



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

GABRIELA PEDREIRA SILVA

**UM LIVRO, UMA CANETA, UMA CRIANÇA E UM
PROFESSOR PODEM MUDAR O MUNDO: RELATOS
DE UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PERMEADO
PELA DISCIPLINA POSITIVA**

BRASÍLIA

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu Mestre e Senhor, “porque d’Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas” (Rm 11:36).

Dedico este trabalho à Sophia, fonte de minha inspiração e motivação para continuar a aprender.

Dedico este trabalho a todas as minhas crianças, que me ensinam todos os dias o valor de ser luz para o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Senhor e dono de meus projetos, porque “a fé sem obras é morta” (Tg 2, 26) e ele tem me guiado até aqui para realizar suas obras.

Agradeço à minha família, que me apoia nos meus projetos e me ajuda a seguir adiante com todo o amor que eu imereço e reconheço que vem do amor de Deus por mim.

Agradeço à minha orientadora, Paula Cobucci, minha inspiração maior de professora, que me acompanhou – e acompanha – em todo o meu processo de aprendizagem dentro da graduação.

Agradeço especialmente à Sophia, inspiração e centro dessa pesquisa, sem ela nada do que foi escrito aqui seria viabilizado e eu não teria aprendido tão bem como o fiz.

RESUMO

Os processos de alfabetização e letramentos que ocorrem na Educação Infantil devem ser repletos de ludicidade e respeitar os interesses da criança, tomando-a como protagonista de sua aprendizagem. Neste trabalho, busca-se entender a relação entre a alfabetização de uma criança pequena e o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais com a implementação das ferramentas da Disciplina Positiva a partir de uma pesquisa-ação. As sequências didáticas mostram-se uma maneira eficaz de alfabetizar por meio de eixos temáticos de interesse da criança e possibilitam um ensino personalizado que atenda aos critérios de ludicidade, integração de objetivos de aprendizagem e habilidades de vida devido à sua faixa etária.

Palavras-chave: alfabetização, habilidades socioemocionais, sequências didáticas, ludicidade.

RESUMEN

Los procesos de alfabetización y letramientos que ocurren en la Educación Infantil deben ser repletos de ludicidad y respetar los intereses del niño, tomándolo como protagonista de su aprendizaje. En este trabajo, se busca entender la relación entre la alfabetización de una niña pequeña y el desarrollo de sus habilidades socioemocionales con la implementación de las herramientas de la Disciplina Positiva a partir de una investigación-acción. Las secuencias didáticas muestranse una manera eficaz de alfabetizar por medio de ejes temáticos de interés del niño y permiten una enseñanza personalizada que atenda a los criterios de ludicidad, integración de objetivos de aprendizaje y habilidades de vida debido a su rango de edad.

Palabras-llave: alfabetización, habilidades socioemocionales, secuencias didáticas, ludicidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Uma criança pequena esboça linguagem escrita por meio das garatujas..	32
Figura 2. As primeiras letras começam a surgir na hipótese pré-silábica.....	33
Figura 3. Escrita das palavras “pássaro” e “elefante” na hipótese silábica quantitativa.....	33
Figura 4. Escrita da palavra “camelo” na hipótese silábica qualitativa.....	34
Figura 5. Produção textual de uma criança na hipótese silábico-alfabética.....	34
Figura 6. Escrita alfabética.....	35
Figura 7. Exemplo de prática de letramento com palavra-cruzada.....	36
Figura 8. Ambiente prévio às adaptações para aulas da Sophia.....	41
Figura 9. Material alternativo às folhas de papel: quadro branco ao alcance da criança.....	42
Figura 10. Espaço adaptado à Sophia e suas necessidades.....	42
Figura 11. Diagnóstico de escrita com palavras já conhecidas.....	44
Figura 12. Objetos de feltro incentivam a imaginação e o vocabulário.....	45
Figura 13. Primeiro teste da psicogênese.....	46
Figura 14. Atividade de reconhecimento e contagem de sons com o tema Frozen.....	48
Figura 15. Primeira atividade da sequência didática de Santa Teresinha.....	49
Figura 16. Atividade “a vocação de Santa Teresinha” com enigma das flores.....	50
Figura 17. Ficha técnica sobre Santa Teresinha completada pela Sophia.....	51
Figura 18. Atividade de lista em que a professora atuou como escriba.....	52
Figura 19. Poema com marcações de palavras que rimam com “coração”.....	53
Figura 20. Sophia completou seu nome com autonomia na legenda da foto.....	55

Figura 21. Fichas da árvore genealógica coladas pela Sophia em ordem cronológica.....	56
Figura 22. Sophia leu e preencheu com autonomia seu nome dentro da frase.....	56
Figura 23. A partir da discriminação visual identificar as palavras CARTOLINHA e CRISTINA.....	57
Figura 24. Escrita da palavra MENINAS sem apoio visual.....	57
Figura 25. Sophia jogando o jogo digital “robô pega letras”.....	59
Figura 26. Exemplo de ficha de consciência fonêmica.....	61
Figura 27. A Sophia entregou as cartas de uma a uma.....	62
Figura 28. <i>Slide</i> utilizado para apresentar o encontro de encerramento com o tema <i>Frozen</i>	63
Figura 29. Capa do livro personalizado da Ariel usado na SD 7.....	64
Figura 30. Fichas de letra cursiva coladas pela Sophia e sua respectiva correspondência.....	65
Figura 31. A atividade exigiu noção de corte e colagem, essenciais na alfabetização.....	66
Figura 32. 1º dia treinado a letra cursiva usando a cópia. Material: cartolina.....	67
Figura 33. Sophia completou com rapidez a cruzadinha sobre os órgãos do sistema digestivo.....	68
Figura 34. O caça-palavras teve como tema funções do cérebro.....	69
Figura 35. Texto informativo sobre o sistema nervoso contido no atlas do corpo humano.....	69
Figura 36. Depois de medir e desenhar, Sophia foi incentivada a cortar sozinha o tecido.....	71
Figura 37. “Sophia” em letra de forma minúscula feito a partir de escrita espontânea.....	72
Figura 38. Carta para a tia Paula feita por meio de escrita espontânea.....	73

Figura 39. Segunda carta feita para a tia Paula com escrita espontânea.....	73
Figura 40. Terceira carta escrita para a tia Paula de maneira espontânea.	74
Figura 41. Brincadeira de “jogo da forca” na sala de catequese.....	74
Figura 42. Comunicação via aplicativo é uma realidade no cotidiano das crianças e pode ser explorada de maneira proveitosa.....	75
Figura 43. Leitura de histórias como de Malala desenvolve capacidade de transformação social.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Consciência Fonológica

DCNEI – Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

DP– Disciplina Positiva

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

EF1 – Ensino Fundamental 1

EI – Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PA – Processos de Alfabetização e Letramentos

RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil

SD – Sequência Didática

SNC – Sistema Nervoso Central

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	21
2. ENTENDENDO A DISCIPLINA POSITIVA.....	24
2.1. FIRMEZA E GETILEZA.....	25
2.2. AMOR E ALEGRIA.....	26
2.3. SENSO DE PERTENCIMENTO.....	26
2.4. SENSO DE ACEITAÇÃO E IMPORTÂNCIA.....	27
2.5. FOCO EM SOLUÇÕES.....	28
2.6. CONSEQUÊNCIAS NATURAIS.....	28
2.7. ENCORAJAMENTO.....	29
2.8. RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	30
3. ENTENDENDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO.....	31
3.1. ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: PODE OU NÃO PODE?.....	36
3.2. HABILIDADES DE VIDA PRECEDEM OS CONHECIMENTOS SOBRE A LÍNGUA ESCRITA.....	39
4. UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CONDUZIDO SOB O OLHAR DA DISCIPLINA POSITIVA.....	40
4.1. SD 1: FRUTAS.....	44
4.2. SD 2: <i>FROZEN</i>	46
4.3. SD 3: SANTA TEREZINHA.....	49
4.4. SD 4: ÁLBUM DE FOTOS DE FAMÍLIA.....	54
4.5. SD 5: JOGOS DIGITAIS.....	58
4.6. SD 6: JOGO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	60
5. TRANSFORMANDO O MUNDO DA CRIANÇA.....	63
5.1. SD 7: ARIEL.....	64
5.2. SD 8: CORPO HUMANO.....	67
6. CONCLUSÃO.....	70

MEMORIAL

Considero relevante começar o meu relato ressaltando o fato de ter uma deficiência física. Hoje eu vejo como importante relatar isso num primeiro momento porque é grande parte de quem eu sou, ainda que não defina totalmente quem eu sou. A deficiência física sempre esteve presente em mim, e eu tive que aprender – e sigo aprendendo – a lidar com ela. Ainda que muitos tivessem dito o contrário, eu consegui andar com quase dois anos de idade, e depois desse fato, fui aprendendo a cada nova conquista que eu era sim capaz de fazer o que eu quisesse, apesar da condição física.

Nascida no Rio de Janeiro e vivendo aí até os seis anos de idade, eram muitas as terapias e tratamentos aos quais tive de me submeter, mas ali também fui criando forças para aprender mais e mais. Tenho uma família muito acolhedora, tive a sorte de ter passado grande parte da minha primeira infância na casa dos meus avós maternos, e nos fins de semana na casa da minha avó paterna. Não à toa, fui alfabetizada aos três anos de idade, em casa, pelo meu avô materno. Não tenho muitas lembranças dessa época, mas por meio de fotos posso ver que foi um momento de muito afeto e carinho.

Sem que eu soubesse, ali começava a minha paixão pelas letras, por escrever e pelos idiomas. Apesar de não ter muitas memórias dessa época, tenho algumas lembranças de assistir a filmes infantis em inglês e espanhol com legendas em português, e assim fui me alfabetizando nos três idiomas.

O meu interesse por idiomas perpassou toda a minha educação básica. Quando vim para Brasília, aos sete anos de idade, apenas com a minha mãe, comecei a perceber os diferentes sotaques e isso me despertou a curiosidade para estudar mais a fundo o português e suas peculiaridades. Desde então, eu me interessei a aprender gramática de modo aprofundado, e me lembro que todas as professoras que tive desde o primeiro até o quinto ano elogiavam o fato de eu não cometer erros de ortografia e ter uma boa redação. Ao mesmo tempo, eu tinha vivências com meus familiares que foram me aproximando do uso dos diversos idiomas, principalmente do inglês, e eu sabia, desde então, que a profissão que eu escolhesse seria para trabalhar com diversas pessoas em diversos idiomas. Pela proximidade que eu tinha com as embaixadas e algumas pessoas que trabalhavam nelas, eu me interessei por estudar Relações Internacionais quando tinha ainda 10 anos de idade, me encantava

o fato de estar em outros países trabalhando e aprendendo a respeito de diversas culturas.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, eu fui descobrindo o prazer de escrever. Escrevia redações na escola, narrativas e outros textos em caderno e diários, e gostava muito de ler. Nessa fase eu me apaixonei também pela história do Brasil e durante muito tempo me dediquei a estudar os tempos da monarquia no Brasil. Meu interesse chegou a ser tamanho que participei, aos 14 anos, da Olimpíada Nacional em História do Brasil, e fiquei em quinto lugar geral. Ainda que história tivesse se tornado um grande campo de estudos, a paixão seguia sendo escrever, e com uma peculiaridade: em diversos idiomas.

No Ensino Médio, me dedicava muitas horas do dia nas oficinas de redação e oratória que eram matérias optativas, mas que me ajudavam muito também nas outras matérias da escola e eu sempre gostava de ficar até mais tarde na escola escrevendo e tendo mais aulas sobre como escrever melhor. Eram aulas para escrever sobre temas diversos, e isso me encantava. Para mim, o escrever, ainda que fosse naquele formato de redação de vestibular, era libertador. Nesse período, eu também comecei aulas de alemão e italiano, com fins de melhor me preparar para ser uma boa diplomata.

Porém, o que eu não sabia, ou pelo menos achava que não sabia, era que todas as minhas escolhas profissionais se voltavam às crianças. Quando criança, eu queria ser professora de balé para as crianças, depois quis ser diplomata, sonhava em entrar para a UNICEF e ajudar as crianças pobres (sonho esse que durou muitos anos), e finalmente a escolha pela profissão docente.

Sobre a minha escolha profissional, cursar Pedagogia foi uma decisão tomada no terceiro ano do Ensino Médio. Só nos últimos seis meses da escola, depois de alguns meses de encontros vocacionais, é que decidi pela Pedagogia.

Com a escolha da Pedagogia, entrei para o curso na expectativa de trabalhar com pessoas com deficiência, e até o 2º semestre busquei entender melhor esse campo. Após uma visita a um Centro de Educação Especial, entendi mais do dia a dia nessa modalidade de ensino e algo me chamou a atenção: a adaptação de materiais. Cursando as disciplinas daquele mesmo semestre e vendo o Centro de Educação Especial, despertei em mim algo que até então eu não praticava, a confecção de materiais.

No semestre seguinte, continuei na saga de entender qual era a atuação ideal para mim, e fui visitar outros públicos: o 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Classe Varjão, o 2º período da Educação Infantil no Colégio Everest, a creche no Colégio Conquistar e o 5º ano do Ensino Fundamental no Centro de Ensino Santa Rita de Cássia. Com o 1º ano, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho de Língua Materna, tive o meu primeiro contato com a alfabetização e pude exercitar a elaboração de materiais didáticos. Ainda que fosse muito desafiador entrar em uma sala sem saber nada de alfabetização, eu aceitei o desafio.

Em paralelo, estive no 5º ano do Ensino Fundamental observando aulas de ciências e matemática, ministradas por uma mesma professora, que me ensinou muito sobre técnicas de ensino da matemática e como utilizar os materiais concretos. Ainda que eu tenha aprendido muito, eu saí querendo aprender a dar aula de matemática para os menores, talvez para aquelas crianças do 1º ano.

Além disso, para as aulas de Educação Infantil, eu estive observando as crianças entre 2 e 3 anos de idade, encontrei muitas nuances e entre elas vi como era uma sala de aula inclusiva e as estratégias que a psicopedagoga utilizava para lidar com tamanha diversidade em sua sala de aula. Entretanto, nesse semestre o que mais me chamou a atenção foram as observações no colégio Everest, em que eu pude observar as crianças de cinco anos de idade em diversos momentos de suas rotinas: parque, atividades guiadas, brincadeiras livres e reuniões entre as professoras. Estava decidido: eu queria lidar com crianças em fase de alfabetização e produzir muitos materiais.

No segundo semestre de 2019, eu estava dividida entre seguir com a alfabetização ou com a educação infantil no projeto 3.1 com a professora Cristina Massot fiz observação e estudos no Jardim de Infância da quadra 205 sul, com uma criança de cinco anos de idade com Síndrome de Down. Com essa experiência, quis estudar a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças pequenas. Mais uma vez, me deparei com os dois campos: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, refletindo e estudando sobre esses temas, descobri que, na verdade, essas duas vertentes se entrelaçam no letramento (mas isso é assunto para depois), e fui afunilando o meu campo de estudos para o letramento de crianças pequenas. A partir de então, o meu interesse são os processos de alfabetização e letramentos.

Ao cursar a matéria de Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, e ser monitora dessa disciplina, pude ter contato com as séries de alfabetização, o EJA e um pouco da Educação Infantil. Foram atividades muito ricas que me permitiram colocar em prática os conhecimentos adquiridos até então. Eu fui descobrindo as inúmeras possibilidades, mas também os meus talentos e pontos que eu deveria trabalhar.

Nesse ponto específico da minha graduação, eu já tinha mais ou menos traçado o meu futuro dentro do curso: seguiria estudando sobre o desenvolvimento da linguagem e começaria os estágios, mas veio a pandemia do Covid-19 e conteve os meus planos (e os de todo o mundo) quando eu tinha acabado de passar em um processo seletivo para um colégio muito querido: o Colégio Internacional Everest. Mas, quando foi necessário o ensino domiciliar e as minhas possibilidades de atuação em escolas diminuíram, eu precisei atuar de outras formas. A maneira que encontrei de continuar ativa, mesmo com a UnB em pausa, foi estudar por meio dos cursos do MEC e saber um pouco mais de como é a escola que eu queria estagiar, seus métodos, processos e visão de educação.

Em paralelo, tive de assumir a educação da minha sobrinha, então com 4 anos, porque seus pais são da área da saúde. Além disso, eu precisava aumentar a minha área de atuação, sentia a necessidade de colocar em prática o que eu tinha aprendido, e a demanda então era por crianças que precisavam de acompanhamento pedagógico. Então, pude fazê-lo com três crianças entre 3 e 4 anos de idade, de escolas diferentes. Eu era a responsável pelo diagnóstico, elaboração de planos de atividades, confecção de materiais, aplicação das atividades e avaliação. Nesse período, eu aprendi muito sobre o currículo da Educação Infantil, o que é esperado para cada idade e como elaborar materiais. Entre o começo da pandemia e o primeiro semestre de aulas remotas da UnB, essa foi a minha principal atividade, o meu primeiro contato com a Educação Infantil. Isso me fez refletir muito a respeito do fato de as escolas, muitas vezes, padronizarem um currículo para a Educação Infantil, que as crianças não são capazes de acompanhar.

Esse trabalho com as crianças da Educação Infantil me permitiu, posteriormente, continuar as aulas com a minha sobrinha, já em fase de alfabetização. Ao mesmo tempo em que eu tinha aulas de alfabetização, pude construir um portfólio do seu processo de aprendizagem como parte integrante da disciplina e ir além da matéria em si, mas construir mais conhecimentos junto a ela em todos os campos de

experiência e considerando seus interesses pessoais (possível graças ao trabalho individualizado durante a pandemia). Nos quatro últimos semestres da faculdade, esse trabalho desenvolvido com a minha sobrinha foi o fio condutor de todas as aprendizagens adquiridas nas disciplinas que eu estava cursando.

Ainda durante esse processo de aprendizagem que fluiu entre a Educação Infantil e a Alfabetização, tive a oportunidade de cursar a disciplina “Infância, Criança e Educação”, em que pude aprender e aprofundar meus conhecimentos sobre crianças com necessidades específicas, realizar uma pesquisa mais enfocada em autores que tratam desse tema e, com a orientação da professora da disciplina, escrevi um artigo sobre estratégias de ensino para o letramento na educação infantil. Nele, pude discorrer brevemente como estava sendo o processo de alfabetização e letramentos da minha sobrinha e obtive um convite da professora para participar do seu projeto de pesquisa. O convite era para estender essa pesquisa e talvez levá-la à pós-graduação, mas o meu objetivo naquele momento era começar a atuar nas escolas por meio dos estágios, não com mais pesquisas, por isso esse projeto parou por aí, mas o tema ficou na minha cabeça não como pesquisa, mas como atuação profissional.

Nesse mesmo semestre, fiz os projetos 3.2 com a professora Etienne Baldez e o 3.3 com a professora Cristina Massot, ambos com crianças pequenas, mas com diferentes enfoques: crianças com deficiência e educação infantil no Distrito Federal. Ambos os projetos me ajudaram a pensar em que tipo de escola eu queria atuar, que tipo de professora eu queria ser. Em contrapartida, eu continuava dando aulas para a minha sobrinha, exercitando ainda mais a minha docência em educação infantil, mas com a peculiaridade de que eu estava alfabetizando-a. Isso se deu fora da disciplina de Processos de Alfabetização e Letramentos, eu já tinha o portfólio dela pronto com um começo desse processo quando ela tinha 4 anos de idade.

Foi assim que no segundo semestre de 2021 (semestre 2021.1 letivo) tive a oportunidade, sob a orientação da professora dr^a Paula Cobucci, de começar o meu estágio de forma remota no Colégio Everest, no 2º ano do ensino fundamental. Nele, tive a oportunidade de assistir aulas em português e em inglês, e entendi como era a dinâmica do colégio e como é um currículo bilíngue. Em paralelo, fui aprendendo técnicas de alfabetização a partir de cursos do MEC e pesquisando em *blogs* de professoras bilíngues, acumulando materiais de alfabetização em inglês. Enquanto eu assistia às aulas bilíngues, tinha aulas na UnB sobre formas de expressão de crianças

de 0 a 6 anos, em que me interessei em aprofundar o campo da linguagem oral e escrita, focando na aquisição da linguagem. Foi um período muito enriquecedor porque pude acompanhar crianças de várias idades, analisando suas singularidades, percebendo como uma escuta ativa e um olhar personalizado são importantes. Foi um semestre com uma gama de aprendizagens muito grande, com diversas oportunidades e contatos com crianças de muitas idades diferentes – fazendo ainda um trabalho voluntário aos sábados com crianças de 3 a 5 anos de idade – comecei a pensar no que seria enfim o meu trabalho de conclusão de curso.

