedagógico para a direção da qualidade do processo de alfabetização é o reconhecimento do contexto de vida do aluno. Reconhecer a vida é reconhecer a diversidade; é valorizar o sujeito que aprende como um ser ativo e único no desenvolvimento de seu processo de apreensão da língua escrita na alfabetização. (TÁVORA, 2010, p. 45).

Durante a entrevista realizada, a professora Maria respondeu da seguinte maneira no que se refere aos materiais que ela considera necessários para melhor alfabetizar as crianças:

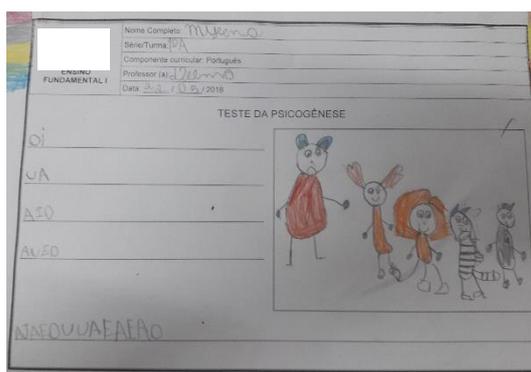
Os materiais são jogos pedagógicos, formação de palavras, bingo, preguicinha, palavras, raspadinha, projeto da ciranda literária, às vezes criamos histórias oralmente, depois continuamos coletivamente e para finalizar escrevemos a história. Então tem várias maneira de se trabalhar, e acredito que fazer isso com material concreto de forma alfabeto móvel. A gente vai buscando diferentes maneiras de estimular essa aprendizagem. Tem também atividades para colocar a letra que faltava, bingo, lista de lúdica é o ideal para atingir o objetivo que é a alfabetização. (Professora Maria, Entrevista, 2019).

Em relação aos materiais utilizados pelas professoras é importante frisar que há uma relação coerente com o que as crianças gostam de fazer na escola, que é aprender brincando, por meio de jogos e atividades práticas muitas vezes em equipe, utilizar recortes, colagens, gostam do momento da leitura, de música, de dinâmicas para aprender palavras novas. Desse modo, é possível perceber que as práticas descritas pelas professoras são similares à concepção interacionista descrita no primeiro capítulo, no qual há a compreensão da interação entre o sujeito e o seu objeto de conhecimento, assim como a relação entre o sujeito e meio social para os processos de aprendizagem.

Até então estávamos falando das concepções das professoras, mas em relação à prática pedagógica, conseguimos observar algumas aulas da professora Maria. Verificamos que ela utiliza recursos lúdicos para possibilitar a participação das crianças e propiciar a aprendizagem, sempre levando em consideração melhorar o desempenho nas práticas de leitura e escrita. A seguir apresentamos algumas atividades realizadas na turma de primeiro ano da professora Maria, professora regente do ano de 2018.

Foi realizado o teste da psicogênese para a professora saber o nível de alfabetização ao qual cada aluno se encontrava. Mas é importante dizer que Ferreiro não indica que é necessário fazer testes com as crianças. A teoria de Ferreiro nos ajuda a entender melhor o processo de aprendizagem e de alfabetização das crianças. É necessário termos certo cuidado com a tentativa de didatização da teoria, e com as implicações de realizar testes com as crianças, pois dependendo da aplicação e dos propósitos do professor, este teste pode contribuir ou prejudicar o processo de aprendizagem das crianças. A seguir, fotos do teste aplicado na turma:

Imagem 19: Teste da Psicogênese



Fonte: acervo pessoal, 2018

Imagem 20: Teste da Psicogênese



Fonte: acervo pessoal, 2018

Durante os testes da psicogênese as crianças escreveram as palavras ditadas pela professora, e isso foi feito conforme suas hipóteses de escrita. A aplicação do teste foi um momento tranquilo e muito esperado pelas crianças. A professora interagiu com as crianças de forma carinhosa e incentivava que a escrita fosse realizada conforme o que elas sabiam, repetia oralmente as palavras várias vezes. Foi perceptível que elas gostaram de fazer o teste, pois não eram pressionadas a escrever corretamente e sim conforme a maneira que achavam que deveria ser. Embora eu estivesse presente na sala e talvez me vissem como uma pessoa que estivesse anotando ou fazendo avaliações, elas não se intimidaram comigo.

De acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberoski a criança elabora hipóteses sobre o sistema de escrita. Ferreiro (2011) esclarece o que é hipótese silábica e como acontecem as produções escritas das crianças:

As construções aparecem antes e depois que as letras se vinculem à representação de aspectos parciais e formais da fala. Em determinado momento as crianças procuram estabelecer a correspondência entre a quantidade de letras da palavra escrita e certas propriedades quantificáveis do objeto (por exemplo, Antônio de 4 anos, nos diz que se deve escrever “elefante” com mais letras do que “borboleta”, porque “ele pesa uns mil quilos”). Depois, porque a primeira vinculação clara entre a escrita e os aspectos formais da fala leva a criança a elaborar o que chamamos de “hipótese silábica”, segundo a qual cada letra representa uma sílaba da palavra (...). (FERREIRO, 2011, p. 54)

É importante observar que nas fotos do teste da psicogênese as crianças atribuíram uma letra para cada sílaba da palavra, conforme descrito por Emília Ferreiro como sendo a hipótese silábica. É também possível visualizar pelas imagens que há crianças em níveis distintos de escrita. Após o teste da Psicogênese, a professora realizou uma atividade de formação de palavras utilizando a colagem de sílabas.

Imagem 21: Caderno dos alunos



Fonte: acervo pessoal, 2018

É importante frisar que esta atividade não há relação com os métodos globais de alfabetização, tampouco com as teorizações de Emília Ferreiro, na qual propõe a escrita espontânea como forma de compreender o sistema de escrita alfabética. Contudo, não podemos afirmar que esta atividade não foi importante para a aprendizagem das crianças. A professora priorizou a junção de sílabas fora da proposta de alfabetizar letrando, mas acreditamos que a atividade cumpriu a função de decodificação, que é a leitura.

A turma possuía vários livros em sala de aula. Toda semana havia um rodízio e eles levavam livros diferentes para casa. Neste caso, a família participava dessa atividade, pois a leitura deveria ser realizada por uma pessoa em voz alta para que a criança a escute. Em sala de aula, a proposta era debater o assunto, falar sobre o que eles mais gostaram, o que eles aprenderam com a história e a partir dessas leituras a professora Maria realiza atividades de escrita.

Imagem 22: Caixa dos livros



Fonte: acervo pessoal, 2018

Essa atividade de leitura de livros é ótima para que os alunos apropriem-se da linguagem escrita e da leitura. Nesse sentido, é importante descrever o que diz Ana Teberosky e Tereza Colomer a esse respeito:

É importante que, na escola, o mundo da escrita se complete com o mundo dos livros. A leitura em voz alta permite associar os signos gráficos com a linguagem e a linguagem com os tipos de textos, ou seja, os gêneros e os suportes materiais sobre os quais eles se apresentam. Mas, além disso, escutar a leitura em voz alta é escutar a linguagem, e isso ajuda a criança a desenvolver sua competência linguística. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 85-86)

A atividade “Palavra versus Imagem”, outra estratégia utilizada pela professora Maria, consistia em observar a imagem, reconhecer a palavra oralmente e depois escrevê-la no quadro. As imagens utilizadas nessa atividade foram retiradas dos livros lidos pelos alunos no projeto Ciranda Literária. É interessante, pois, eles participaram dessa atividade dinâmica de escrever no quadro palavras as quais já ouviram e que fazem parte de um contexto literário que já tiveram contato.

Imagem 23: Lousa da sala de aula



Fonte: acervo pessoal, 2018

Imagem 24: Atividade realizada pela turma



Fonte: acervo pessoal, 2018

As crianças realizaram a atividade com muito entusiasmo. O número era escolhido por meio de um sorteio. As crianças escreviam as palavras conforme suas hipóteses, estas descritas por Emília Ferreiro no primeiro capítulo deste trabalho. É uma atividade em que pode-se observar a prática do letramento, uma vez que as palavras retiradas para a construção da atividade foram retiradas de livros os quais as crianças já haviam lido. Retomando a ideia do letramento é preciso destacar que é um conceito que se refere à forma como se utiliza a escrita em todos os lugares, ou seja, nos meios sociais e cotidianos os quais o sujeito se encontra.

