

**Márcia Paulina de Oliveira Pereira Miranda**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:  
Um estudo entre o proposto e o realizado.**

Trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em *Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas 2017.1*, do Programa de Pós-Graduação *Lato-Sensu* do Departamento de Educação PUC-Rio.

Orientadora: Marta Nídia Varella Gomes Maia

**Curso de Especialização  
EDUCAÇÃO INFANTIL - PERSPECTIVAS DE  
TRABALHO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS**

Rio de Janeiro,

Setembro de 2018

**Márcia Paulina de Oliveira Pereira Miranda**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:  
Um estudo entre o proposto e o realizado.**

Trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em *Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas 2017.1*, do Programa de Pós-Graduação *Lato-Sensu* do Departamento de Educação PUC-Rio.

Orientadora: Marta Nídia Varella Gomes Maia

RIO DE JANEIRO

2018

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora Marta Nídia Varella Gomes Maia, por sua dedicação e pelo seu suporte para a conclusão deste trabalho.

Ao meu marido, pelo suporte e apoio dados durante o processo de escrita.

A Coordenadora Pedagógica e a professora da escola que foi objeto de minhas observações, pelo tempo disposto e boa vontade em sempre ajudar.

## **RESUMO**

Este trabalho buscou explorar como é o processo de alfabetização em uma escola particular do Rio de Janeiro, que se utiliza do método baseado nas teorias construtivistas de ensino, principalmente baseado nas ideias de Vygotsky, conforme apresentado em sua Proposta Político Pedagógico – PPP. Queríamos entender se a escola realmente pratica o discurso apontado, e se a realidade do dia-a-dia é igual ao pregado pela coordenação pedagógico da escola. Concluímos que sim, a escola segue métodos baseados nas teorias construtivistas, com poucos momentos de utilização de atividades baseados em métodos sintéticos-analíticos.

**Palavras chave:** Educação Infantil - Alfabetização - Construtivismo

## **SUMÁRIO**

<b><u>INTRODUÇÃO .....</u></b>	<b><u>6</u></b>
<b><u>1. A PROPOSTA DA ESCOLA .....</u></b>	<b><u>7</u></b>
<b><u>2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....</u></b>	<b><u>12</u></b>
<b><u>3. O REALIZADO.....</u></b>	<b><u>18</u></b>
<b><u>4. ENTRE O PROPOSTO E O REALIZADO .....</u></b>	<b><u>27</u></b>
<b><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</u></b>	<b><u>28</u></b>

## INTRODUÇÃO

Nos anos 80 do século passado, percebeu-se que a alfabetização no Brasil havia fracassado. Para tentar corrigir este problema, um dos focos de atenção foram os métodos de ensino, que até então eram baseados em ideias tradicionalistas, conforme apontado por Cruz (2009, p. 3).

As escolas, principalmente particulares, a partir de então, tem buscado se utilizar de ideias e modelos baseados nas teorias construtivistas. Isto é um desafio para todos, pois a maioria de nós, professores, estudou em escolas tradicionalistas, e temos que buscar uma ponte entre o que vivemos na infância e o que estudamos na graduação e em cursos de especialização.

O presente trabalho buscou explorar como é o processo de alfabetização em uma escola particular do Rio de Janeiro, que se utiliza do método baseado nas teorias construtivistas de ensino, principalmente baseado nas ideias de Vygotsky, conforme apresentado em sua Proposta Político Pedagógico – PPP. A escola possui turmas do pré-escolar até o terceiro ano do ensino fundamental, passando por todas as fases do processo de alfabetização da criança.

A escola trabalha, conforme descrito em sua PPP, com a ideia baseada nos estudos de Vygotsky, que é importante as crianças interagirem entre si e com o mundo, e que cabe à escola possibilitar que a criança desenvolva suas potencialidades e amplie suas leituras do mundo. Para isto, a escola precisa aguçar a curiosidade das crianças, criando um ambiente que permita o desenvolvimento de atividades em grupo, possibilitando a discussão de impressões e levantamento de hipóteses, a partir de conhecimento prévio. Por fim, entende que a escola é o lugar para que a criança registre suas descobertas, podendo utilizar, para isto, diferentes tipos de linguagem.

Este trabalho buscou entender como se dá o processo de alfabetização em uma escola que aponta em sua PPP seguir uma linha teórica de matriz construtivista. Foi realizada uma análise das práticas adotadas na escola, levando-se em conta os estudos teóricos sobre o tema. Mais especificamente, tentou responder aos seguintes questionamentos:

Qual a proposta de alfabetização da escola?

Como a proposta da escola ocorre na prática?

O processo de alfabetização proposto é o mesmo praticado?

Como as práticas remetem as teorias que as embasam? Que teorias emergem nas práticas observadas?

A importância do tema abordado na pesquisa se dá pela relevância que o processo de alfabetização tem na vida de qualquer pessoa, e sobre a necessidade de aprofundarmos nosso conhecimento sobre como as escolas trabalham este assunto dentro de uma visão construtivista de ensino.

Poderemos, desta forma, buscar entender se as teorias que estudamos na graduação e em cursos de especialização realmente se refletem no dia a dia da escola.