O final do ano de 2021 foi um marco importante na minha vida pessoal: a minha sobrinha, cuja pré-escola foi marcada pela pandemia da covid-19, estava terminando a educação infantil e entrando para o ensino fundamental, já alfabetizada e muito interessada em aprender ainda mais. Isso me despertou a curiosidade para uma etapa muito importante: a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Esse fator, então, foi o que me motivou a escrever esse trabalho final de curso, a alfabetização como ponte entre a educação infantil e o ensino fundamental.

No intuito de começar a pesquisar sobre o tema, busquei respaldo tanto nas áreas da pedagogia quanto da psicologia, eu escolhi matérias que fossem me ajudar a explicar o fenômeno da alfabetização que eu vinha acompanhando. Revisitei conceitos básicos do desenvolvimento e aprendizagem no campo da psicologia, vi outros teóricos novos. Nesse mesmo semestre, relembrei conceitos de Língua Materna sendo mais uma vez monitora, mas o que mais me chamou a atenção foi ter cursado a disciplina “Enfoques psicopedagógicos das dificuldades de aprendizagem”, com a professora Alia Barrios, ao mesmo tempo em que entrei para o estágio, dessa vez presencial, com uma carga horária maior e mais responsabilidades, no Colégio Everest, com crianças entre 2 e 7 anos de idade. Na escola, é utilizada a Disciplina Positiva, então tive de revisitar muitos conceitos, e agora seria a vez de colocar em prática tudo o que eu já tinha estudado sobre ela.

Nesse processo, pensei muitas vezes em trocar meu tema de pesquisa, relatar sobre o que eu estava vivenciando no estágio. Expor apenas a Disciplina Positiva seria uma forma mais fácil, mas logo repensei, e percebi que toda a minha pedagogia, que inclusive tinha me levado até ali, ia além da Disciplina Positiva. Uma coisa que me marcou muito foi quando a minha supervisora de estágio no colégio me perguntou sobre o que eu estava gostando de fazer e se tinha a ver com o que eu estava

estudando na UnB: NÃO, NÃO TINHA NADA A VER. Foi então que ela me disse: e o que você está fazendo com os meninos pequenos? Você é alfabetizadora, foca nisso!

Eu estudei para alfabetizar crianças de 6 ou 7 anos e estava ensinando cores a crianças de 2 e 3 anos. Foi então que eu tive mais oportunidades de ver outras realidades lá mesmo na escola: passei a acompanhar as turmas do ciclo de alfabetização (5 a 7 anos) e voltei a estudar sobre a alfabetização bilíngue. Os enfoques psicopedagógicos me ajudaram – e me ajudam – a criar estratégias para melhor atender a singularidade de cada criança, porque “cada pessoa é única e irrepetível”, lema da escola que aprendi a vivenciar no dia a dia e que vou levar para o meu fazer pedagógico.

Nesse movimento de voltar a pensar na alfabetização, tracei meu plano de estudo para este presente trabalho, focando em tudo o que eu tive de mais significativo na minha graduação: a alfabetização da minha sobrinha. Foi o processo que eu mais me dediquei, estudei, aprendi e apliquei tudo o que eu sabia, e aqui procuro retratar essa experiência que enriqueceu a mim e à alfabetizanda, num sistema recíproco e afetuoso. A partir dele, pude notar alguns conceitos e critérios muito importantes para a minha prática pedagógica que vão cercear a minha docência. É por meio desses conceitos básicos que eu pretendo seguir meus estudos em dois campos dentro da pedagogia: processos de alfabetização e letramento, mas também a psicopedagogia, da qual venho me aproximando.

Todo esse trajeto percorrido até aqui me possibilitou escrever esse trabalho que foi o fio condutor de toda a minha graduação e que ainda não se completou por inteiro, uma vez que a educanda está em processo de escolarização e há muito o que aprender. Entretanto, tudo o que for percorrido aqui é de suma importância não só para esse caso específico, mas para todo e cada processo de ensino-aprendizagem que ocorra em minhas salas de aula, as quais serão regidas pelo interesse das crianças e a Disciplina Positiva de intermédio entre mim e as crianças, numa relação de respeito mútuo e cooperação.

INTRODUÇÃO

É sabido que tanto a Constituição Federal, em seu artigo 205, quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), art. 53, preveem que a criança é um sujeito de direitos, titular dos seus direitos e cidadã cujos interesses são superiores no tangente a qualquer ação que tenha efeito em sua vida. Ainda, ambas legislações afirmam que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Além disso, o artigo 58 do ECA também institui que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança” (BRASIL, 1990).

É de suma importância entender que “como seres sociais que somos, o desenvolvimento da sociabilidade tem papel importante na construção do conhecimento, de como nos percebemos e de termos consciência da coletividade” (SICCHIERINO, 2022). Entretanto, durante os anos de 2020 e 2021, o isolamento social proveniente da pandemia do Covid-19 trouxe demandas educacionais inéditas para os principais agentes envolvidos na educação: as crianças, as famílias e os professores. As crianças perderam o contato físico com outras crianças e com as professoras; muitas experiências não eram mais viáveis por meio das telas e a aprendizagem significativa dessas crianças ficou fragilizada. Moreira discorre sobre as teorias de David Ausubel, e a esse respeito afirma que

é importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. (MOREIRA, 2010, p. 2)

Para os profissionais de educação, foi necessário repensar todo o método de ensino, para que fosse possível um ensino remoto sem muitas perdas na qualidade dos conteúdos, exigindo dos professores muito estudo e desenvolvimento de novas metodologias. Diante dessa realidade, em um primeiro momento, foram observadas mudanças no comportamento infantil, principalmente socioemocionais, campo essencial para um pleno desenvolvimento do indivíduo conforme estabelecem as legislações que regem a educação brasileira. A esse respeito, também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil reitera a necessidade de se

pensar na educação socioemocional dos bebês a crianças pequenas, dando diretrizes de como trabalhar por meio dos campos de experiência para cada faixa etária.

Segundo Henri Wallon, “os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (WALLON, 2007, p. 117) e cada um desses aspectos está junto na criança. Neste trabalho, um conceito essencial é a afetividade, que “se refere à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (ALMEIDA, 2007, p. 17) e tem três momentos marcantes: a emoção (exteriorização da afetividade), o sentimento (expressão representacional da afetividade) e a paixão (autocontrole para dominar uma situação).

Para Wallon, a educação, de modo geral, deve ser proporcionada para atender às aptidões e aos gostos dos alunos. Deve respeitar as individualidades, possibilitar o atendimento às necessidades e o desenvolvimento das potencialidades de cada um. Os alunos não devem encontrar nenhuma outra limitação que não seja a de suas próprias aptidões. (ALMEIDA, 2007, p. 65)

Nesse viés, as ferramentas da Disciplina Positiva (doravante DP) ajudam a entender como o encorajamento e o respeito mútuo são essenciais para um bom desenvolvimento de habilidades em adição aos processos de alfabetização. É necessário entender o letramento como um construto que começa antes da sistematização dos conhecimentos de leitura e escrita, abarca seu uso social, tornando o sujeito capaz de se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para a sua comunicação. Magda Soares afirma que “é preciso aprender simultaneamente a responder às demandas sociais de uso da escrita e, para isso, aprender a tecnologia da escrita” (2021, p.26). Além disso, em âmbito da América Latina, duas pesquisadoras de destaque na área de letramentos são Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, cuja teoria da Psicogênese da Língua Escrita é essencial para explicar a aquisição da língua escrita. Entretanto, pretende-se utilizar do que as teóricas construíram para demonstrar a estreita relação que a alfabetização tem com o desenvolvimento socioemocional dos aprendizes.

As ferramentas da DP envolvem tanto gentileza e firmeza por parte dos educadores quanto responsabilidade social e capacidade de resolução de problemas por parte dos educandos. Nelsen afirma que, para uma educação efetiva, são

necessárias ferramentas utilizadas com constância, esperando resultados não a curto prazo, mas a longo prazo. É sob a luz dessa teoria que foi desenvolvido este trabalho, utilizando as ferramentas de Nelsen (ano). Tais fatores foram levados em consideração durante o processo de aprendizagem de uma criança de seis anos de idade durante a pré-escola no período da pandemia do Covid-19.

Uma criança de 4 anos, ainda que bastante dedicada às atividades escolares, não é capaz, muitas vezes, de se relacionar com outras pessoas por meio de uma tela, é algo abstrato para ela,

assim como os corpos precisam de nutrientes, exercícios e prática física para fortalecer e crescer, o cérebro precisa de experiências para moldar as habilidades emocionais. A experiência de conforto, conexão e toque amoroso se transforma na capacidade de se conectar com os outros e de tocar amorosamente (NELSEN, 2021, p. 70).

Esse é o caso da criança colaboradora desta pesquisa, uma aprendiz da educação infantil que enfrentou descontinuidades nesse processo devido ao distanciamento social. Partindo do pressuposto de que “toda criança pode aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2021, p. 13) e focando no desenvolvimento de sua autonomia e interesses pessoais, foi traçado um projeto no qual a criança fosse o centro do processo e participe ativa do planejamento, execução e avaliação dele. O projeto aconteceu entre março de 2020 e julho de 2022, período no qual a criança passou da hipótese silábica quantitativa à hipótese alfabética (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999), lendo e produzindo conteúdos de seu interesse, desenvolvendo habilidades de vida (reconhecimento de emoções, cooperação, senso de pertencimento, entre outros) e engajamento social (empatia e respeito mútuo). A questão norteadora de todo o trabalho realizado com essa criança é: quão importante é o desenvolvimento de habilidades sociais e de vida para a alfabetização de crianças pequenas?

Os seres humanos estão quase que inteiramente à mercê da língua particular que é o meio de expressão da sua comunidade: o ‘mundo real’ é, em grande parte, construído pelos hábitos de linguagem do grupo. Vemos, ouvimos e vivemos nossas experiências tal como o fazemos porque os hábitos de linguagem de nossa comunidade predispõem-nos a certas opções de interpretação. (SAPIR apud SOARES, 2021, p. 27)

O desenvolvimento de práticas de letramento, segundo Magda Soares (2020), é essencial para a inserção da criança no mundo letrado, haja vista sua função na

definição de visão de mundo do indivíduo. Considerando a comunicação como uma habilidade social e que define como o sujeito interpreta o mundo, é necessário utilizar uma comunicação respeitosa e firme para ensinar às crianças qualquer conteúdo ou habilidade.

Um processo de alfabetização estabelecido sobre bases firmes e gentis é mais propenso a cativar a criança, considera os seus interesses e respeita suas limitações. A criança tratada com respeito aprende a respeitar e tem confiança no seu processo de aprendizagem conduzido por um profissional que estimula a sua autonomia por meio do envolvimento na tomada de decisões. No caso das crianças pequenas, mesclar os dois conhecimentos é primordial para uma boa experiência com o mundo letrado, excluindo atividades mecânicas.

O presente trabalho tem como finalidade demonstrar que não só é possível, como necessário, trabalhar a alfabetização simultaneamente às habilidades socioemocionais. O protagonismo infantil é o ponto de partida da atividade pedagógica, e é possível perceber a influência desse fator sobre o processo de ensino-aprendizagem, acarretando uma criança confiante. É importante reiterar que as informações aqui contidas não se aplicam de forma igual para todas as crianças em todas as situações. Entretanto, as ferramentas da DP exemplificadas podem e devem sim ser utilizadas em todos os casos dentro e fora do ambiente escolar, adaptando quando necessário de acordo com a idade das crianças, dado que “as crianças merecem ser tratadas com dignidade e respeito” (NELSEN, 2015, p. 2-3).

Um ambiente de gentileza, firmeza, dignidade e respeito é essencial para a alfabetização, mas muitas vezes não acontece nas salas de aula. É necessário preparar o local, bem como pensar previamente na sequência de atividades para envolver e gerar curiosidade nas crianças e para que elas desenvolvam senso de pertencimento àquele espaço. Neste trabalho serão mostrados todos esses aspectos importantes por meio da exemplificação de um processo de alfabetização e letramento cuja ajuda das ferramentas da DP foi fundamental.

Ressalta-se que o diferencial desse trabalho é mostrar que as habilidades socioemocionais são um caminho que possibilita esse aprendizado e muitos outros, ajudando a criança a aprender não somente a codificar e decodificar o sistema de

escrita alfabética, mas utilizando essas habilidades de forma a produzir mudança na sua realidade e transformando o mundo ao seu redor.

Essa pesquisa tem por objetivo geral refletir sobre a importância de se considerar os interesses da criança na alfabetização, bem como investigar estratégias para o ensino da língua escrita, partindo dos conceitos atitudinais da Disciplina Positiva. E tem por objetivos específicos discorrer sobre um processo de alfabetização e letramento ocorrido durante a pandemia do Covid-19 em contexto de ensino domiciliar, compreender as ferramentas da Disciplina Positiva e como elas podem ser utilizadas por educadores, analisar o progresso de uma aprendizagem que enfoca as habilidades de vida da criança e a tenha como protagonista de sua aprendizagem e relacionar a educação socioemocional ao processo de alfabetização e letramentos.

1. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este presente trabalho tem por metodologia a pesquisa-ação de natureza exploratória. Caracteriza-se como investigação-ação

qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementase, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446)

Nesse viés, “a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado” (TRIPP, 2005, p. 446) e deve ser contínua, não ocasional, avaliando e reavaliando com frequência os fatos.

Adotou-se essa abordagem de forma qualitativa, num processo de alfabetização que durou três anos (2020-2022) em que a criança colaboradora começou o processo com 4 anos de idade (2020) e o terminou com 6 anos (2022) e pretende-se refletir aqui sobre as práticas implementadas nele, uma vez que se tratou de um processo de alfabetização em casa, paralelamente às atividades da educação infantil. A escolha dessa metodologia se deu pois “para avaliar a verdadeira capacidade verbal da criança, é necessário estudá-la no contexto cultural em que essa capacidade se desenvolve, e em situações naturais, distensas” (SOARES, 2021, p. 72), haja vista que “é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo

tempo que organiza seu mundo” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Nesse viés, pretende-se analisar como as ferramentas da DP possibilitaram uma aprendizagem significativa da linguagem escrita, auxiliando a criança em questão a aprender de forma autônoma algo que era de seu interesse. Mas a alfabetização só era interesse dela porque ela vem de uma família que valoriza as práticas de leitura e escrita e as têm no seu dia a dia. A Sophia provém de uma família de classe média do Distrito Federal, todos os familiares ao seu redor têm trajetória universitária completa e a maioria atua na área da saúde. Seus interesses eram diversos, mas havia um destaque para o cuidado com as pessoas, ela alegava sempre: “eu quero ser *farmaceira* (farmacêutica) para criar vacinas e curar as pessoas” (SOPHIA, 2020). Ela é uma criança com interesse pelo conhecimento, e facilidade evidente na área de linguagem, seja escrita ou oral. A Sophia aos três anos de idade estava numa escola particular do Distrito Federal, em que ela passava todas as manhãs, e pela tarde estava em diversos ambientes desenvolvendo atividades extracurriculares como natação e balé.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento deste trabalho se deu em três principais etapas: a pesquisa-ação, que envolveu pesquisadora/educadora e a alfabetizanda, durante o período de três anos consecutivos (2020-2022), a pesquisa bibliográfica, para embasar as práticas desenvolvidas durante a pesquisa a partir dos feedbacks e necessidades que foram surgindo durante o andamento do planejamento inicial e para explicar os fenômenos resultantes da pesquisa-ação, e a elaboração dos resultados, que consistiu em uma análise crítica de todos os dados obtidos.

Inicialmente, o problema foi estabelecido quando se viu a necessidade da continuação do processo de alfabetização da Sophia, criança colaboradora da pesquisa, quando as escolas foram fechadas em decorrência da pandemia do Covid-19. Identificada essa questão e aberta a possibilidade dessa pesquisa, foram consultadas teorias de alfabetização por meio de uma revisão de literatura e da DP.

Em 2020, a educanda estava no primeiro período da pré-escola em uma instituição privada de ensino. A rotina consistia em uma atividade assíncrona por dia e uma atividade síncrona por semana, nas quais participavam ela e a pesquisadora. Essa rotina durou entre os meses de março a junho de 2020. Havia a hipótese de que ela teria mais interesse nas aulas de alfabetização.

Então, com a perda de interesse progressiva da Sophia em relação às aulas remotas, em junho de 2020 foi traçado um plano de atividades junto à criança. O intuito

não era que ela se sentisse avaliada, mas que ela aprendesse a se conhecer. Nesse sentido, as práticas propostas pela pesquisadora foram embasadas na DP visando intervenções gentis e firmes, a fim de se conseguir melhores evoluções.

Concomitantemente, durante as aulas da disciplina do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília denominada Processos de Alfabetização e Letramento (PA), cursada entre os meses de agosto e novembro de 2020, em um primeiro momento, foi possível realizar um estudo mais aprofundado e específico das práticas de alfabetização e também refletir sobre algum campo específico desse transcurso amplo. Autores como Emilia Ferreiro e Arthur Gomes de Moraes foram lidos no decorrer da disciplina ministrada pela professora Paula Cobucci, e foram planejadas sequências didáticas (SD) com pré-requisitos como o teste da psicogênese, jogos de consciência fonológica e muita ludicidade.

Essas atividades foram desenvolvidas durante os meses de agosto e dezembro de 2020, diariamente, e foram registradas por meio de fotos, vídeos e áudios anexados em um portfólio virtual, de onde foram tirados os registros fotográficos utilizados nesse trabalho.

Em um segundo momento, já no ano de 2021, correspondente ao último ano de pré-escola da Sophia, não havia mais o vínculo com a matéria de Processos de Alfabetização e Letramentos (PA), mas ela ainda não poderia voltar à escola. Continuou-se aplicando a mesma metodologia que focava nos seus interesses, registrando por meio de fotos e vídeos os momentos de produção, além dos cadernos e livros utilizados nesses encontros diários entre pesquisadora e educanda.

A rotina de pesquisa então se dividiu entre estudar e planejar os encontros, e a aplicação das sequências didáticas. As manhãs eram utilizadas para estudo e planejamento, e as tardes para os encontros com a Sophia. A cada final de encontro, havia um *feedback* de ambas as partes para saber como seguiríamos, haja vista o foco principal, progredir nos conhecimentos sobre a leitura e a escrita de maneira lúdica.

No final de 2021, houve o retorno gradativo às aulas presenciais na escola da Sophia, o que modificou mais uma vez a dinâmica da pesquisa, e a frequência dos encontros diminuiu. O foco era acompanhar o que ela estava fazendo em sala de aula e potencializar seus conhecimentos em casa. Já não era possível vê-la diariamente, mas os encontros aconteciam pelo menos duas vezes por semana.

Já no ano de 2022, sem um número grande de intervenções, o intuito foi

acompanhar as atividades desenvolvidas por ela na escola e ver se os conhecimentos adquiridos pela Sophia durante a utilização da Disciplina Positiva de forma cotidiana tinham impacto sobre as novas aprendizagens, além de entender quais foram as ferramentas mais significativas que resultaram em melhores efeitos.

Os resultados foram percebidos por meio de observações participantes, além de registros de fotos e vídeos espontâneos da Sophia em momentos de letramento. Para fins de registros nesse trabalho, são expostas fotos de todo esse período (2020-2022) em que foram feitas atividades com a Sophia.

2. ENTENDENDO A DISCIPLINA POSITIVA

A Disciplina Positiva (DP) é uma teoria baseada principalmente na adição de firmeza e gentileza. Entende-se por firmeza a assertividade necessária a qualquer relação, e a gentileza o amor para com aquele com quem se relaciona. É necessário enfatizar que a DP não é exclusiva para a sala de aula, mas é direcionada e adaptável a quaisquer relações humanas.

Jane Nelsen, sua idealizadora, parte do pressuposto de que “de onde tiramos a ideia de que se é necessário primeiro fazer as crianças se sentirem mal para depois educá-las?” e esse trabalho se pauta nesse mesmo questionamento, demonstrando que uma relação pautada na gentileza, firmeza, respeito mútuo e cooperação é funcional para o processo de alfabetização. Mas então o que é a Disciplina Positiva de fato?

Para entender a Disciplina Positiva, é necessário entender seus antecessores cujas teorias foram remodeladas para dar origem ao que se conhece hoje por Psicologia Positiva.

Alfred Adler (1870-1935) foi um psicólogo austríaco, criador da psicologia individual. O teórico postulou duas ideias principais: toda criança precisa ser respeitada, e mimar não é saudável. Segundo Adler, todos os comportamentos das crianças (inclusive os maus) são motivados por alguma crença, e o maior objetivo das crianças é serem aceitas. Rudolf Dreikurs (1897-1972) foi um psiquiatra, sucessor de Adler, que estruturou a ideia dos objetivos equivocados por trás do mau comportamento das crianças, além de trazer o conceito do estímulo ao bom comportamento sem punições ou recompensas.