Em um dos dias observados, houve a leitura do livro “O mundinho sem bullying”, as crianças debateram o assunto com perguntas realizadas pela professora e após a discussão fizeram cartazes e os colocaram no corredor da escola.

Imagem 25: Livro da turma



Fonte: acervo pessoal, 2018

Imagem 26: cartaz construído pela turma



Fonte: acervo pessoal, 2018

Sobre esta atividade é importante perceber que houve uma interação das crianças da turma com as outras crianças e os adultos da escola, compartilhar as atividades propicia novas aprendizagens entre elas e garante a socialização das ideias. Sobre essa ideia de compartilhar a escrita, Teberosky (2003) assim afirma:

Compartilhar a produção da escrita de palavras e de textos é parte do ambiente social; os produtos escritos das crianças são parte do ambiente material observável. Insistimos neste ponto para mostrar que todos os aspectos da aprendizagem devem ser trabalhados de maneira integrada: leitura e escrita, produto e processo, palavras e textos. (TEBEROSKY, 2003, p. 118)

Esta atividade de elaboração de cartazes tem relação com a prática de alfabetizar letrando, ou seja, “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (SOARES, 2005, p. 47). Ademais, faz parte das sugestões de atividades de letramento escolar propostas por Carvalho (2005), pois fazem parte do uso corrente na vida social. No caso do cartaz, foi utilizado como meio de realizar uma campanha para prevenir o bullying na escola.

Outro fato interessante é que a professora Maria utiliza vários suportes textuais em suas práticas pedagógicas com o intuito não só da alfabetização, mas também na perspectiva do letramento. Sobre isso é importante destacar o que o letramento é “condição de entrada da criança nesse universo salpicado de suportes textuais das mais diferentes características e quanto mais cedo a criança tiver acesso a estes elementos, mais condições igualitárias ela terá de participação social”. (ALMEIDA, 2011, p. 15)

Outro fato que merece destaque é a leitura do livro em voz alta realizada pela professora regente, foram momentos de grande interesse por parte dos alunos, momentos em que pararam para escutar, deram exemplos semelhantes aos da história, enfim, entraram no

mundo do texto e com essa atividade aprenderam novas palavras relacionadas à comportamentos morais. Sobre a função do professor como leitor, Teberosky (2003, p.126) entende que “quando o professor realiza a leitura em voz alta, a criança aprende a participar com audiência, porque escutar ler não é algo passivo.” Além disso, Teberosky também discute o que acontece com a criança quando escuta a leitura:

(...) as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada. Interagir com textos escritos, através da mediação do adulto que lê em voz alta, é um processo de aprendizagem novo para a criança, é adentrar-se em território desconhecido para explorar novas formas de linguagem. (TEBEROSKY, 2003, p. 127)

A professora propôs outra estratégia que tinha o objetivo de explicar sobre as profissões e realizar um ditado. As crianças foram fantasiadas para a aula, fizeram um desfile e com isso puderam compartilhar as profissões e discutir sobre as atribuições de cada uma delas. Acreditamos que a realização de atividades práticas em sala de aula ajuda a construir um ambiente facilitador para as aprendizagens diversas, além disso, visa trabalhar a criatividade, interação social, comunicação, improvisação e a compreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula. No caso dessa atividade a criança adquiriu as primeiras experiências com a profissão escolhida, pois cenicamente comportou-se como o profissional, e a partir disso passou a interagir com a linguagem escrita ao escrever o nome da profissão em questão.

Imagem 27: Desfile das profissões



Fonte: acervo pessoal, 2018

O ditado realizado nessa atividade pode ser comparado à escrita espontânea, que é um recurso utilizado para que as crianças escrevam e aprendem aos poucos sobre as regras que constituem o sistema de escrita, e dessa forma, apropriando-se e internalizando seu conhecimento. Essa observação me motivou a elaborar e desenvolver algumas atividades com as crianças da turma, assunto tratado na próxima sessão.