As ideias de Adler complementadas por Dreikurs formaram a Psicologia Adleriana, a qual deu origem à Psicologia Positiva, cujos pressupostos são: as crianças são seres sociais, seu comportamento é baseado em um objetivo (se sentir aceita e útil), o mau comportamento vem do desencorajamento, responsabilidade social, igualdade (respeito mútuo), e o erro é uma oportunidade para aprender.

Esses conceitos deram origem à Disciplina Positiva que se conhece hoje em dia. Entretanto, Jane Nelsen propõe algumas modificações nos conceitos adlerianos anteriormente descritos, acrescentando os critérios e as ferramentas para implementá-la corretamente. Os critérios são cinco, e precedem quaisquer ferramentas que serão utilizadas, quais sejam: ajudar as crianças a terem sentimento de pertencimento e importância, ser gentil e firme ao mesmo tempo, ser eficaz em longo prazo, ensinar habilidades sociais e de vida, ensinar as crianças a usarem seu poder construtivamente.

As ferramentas da DP são 52, mas nesse trabalho serão enfocadas apenas oito delas a fim de delinear melhor as práticas que serão expostas. Foram selecionadas gentileza e firmeza ao mesmo tempo, amor e alegria, senso de pertencimento, senso de aceitação e importância, foco em soluções, consequências naturais, encorajamento e responsabilidade social.

2.1. FIRMEZA E GENTILEZA

A Disciplina Positiva busca a cooperação e o respeito mútuo como frutos da educação das crianças, e as ferramentas são o caminho para a efetivação dessas ideias e a principal, ou pelo menos mais difundida, é a combinação entre gentileza e firmeza. “Adultos conquistam as crianças quando as tratam com dignidade e respeito (gentileza e firmeza ao mesmo tempo) e confiam em suas habilidades para cooperar e contribuir, “a criança aperfeiçoa-se por meio da educação sem que seja necessário intervir em seus trabalhos espontâneos” (MONTESSORI, 2017, p. 282). *Conquistar as crianças* significa obter sua cooperação espontânea” afirma Nelsen (2015, p. 22) sobre a relação entre gentileza e firmeza. Mas o que são a gentileza e a firmeza?

Para Nelsen (2021),

a gentileza mostra respeito pela 'humanidade' da criança e enfatiza o ensino de habilidades valiosas. A firmeza apoia suas palavras com ações necessárias, ajudando as crianças a compreender que você faz valer o que diz e é digno de confiança. (...) Gentileza com firmeza pode ser resumida em uma frase simples: "Eu te amo e a resposta é não". (p. 24)

2.2. AMOR E ALEGRIA

O amor e a alegria são dois fatores essenciais para qualquer relação humana, e mais especialmente quando se trata de um processo de ensino-aprendizagem. A afetividade do educador para com o educando se expressa na sua capacidade de compreensão dos conteúdos.

Não há aprendizagem significativa se não há amor e alegria, como diz Montessori (2017): "o ensinamento que se ministra aos pequenos visa precisamente atenuar seus esforços, transformando sua conquista em alegria" (p. 170) e uma vez que se celebra a sua conquista, por menor que seja, encoraja-se a criança a seguir aprendendo (NELSEN, 2015, p.82).

Sobre a aprendizagem significativa, Ausubel afirma que

a aprendizagem pela descoberta é significativa quando os aprendizes relacionam não arbitrariamente e substantivamente uma proposição problemática potencialmente significativa com sua estrutura cognitiva, objetivando gerar uma solução, por sua vez, é potencialmente significativa (AUSUBEL *apud* GONÇALVES, 2020, p. 39)

e, nesse tema, Montessori relata que

este comportamento exterior é um *meio* para atingir o desenvolvimento interior; (...) a criança que se aperfeiçoa trabalha melhor; e a ideia de um trabalho melhor a entusiasma, e, assim, continua a evoluir interiormente. (...) Mais do que ninguém, ela *saboreia as alegrias da ordem maior*, atingida mediante sucessivas conquistas. (MONTESSORI, 2017, p. 305)

2.3. SENSO DE PERTENCIMENTO

Um ambiente com amor e alegria tem mais chances de cativar as crianças e gerar mais senso de pertencimento. Mas, para entender isso precisa-se primeiro entender o que é o senso de pertencimento. O pertencimento é uma característica geral dos seres humanos, como seres sociais, o pertencimento faz parte da vida social e é

necessário para o bom convívio, advém das práticas desenvolvidas em um dado ambiente e com certas pessoas. A criança se sente pertencente ao ambiente escolar quando cria vínculos com as pessoas que ali estão e se sente confortável naquele ambiente para desenvolver práticas comuns àquele ambiente.

Nesse viés, é essencial que as crianças também desenvolvam um senso de aceitação para com a escola, porque só assim elas se sentem capazes de contribuir também para aquele ambiente e outras pessoas que ali estão, podendo exercer influência sobre si. Exercer influência, por sua vez, só é possível mediante um senso de aceitação e importância.

2.4. SENSO DE ACEITAÇÃO E IMPORTÂNCIA

Por vezes, os sentidos de aceitação e pertencimento são confundidos, ou mesmo fundidos, mas não são a mesma coisa. Nelsen (2021, p. 18) explica que “pertencimento vem de um sentimento de conexão e amor incondicional. A importância vem do sentimento de capacidade, de ser responsável e contribuir”, “se uma criança apenas sente conexão sem um senso de contribuição, ela pode desenvolver uma atitude de exigência ou acreditar no ‘Eu primeiro!’” (NELSEN, 2021, p. 7)

“Um senso de aceitação e importância é a chave” (NELSEN, 2015, p. 23) e sem ele pouco se pode fazer pelas crianças, haja vista o ponto de partida de todo ser humano: se sentir aceito e útil no ambiente onde está. A criança – também o adulto – se sente aceita quando suas ideias e sentimentos são validados pelos demais, independente de um juízo de certo ou errado, a pessoa se sente acolhida e assim se faz parte daquele grupo e lugar.

Ela sente que ali ela pode se expressar, falar sem medo de errar e sabe que os demais estão ali para ajudá-la e não julgá-la. “Quando as crianças não têm oportunidades para se sentirem capazes e para contribuir com a sua família ou em sala de aula, essa capacidade pode se atrofiar” (NELSEN, 2021, p. 18) e assim acarretar adultos com maior dificuldade de se sentirem aceitos nos diversos ambientes que frequentarem, diminuindo sua autoestima.

2.5. FOCO EM SOLUÇÕES

A habilidade de focar em soluções está, a priori, descrita nos currículos estabelecidos para a educação infantil em termos de Distrito Federal, por meio da resolução de conflitos, desenvolvimento das relações interpessoais, entre outros aspectos (BRASIL, 2017). Para Nelsen, “quando focamos nas soluções, as crianças aprendem a se relacionar com os outros e passam a carregar ferramentas para os próximos desafios” (2015, p. 107) e ainda se sentem mais capazes de enfrentar os desafios vindouros sejam eles internos ou externos. Quando se trata dessa habilidade em sala de aula, Nelsen afirma que

os alunos frequentemente são melhores que os professores em resolução de problemas porque estão em maior número e o processo de discussão gera ideias originais. Eles têm muitas ideias excelentes quando têm permissão e são encorajados e expressá-las. (NELSEN, 2015, p. 152)

A criança encorajada a resolver seus conflitos reconhece suas habilidades e sabe pedir ajuda quando se enfrenta com um desafio novo, e não encontra barreiras para expressar essas dúvidas. Essa é uma habilidade pertinente a todos os campos de conhecimento.

Quando as crianças são incentivadas a procurar soluções para os seus conflitos de forma autônoma, elas aprendem a ouvir, ponderar possibilidades, calcular chances de erro e lidar com a frustração. Quando alguma solução escolhida não é a melhor para resolver o problema enfrentado, e ela “pode adotar a crença de que ‘eu não sou capaz’ quando os adultos insistem em fazer as coisas por ela que ela mesma poderia fazer” (NELSEN, 2021, p. 186) e elas não conhecem o que Nelsen chama de consequências naturais dos seus atos, não aprendendo, assim, a criar soluções respeitadas. “Uma das melhores maneiras de ajudar uma criança desencorajada é parar todas as críticas e se concentrar em aprender com os erros inevitáveis” (NELSEN, 2021, p. 187-188), ou melhor, com as consequências naturais.

2.6. CONSEQUÊNCIAS NATURAIS

Em comparação com as consequências lógicas (que é basicamente outro nome para a punição), Jane Nelsen coloca as consequências naturais como um meio viável de educação das crianças. A autora afirma que “geralmente, a melhor maneira de

ajudar as crianças a aprender é permitir que elas experimentem as consequências naturais sem discutir soluções” (2015, p. 158). Então, a proposta é que a criança explore por si mesma as consequências de seus atos, entretanto, “não é permitido tirar proveito indevido” (NELSEN, 2015, p. 87) porque se tira a autonomia das crianças de explorarem seus próprios limites e entender que todo comportamento, bom ou ruim, causa uma consequência, positiva ou negativa, em sua vida e na vida dos demais.

Assim acontece com todos os aspectos das crianças: elas precisam saber o que aconteceu, ou vai acontecer, para assim entender o que acontece depois, numa relação de causa e consequência. “As consequências naturais proporcionam uma excelente experiência de aprendizagem para as crianças, desde que os adultos não interfiram, como costumam fazer” (NELSEN, 2015, p. 87) e é importante ressaltar o envolvimento do adulto nesses casos: não interferir, mas sim depois de a criança experimentar a consequência de alguma escolha, mostrar empatia e compreensão por seus sentimentos. Uma conversa amigável ajuda a “desenvolver habilidades de pensamento, conscientização das consequências de suas escolhas e habilidades de resolução de problemas” (NELSEN, 2021, p. 238). Uma vez aprendida essa habilidade para ambos adulto e criança, pode-se levar essa mesma tática para outros campos como a alfabetização, como se verá mais adiante.

2.7. ENCORAJAMENTO

Nelsen começa sua explicação sobre encorajamento com a seguinte colocação: “como Rudolf Dreikurs disse muitas vezes: ‘Uma criança que se comporta mal é uma criança desencorajada’” (2015, p. 59). Desse excerto pode-se inferir que o encorajamento influi diretamente no comportamento das crianças, e, ainda mais, o comportamento do adulto influencia diretamente no comportamento da criança. Afirma-se isso com base no fato de que é o adulto quem pode conscientemente decidir suas ações, e é uma ferramenta da DP: decida o que você vai fazer. Quando o adulto decide manter a calma e a paciência para ensinar e encorajar a criança a fazer o certo, o comportamento da criança muda, não só porque o adulto a ensinou, mas porque ele mostra interesse na melhora dela.

As crianças se sentem encorajadas quando pensam que você entende o ponto de vista delas. Assim que se sentem compreendidas, elas ficam mais dispostas a ouvir seu ponto de vista e a trabalhar na solução do problema. (NELSEN, 2015, p. 23)

“Nós prestamos um grande serviço às crianças quando as ensinamos a realizar uma autoavaliação, em vez de serem dependentes de elogios e da opinião dos outros” (NELSEN, 2015, p. 23). A partir desse excerto de Jane Nelsen se propõe a reflexão sobre o encorajamento como uma ferramenta mais efetiva do que os elogios. A diferença está em que “o efeito em longo prazo do encorajamento é a autoconfiança. O efeito em longo prazo do elogio é a dependência em relação aos outros.” (NELSEN, 2015, p. 138)

A autoconfiança advém do fato de enaltecer o trabalho da criança, mostrando a ela do que ela é realmente capaz ou precisa melhorar, enquanto o elogio enaltece a criança independente do que ela fez, causando uma dependência em relação a esse tipo de reforço externo e sem consciência de suas próprias habilidades. Ademais, quando se usa o sistema de elogios, é recorrente também o contrário: as punições por não ser “quem o adulto esperava que ela fosse”. Mas “a perfeição é uma expectativa totalmente irreal, além de ser muito desanimadora para aqueles que sentem que devem estar à altura dela” (NELSEN, 2015, p. 129). Em contrapartida, a autora aborda a questão das reparações como algo benéfico para o aprendizado das crianças, não apenas em âmbito individual, mas também focando no coletivo, em sua capacidade de influenciar outras pessoas. Ela afirma que

fazer reparações é encorajador porque ensina responsabilidade social. As crianças se sentem melhor sobre si mesmas quando estão ajudando os outros. Fazer reparações é encorajador quando usado de maneira não punitiva porque as crianças experimentam a oportunidade de aprender com seus erros e a corrigir qualquer problema decorrente. Fazer reparações é encorajador porque as crianças aprendem que elas podem ser responsáveis por seu comportamento sem medo de sentir culpa, vergonha ou dor. (NELSEN, 2015, p. 132)

2.8. RESPONSABILIDADE SOCIAL

“A partir do contato consigo mesmo, também é possível entrar em contato com os outros, percebendo o que se tem em comum com eles: um corpo que funciona de forma similar, que sente, que pensa, que tem necessidades e desejos e que merece respeito.” (ALMEIDA, 2007, p. 81). O trabalho de responsabilidade social também

deve andar atrelado ao ensino escolar, uma vez que, estando em comunidade, a criança precisa aprender a respeitar essa comunidade, entender suas regras, mas sobretudo, entender-se parte dessa comunidade e buscar influenciá-la de maneira positiva.

Essa habilidade de vida só é possível por meio das habilidades de comunicação respeitadas, começando pela professora e depois passando para as crianças: verificar em vez de supor, explorar em vez de explicar, convidar e encorajar em vez de instruir, celebrar realizações em vez de criar expectativas, respeito em vez de adultismo.

Nelsen afirma que “explorar é o alicerce da comunicação. Mais uma vez, use a curiosidade para promover a conexão e melhorar a comunicação” (2017, p. 80) e completa: “convidar encoraja a cooperação” (p. 81). Usar comunicação assertiva com as crianças é o primeiro passo para conseguir sua colaboração e futuramente consigam a colaboração dos demais. Desenvolvendo uma boa comunicação, desenvolve-se a responsabilidade social: “crianças são beneficiadas ao terem várias oportunidades de se sentirem bem consigo mesmas, quando contribuem significativamente em suas casas, escolas e comunidades” (NELSEN, 2015, p. 23) e os momentos mais significativos para exercitar essas oportunidades são nas reuniões de classe, nas quais se aprende a falar sem julgar, resolver conflitos de forma respeitosa e encorajar os demais em suas dificuldades. Para além de ganhos sociais, a boa comunicação, segundo o estágio de desenvolvimento da criança, é essencial para uma boa alfabetização.

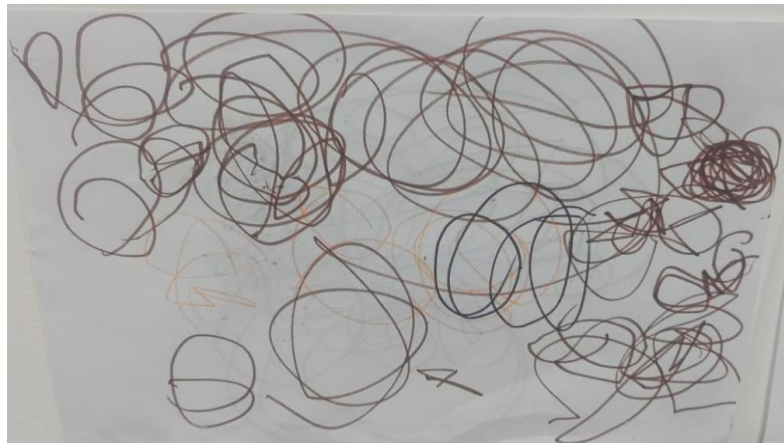
3. ENTENDENDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Antes de discorrer sobre práticas de um processo de alfabetização, é necessário ter alguns conceitos básicos bem definidos, tais como a diferença entre alfabetização e letramento, as hipóteses e níveis de conhecimento sobre a escrita alfabética e os diferentes métodos de alfabetização. Essas características são essenciais para entender as escolhas de alfabetizadoras quanto aos métodos e atividades selecionadas para trabalhar com as crianças em cada etapa de seus percursos formativos e, nessa pesquisa, não foi diferente.

Segundo Magda Soares, a alfabetização é o “processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita” (2021, p. 27), e Ana Teberosky juntamente com Emilia Ferreiro esclarecem as hipóteses que ocorrem durante a aquisição da língua escrita, quais sejam:

Nível 1 ou garatuja: a criança reproduz traços típicos de escrita, mas esses não têm relação alguma com a escrita das palavras em si, ainda que para aquela criança tenha significado. Nessa hipótese, “torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita; porém, não a dos outros.” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1994, p. 193). Pode também ocorrer a correspondência entre grafismo e o objeto referido, ou seja, ao escrever “formiguinha” a criança esboça uma palavra pequena, enquanto ao escrever “urso” resulta uma palavra grande.

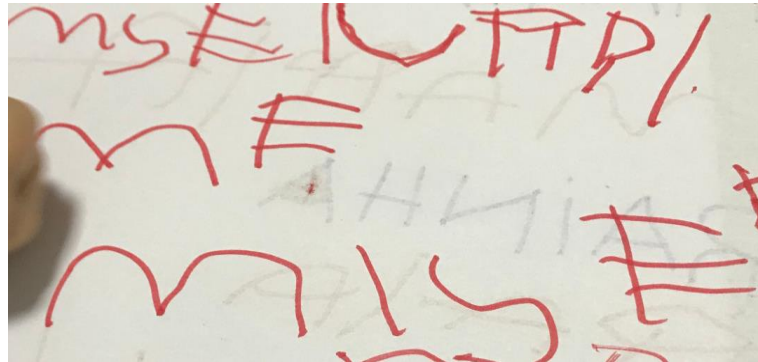
Figura 1. Uma criança pequena esboça linguagem escrita por meio das garatujas.



Fonte: acervo pessoal, 2022.

Nível 2 ou hipótese pré-silábica: o grafismo se aproxima mais das letras em si, e elas são utilizadas considerando que há de haver maior variabilidade entre elas para escrever palavras distintas. Apesar de a criança não conhecer todas as letras, utiliza-as em diferentes arranjos buscando escrever diferentes palavras. Nesse estágio, algumas crianças conseguem reproduzir formas fixas de palavras específicas, como o nome ou algumas palavras conhecidas, ainda que cada letra não tenha valor em si, apenas quando num arranjo fixo. As letras já conhecidas dessas formas fixas (palavras) constituem conhecimento para novas grafias desconhecidas.

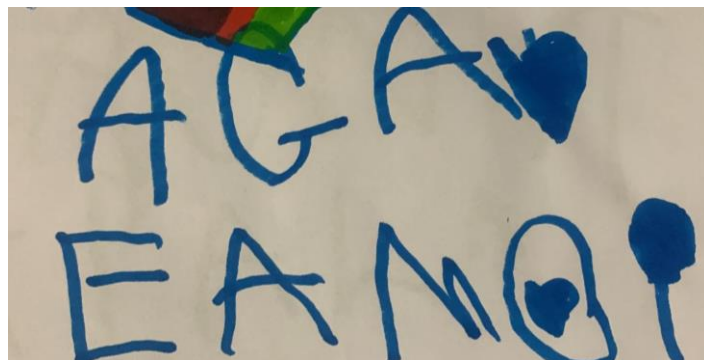
Figura 2. As primeiras letras começam a surgir na hipótese pré-silábica.



Fonte: acervo pessoal, 2019.

Nível 3 ou hipótese silábica: dá-se um salto qualitativo no conhecimento sobre as letras, agora a criança tenta atribuir um valor sonoro às letras. Inicialmente, a criança representa essas letras de modo quantitativo, ou seja, de acordo com o número de sons (sílabas) que emite sem haver correspondência entre grafema (letra escrita) e fonema (unidade de som emitido), resultando uma letra por sílaba, geralmente não há qualquer correspondência qualitativa entre o que fala e o que escreve.

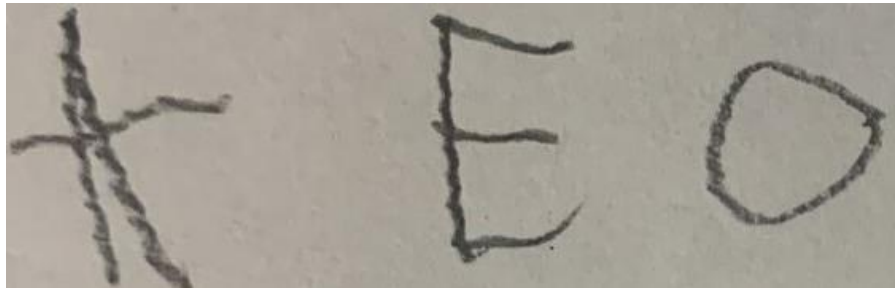
Figura 3. Escrita das palavras “pássaro” e “elefante” na hipótese silábica quantitativa.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Depois, o alfabetizando passa a buscar essa correspondência entre a grafia e o som, escreve uma letra para cada sílaba, representando as emissões sonoras mais precisamente, usando sons que estão de fato na sílaba, geralmente a vogal. Há também a ideia da variedade de caracteres, rejeitando inicialmente a ideia de que uma mesma letra não pode se repetir no interior de uma mesma palavra, mas depois essa ideia é refutada haja vista que agora a criança aprende a analisar a palavra não de modo global, como um todo, mas começa a analisar as partes menores, as sílabas e as letras.

Figura 4. Escrita da palavra “camelo” na hipótese silábica qualitativa.

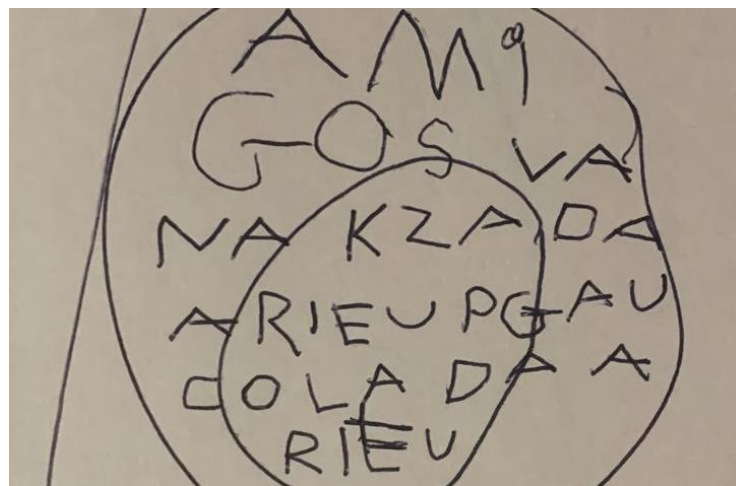


Fonte: acervo pessoal, 2020.

Nível 4 ou hipótese silábico-alfabética: é a passagem da hipótese silábica para a hipótese alfabética, avaliando o número mínimo de letras na sílaba, começa a inferir que é necessário um maior repertório e já com as ideias de representação de sons avalia pedaços menores que as sílabas.

No exemplo abaixo, a criança escreveu: “amigos, vamos na casa da Ariel pegar o colar da Ariel”. Perceba-se que algumas palavras apresentam configuração alfabética e outras silábica.

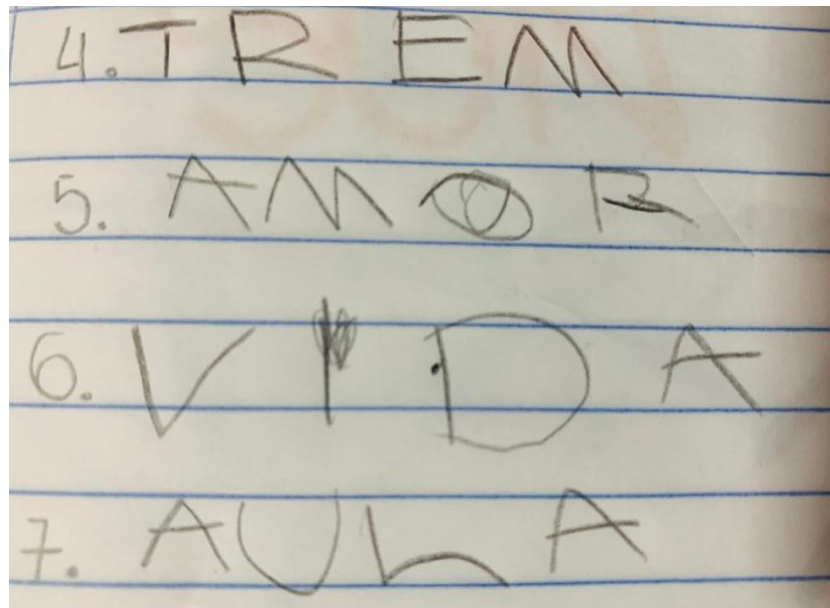
Figura 5. Produção textual de uma criança na hipótese silábico-alfabética.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Nível 5 ou hipótese alfabética: a última etapa é quando a criança já domina a correspondência grafema-fonema, mas ainda podem aparecer dificuldades ortográficas. Ela conhece as convenções da escrita e de composição do sistema de escrita alfabética, refletindo sobre cada som que compõe a palavra para assim escrevê-la corretamente.

Figura 6. Escrita alfabética.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Outrossim, é necessário destacar que estar alfabetizado é ir além de alcançar os níveis ou hipóteses alfabéticas da escrita, por isso, segundo a Política Nacional de Alfabetização,

se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua. Mas a aquisição dessa técnica não é um fim em si. O objetivo é fazer que se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão. (...) Convém aqui explicar o que vem a ser ler e escrever com autonomia. É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico.

E o letramento? Onde entra nisso tudo?

Começando com afirmações do tipo “alfabetização não é *apenas* aprender a ler e escrever” é que se sentiu a necessidade de ter outro termo para designar práticas de leitura e escrita em situações sociais, então Magda Soares define o letramento como “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua a língua escrita, o que implica habilidades várias” (2021, p. 27), e ainda afirma que

provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois

processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. (...) Assim, por um lado, é necessário reconhecer que *alfabetização* – entendida como aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de *letramento* – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2003, p. 63-64)

Figura 7. Exemplo de prática de letramento com palavra-cruzada.



Fonte: acervo pessoal, 2021.

Na figura acima pode-se ver uma criança preenchendo uma revista de palavras-cruzadas, fazendo assim uso social da leitura e da escrita, para a sua própria fruição. Entretanto, o letramento não se reduz somente ao fato de se utilizar da leitura e da escrita para a fruição ou mesmo instrução, mas também em benefício dos demais. Comunica-se por meio de cartas, mensagens e outros textos, o que demanda escrita de um remetente e a leitura por um destinatário, ambos alfabetizados, praticando o letramento, sendo parte da cultura letrada.

Lowen (1982) também destaca a importância das palavras como forma de conferir uma qualidade real à experiências vividas no corpo, tornando-as objetivamente reais dentro da consciência. Para ele, as palavras são o repositório de experiências, servindo para modelar e configurar as experiências futuras. (ALMEIDA, 2007, p. 85)

3.1. ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS: PODE OU NÃO PODE?

Em que idade deve a criança ser alfabetizada? Para que deve a criança ser alfabetizada? Que tipo de alfabetização é necessária em

determinado grupo social? As respostas a essas perguntas variam de sociedade para sociedade e dependem das funções atribuídas por cada uma delas à língua escrita. (SOARES, 2020, p. 19)

Sobre a alfabetização de crianças pequenas (crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses), há de se esclarecer que os documentos oficiais que regem a educação infantil no Brasil, dentre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apontam ser crucial o contato das crianças com o mundo letrado, mas sem a intenção de alfabetizar sistematicamente. Sob essa perspectiva, o Plano Nacional de Alfabetização aponta que “embora na educação infantil a criança deva adquirir certas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, é no ensino fundamental que se inicia formalmente a alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 19). Ademais, no Distrito Federal o Currículo em Movimento estabelece que “é evidente que, nessa fase, a criança já inicia a leitura de mundo, por meio de inúmeras atividades, mas isso ocorre de uma forma mais ampla, para além da codificação ou decodificação da língua escrita”, mas segundo Magda Soares,

como comprovam inúmeras pesquisas e observações em instituições de educação infantil, as crianças de 4, 5 anos, com poucas exceções, evoluem rapidamente em direção ao nível alfabético, se orientadas e incentivadas por meio de atividades adequadas e sempre de natureza lúdica, característica necessária na educação de crianças pequenas. (SOARES, 2003, p. 142)

E ainda, Artur Gomes de Morais afirma que

a apropriação do SEA não é uma questão maturacional, regulada por um relógio biológico, mas depende das oportunidades vividas dentro e fora da escola (...), de praticar um ensino que tem a explícita intenção de ajudar as crianças a avançarem em sua compreensão dos aspectos conceituais e convencionais da escrita, além de permitir-lhes avançar em seus conhecimentos letrados (...), essa é uma opção que, respeitando as características dos alunos da educação infantil, não embarca numa alienada proposta de eliminação da escrita no interior da pré-escola, em nome de garantir um paraíso de ludicidade sem aprendizados que tenham a ver com o que viverão no ensino fundamental. (2012, p. 117)

Então, “atividades de letramento com a escrita podem e devem ter presença frequente na educação infantil” (SOARES, 2003, p. 144) e isso se dá num ambiente alfabetizador: com espaço de leitura para fruição, mas também materiais como etiquetas com nomes e alfabeto visível, ajudando a criança a entender o SEA. Um ambiente que proporcione autonomia de pensamento e respeite as necessidades das crianças é essencial para um bom desenvolvimento, nele a criança se sente motivada

a aprender e vê sentido no que aprende (NELSEN, 2017, p. 4). Eis a grande diferença de uma inserção precoce: os objetos de conhecimento não são alheios à realidade da criança e, uma vez adquiridas, as habilidades são utilizadas com destreza e completam o sentido da alfabetização e do letramento, conceitos estes distintos, mas indissociáveis, como aponta Magda Soares:

a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2003, p. 64).

Inclui-se a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios e os interesses da criança quando ela chega à escola, para que ela se sinta motivada e identificada com o ambiente e as pessoas. Nesse viés, é crucial a escuta ativa: entender seus gostos, interesses, preferências e habilidades é tão importante quanto preparar a teoria a ser transmitida.

O desenvolvimento das habilidades que levam à alfabetização começa com a inserção da criança no mundo letrado, com práticas informais e afetivas, ou seja, inicia-se o letramento da criança de forma não estruturada, por exemplo com a leitura de livros infantis em voz alta pelos pais ou cuidadores. O contato prévio com o mundo da leitura e da escrita é, então, essencial, e sobre isso, Ferreiro e Teberosky afirmam que

atualmente, sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza 'sem saber' (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos (2007, p. 27)

e deve-se levar em consideração ao planejar atividades para a EI partir dos conhecimentos prévios das crianças para que elas se envolvam nas atividades escolares. Entretanto, é necessário reconhecer que não cabe apenas às professoras saber lidar com os conhecimentos, elas precisam ser capacitadas por entes educativos para tal e nessa esfera são ações promovidas por entes educativos, como o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação, as responsáveis por unificar essa prática e dar parâmetros.

3.2. HABILIDADES DE VIDA PRECEDEM OS CONHECIMENTOS SOBRE A LÍNGUA ESCRITA

Para além de ações governamentais, os adultos precisam desenvolver hábitos de leitura a fim de serem modelos para as crianças em seu entorno e, assim, criar uma cultura letrada mais ativa e autônoma, visando não só às práticas de alfabetização, mas também uma leitura de mundo mais eficaz e cidadã. Sobre esse tema, Montessori aponta que

para a reestruturação da sociedade, uma das tarefas mais urgentes é a reforma da educação, que se deve fazer dando às crianças um ambiente adaptado à sua vida. O ambiente fundamental é o mundo. Os ambientes imediatos, tais como a família e a escola, devem permitir a satisfação das pulsões criativas que guiadas pelas leis cósmicas, tendem ao aperfeiçoamento do ser humano. Quando o conhecimento tiver substituído os preconceitos, surgirá “a criança superior”, com suas capacidades deslumbrantes, que hoje estão escondidas; a criança destinada a formar uma humanidade capaz de compreender e de comandar a civilização atual. (MONTESSORI, 1996, p. 86)

Insere-se aqui a teoria da ilustre Maria Montessori, educadora italiana da primeira infância. Segundo ela, o dever dos educadores é ensinar atos úteis às crianças, e o letramento se insere aqui como prática útil, pois aplica conhecimentos de alfabetização que, ensinados com fim em si mesmo, não libertam a criança.

Libertam? Como assim? Montessori diz que “urge que um método de educação, baseado na liberdade, apareça para ajudar a criança a conquistá-la”. Urge que as crianças aprendam a conquistar a própria liberdade, não como componente curricular, mas como conhecimento de si mesmo, focando na aquisição de habilidades de vida. E como se alcança a liberdade? Aqui é onde entra a afetividade da professora para com o alfabetizando. Mas o que a afetividade tem a ver com independência e liberdade?

A afetividade caracteriza-se por “uma atitude de amizade, carinho e respeito” (NELSEN, 2017, p. 24) e, como defende Jane Nelsen, é fator essencial no processo de ensino-aprendizagem, principalmente das crianças pequenas: “bebês e crianças pequenas aprendem melhor dentro do contexto dos relacionamentos” (NELSEN, 2017). A afetividade da professora para com a criança gera conexão, e a conexão, por sua vez, gera autonomia de pensamento.

O desafio dos adultos é abrir mão da ideia maluca de que aprende-se melhor quando se sofre antes. Eu sempre volto para essa ideia porque

ela está tão arraigada na nossa cultura que precisamos fazer as crianças sofrerem para ensiná-las a diferenciar o certo do errado (NELSEN, 2015, p. 107)

com essa afirmação, Nelsen defende que as crianças não precisam de punições para aprender, em vez disso estabelece a ferramenta da conexão antes da correção, no qual se valida os sentimentos da criança e busca-se entender suas motivações para depois redirecionar o comportamento. Assim, a criança vai aprendendo a redirecionar por si mesma a sua atenção às boas maneiras, desenvolvendo senso crítico em relação às suas ações ademais de praticar a resolução de problemas. Essa deve ser uma metodologia constante nos espaços da instituição de educação infantil. Mas, então, qual é a finalidade da educação infantil?

“Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2018, p. 36), então, é necessário ter o desenvolvimento socioemocional das crianças como mandatório, mas transversal em relação às outras atividades, composta pela relação respeitosa entre educador e educando, ou seja, afetividade.

4. UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CONDUZIDO SOB O OLHAR DA DISCIPLINA POSITIVA

Considerando os eixos propostos pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal: brincar e interagir, e cuidar e educar, a ação pedagógica na Educação Infantil deve visar prioritariamente o desenvolvimento integral da criança por meio da interação social com pares e adultos, e, nesse prisma,

pesquisas demonstram claramente que o sucesso acadêmico – a capacidade de prosperar e aprender na escola – depende do desenvolvimento da autorregulação, da consciência emocional e da capacidade de conviver e trabalhar com os outros. Nenhuma criança nasce com essas habilidades complexas, mas ensiná-las faz parte do processo da Disciplina Positiva. (NELSEN, 2021, p. 10)

Assim, o desenvolvimento integral se consegue exercitando as habilidades acima, tendo-as não como conteúdos passivos de análise ostensiva, mas objeto de vivência cotidiana nos espaços da educação infantil. É na perspectiva citada que se deu a pesquisa com a Sophia, uma criança de 6 anos, cujo processo de alfabetização

ocorreu entre 4 e 5 anos de idade. Serão expostas atividades realizadas entre os anos de 2020 e 2022, as mais significativas a título dessa pesquisa.

É alvo dessa discussão entender se as práticas de Disciplina Positiva influenciaram para a efetivação da alfabetização. Um processo de alfabetização na Educação Infantil precisa ser repleto de atividades lúdicas e interdisciplinar, de modo a não restringir o conhecimento da criança. Um ambiente de firmeza e gentileza respeita o ritmo da criança e ajuda a que ela se sinta confiante e capaz de progredir em seus conhecimentos. Tal como o ambiente ajuda, o educador também deve ser capaz de ouvir ativamente a criança e partir dos seus interesses pessoais para ser ela a protagonista. Juntando esses fatores é que se pensou o ambiente pedagógico e o acompanhamento das atividades. A esse respeito, Nelsen enfatiza que, para as crianças se sentirem valorizadas e respeitadas, “os adultos podem começar criando um ambiente de aprendizagem positivo ao *conquistar* as crianças em vez de *se impor* a elas” (NELSEN, 2015, p. 23). O ambiente montado para esse fim foi, então, pensado em suas necessidades particulares, haja vista sua idade.

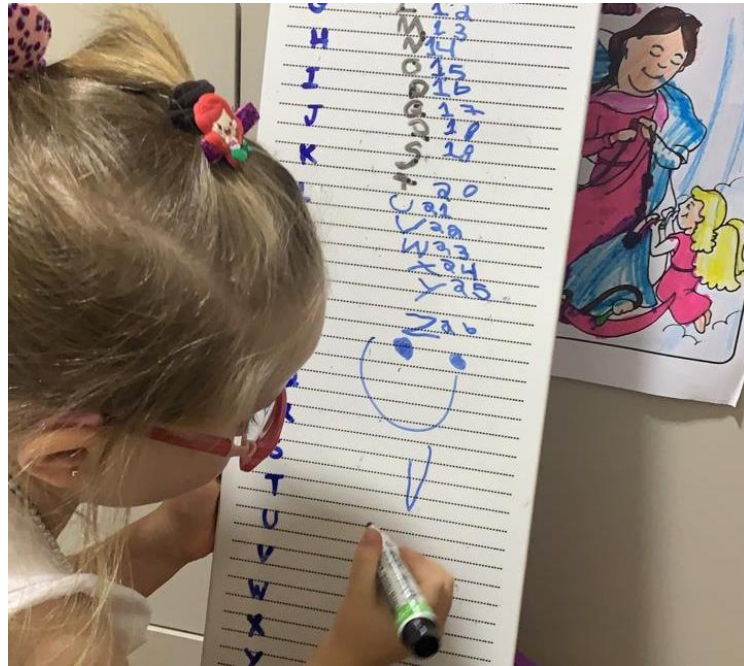
Figura 8. Ambiente prévio às adaptações para aulas da Sophia.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Era um ambiente pouco atrativo enquanto ambiente alfabetizador, então foi pensado em colocar outros materiais, como quadros, alfabeto, números, espaços da parede que ela pudesse desenhar e escrever, etiquetas indicando objetos como se nota na figura:

Figura 9. Material alternativo às folhas de papel: quadro branco ao alcance da criança.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Ademais, foi importante a escuta ativa para receber as críticas da Sophia: ela sugeriu que tivessem mais cores, que “parecesse uma sala de aula de verdade com ‘letra de ver’ na parede”, “com mesa que nem tem na escola” (SOPHIA, 2020). Então, o alfabeto foi colocado na parede, foram providenciados móveis na altura dela, além de livros de seu interesse e jogos. Assim a sala geraria um senso de aceitação, importância e pertencimento àquele novo lugar.

Figura 10. Espaço adaptado à Sophia e suas necessidades.



Fonte: acervo pessoal, 2021.

O acompanhamento da Sophia começou em março de 2020, quando o isolamento social a afastou da escola. Entre os meses de março e junho daquele ano, o desenvolvimento das atividades era baseado no planejamento da professora da escola, cujas atividades envolviam a noção de quantidade e ampliação de vocabulário por meio de eixos temáticos. Esse tempo foi aproveitado como diagnóstico, além de identificar seus gostos e facilidades. Dois aspectos importantes foram notados: sua destreza com a linguagem oral e escrita e o interesse pelas receitas. Nesse momento foram trabalhadas noções como cores, quantidades, gostos, sequências numéricas, entre outras experiências.

Outro fator importante para a Sophia é a evangelização, presente no seu dia a dia e trazida para os planejamentos posteriores, como por exemplo quando se falou da Semana Santa em abril, de Nossa Senhora em maio e dos santos que se comemoram em junho, finalizando esse ciclo com uma festa junina em casa. Foram três sequências de atividades para que ela entendesse sua rotina, além de se familiarizar com o ambiente e criar hábitos de estudo.

Ademais, foi um momento oportuno para elaborar as regras da “sala de aula” e praticar as ferramentas da DP com as quais ela nunca tinha tido contato. Jane Nelsen apresenta três dicas para começar a desenvolver os princípios da Disciplina Positiva: envolver as crianças na criação das rotinas, por meio de escolhas limitadas e ao oferecer oportunidades para ajudar, ensinar respeito sendo respeitoso e usar senso de humor (NELSEN, 2021, p. 13). Esse foi o ponto de partida para começar com a Disciplina Positiva.