### **3.2 Atividades diversificadas, de rodízio e de agrupamentos: uma proposta e uma aposta no processo de alfabetização das crianças.**

Foi com base no teste da psicogênese que elaboramos os planos de aulas a fim de aplicá-los na turma de primeiro ano. Como estávamos na condição de estagiária do curso de Pedagogia, nos foi permitido realizar algumas atividades com as crianças. Foram planejadas atividades de reagrupamentos, o que estamos também entendendo por atividades diversificadas. O motivo pela escolha de atividades diversificadas foi devido à importância de se utilizar recursos e instrumentos diferentes para se alcançar a aprendizagem, fundamentado nas ideias de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky, descritas no primeiro capítulo, na qual ele entende que é por meio das vivências do indivíduo e do ambiente em que se vive, sua cultura, valores, crenças, costumes e tradições que as aprendizagens ocorrem.

Os alunos foram reagrupados conforme o nível de escrita detectado no teste da psicogênese. Os alunos de nível silábico ficaram no grupo de alunos de nível silábico alfabético. O objetivo era que eles fizessem as atividades juntos e se confrontassem na resolução da atividade. Eles conversaram entre si para fazerem juntos.

Imagem 28: Sala de aula - reagrupamentos



Fonte: acervo pessoal, 2018

Cada grupo realizava uma tarefa diferente. Foram cinco grupos com quatro pessoas. As atividades tinham por objetivo favorecer o avanço no processo de alfabetização. Mediamos esse processo, incentivando-os a realizar a atividade em grupo e ajudando-os a

pensar na possível resposta correta. O objetivo foi atingido, pois uns queriam escrever conforme sabiam, mas no grupo havia um que pensava diferente, pois já estava no nível alfabético, e influenciava o grupo.

As atividades diversificadas desenvolvidas em forma de rodízio foram as seguintes:

- ✓ Caça palavras: é um passatempo que treina a sua habilidade de percepção, pois nele você deve encontrar palavras que estão escondidas no meio de várias letras, possuem posições diferentes, horizontal, vertical e diagonal.

Imagem 29: atividade de caça palavras



Fonte: acervo pessoal, 2018

- ✓ Palavras cruzadas: o objetivo é encontrar todas as palavras usando as dicas, no caso, o desenho. Na medida em que as palavras são preenchidas, algumas letras de outras palavras automaticamente aparecem, facilitando a resolução.

Imagem 30: Atividade de palavras cruzadas



Fonte: acervo pessoal, 2018

- ✓ Palavra x imagem: Observar a imagem que está atrás e escrever a palavra no quadro.

Imagem 31: Atividade de palavra x imagem



Fonte: acervo pessoal, 2018

- ✓ Alfabeto móvel: Letras avulsas utilizadas para a formação de palavras diversas

Imagem 32: Atividade com alfabeto móvel



Fonte: acervo pessoal, 2018

- ✓ Forca palavras: é a escolha aleatória de letras para a formação de palavras.

Imagem 33: Atividade de forca



Fonte: acervo pessoal, 2018

As crianças realizaram a atividade com entusiasmo e foram bastante receptivas. Houve momentos de confronto entre elas, e momentos de interação, pois elas não costumam trabalhar em grupos, mas sim individualmente ou em duplas. Quando o grupo terminava a atividade logo ficavam ansiosos para realizar a próxima. Acreditamos ter contribuído no processo de alfabetização e formação dessas crianças, uma vez que eles adquiriram o uso de novas palavras. Além disso, favoreceu no desenvolvimento e aprendizagem em grupo e viveram novas experiências, fortalecendo assim os valores da compreensão, da tolerância e da capacidade de ajudar o próximo.

Em relação à aprendizagem da língua escrita e da leitura essas atividades contribuíram para aprendizagem das crianças, pois com a utilização de diferentes formas de escrever elas conseguiram formar novas palavras. Na atividade de palavras cruzadas, por exemplo, se colocassem uma letra errada não era possível completar a palavra. Isso foi resolvido entre eles, então aos poucos conseguiram perceber qual letra que faltava para resolver a atividade. Na atividade de forca, no momento em que já estava para finalizar, eles nem citavam outra letra, apenas completavam com a letra que estava faltando e ao final liam a palavra toda.