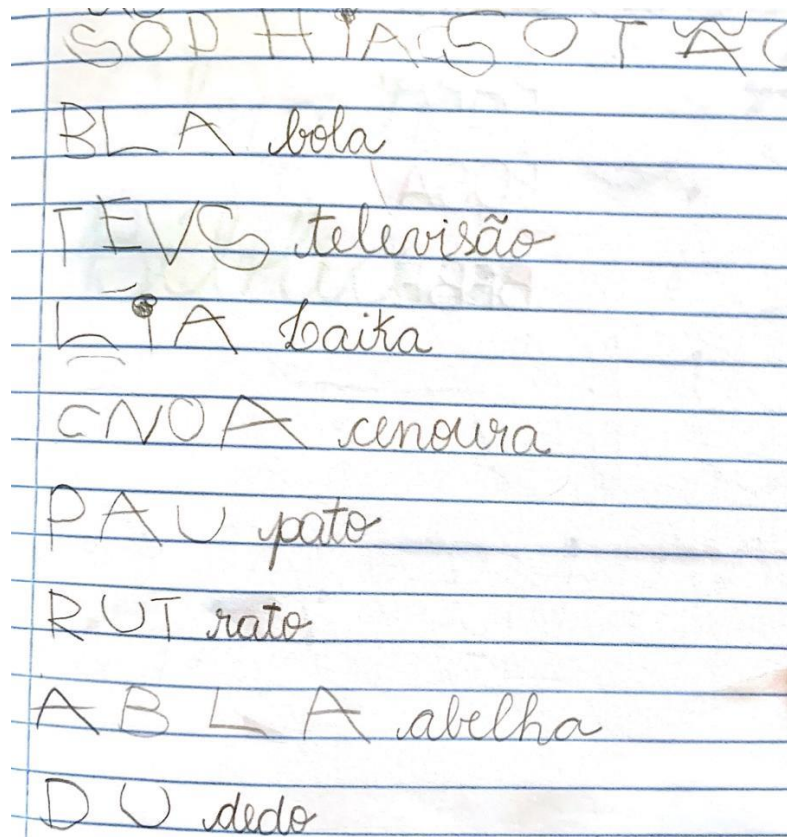
Além disso, todas as ferramentas descritas no capítulo anterior foram mostradas, ensinadas e praticadas uma a uma. Ela aprendeu a criar e respeitar a rotina (ela tinha a oportunidade todos os dias de escolher a sequência das atividades a partir das propostas pré-estabelecidas, tendo em vista a duração e a hora do lanche – aprendendo assim a calcular seu tempo), perceber as consequências naturais de seus atos (ela poderia fazer o que preferia desde que se responsabilizasse por terminar tudo e limpar depois) e o foco em soluções (era sempre orientado que ela mesma tentasse resolver seus conflitos antes de pedir ajuda). O treino dessas habilidades antes de começar o processo de alfabetização trouxe segurança para ela.

4.1. SD 1: FRUTAS

As atividades a partir do segundo semestre de 2020 foram desenvolvidas por meio de sequências didáticas (SD), ou seja, “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 10).

É mister incluí-la desde o início: entender o que vai acontecer, propor atividades, dar opiniões sobre atividades: “as crianças de 4 anos de idade estão longe de serem autossuficientes, mas precisam de alguma independência para aprender e praticar novas habilidades” (NELSEN, 2021, p. 19). Há de se partir dos seus conhecimentos prévios e interesses, então foram pensados encontros com materiais diversos, e o primeiro deles, de acordo com a necessidade da Sophia (ela já o havia reconhecido) foram as frutas. Era necessário entender se ela já tinha conhecimento sobre a escrita, então foi feita sondagem em agosto de 2020.

Figura 11. Diagnóstico de escrita com palavras já conhecidas.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

A partir dessa imagem, pode-se notar que a Sophia sabia escrever seu nome

completo, bem como tinha noções de escrita e outros conhecimentos básicos como se escreve da direita para a esquerda, e de cima para baixo, se escreve com letras que têm formas fixas e que as letras representam a pauta sonora da fala. É notável que ela conhecia bastante sobre a escrita, e se teria como eixo principal aprimorar mais ainda esse conhecimento haja vista sua curiosidade.

Sophia sabia que era uma necessidade dela se familiarizar mais com as frutas e verduras, mas ela não queria prová-las diretamente, então decidiu-se trabalhar de uma maneira mais lúdica, sem que ela as provasse. Começou-se mostrando as frutas em feltro, a fim de reconhecer seus nomes e cores, desmistificando seu pré-conceito, gerando curiosidade a partir da ludicidade. Nesse momento, foram feitas perguntas para antecipação dos sentidos do texto que seria lido, e ela foi gradativamente se aproximando do tema trabalhado.

Figura 12. Objetos de feltro incentivam a imaginação e o vocabulário.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Então foi desenvolvido um trabalho com o livro “The very Hungry Caterpillar”, de Eric Carle, primeiramente com as perguntas para antecipação dos sentidos do texto, depois com a leitura interativa, associando as frutas mencionadas no livro com as da mesa. É notável a mudança no envolvimento da Sophia com as frutas depois de atividades com esse tema. Foi crucial que ela se sentisse parte do processo e soubesse seu objetivo. Para finalizar, foi trabalhado o gênero textual receita na qual

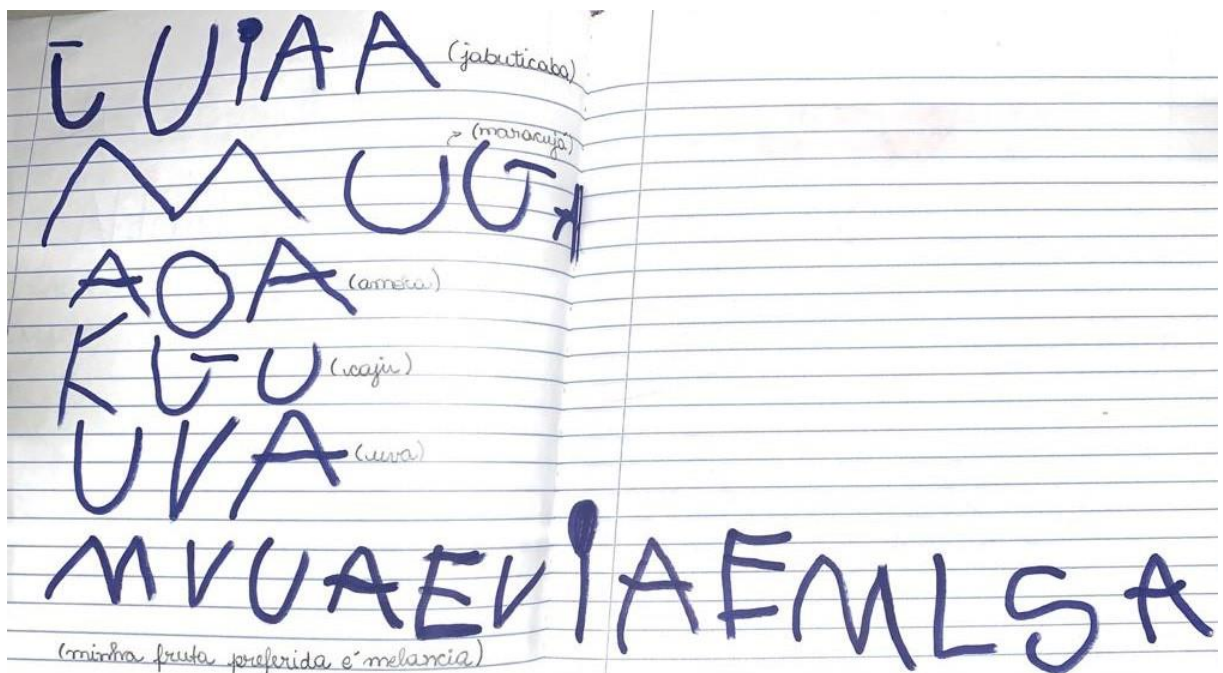
alguns ingredientes estivessem em desenho, para que ela pudesse identificar e associar com as palavras e a Sophia apropriou-se de vários conhecimentos fazendo o suco de princesa.

4.2. SD 2: FROZEN

No contexto das aulas de Processos do Alfabetização com a professora Paula Cobucci, havia uma proposta de encontros a serem desenvolvidos com a Sophia, cabendo (e devendo) ser adaptados à realidade dela, era uma proposta de utilizar gêneros textuais, livros literários e jogos. A partir dessa estrutura foram pensados os encontros com a Sophia.

Para começar a alfabetizar, o primeiro passo deve ser o teste da psicogênese: saber o que a criança já sabe. Então foi realizado o teste com a Sophia ainda com o tema das frutas uma vez que se há de realizá-lo com palavras já conhecidas e novas, como apontam Ferreiro e Teberosky (1999). O teste foi então aplicado nesse modelo e foi pedido que ela lesse o que escreveu. O resultado foi uma leitura silábica, ou seja, apontando para cada letra que ela tinha escrito, ela pronunciava uma sílaba da palavra que estava lendo.

Figura 13. Primeiro teste da psicogênese.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Analisando esse teste, pode-se perceber que a Sophia, no meio do ano de 2020, com 4 anos de idade, apresentava um conhecimento silábico qualitativo sobre a escrita alfabética, ou seja, ela utilizava uma letra para representar uma sílaba, com correspondência dos valores sonoros. A partir desse teste, foi traçado o plano de atividades que consistia em ensinar que todas as letras precisam ser representadas nas palavras individualmente, e o desafio era incluir atividades das quais ela gostava: digitais e lúdicas.

Nesse quesito, o afastamento facilitou o andamento dos encontros, a Sophia se encantou pelo fato de aprender pela tela com pessoas que estavam “jogando” com ela pelo computador uma vez que o projeto da disciplina de PA era em grupo de cinco graduandas. O grupo perguntou a ela um tema de seu interesse e ela disse *Frozen*, então foi elaborado um material com base nesse tema. Este mesmo material serviu de base para outras experiências e campos de conhecimentos uma vez que era usado apenas como ponto de partida e apoio para as aprendizagens.

A partir do suco de princesa, com o material pronto e as SD planejadas, foi dado início ao tema, assistindo ao filme e cantando as músicas. As atividades eram, então, baseadas na perspectiva de que a Sophia precisava aprender que cada letra tem um som e precisa ser representado na escrita, e usou-se o nome dos personagens para exercitar esse conhecimento.

Além da aquisição da língua escrita, era notável o envolvimento da Sophia com o seu processo de aprendizagem, ela gostava de chegar todos os dias no ambiente da “salinha de atividades” (SOPHIA, 2020) e saber qual era a atividade do dia. Os conhecimentos adquiridos anteriormente foram apropriados pela Sophia de modo autônomo e significativo: ela perguntava com frequência qual seria o dia de fazer de novo o “suco de princesa” porque “a gente tá falando de princesa, tem que ter o suco de princesa” (SOPHIA, 2020).

Uma vez estabelecido interesse pelo novo tema e familiarização com o novo material, era hora de se aprofundar nos conhecimentos sobre alfabetização: escuta/leitura, produção textual e oralidade. Num primeiro momento, era necessário saber se a Sophia conhecia os sons de todas as letras, então foi utilizada a seguinte atividade para medir a sua consciência fonêmica:

Figura 14. Atividade de reconhecimento e contagem de sons com o tema *Frozen*.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

As atividades de alfabetização eram sempre mescladas com outros conhecimentos e habilidades, por exemplo, com números e desenho, e, nesse modelo, foi construído um *Olaf* “de verdade” (de algodão) para aprimorar a coordenação motora fina e introduzir o assunto dos climas seguindo esse mesmo eixo temático.

Considerando que era um tema conhecido para a Sophia, foi proposto que ela arriscasse mais, indo além nas suas habilidades de diversos campos. Incentivando a criança a tomar riscos, desenvolve-se maior senso de capacidade, aceitação e empatia. Pode atrelar o desenvolvimento de uma atividade de coordenação motora, como foi a montagem do *Olaf* com o senso de capacidade quando se propõe de certo modo e se pergunta: “você consegue fazer? Precisa de ajuda?” e a criança naturalmente tem duas opções: ou ela responde se é capaz ou não, ou começa a testá-lo. Outrossim, o desenvolvimento de habilidades linguísticas também foi abarcado nesse momento e a Sophia demonstrou capacidade não só para aprender o que estava sendo proposto pela pesquisadora, mas também iniciativa e confiança para aprender mais.

4.3. SD 3: SANTA TERESINHA

Um fator de relevância no dia a dia da EI são as datas comemorativas, que não devem ser o centro da prática pedagógica, mas são importantes na noção de tempo. Segundo o Currículo em Movimento do Distrito Federal,

a exploração das datas, festejos, eventos comemorativos no calendário da Educação Infantil está bastante naturalizada em suas instituições educativas. Entretanto, tal fato não pode obscurecer a necessidade de reflexão acerca dessa realidade. (...) O que importa é tornar datas e festas carregadas de sentidos para as crianças, colocando, como centro do planejamento curricular, as aprendizagens dos estudantes, seu desenvolvimento e sua cidadania. (BRASIL, 2017, p. 36)

Nessa perspectiva, uma data importante para a Sophia era a sua Santa de devoção, Santa Terezinha, cujo dia é 1º de outubro. Com a proximidade dessa data, foi desenvolvido um material pensando na comemoração, e contemplando habilidades curriculares, aproximando-a mais da alfabetização. Foi um momento muito divertido, que levou a vários aprendizados para além dos momentos da “sala de aula”, como a relação com os seus amigos e o desenvolvimento de sua espiritualidade.

Figura 15. Primeira atividade da sequência didática de Santa Teresinha.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Começou-se com o foco em única palavra: AMOR. Essa era a palavra geradora de um texto e de todo aquele dia de atividades. Foram feitas atividades textuais,

confeção de um coração de EVA para entender mais sobre a virtude do amor, além de mais conhecimentos sobre a vida de Santa Teresinha por meio de vídeo buscado na internet. O vídeo “História de Santa Teresinha do Menino Jesus” foi essencial para que ela pudesse desenvolver vocabulário específico, conhecer a geografia de um outro lugar, já que era bastante enfatizada a França (o que despertou o interesse pelos mapas e outros países) e aprofundar na fé e devoção à Santa. Era um vídeo voltado para o público infantil, então foi de fácil compreensão.

Num segundo momento, ela tinha criado interesse em saber mais sobre Santa Teresinha e então foram ofertadas atividades para que ela aprofundasse nesse conhecimento, mesclando com as habilidades de decodificação. Foi pensada atividade para unir seu conhecimento sobre os sons das letras, a discriminação visual e a ampliação do vocabulário específico.

Figura 16. Atividade “a vocação de Santa Teresinha” com enigma das flores.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

O desenvolvimento dessa atividade se deu de forma espontânea e rápida pela Sophia, demonstrando destreza e interesse pelo conteúdo, mostrando que ela sabia sim ler algumas palavras, mas precisava de mais ludicidade para incentivá-la. Haja vista essa descoberta, foram buscadas novas atividades mais lúdicas, em que o interesse dela imperasse. No mesmo cenário, foram introduzidos os gêneros textuais biografia e ficha técnica, em que ela precisava assistir de novo o vídeo introduzido no dia anterior para completar primeiro a ficha técnica e depois a biografia de Santa Teresinha. Para ela, foi intuitivo completar a ficha técnica, com informações pontuais que ela tinha memorizado do vídeo, perguntando vez ou outra como se escreviam as palavras.

Figura 17. Ficha técnica sobre Santa Teresinha completada pela Sophia.

The image shows a close-up of a handwritten technical sheet for Santa Teresinha. The sheet is titled "FICHA TÉCNICA" and contains the following fields and handwritten entries:

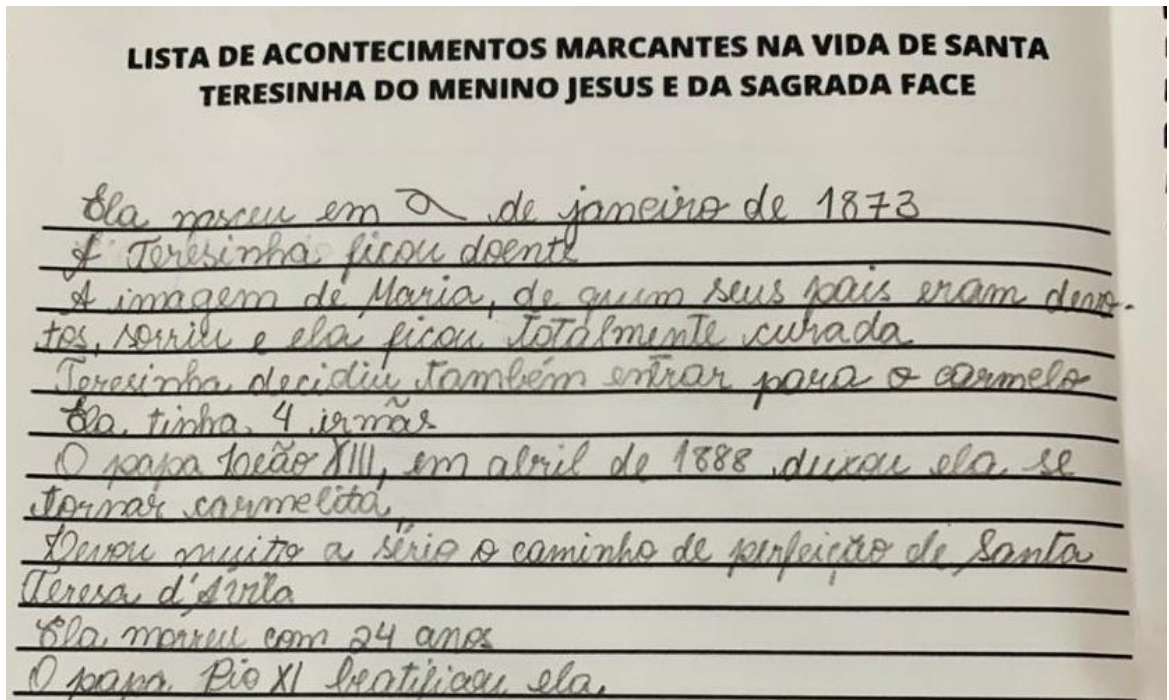
- NOME: TERESINHA
- IDADE: _____
- NOME DA MÃE: ZELIA
- NOME DO PAI: LEONIS
- IRMÃS: 1. ANA RITA
- 2. PAULINA
- 3. LEONITA
- 4. CELINA
- OCCUPAÇÃO: _____
- PRINCIPAL VIRTUDE: CARIDADE

Fonte: acervo pessoal, 2020.

Como ela tinha começado a aprender unicamente pelo método fônico na escola, foi continuado esse método uma vez que ela tinha se adaptado a ele, combinando-o a outros métodos quando necessário. Essa prática facilitou a que ela começasse a discriminar melhor os sons que ela confundia na hora de escrever, como foi percebido na atividade anterior. Ainda assim, era complexo para ela completar a lista de acontecimentos marcantes, então ela leu a pergunta e foi listando verbalmente

os fatos que lembrava e estes foram escritos posteriormente pela professora. Depois da escrita, o registro foi lido pela professora, e a Sophia pôde perceber com mais propriedade que o que ela falava poderia “virar texto”.

Figura 18. Atividade de lista em que a professora atuou como escriba.



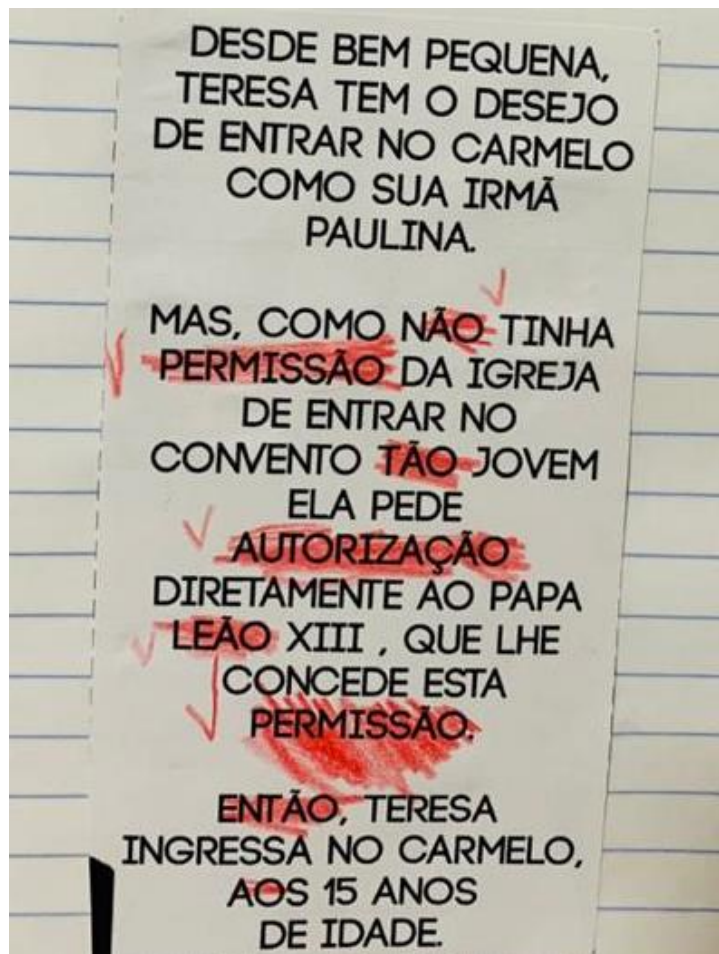
Fonte: acervo pessoal, 2020.

Como proposta do Currículo em Movimento, foi trabalhada também a discriminação fonológica da rima. O documento estabelece como objetivo de aprendizagem “identificar rimas e aliterações em diferentes gêneros” com seu respectivo conteúdo de aprendizagem “exploração de sons iniciais (aliteração) ou finais (rimas) das palavras” (BRASIL, 2014, p. 36) e, ao perguntar o que ela sabia sobre rima, ela disse: “é o som que fica combinandinho” (SOPHIA, 2020). Foi visto, então, que ela já tinha conhecimento sobre o que era rima, mas era preciso saber se ela sabia identificar de fato uma rima.

Onde mora o AMOR? “No coração!” ela respondeu.

E foi lançado o desafio: falar palavras que rimavam com “coração”. Logo, saíram palavras como “feijão”, “mão”, e diversas outras palavras que rimavam com “coração”. O desafio aumentou: pintar palavras que rimavam com coração dentro do texto que falava sobre Santa Terezinha.

Figura 19. Poema com marcações de palavras que rimam com “coração”.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Atreladas à atividade, foram percebidas habilidades de rima inicialmente por meio do poema lido, mas depois com outras cantigas populares que têm essa característica. Montessori afirma que “o pensamento humano seria inútil se não fosse possível se comunicar com os outros: é a palavra que permite aos homens se associarem” (2020, p. 40) e nessa perspectiva trabalhar a oralidade nas crianças pequenas as permite se comunicar de forma mais clara, estabelecendo relações sociais. E a autora continua:

juntar palavras que têm essa grande tarefa não significa apenas expressar ideias. Não é só um trabalho de inteligência, mas é um tesouro importantíssimo que os homens transmitem de geração em geração. (MONTESSORI, 2020, p. 41)

A palavra faz parte do cotidiano das pessoas, permeia as práticas sociais e é indispensável a qualquer relação, e precisa ser ensinada às crianças nessa perspectiva. O ensino da língua não pode ser alheio à realidade da criança.

4.4. SD 4: ÁLBUM DE FOTOS DE FAMÍLIA

Pensando na apropriação da linguagem de forma lúdica e juntando com o currículo da BNCC no campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, foi proposta uma atividade na qual, dentro da matéria Processos de Alfabetização, a Sophia se sentisse à vontade para explorar novas palavras, aumentasse o vocabulário e conhecesse mais da sua própria história. Foi utilizado como referência a família de Santa Terezinha, na atividade anterior, para apresentar o novo tema: famílias.

O desenvolvimento dessa SD começou com a leitura do livro “Família”, de Todd Parr, seguida de uma conversa cuja pergunta diretriz era “como é a sua família?” e logo foi introduzido então o gênero textual álbum de fotos de família com o pretexto de registrar tudo o que tinha sido conversado. De acordo com o indicador EI3EO06 da BNCC, foi proposto que a Sophia olhasse fotos de sua família e escolhesse as que mais lhe chamavam a atenção. Surgiram perguntas como: “cadê a minha mãe nessas fotos? Quem é essa pessoa? Onde eles moravam?” e então começou a montagem do álbum com as fotos selecionadas por ela.

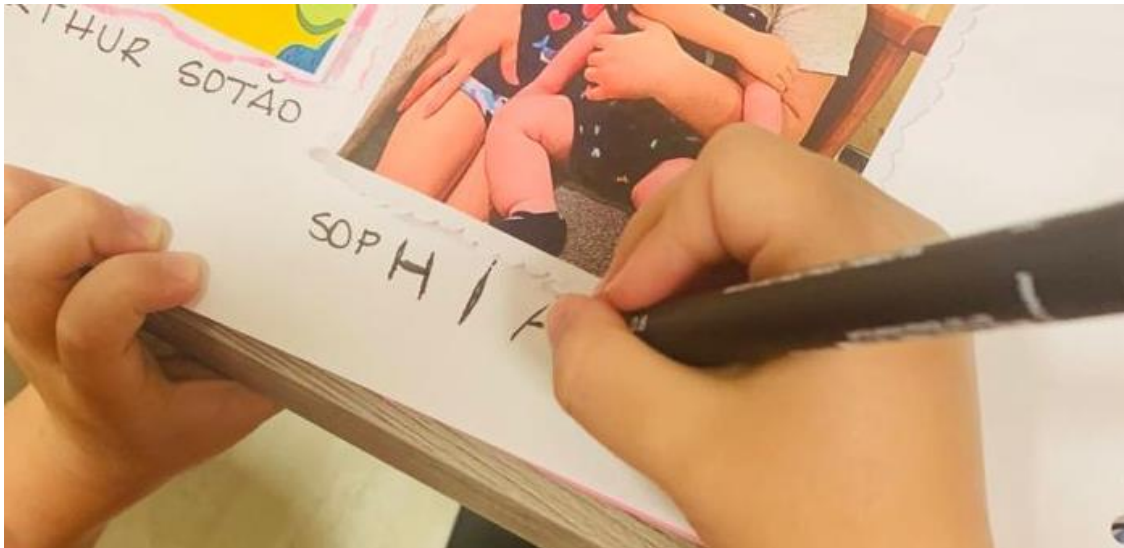
Em seguida, ela teria de explicar o porquê de ter escolhido tais fotos, expressando os sentimentos que aqueles registros despertaram nela. Foi interessante notar que ademais de explicar as razões das escolhas, ela criou narrativas do que estava acontecendo nas fotos, e isso foi aproveitado para introduzir o tema das legendas.

“Como é que a pessoa vai saber o que está acontecendo aqui?” perguntou-se. “Ué, é só escrever *né?*” Sophia respondeu. Já estava entendida a função da legenda: explicar a foto. “Quando o alfabeto entra em contato com a linguagem articulada, torna-se uma chave que abre um segredo e realça toda a linguagem na totalidade” (MONTESSORI, 2020, p. 59) e por isso foi importante antes mesmo de começar a atividade escrita, pedir que ela falasse sobre as fotos, porque uma vez que se conhece o vocabulário oral dela se pode trabalhar de forma significativa, considerando o que ela já conhecia para então acrescentar palavras novas.

Identificadas as palavras família, Cristina, mamãe, papai, vovó e dinda como frequentes no seu vocabulário, começou-se associando essas palavras às pessoas que ela via nas fotos, identificando inicialmente pelo som inicial das palavras. Em seguida, conectando com a noção de legendas, foram criadas frases por ela e escritas

pela pesquisadora, faltando sempre uma palavra ou frase para que ela tentasse completar.

Figura 20. Sophia completou seu nome com autonomia na legenda da foto.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Em seguida, era necessário trabalhar mais a leitura dela, e para isso foram feitas etiquetas com nomes de pessoas mais próximas, para montar uma árvore genealógica. Mas, o que é uma árvore genealógica? “É uma árvore que os frutinhas são gente!” (SOPHIA, 2020), “Vamos fazer uma árvore genealógica?” “Não...”

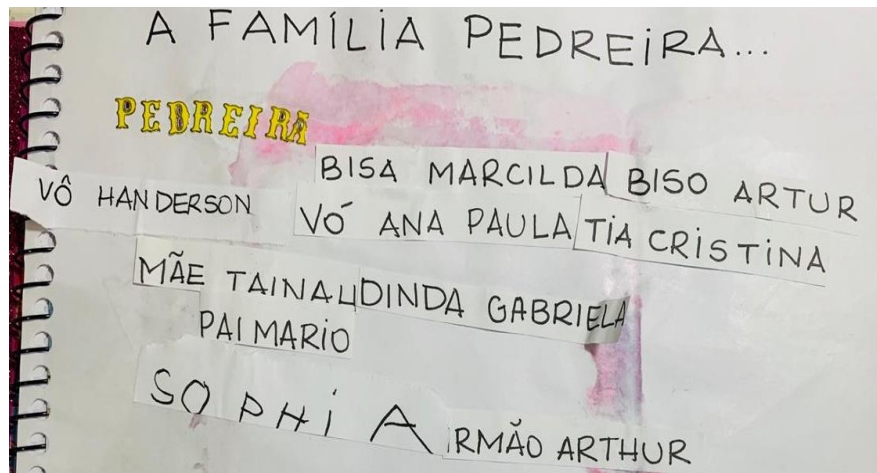
Dante (2000) considera que resolver problemas é uma das atividades que o professor deve ensinar para seus alunos. (...) É necessário ter estratégias próprias e bem definidas para resolver problemas, entre as quais apontam como essenciais: procurar padrões e generalizações; tentativa e erros organizados; e resolver primeiro problemas mais simples. (GONÇALVES, 2020, p. 59)

Como resolver esse problema? Convencê-la a realizar a atividade proposta? Ou ignorar essa atividade e fazer alguma que ela quisesse? Nelsen propõe a “escuta ativa – a arte de notar os sentimentos da criança e identificá-los de modo calmo e claro com palavras – é um passo importante” (2018, p. 92) para a resolução dos conflitos. “O que você está sentindo?”, “isso é chato!” foi sua resposta. Era chato, talvez não fazia sentido para ela. “Você entendeu o que é para fazer?” perguntou-se, “não, o que que uma árvore tem a ver com um monte de nomes?” (SOPHIA, 2020).

Não estava claro que uma árvore genealógica não era uma árvore de fato, mas era perceptível que ela queria trabalhar com aquele tema. Nesse viés, foi proposto

que, ainda que ela não quisesse montar a árvore genealógica, inventasse alguma coisa com aquelas fichas, de modo a ponderar o proposto e o interesse dela, exercitando sua capacidade de resolução de problemas e gerando conhecimento sobre a escrita alfabética.

Figura 21. Fichas da árvore genealógica coladas pela Sophia em ordem cronológica.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Retomou-se a ideia das legendas e houve maior envolvimento: nesse momento já não foi necessário escrever as legendas para ela completar, ela quis escrever sozinha. Utilizando frases que a Sophia criava para cada foto, foi pensada uma estratégia: primeiramente, ela teria de escrever seu nome e na mesma frase, montar as sílabas da palavra referente à comida que ela menos gosta,

Figura 22. Sophia leu e preencheu com autonomia seu nome dentro da frase.

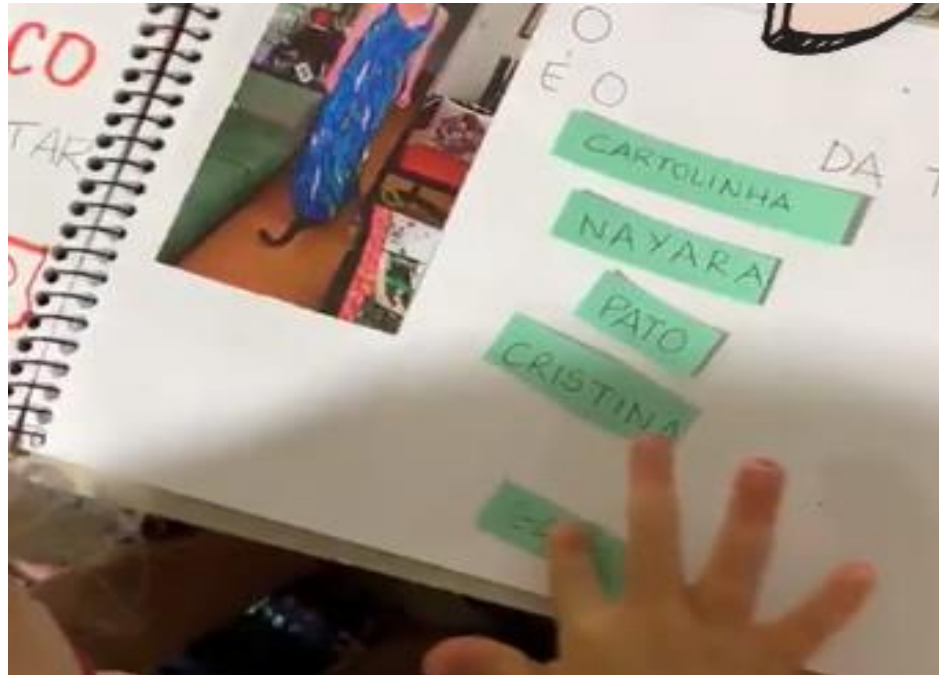


Fonte: acervo pessoal, 2020.

depois, em outra legenda, ela precisava identificar o nome do gato da família e da tia

dela a partir do som inicial da palavra, exercitando assim a consciência de aliterações,

Figura 23. A partir da discriminação visual identificar as palavras CARTOLINHA e CRISTINA.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

e, por último, ela deveria escrever a palavra “meninas” dentro da frase “as meninas de São Paulo”, colocando cada letra num espaço pré-determinado, a fim de pensar cada som isoladamente

Figura 24. Escrita da palavra MENINAS sem apoio visual.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Depois de todas as legendas feitas nas respectivas fotos, o álbum estava “sem graça e precisava de cor”, então ela utilizou materiais diversos para pintar, enfeitar e deixar o álbum da maneira que ela quisesse. Trabalhando o conceito de senso de pertencimento, ela sempre voltava nas páginas e dizia: “esse é a minha família, que nem tem outras aí diferentes”, retomando os conceitos vistos no livro introdutório ao tema.

“Quando a criança se encontra diante do material, empenha-se num trabalho concentrado, sério, que parece extraído do melhor de sua consciência” (MONTESSORI, 2021, p. 183) e diante do material pré-pronto do álbum, a Sophia se mostrou capaz de muitas coisas que até então não tinham sido percebidas: sua concentração, capacidade de desenhar linhas e outras formas, noção de cores, espaço, quantidades, entre outros aspectos. A potencialidade dos materiais concretos foi percebida nesse montante, e utilizada de forma a agregar para ela. Ela gostava de experimentar, testar, correr riscos, examinar as possibilidades, uma vez que lhe foi dada a oportunidade de experimentar sem repressões ou recompensas pelo bom trabalho, ela pôde extrair de si o melhor e a partir de um ambiente de amor e alegria ela se sentiu segura.

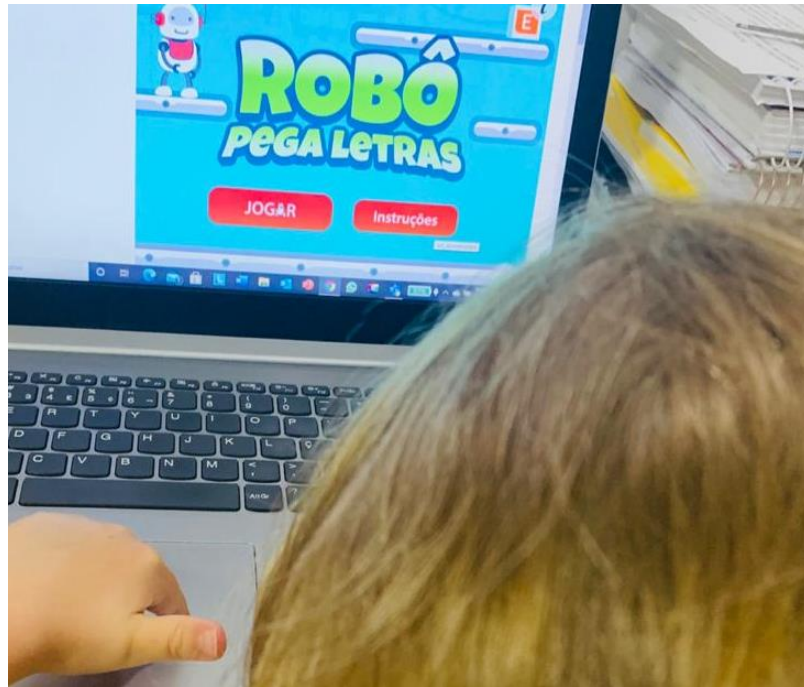
4.5. SD 5: JOGOS DIGITAIS

Seguindo o cronograma das aulas de Processos de Alfabetização e Letramentos, depois de que a Sophia tinha experimentado os níveis de consciência fonológica, as legendas, o livro e montado um álbum de fotos, era hora de outra SD, dessa vez para as propriedades do SEA. Precisava-se entender quais das dez propriedades a Sophia já sabia, mas sem aquele caráter de “teste” foi pensada uma tarde de jogos digitais para ela se divertir e aprender.

Foi escolhido o site *escolagames.com*, porque nele há diversos jogos, não só de alfabetização. Quando ela abriu o computador, teve dificuldade com o *mouse*, suas mãos eram fracas e tinham movimentos não tão precisos. Então, depois de explicada a proposta do dia, já estava na página dos jogos, e foi explorando de um por um, sem que alguém manuseasse o *mouse* por ela e, começando pelos temas que ela achava mais interessantes segundo as fotos das capas dos jogos, passou por diversos jogos que lhe chamavam a atenção.

Era uma consequência natural desse modo de agir dela que nem todos os jogos que ela abria cujo tema inicial era interessante ela realmente soubesse jogar, alguns eram mais difíceis e causaram um estranhamento, mas isso não a desmotivou. Ela encontrou o “robô pega letras” que trabalhava com a noção de que cada letra tem um som específico e ocupa um lugar fixo na palavra.

Figura 25. Sophia jogando o jogo digital “robô pega letras”.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

O jogo consistia em ler a palavra e procurar as letras em sequência, uma a uma, no circuito por onde passava o robô. Foram apresentadas desde palavras no arranjo silábico CVCV até outras mais complexas. Em cada tentativa, ela conseguia escrever corretamente em torno de cinco palavras, de diferentes tamanhos e composições de sílabas. Depois, ela escolheu o jogo “sonho de bailarina” que tinha por objetivo ler a estrofe construída e completar as palavras cujas letras M e N estavam faltando. A Sophia começava a ler as estrofes e por volta da terceira palavra pedia ajuda para terminar de ler, e logo que via as palavras a serem completadas, as pronunciava dos dois modos, escolhendo a opção correta.

Ela jogou do começo ao fim com liberdade na escolha das letras, e só perdeu o interesse quando viu que as palavras já se repetiam. Em seguida, escolheu o jogo “forma palavras” cujo objetivo era ver a figura na tela e escrever o nome, com a

quantidade de letras demarcada. Nesse jogo, foi percebida a sua dificuldade com as letras S, X, Z e Ç, além das palavras com acentuação, como nas palavras xícara, chapéu, zíper e carroça.

Falando em acentuação, ela escolheu o jogo “o caldeirão da bruxa” que lidava diretamente com acentos. Ainda que ela nunca tivesse tido contato com os acentos, ela pediu uma explicação para poder jogar, e depois de uma breve explicação a partir dos exemplos do jogo, ela entendeu o raciocínio e continuou jogando de forma autônoma, sempre lendo e vocalizando a sílaba tônica para saber qual era o acento certo. Das palavras que apareciam no jogo, depois ela soube reproduzir com exatidão os acentos na hora de escrever livremente.

Foram aprendidos os acentos “da vovó” (agudo), “do vovô” (circunflexo) e o til. Foi uma prática afetuosa que permitiu criar mais vínculos e entender de forma lúdica que erros são oportunidades de aprender. Ademais do ganho socioemocional, foram percebidas as propriedades do SEA (MORAIS, 2012, p. 51) já adquiridas pela Sophia: ela sabia que se escreve com letras que não podem ser inventadas, que notam a pauta sonora das palavras, sendo unidades menores que as sílabas, que as letras têm lugares fixos dentro das palavras e elas podem se repetir numa mesma palavra, ainda que não possam ocupar certas posições. Entretanto, ainda havia propriedades a serem consolidadas, o fato de pequenas variações nas letras causarem grandes mudanças na sua identidade, além da pluralidade de sons que uma mesma letra pode notar ou um som composto por duas ou mais letras, o conhecimento sobre os acentos e a variabilidade de configurações de sílabas.