A roda de contação de história é uma atividade que estimula a criatividade e imaginação das crianças. Além disso, é divertido e promove a interação entre a turma. Durante o período da observação, a professora regente estava ensinando o alfabeto para as crianças. Naquele momento as crianças estavam aprendendo palavras com a letra P. Fizemos então uma roda de contação de história com as crianças usando a caixa mágica. Dentro de uma caixa foram colocados vários objetos que começavam com a letra P. O objetivo era retirar um objeto da caixa e inventar uma história usando o objeto retirado e relacionar o trecho contado pelo aluno que pegou o objeto com o trecho contado pelo aluno anterior. Desse modo, construímos uma história coletiva.

Imagem 34: Sala de aula – roda de contação de história



Fonte: acervo pessoal, 2018

Foi muito interessante e divertido, pois as crianças conseguiram completar a história no momento em que tinha que pegar o objeto. Após esse momento as crianças foram escrever no quadro o objeto que pegaram na caixa mágica. É importante destacar que a realização dessa atividade contribui para que o aluno que desenvolva a consciência grafofonêmica, assim definida por Ehri (1999), como “a habilidade de relacionar letras ou grafemas da palavra escrita com os sons ou fonemas detectados na palavra falada”( EHRI, 1999, p. 1 apud SOARES, 2017, p. 216) . Além disso, Soares (2017) destaca que:

É sem dúvida, mais adequada que a expressão consciência fonêmica, porque nomeia com mais precisão o nível mais avançado de consciência fonológica, a consciência fonêmica, que só é alcançada por meio da associação entre os grafemas e os segmentos que eles representam, os fonemas. É essa associação que leva a criança à identificação de fonemas em palavras ou sílabas. (SOARES, 2017, p. 216).

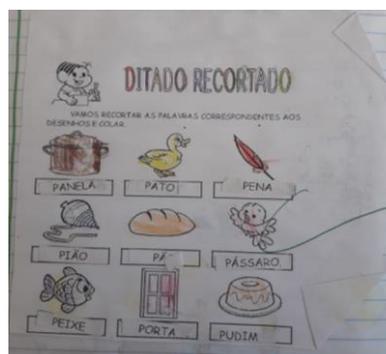
Além da escrita das palavras no quadro, posteriormente realizamos atividades no caderno, realizamos dois tipos de ditados, um recortado, que estimula a leitura da palavra e outro que estimula a escrita.

Imagem 35: Lousa da sala de aula



Fonte: acervo pessoal, 2018

Imagem 36: atividade de recorte



Fonte: acervo pessoal, 2018

As crianças se comportaram de forma tranquila, participaram ativamente e foram pacientes até o momento da chegada da caixa mágica em suas mãos. Mas, às vezes queriam inventar trechos para a história com o objeto que foi pego pelo outro colega. O que elas aprenderam com essa atividade foi a ampliação de seu vocabulário, significado de palavras, bem como o uso de expressões para a conexão de cada trecho, e no caso das atividades de escrita, como se escrevem tais palavras que foram utilizadas para compor a história coletiva.

As crianças estavam estudando sobre o Sistema Monetário Brasileiro, mais especificamente sobre a moeda nacional, valores e o uso do dinheiro no dia a dia. A partir do que foi realizado em sala de aula planejamos uma atividade lúdica para que os alunos pudessem vivenciar na prática do dia a dia a leitura e o uso do dinheiro. Realizamos um

mercadinho para que eles pudessem identificar o valor das mercadorias com o valor das cédulas de dinheirinho e fazer suas compras.

Imagem 37: objetos do mercadinho



Fonte: acervo pessoal, 2018

Imagem 38: alimentos do mercadinho



Fonte: acervo pessoal, 2018

Cabe destacar que a atividade lúdica é muito importante na construção do conhecimento da criança. Além disso, foi possível verificar durante a atividade prática a apropriação de conhecimentos matemáticos, desenvolvimento da oralidade, regras de conduta e interação social.