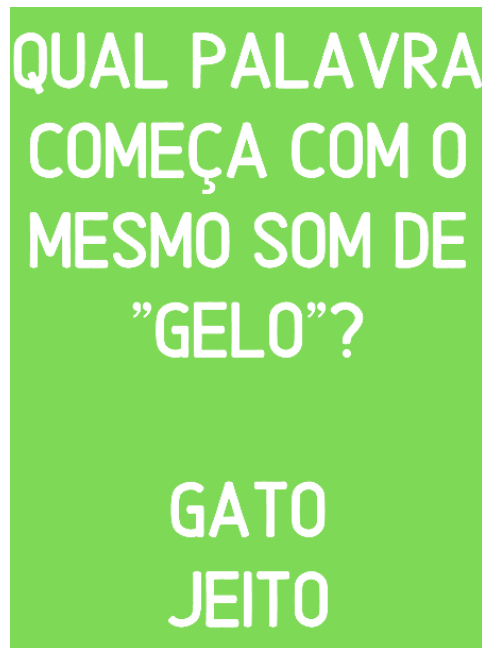
4.6. SD 6: JOGO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Como atividade última da matéria de PA, foi proposta a criação de um jogo de consciência fonológica como método de revisão do que foi trabalhado até então nos encontros anteriores (no caso da Sophia, tinha sido trabalhado muito mais conteúdo do que somente o pedido dentro da matéria porque os encontros eram diários, não quinzenais como era necessário para a matéria). Foi pensado então um jogo em que ela pudesse juntar seus conhecimentos em alfabetização em português e em inglês com um tema que ela gostasse e fosse significativo. Que tema mais gerou impacto? Como ela mais aprendeu? *Frozen*. Foi pensado um jogo da *Frozen*, aproveitando o

vocabulário do filme nos dois idiomas para montar as perguntas. O pré-requisito era trabalhar com algum nível da consciência fonológica (CF), mas, se ela já estava avançada nesse quesito, por que não trabalhar com todos?

Associando cores e níveis de CF, no tabuleiro estavam divididas as cores e para cada “casinha” uma pergunta que dependia da sua cor para definir o tipo de pergunta. O passo a passo consistia em jogar o dado e andar o número de casas que indicar, pegar uma ficha da cor da casa, ler e responder ao questionamento. Se acertar? Ganhou conhecimento. Se errar? Ganhou conhecimento. Não há recompensas ou punições por acertar ou errar as perguntas, o intuito é se divertir e aprender. Para as fichas do jogo, foram considerados os níveis de CF.

Figura 26. Exemplo de ficha de consciência fonêmica.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

No dia da aplicação do jogo, era também o encerramento dos encontros de PA, então foi feita uma comemoração no ambiente da “salinha” da Sophia. Foi oferecido café da manhã com direito a caneca de porcelana para marcar esse final, manhã de jogos de alfabetização e brincadeiras, *feedback* sobre os encontros e amigo oculto.

A decisão do café da manhã foi muito importante para que a Sophia conhecesse as suas “misses” pessoalmente e gerasse um senso de pertencimento e confiança. “Desenvolver a confiança – e ter um apego seguro – significa que uma criança acredita que ‘sou amado e querido aqui, não importa o que aconteça’” (NELSEN, 2018, p. 117)

e foi exatamente o que a Sophia sentiu e transmitiu a quem estava ao redor dela nesse dia. Ademais dos jogos de alfabetização terem sido aplicados e aproveitados pela Sophia, ela demonstrou afeto e carinho por meio de cartas, praticando o letramento como o define Magda Soares: “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (2020, p. 64).

Figura 27. A Sophia entregou as cartas de uma a uma.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Quando foi solicitado que ela desse um *feedback*, ela soube argumentar de forma clara e concisa a razão pela qual estava satisfeita ou não com aquela atividade. Fez-se essa parte de maneira lúdica para que ela não precisasse ler nem escrever nada, e os *feedbacks* fossem verdadeiros e retratassem a realidade dos sentimentos dela.

Foram colocadas na parede fotos das tarefas que ela fez, juntamente com a foto da pessoa que a aplicou, e logo abaixo havia *emojis* (desenhos de rostos) representando diversos sentimentos para ela demonstrar como ela se sentiu em relação a cada tarefa e professora e assim pudesse ser feito um levantamento de como foi para ele esse processo.

Foi possível notar que ela demonstrava mais empolgação naquelas atividades mais significativas não só porque ela gostou, mas também foram as atividades com as quais ela mais aprendeu. Um recurso utilizado foi *slides* para que ela lembrasse das SD. Em princípio, não houve uma correlação entre o tema, o que estava escrito e a fonte utilizada, era apenas para lembrar o que foi feito.

Figura 28. *Slide* utilizado para apresentar o encontro de encerramento com o tema *Frozen*.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Ao ver essa imagem, ela não esboçou em um primeiro momento qualquer reação, mas em outra oportunidade comentou que viu a “letra de princesa” e queria saber o que estava escrito, e se ela podia aprender a escrever assim. Porém, não foi dada importância a essa observação, uma vez que a letra cursiva não era o foco daquele aprendizado. Entretanto, a Sophia tinha gostado de ver aquele tipo de letra e fez uma associação interessante: se o *slide* falava de princesas, essa letra que ela não conhecia era a “letra de princesa”.

5. TRANSFORMANDO O MUNDO DA CRIANÇA

A aprendizagem da Sophia acompanhada por meio da pesquisa-ação resultou num processo em que ambas criança e pesquisadora puderam aprender sobre os impactos da afetividade e protagonismo infantil na aquisição de habilidades e conhecimentos pela educanda. Por outro lado, como aponta Jane Nelsen (2015), os resultados da DP são vistos a longo prazo e é necessário aplicar as ferramentas constantemente. Nesse prisma, a pesquisa se estendeu também para a obtenção dos dados finais para medir se os conhecimentos adquiridos naquele período influenciam o comportamento da Sophia frente aos novos aprendizados. Para tal, foram aplicadas mais duas SD com fins de avaliar se as ferramentas da DP tinham ajudado a educanda a progredir em sua trajetória pessoal e escolar.

5.1. SD 7: ARIEL

Uma vez finalizados os encontros de 2020, foram retomados em julho de 2021, enquanto isso ela tinha aulas na escola no período da manhã (2º período da pré-escola) e pela tarde eram ministradas aulas de inglês e espanhol. Nessa perspectiva, foi aproveitado um momento de descontração para ler um livro e saber um pouco mais do que ela estava aprendendo, além de medir se os conhecimentos adquiridos anteriormente tinham efeito sobre os novos conhecimentos. Foi utilizado um livro personalizado, com a Sophia como partícipe da história e um tema que lhe causou curiosidade: a pequena sereia. A partir da observação da leitura dela, foi pensada uma outra SD.

Figura 29. Capa do livro personalizado da Ariel usado na SD 7.



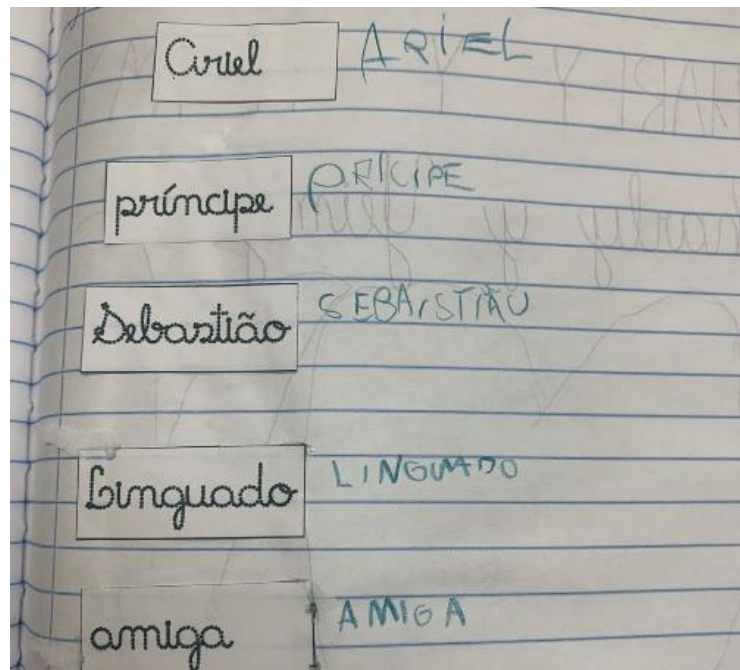
Fonte: acervo pessoal, 2021.

O livro foi o ponto de partida, então o vocabulário a ser trabalhado nesses dias seria o que trazia o livro e que já foi naturalizado pela Sophia. Depois de lido o livro, foi conversado um pouco sobre o medo do escuro e a amizade, ambos temas tratados no livro, e logo foi apresentado o vocabulário.

Depois, foram mostradas duas atividades diferentes, que ela podia escolher com qual começar (as duas tinham como objetivo entender o conhecimento dela sobre

a letra cursiva) e ela escolheu a “sem ser de brincar, porque brincar é pra depois que terminar a tarefa” (SOPHIA, 2021). Então foi feita a leitura das fichas com os personagens da história lida, ressaltando o fato de que toda história tem personagens. Ela folheava o livro e a cada personagem que encontrava, tentava ler o nome nas fichas, e assim fazia a correspondência entre o que estava escrito no livro (caixa alta) e as fichas (letra cursiva) com o apoio do alfabeto móvel. Em seguida, as etiquetas foram coladas no caderno e foi pedido que ela escrevesse em caixa alta os nomes.

Figura 30. Fichas de letra cursiva coladas pela Sophia e sua respectiva correspondência.



Fonte: acervo pessoal, 2021.

Ela teve dificuldade em ler de novo as palavras em letra cursiva, demonstrando que não tinha muito conhecimento (muitas vezes ela recorria ao alfabeto móvel para ver a correspondência) e foi notado que essa expectativa dela de aprender a letra cursiva nunca foi atendida.

Depois, foi mostrada a “história fatiada” em que os pedaços de início, meio e fim estavam fora de ordem, ela precisava ler, entender, recortar a ficha e colar em ordem no caderno. Essa atividade mostrou que ela ainda não tinha criado o hábito de ler, nem que fosse por fruição, uma vez que ela tentava ler os pedaços porque sabia que se referia à história que ela gostava, mas não conseguia, e depois de duas a três palavras lidas, pedia ajuda para continuar. Assim que foram lidas as três partes, ela soube enumerar corretamente, recortar e colar nos lugares certos os pedaços da

história, mostrando habilidade de localizar no tempo os fatos e a sequenciação deles.

Figura 31. A atividade exigiu noção de corte e colagem, essenciais na alfabetização.



Fonte: acervo pessoal, 2021.

Terminadas as tarefas era hora de “brincar”. Para esse momento, foi proposto um jogo da memória, para aprender ainda mais sobre a letra cursiva, numa ficha estaria contida uma palavra em letra de caixa alta e na outra a sua correspondente em letra cursiva. Ela se divertiu muito tentando encontrar os pares das palavras, demonstrou resiliência e soube lidar com a frustração de errar alguma palavra.

Quando o jogo acabou, ela perguntou: mas não tem mais nenhuma atividade? E pensando em algo que não a fosse desestimular, foi aplicado o teste da psicogênese já que ela estava interessada em aprender e era preciso saber mais sobre os conhecimentos dela sobre o SEA, então buscou-se fazê-lo de forma lúdica, sem que ela se sentisse novamente testada. Ainda assim, ela percebeu que eram palavras conhecidas e questionou sobre a aplicabilidade dessa atividade no seu cotidiano, então foi explicado que é um teste para conhecer as habilidades adquiridas até o momento e planejar novos conhecimentos, mas para isso era necessário com parar com testes anteriores e ter um padrão.

É perceptível a diferença de reação e posicionamento da Sophia frente a uma atividade quando se envolve os interesses dela, há maior engajamento nas tarefas independentemente de qual seja a dificuldade porquanto ela se sente capaz de realizá-las e tem a curiosidade de tentar. Assim foi com a letra cursiva: inicialmente

ela não sabia como traçar as letras, mas teve curiosidade de buscar materiais que lhe ajudassem e encontrou vários deles e utilizou-os em seu próprio benefício:

Figura 32. 1º dia treinado a letra cursiva usando a cópia. Material: cartolina.



Fonte: acervo pessoal, 2021.

Com o desenvolvimento dessas práticas advindas de uma escuta sensível de suas necessidades, foi possível notar que a Sophia estava satisfeita com sua aprendizagem, e teve respaldo para desenvolver outras habilidades. Era de seu conhecimento que as crianças mais velhas tinham aulas específicas de caligrafia, aprendiam com consistência a letra cursiva, e ela pediu para aprender da mesma maneira: com um caderno especial de “letra de princesa”.

Foi adquirido o caderno, e ela começou a treinar a “letra de princesa”. Rapidamente ela evoluiu seus traços para letras legíveis e começou a montar palavras e frases. Ademais, com a correta aquisição dos conhecimentos em alfabetização mostrando interesse e preparo, ela mesma tem destreza de ler e procurar por mais conteúdos que lhe sejam favoráveis no seu dia a dia.

5.2. SD 8: CORPO HUMANO

Em julho de 2022, a Sophia já estava alfabetizada e pedia à pesquisadora que fossem feitas algumas intervenções pontuais porque ela queria conhecer mais, por

exemplo, os sinais de pontuação e os acentos. Haja vista que o contato entre pesquisadora e pesquisada é frequente, foram feitas outras intervenções esporádicas que não foram registradas aqui uma vez que foram feitas não de forma estruturada em SD, mas sim estimulando que ela vivesse o letramento no seu cotidiano.

É notável que a Sophia gosta de ter cuidado com as pessoas, ela se importa com os doentes e feridos, e com sua aproximação com os atlas do corpo humano e as vivências no seu dia a dia, ela se interessou por estudar o corpo humano. Nessa perspectiva, foi proposto um material voltado à anatomia do corpo humano, no qual ela pudesse explorar suas características e aprender de forma lúdica, foram propostas brincadeiras, usadas de forma introdutória ao tema, partindo de conhecimentos prévios, nos quais foram observados muitas vezes atitudes de imitação de médicos, enfermeiros e outros profissionais da saúde. Depois da introdução do tema partindo do contexto do seu dente de leite que estava caindo, foi proposto que ela conhecesse mais o seu próprio corpo.

Foi notado que ela conhecia bastante do corpo humano e seus sistemas, principalmente o “sistema onde passa a comida” e foi iniciado então o tema do sistema digestivo para que fosse mais fácil a compreensão dela dos demais sistemas posteriormente. A Sophia reconheceu logo os órgãos do sistema digestivo e completou a cruzadinha,

Figura 33. Sophia completou com rapidez a cruzadinha sobre os órgãos do sistema digestivo.

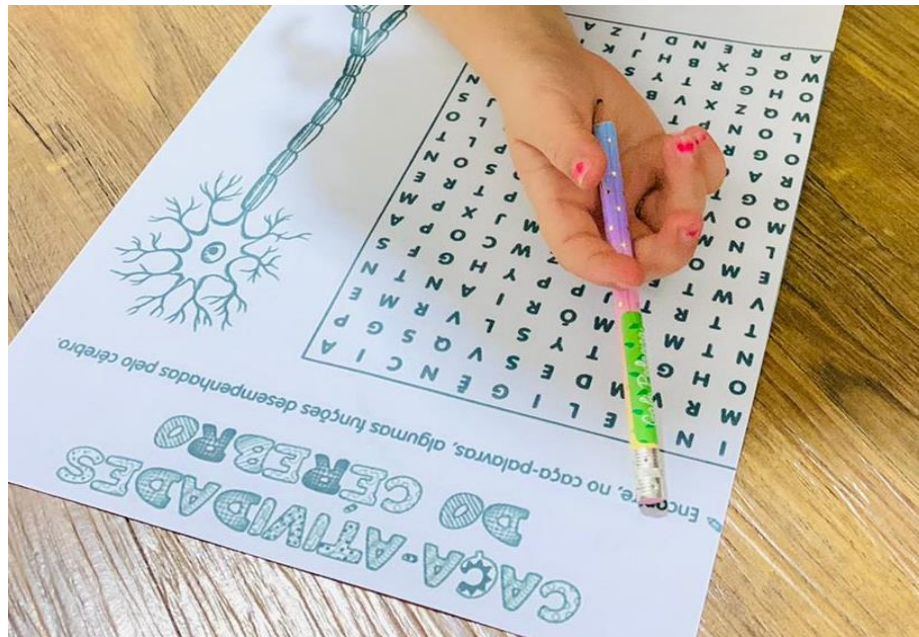


Fonte: acervo pessoal, 2022.

depois perguntou: “cadê o cérebro onde a gente pensa?”, e assim que mostrado para ela o cérebro ela quis completar as atividades desse sistema, e o fez autonomamente

primeiro com o caça-palavras sobre as funções do cérebro,

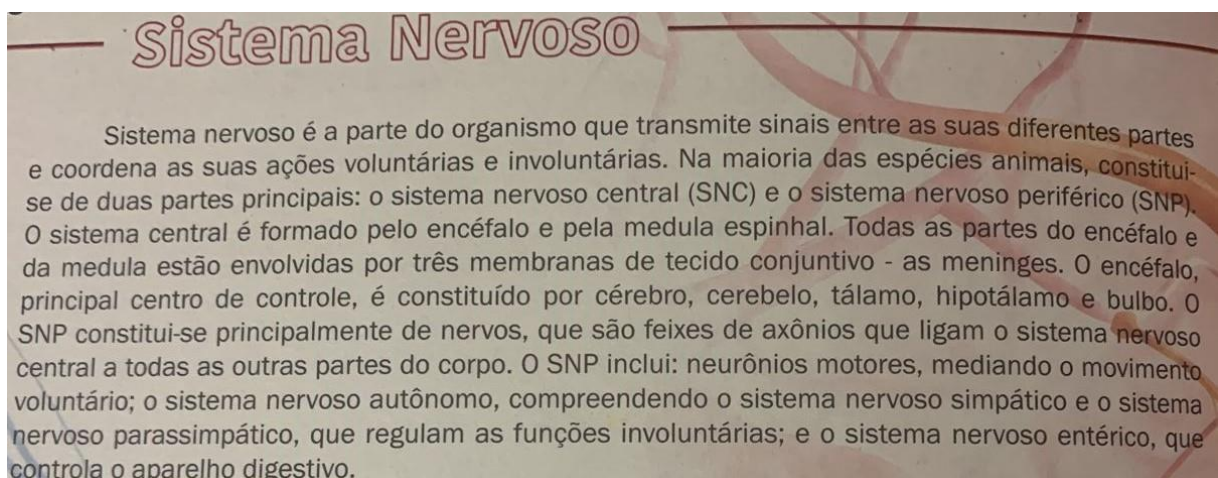
Figura 34. O caça-palavras teve como tema funções do cérebro.



Fonte: acervo pessoal, 2022.

passando pela cruzadinha e foi apresentado um texto. Nesse momento, ela se sentiu desestimulada e então houve encorajamento: “eu sei que você sabe ler, e lendo você vai aprender mais ainda o que você quer, vamos tentar?”. Então ela leu, de forma fluida, rápida e concisa, mostrando ter domínio sobre essa prática, mas na hora que foi perguntado o que ela leu, não sabia dizer.

Figura 35. Texto informativo sobre o sistema nervoso contido no atlas do corpo humano.



Fonte: acervo pessoal, 2022.

Foi proposto: “e se você ler devagar, prestando atenção nas informações, será

que você consegue?” Nesse momento ela quis tentar, foi criada uma conexão entre criança e educadora, ela se sentiu encorajada a continuar. Para uma mesma pergunta (quantas partes tem o sistema nervoso) ela leu três vezes o mesmo parágrafo a fim de buscar essa informação, e na terceira vez disse: *ah é muito simples é só ver que ele fala ele está dividido em duas partes*, então tem duas partes.

Havia uma atividade de codificação sobre as partes do SNC. Ela preencheu com rapidez e em seguida foi pedido que ela lesse essas palavras. Lendo com autonomia, então foi pedido que ela encontrasse essas palavras no texto. Encontrando-as, disse: *mas são as mesmas de antes, como pode?* (SOPHIA, 2022), e a partir dessa descoberta, explicou-se que, quando se lê um texto, há de se prestar atenção às informações. Em seguida, ela terminou de ler todo o texto.

Vistas as habilidades da Sophia em Língua Portuguesa e anatomia, foi hora de brincar: um quebra-cabeça de corpo humano! Ainda que fosse uma brincadeira livre, ela criou uma estratégia explícita para esse jogo e quis compartilhar: “primeiro, a gente tem de encontrar todas as partes que têm letrinhas, depois é só montar para ver as palavras e depois os cantinhos”. Tal habilidade de organização lógica, vocabulário adequado e prática de resolução de problemas é possível graças à aplicação das ferramentas da DP durante todo o percurso, uma vez que “as habilidades sociais não surgem sem prática” (NELSEN, 2021, p. 98).