Imagem 39: Caixas do mercadinho



Fonte: acervo pessoal, 2018

Imagem 40: fazendo as compras



Fonte: acervo pessoal, 2018

Esta atividade foi muito animada para as crianças, pois a vivência da realidade na qual elas tinham total autonomia para decidir o que comprar foi motivadora. Elas ficaram empolgadas e foi um momento muito significativo para elas. Ao longo da atividade houve aprendizagem sobre o uso do dinheiro. Além disso, os papéis vivenciados por eles na posição de clientes ou de funcionários do mercado também foi um momento de aprendizagem no que se refere aos sujeitos das diversas relações sociais. Mediante tudo isso, cabe acrescentar a visão de Silva (2012) a respeito da vivência lúdica da criança:

Quando se fala de infância e lúdico, há de se reconhecer que existe relação imbricada entre o corpo, movimento e jogo. Por sua vez essa relação é mediada pela imaginação. Assim, o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, conforme lembra Vigotski, está intimamente ligada a processos criativos e simbólico-reais. Nesse sentido, a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança, pelo contrário, é a manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. (SILVA, 2012, p. 229 apud SÁ, et. al, 2016, p. 121)

A atividade de mercadinho foi um momento de grande aprendizagem para as crianças, fizeram uso da leitura nas práticas sociais, pois eles tinham que ler os rótulos e preços para comprar. Os brinquedos utilizados como mercadoria, a caixa registradora, e os dinheirinhos foram itens imprescindíveis para desenvolvermos a atividade. A respeito da importância do brinquedo Campos de Carvalho e Rubiano (2010) afirmam que ele “propicia a realização de desejos que não poderiam ser satisfeitos imediatamente na situação real, assim, através de situações imaginárias a criança os satisfaz, elabora suas questões e desempenha papéis.” (CARVALHO e RUBIANO, 2010 apud SÁ; REZENDE JÚNIOR; MIRANDA, 2016, p. 133).

Na atividade “Propaganda dos objetos e escrita de palavras”, o objetivo foi trabalhar a propaganda e a escrita de palavras referentes aos objetos escolhidos pelos estudantes para realizar a atividade. Inicialmente conversamos sobre o que era uma propaganda e para quê serve, posteriormente eles escolhiam um objeto e espontaneamente eles iam à frente e faziam a propaganda de venda do objeto, inclusive quanto custava.

Imagem 41: propaganda de objetos



Fonte: acervo pessoal, 2018

Imagem 42: propaganda de objetos



Fonte: acervo pessoal, 2018

Os estudantes participaram ativamente da atividade e conseguiram escrever a palavra no quadro para compor a lista de objetos. Realizar atividade com gênero propaganda foi interessante, pois eles passaram a entender para que serve a propaganda e perceberam que quanto mais adjetivos atribuíam ao objeto, mais as pessoas ficariam interessadas em comprá-

lo. Nesse sentido é importante destacar o que diz Kishimoto (2017) o uso de diferentes gêneros textuais e o brincar de faz de conta:

Ao manipular diferentes gêneros textuais a partir de combinações de elementos de seu cotidiano, a criança vai fazendo a leitura do mundo, criando regras para a compreensão da linguagem verbal e não verbal. (...) Conforme avança em seu conhecimento, a criança deixa a fantasia e categoriza as situações de seu cotidiano, resolvendo conflitos e buscando ações e os conteúdos provenientes do mundo que a cerca, por meio de instrumentos mediadores resultantes das relações e interações que estabelece com o mundo da cultura. (KISHIMOTO, 2017 apud RODRIGUES, et. al, 2017, p. 73)

A proposição das atividades durante a pesquisa foi uma experiência muito prazerosa, pois conseguimos ver na prática as rotinas escolares, a aplicação de atividades e a resolução por parte dos alunos. Acreditamos ter contribuído um pouco para a formação desses alunos no que se refere à alfabetização e letramento com as práticas pedagógicas aplicadas. Além disso, esse trabalho foi de grande importância na minha formação enquanto futura pedagoga, gostei muito de ser professora nos anos iniciais, observar e aplicar atividades diversificadas e ver as crianças apropriando-se da leitura e da escrita e entendendo cada dia mais o que ela representa em nossa vivência social.

Cabe ressaltar que durante esse processo os alunos adquiriram novas aprendizagens e que as atividades envolviam a participação de todos da turma independente de seu nível alfabético e mesmo com algumas dificuldades eles foram interagindo, problematizando e realizando as atividades que partiam de contextos reais e assim, descobrindo novos conceitos, novas formas de escrever e ler, levando sempre em consideração suas experiências anteriores e suas opiniões sobre os diferentes assuntos trabalhados e, dessa forma, construindo conhecimentos que se concretizarão ao longo de toda sua vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Alfabetização tem sido uma preocupação atual, uma vez que é recorrente ouvirmos reportagens retratarem como os estudantes brasileiros tem tido resultados insatisfatórios nas avaliações de grande escala. Isto contribui para um entendimento de que dependendo dos modelos teóricos metodológicos priorizados, o processo de alfabetização ficaria reduzido ao ensino mecânico de codificação e decodificação da leitura e da escrita. Por outro lado, há a compreensão de que se considerássemos a forma peculiar de cada aluno compreender o código escrito, dando importância aos seus contextos socioculturais, sobretudo, como acontece a aplicabilidade dessa aprendizagem nas práticas sociais desses indivíduos, teríamos um cenário diferente nos processos de aprendizagem e nos resultados das avaliações dos estudantes. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer como acontece e o que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no desenvolvimento das crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

Logo, um dos objetivos específicos era conhecer as estratégias e/ou instrumentos utilizados no processo de aprendizagem da língua escrita e da leitura de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Foi possível a partir da observação participante verificar que são adotadas metodologias diversificadas para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que houve a realização de várias aulas que contribuíram para a aprendizagem da escrita conforme o ritmo de cada criança, sobretudo buscando superar as dificuldades presentes nesse processo e, assim, avançar para outros níveis de alfabetização.

Para conhecer como os professores pensam sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, foi realizada entrevistas estruturadas. Sobre isso, as professoras responderam que a alfabetização é um processo no qual as crianças aprendem a ler e a escrever, ademais, o letramento vai além da alfabetização e possibilita a aplicabilidade da leitura e da escrita nas práticas sociais. Sobre os recursos fundamentais para a alfabetização, as professoras priorizam materiais com diferentes gêneros textuais e a realização de brincadeiras que instigam a aprendizagem da leitura e da escrita. Em relação aos desafios de ensinar crianças que estão em níveis diferentes, as professoras realizam o teste da psicogênese, conforme as teorizações de Emília Ferreiro, sobretudo, as classificam conforme os níveis de aprendizagem e posteriormente desenvolvem atividades com o objetivo de alcançarem o nível alfabético no final do primeiro ano.

Durante a pesquisa houve a aplicação de algumas atividades diversificadas a fim de compreender/identificar as contribuições para a aprendizagem da escrita e da leitura das crianças em processo de alfabetização e letramento. Foi possível contribuir para a construção

do conhecimento da escrita dessas crianças, sobretudo, o letramento. É preciso salientar que as atividades aplicadas foram conduzidas de modo a respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança e também a fim de despertar a curiosidade e o interesse pela escrita, propiciando, assim, a aprendizagem de forma individual e coletiva.

No decorrer da pesquisa passei a entender a importância de proporcionar às crianças atividades com o objetivo de não somente contribuir para a alfabetização delas, mas também trabalhar na perspectiva do letramento, pois é um processo mais amplo que produz resultados no cotidiano das crianças e torna a aquisição e a utilização da escrita mais significativa e interessante, pois elas se sentiam instigadas a realizá-las.

O desafio encontrado neste processo de pesquisa foi elaborar os planejamentos e vivenciá-los na prática de forma a atender a todos os estudantes e com isso, ajudá-los a avançar nos níveis de alfabetização descritos por Emília Ferreiro em suas teorizações. Acredito que contribuímos para o processo de alfabetização das crianças de forma que estas vivenciaram situações de práticas sociais de leitura e escrita. Entendo que não foram práticas pedagógicas neutras, ou seja, sem intencionalidades, sem objetivos prévios. Mas, sim, atividades propícias a uma aprendizagem contextualizada, e aos poucos, as crianças foram percebendo a funcionalidade da escrita.

A realização desse trabalho me instigou a atuar como professora regente nos anos iniciais e pude verificar o quanto é desafiador o processo de alfabetização das crianças do primeiro ano, mas, sobretudo me fez entender e me preocupar que enquanto educadora devo estar preparada para trabalhar com conteúdos e estratégias diversificadas, levando sempre em consideração a realidade social e cultural de cada criança a fim de reconhecer suas dificuldades e necessidades. Acredito também que é muito importante ensinar com afetividade, respeitando os diferentes níveis de aprendizagem, para então, possibilitar a construção do conhecimento e desenvolvimento de nossas crianças, propiciando, portanto, sua inserção social de forma crítica nesse mundo globalizado.