6. CONCLUSÃO

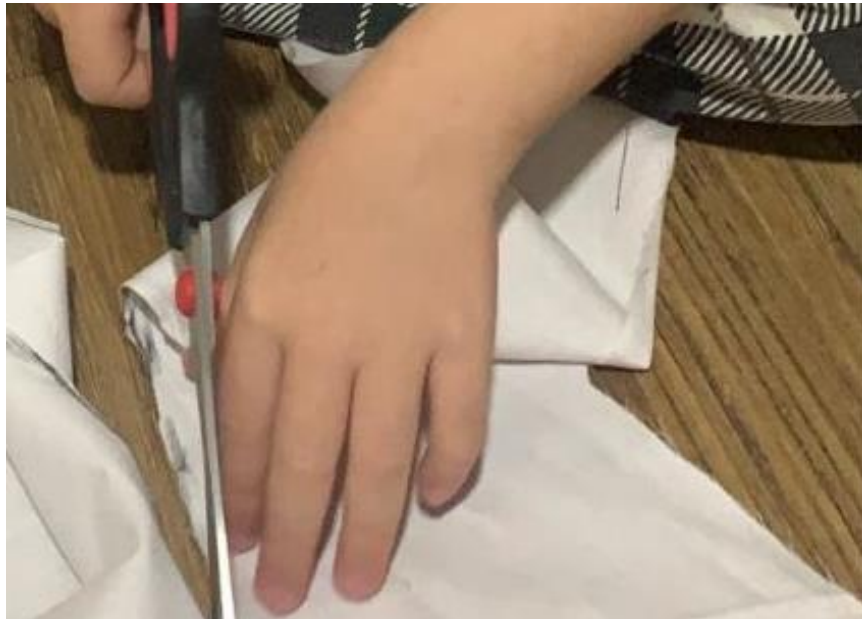
Foi exposto aqui que a criança aprende de forma integrada e não se pode separar seus conhecimentos, a não ser a título de pesquisa. Haja vista a aquisição de diversas habilidades e conhecimentos pela Sophia no período entre 2020 e 2022, podem ser considerados dois tópicos principais dessa pesquisa: a alfabetização e as habilidades socioemocionais.

No caso apresentado, o avanço em conhecimentos sobre o SEA acompanhou o avanço da coordenação motora fina haja vista a idade da criança. Ademais, a apresentação frequente a textos com diferentes fontes de letras e a exposição aos diferentes suportes e materiais de alfabeto possibilitou o aprendizado da escrita de maneira fluida e lúdica. Com o avanço das habilidades manuais e o interesse dela, foram propostas atividades diversas em materiais que não tinham conexão com a

leitura e a escrita, mas que facilitam o progresso ao trabalhar a coordenação motora fina, a concentração, a noção espacial e despertam o interesse por aprender outras habilidades.

Foi o caso da costura, que tomou espaço na rotina da Sophia uma vez estabelecido o interesse em costurar a roupa de Santa Clara que ela usaria. A costura da fantasia envolveu habilidades de corte, desenho, costura, cálculos matemáticos, noção de espaço, planejamento do tempo, associação de cores, entre outros fatores. Além de conteúdos curriculares, foi analisado o desenvolvimento de habilidades de vida tais como a paciência, a frustração, o erro como oportunidade de aprendizado e os sentidos de pertencimento e de capacidade.

Figura 36. Depois de medir e desenhar, Sophia foi incentivada a cortar sozinha o tecido.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Foi um momento oportuno para incentivar a noção de capacidade e pertencimento, ambos essenciais para a evangelização e a alfabetização. Nessa perspectiva, ambos conhecimentos foram de caráter prático e tiveram resultados visíveis. A esse respeito, é necessário reiterar que o desenvolvimento de atividades de alfabetização e letramentos não deve ser mecânica nem alheia à vida da criança. Sobre o ensino da Língua Materna nesse viés, Magda Soares afirma que

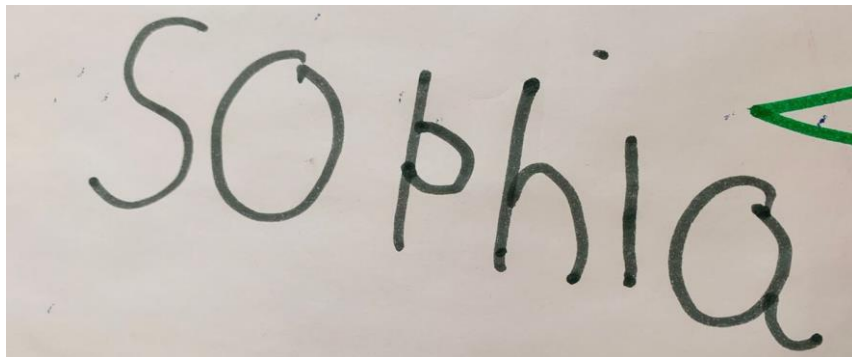
já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao *saber a respeito da língua* –, mas ao desenvolvimento das

habilidades de expressão e compreensão de mensagens – ao uso da língua. (SOARES, 2021, p. 75)

Assim sendo, abre-se margem a diversas atividades com o cunho de levar os alfabetizados entenderem o uso da língua, o qual não envolve, necessariamente, apreensão de habilidades de alfabetização. Pode-se, em uma tarefa como costurar uma fantasia, explorar elementos textuais e interativos visando não a compreensão dos elementos textuais apresentados, mas utilizá-lo – o texto – como ponto de partida para as práticas sociais. Dessarte, uma atividade que envolve leitura, produção textual e costura pode ser aplicada na EI com fins de letramento das crianças pequenas, ao considerar que as crianças precisam de um pleno desenvolvimento da pessoa para além dos conhecimentos sobre a língua escrita.

No tangente à experiência da Sophia, a aplicação da costura trouxe o benefício da destreza com as mãos, bem como a concentração e a força necessárias para ter uma caligrafia mais firme e precisa, galgando novo estágio rumo à prontidão para aprender a escrever com mais destreza e de outras formas.

Figura 37. “Sophia” em letra de forma minúscula feito a partir de escrita espontânea.



Fonte: acervo pessoal, 2021.

Depois de praticada tal habilidade, a Sophia não só foi capaz de aprimorar seus traços na escrita e progredir nos seus conhecimentos, mas também se percebeu capaz de ir além dos conhecimentos já adquiridos, e o resultado é uma criança que, sabendo-se alfabetizada, busca constantemente novos aprendizados e experiências.

É evidente o progresso da Sophia quanto ao conhecimento do SEA desde o início dos encontros. O desenvolvimento da noção de espaço, linha reta, caligrafia melhoraram nesse período em que os encontros eram frequentes. A diferença entre os meses de setembro e dezembro de 2020 (período em que os encontros de

alfabetização eram diários) é significativamente maior do que entre os meses de dezembro de 2020 e agosto de 2021 (em que foram poucas intervenções haja vista suas aulas presenciais na escola). As discontinuidades no processo de alfabetização da Sophia são evidentes quando analisadas suas produções textuais.

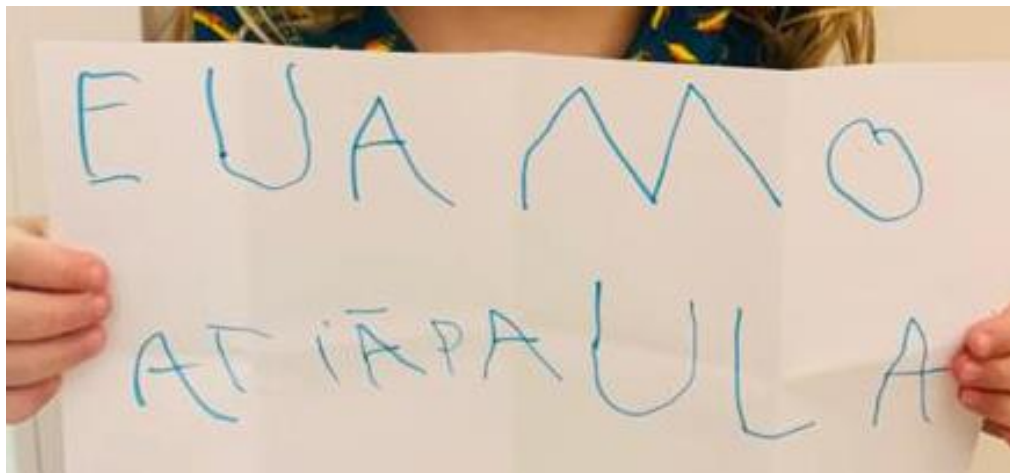
Figura 38. Carta para a tia Paula feita por meio de escrita espontânea.



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Essa foto é de 7 de setembro de 2020 – um mês depois do começo dos encontros de alfabetização. Percebe-se que a Sophia tinha um conhecimento silábico-alfabético sobre o SEA, conhecia as letras e as usava de forma a se comunicar, mas ainda de forma não tão clara.

Figura 39. Segunda carta feita para a tia Paula com escrita espontânea.

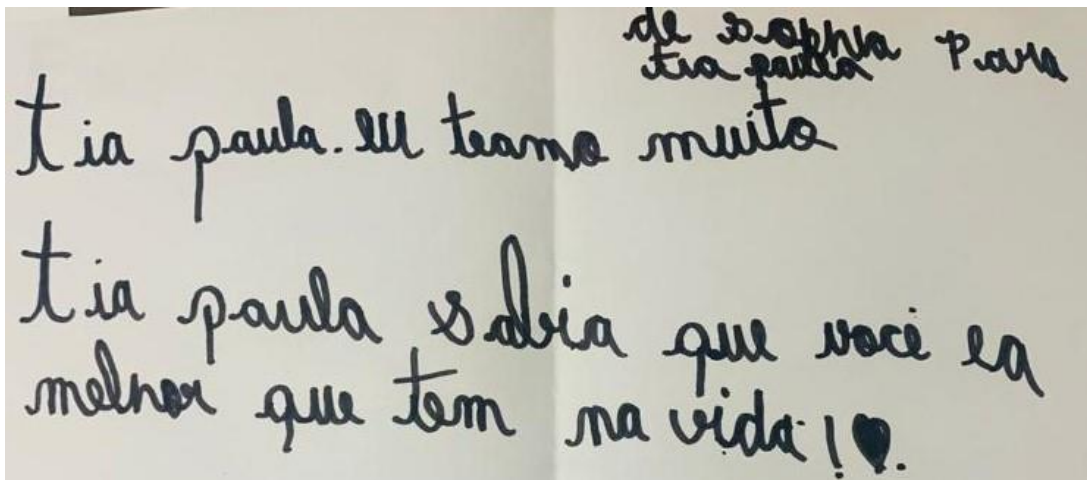


Fonte: acervo pessoal, 2021.

Já essa foto é de 7 de dezembro de 2020 – último dia dos encontros de alfabetização do ano de 2020. É possível notar que a Sophia passou da hipótese silábico-alfabética para a hipótese alfabética, escrevendo com independência e significado, com letra legível e clareza. A partir de 2021, com a última SD, foi possível analisar um salto qualitativo nas habilidades tanto de leitura como de escrita. Ela já

era capaz de escrever textos com clareza, ler com fluência, apesar das dificuldades de interpretação, e se comunicar por meio da linguagem escrita.

Figura 40. Terceira carta escrita para a tia Paula de maneira espontânea.

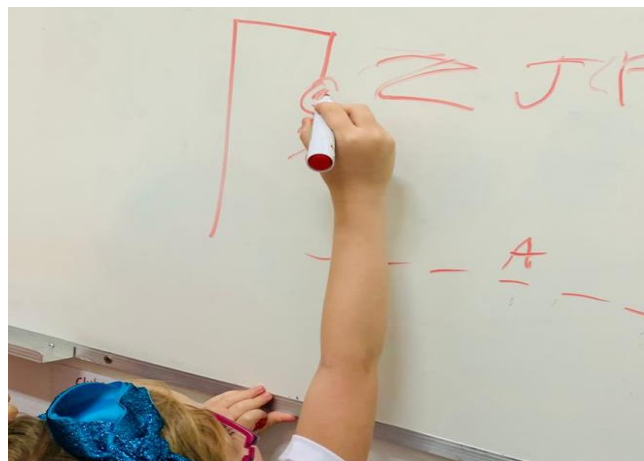


Fonte: acervo pessoal, 2022.

Foi possível notar que o fato de utilizar conexão antes da correção possibilitou à pesquisadora desenvolver um trabalho não enfadonho, além de criar confiança e respeito mútuo. O percurso só foi viável porque se considerou a criança como centro do seu aprendizado, sendo este uma ferramenta para seu pleno desenvolvimento e preparação para a cidadania, princípios constitucionais e indissociáveis.

Em suma, com a aquisição das habilidades de alfabetização e letramentos de forma respeitosa, atrelada às habilidades de vida, a Sophia se tornou capaz de brincar com as letras de maneira espontânea

Figura 41. Brincadeira de “jogo da forca” na sala de catequese.



Fonte: acervo pessoal, 2021.

se comunicar de forma autônoma por meio de diversos suportes textuais, impressos ou digitais,

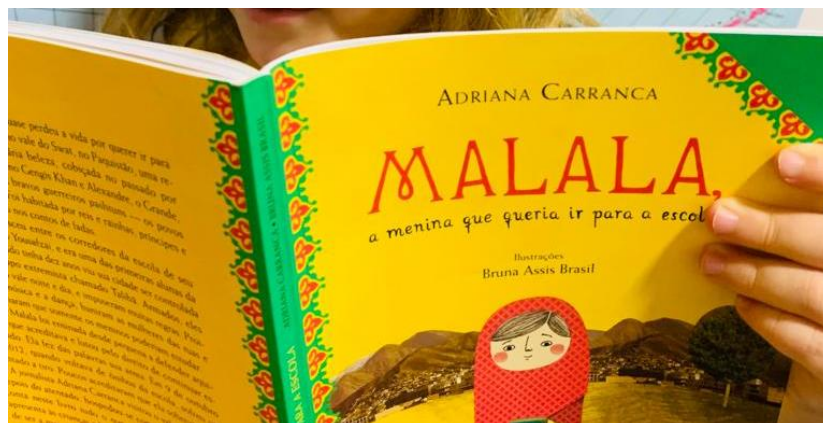
Figura 42. Comunicação via aplicativo é uma realidade no cotidiano das crianças e pode ser explorada de maneira proveitosa.



Fonte: acervo pessoal, 2022.

e gerar outras aprendizagens significativas.

Figura 43. Leitura de histórias como de Malala desenvolve capacidade de transformação social.



Fonte: acervo pessoal, 2022.

Por fim, o presente trabalho demonstrou a estreita relação entre as habilidades socioemocionais e o desenvolvimento da alfabetização. Foram expostos exemplos de atividades, com destaque para o trabalho com diversos gêneros textuais, que consideram a criança como centro do seu processo de aprendizagem e como esse

fator é crucial para gerar aprendizagem significativa. A partir do que foi exposto aqui, reitera-se a máxima que deu origem a este trabalho, “um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo”, frase de Malala Yousafzai que há de inspirar muito educadores a exercerem com firmeza e gentileza seu labor a fim de empoderar seus educandos e incentivá-los a transformar suas realidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, Marilyn Jager [et al]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AUSUBEL, D. P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning**. New York: Grune&Stratton, 1963.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BORGHI, Teresa. **Protocolo de Observação Psicomotora (POP-TT): relações entre aprendizagem, psicomotricidade e as neurociências**. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2010.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- CAETANO, S. C. *et al*. Anepidemiologicalstudyofchildhooddevelopment in anurban setting in Brazil. **BrazilianJournalofPsychiatry** (on-line). 14 ago. 2020.
- CARLE, Eric. **The very hungry caterpillar**. Londres: Puffin, 1994.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (vol. 1)**. Porto Alegre: Penso, 2016. Tradução: Dayse Batista.
- EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação (vol. 2)**. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ESCLARÍN, Antonio Pérez. **Educar para humanizar**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- FELIX, E. *et al*. Excessivescreen media use in preschoolersisassociatedwithpoor motor skills. **Cyberpsychology, Behaviorand Social Network**. v. 23, n. 6, p. 418-25. 1º jun. 2020.
- FERNANDES, Camila. **DISCIPLINA POSITIVA: uma mudança de paradigma**. Brasília, 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 27ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GONÇALVES, Ricardo. **Resolução de problemas como metodologia de ensino e aprendizagem significativa das funções definidas por várias sentenças**. 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2020.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada**. 6ª. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

JAHNKE, Simone Mundstock. **Educação Infantil: projetando e registrando a ação educativa**. São Paulo, SP: Paulinas, 2011.

KRAFTA, Lina; FREITAS, Henrique; MARTENS, Cristina DaiPrá; ANDRES, Rafael. **O Método da Pesquisa-Ação: um estudo em uma empresa de coleta e análise de dados**. Disponível em: https://posgraduacao.faccat.br/moodle/pluginfile.php/1725/mod_resource/content/0/09pesquisa_acao_2009_1.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2022.

MEIER, Celito. **A educação à luz da pedagogia de Jesus de Nazaré**. São Paulo: Paulinas, 2006.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. Tradução de Adília Ribeiro. C, Portugal: Portugalia, 1969.

MONTESSORI, Maria. **A Descoberta da Criança**. Tradução de Pe. Aury Maria AzélioBrunetti. Campinas, SP: Kírión, 2017.

MONTESSORI, Maria. **A Formação do Homem**. Tradução de Sonia Maria Braga. Campinas, SP: Kírión, 2018.

MONTESSORI, Maria. **Educação Para Um Novo Mundo**. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2015.

MONTESSORI, Maria. **L'Autoeducazione**. Milão: Garzanti, 2016

MONTESSORI, Maria. **O Segredo da Infância**. Tradução de Jefferson Bombachim. Campinas, SP: Kírión, 2019.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo, SP: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, Maria. **Psicogramática**. Tradução de Silvia Brambilla. Campinas, SP: Kírión, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo, SP: Editora Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, Amanda Almeida Ribeiro. **A DESCOBERTA DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA MONTESSORIANA: PERCURSO TEÓRICO E PRÁTICO DE UMA PEDAGOGIA.** Presidente Prudente, SP: 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/213965/moreira_aar_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y . Acesso em: 31 de maio de 2022.

MOREIRA, Ivana (coord). **Habilidades socioemocionais; por que essas competências precisam ser desenvolvidas na primeira infância?** São Paulo, SP: Literare Books International, 2021.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna. Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2022.

NELSEN, Jane. **Disciplina Positiva.** 3. Ed. Barueri, SP: Manole, 2015.

NELSEN, Jane. **Disciplina Positiva em sala de aula: como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sua sala de aula.** 4. Ed. Barueri, SP: Manole, 2017.

NELSEN, Jane. **Disciplina Positiva para crianças de 0 a 3 anos: como criar filhos confiantes e capazes.** Barueri, SP: Manole, 2018.

NELSEN, Jane. **Disciplina Positiva para crianças de 3 a 6 anos: como criar filhos independentes e felizes.** 4. ed. Santana de Parnaíba, SP: Manole, 2021.

POYARES, Vanessa. **O lúdico nas práticas de leitura e escrita na educação infantil.** Brasília, 2019.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de pedagogia.** 3. Ed. São Paulo, SP: Rideel, 2011.

RODRIGUES, Lídia. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.** Brasília, 2013.

Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil.** Brasília, 2014a.

Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais.** Brasília, 2014a.

SOARES, Magda. **Alfabetização E Letramento.** 7. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** 1. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 18. Ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOMETTI, José. **Salvar a criança.** 2a. ed. São Paulo, SP: Cidade Nova, 1997.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VIANA, Maria. **Sou educador: educação infantil**. 1. Ed. São Paulo: Eureka, 2015.

VIANA, Maria. **Sou educador: ensino fundamental I**. 1. Ed. São Paulo: Eureka, 2015.

VIGNON, Luana. **Guia do educador: teorias pedagógicas: educação infantil**. 1. Ed. São Paulo : Eureka, 2015.

<https://blog.mettzer.com/metodologia-de-pesquisa/#:~:text=A%20metodologia%20de%20pesquisa%20nada,se%20deve%20seguir%20%C3%A0%20risca>. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1 Acesso em: 30 de julho de 2022.

https://www.canva.com/design/DAE_anCTiDU/YtAeqOicDRMnnTZ-i4pmVg/view?utm_content=DAE_anCTiDU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton Acesso em: 19 de julho de 2022.

<https://guiadamonografia.com.br/pesquisa-acao/> Acesso em: 25 de junho de 2022.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/educacao-infantil/> Acesso em: 5 de julho de 2022.

<https://viacarreira.com/pesquisa-acao/> Acesso em: 25 de junho de 2022.

<https://developingchild.harvard.edu/translation/en-breve-la-funcion-ejecutiva-habilidades-para-la-vida-y-el-aprendizaje/> Acesso em: 25 de junho de 2022.

<https://www.raicultura.it/letteratura/articoli/2020/07/Cristina-De-Stefano-Il-bambino-e-il-maestro-5adf6741-9daa-4eed-8435-1d6184c62928.html> Acesso em: 25 de junho de 2022.

<https://ojs.stanford.edu/ojs/index.php/ce/article/view/1115> Acesso em: 25 de junho de 2022.

<https://mundoemcores.com/como-surgiu-a-disciplina-positiva/> Acesso em: 29 de junho de 2022.

<https://www.youtube.com/watch?v=ae83dwCxV8Q> Acesso em: 25 de junho de 2022.

<https://www.escolagames.com.br/> Acesso em: 19 de julho de 2022.