## **PARTE 3**

### **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

No momento em que escolhi fazer o curso de Pedagogia pensei nas múltiplas funções que este curso me proporcionaria. Pretendo atuar como professora regente dos anos iniciais do ensino fundamental, em especial na alfabetização e nas áreas de apoio escolar como orientadora educacional ou coordenadora pedagógica, a fim de contribuir para o planejamento e execução das ações escolares.

Para outras funções que não seja a docência escolar, pretendo realizar concursos públicos que tenha a atuação do pedagogo, como por exemplo, tribunais e/ou ministério público e outros órgãos da Administração pública, nos quais possui especialistas educacionais, que são as pessoas competentes para tratarem de assuntos educacionais.

## APÊNDICE A – Questionário realizado nas entrevistas

1. Em sua opinião o que as crianças mais gostam de fazer na escola? As crianças demonstram interesses por quais tipos de atividades na escola?
2. O que é aprendizagem pra você e qual a relação da aprendizagem com o desenvolvimento?
3. Você planeja suas aulas? Como faz seu planejamento?
4. O que você entende por alfabetização?
5. Como as crianças se alfabetizam? Como que idade se alfabetizam?
6. Em sua opinião existe relação entre alfabetização e letramento? Qual?
7. Quais as atividades que são priorizadas por você para que as crianças se alfabetizem?
8. Como você lida com a aprendizagem das crianças no processo de alfabetização, considerando que nem todas estão no mesmo nível de desenvolvimento?
9. Quais os materiais que você considera necessários para melhor alfabetizar as crianças?
10. Quais os desafios e dificuldades em alfabetizar as crianças?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Desenvolvimento da escrita: 100 propostas práticas para o trabalho com crianças de seis anos**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

BARBATO, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda Farah (Org.). **Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental**. Aracaju-SE: Edunit, 2016

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CORREA, Mônica de Souza. **Criança, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Cengage, 2016.

DAVIS, Cláudia. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

DESLAURIERS J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991. In GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS**, Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DELORS, Jacques e “et al”. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo – SP: Cortez Editora, 1996.

EHRI, Linnea C.; SOFFER, Alison G. **Graphophonemic Awareness: Development in Elementary Students**. *Scientific Studies of Reading*, v.3, n. 1, 1999. In, SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS**, Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula**. In, Presença Pedagógica, v. 8, n. 45, maio/jun, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas, Sp: Papyrus, 1991.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita**. 6 ed. Campinas: Mercado das letras, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo : Atlas, 2003.

LOTSCH, Vanessa de Oliveira. **Alfabetização e letramento. Uma visão geral**. São Paulo, SP : Cengage Learning, 2016.

MANN, Peter H. **Métodos de investigação sociológica**. Rio de janeiro: Zahar, 1970.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Proposta Pedagógica da rede ■■■ de Educação. Brasília, 2015.

Regimento Escolar da Rede de Educação Básica do ■■■ DF, Brasília, 2010.

RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro (orgs). **Alfabetização e Letramento: prática reflexiva no processo educativo**. São Paulo: Humanitas, 2017.

SÁ, Antônio Villar Marques de; REZENDE JÚNIOR, Luiz Nolasco de; MIRANDA, Simão de (orgs). **Ludicidade: desafios e perspectivas em educação**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Almira S. et al. **Método misto de alfabetização – Guia de aplicação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.

SOARES, Gilda Menezes Rizzo; LEGEY, Eliane Prista. **Fundamentos e metodologia da alfabetização: Método Natural**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TÁVORA, Fernanda de Oliveira Fernandes. **A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2010.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2013. In: MARQUES DE SÁ, Antônio Villas; REZENDE JÚNIOR, Luiz Nolasco; MIRANDA, Simão de. (Orgs). **Ludicidade: desafios e perspectivas em educação**. Jundiaí – SP: Paco editorial: 2016.

WEISZ, Telma. **Apresentação.** In: FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2018.

ZACCUR, Edwiges; SAMPAIO, Carmen Sanches; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal (orgs.). **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.