Na primeira parte do trabalho fizemos uma revisão bibliográfica, abordando, agora, mais diretamente o processo de alfabetização e letramento. Esta base será de suma importância para que consigamos delimitar o que pode ser considerado um processo mais tradicionalista de um processo construtivista e as diferentes teorias que orientam as práticas nos processos de alfabetização.

Os passos seguintes foram as entrevistas com a Coordenadora Pedagógica da escola, com a professora da sala escolhida, e o acompanhamento do processo de alfabetização na turma do Pré Escolar I de uma escola particular localizada na Barra da Tijuca. A escola atende crianças das classes socioeconômicas A e B, conforme é possível constatar pelo valor da mensalidade, pelas informações das profissões dos pais nas fichas recebidas e pela observação dos padrões de vida das crianças (carros utilizados, roupas, festas de aniversário, etc.) sendo exceções as crianças que, por algum motivo, tenham bolsa de estudos. A escola atende crianças na educação infantil e no primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental.

A turma analisada tem 9 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, sendo que a professora regente da turma é formada em pedagogia (incluindo período de um ano estudando pedagogia na Espanha), possuindo pós-graduação em Educação Montessoriana, tendo sete anos como professora, sendo seu primeiro ano na escola.

## **1. A PROPOSTA DA ESCOLA**

A Proposta Político Pedagógica – PPP – da escola foi publicada em 2013 e, em sua introdução, apresenta um pouco do arcabouço legal que rege a Educação Infantil, e apresenta os princípios da escola, que são os mesmos presentes no Referencial Curricular para a Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998 e não cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, apesar do

caráter mandatório deste documento.

A segunda parte da PPP apresenta os Pressupostos Teóricos que regem o funcionamento da escola. Estes pressupostos são divididos em “Infância, desenvolvimento e aprendizagem”, “Brincadeira, imaginação e arte” e “As três ecologias: o pessoal, o social e o ambiental”.

A compreensão de infância, desenvolvimento e aprendizagem adotada pela escola é toda baseada na obra de Vygotsky. Assim, a PPP destaca a importância das interações das crianças com o mundo, e que cabe à Educação Infantil possibilitar que a criança desenvolva suas potencialidades e amplie suas leituras do mundo. Para isto, a escola precisa aguçar a curiosidade das crianças, criando um ambiente que permita o desenvolvimento de atividades em grupo, possibilitando a discussão de impressões e levantamento de hipóteses, a partir de conhecimento prévio. Por fim, entende que a escola é o lugar para que a criança registre suas descobertas, podendo utilizar, para isto, diferentes tipos de linguagem.

Na parte dedicada à brincadeira, imaginação e arte, novamente a PPP se baseia apenas nas ideias de Vygotsky. A brincadeira é descrita, no texto, como de suma importância para o desenvolvimento, sendo momento em que a criança, sozinha ou em grupo, procura compreender o mundo que a cerca.

Quando se trata da arte e imaginação, a PPP está construída de forma inversa da parte sobre brincadeiras: apresenta poucas citações sobre a importância da arte (sendo todas de Vygotsky), e destaca diversas vezes como a escola atua neste campo. A PPP aponta que o trabalho com artes é utilizado para o desenvolvimento da percepção estética do mundo, para que a criança desenvolva um olhar crítico e uma apreciação pela arte. Além disso, a PPP destaca que a escola dá importância à arte, pois, segundo o texto, “alimentar o imaginário é tão importante, ou mais, quanto desenvolver a capacidade cognitiva ou a ampliação dos conhecimentos da criança”.

A terceira parte dos Pressupostos Teóricos é dedicada às três ecologias: o pessoal, o social e o ambiental. Esta parte se baseia nos trabalhos de Paulo Freire, Guatari e Morin. Neste campo, a PPP trabalha com a ideia dos sete saberes necessários para uma educação humanista, citando Morin, (compreensão que o conhecimento comporta erro, o princípio do conhecimento pertinente, o ensino da condição humana, o ensino da identidade terrena, o enfrentamento das incertezas, o ensino da compreensão e a ética do gênero humano). Neste contexto, a escola entende que o ensino da ecologia e das posturas éticas se traduzem em ações cotidianas, enfatizando a necessidade de trabalho integrado



com os outros, a cooperação, a valorização da vida e da diversidade cultural, uma alimentação saudável, e a utilização de conceitos de proteção ambiental.

A terceira parte da PPP apresenta a forma que a escola entende e trabalha o currículo e o processo educacional. A escola se propõe a educar a criança para a autonomia de pensamento, para a ampliação da compreensão do mundo, para o livre pensamento e o respeito à natureza e ao próximo.

Com estes objetivos, a PPP destaca, em sua metodologia para o trabalho na educação infantil, a necessidade de se trabalhar com projetos que perpassem, ao mesmo tempo, todos os campos do saber.

Para isso, tem como proposta desenvolver projetos de trabalho que lidem com o conhecimento de maneira integrada e interdisciplinar, que partam do interesse das crianças e se abram às novas descobertas. Projetos que reconheçam a brincadeira como fonte de conhecimento e as diferentes linguagens como possibilidade de manifestação, expressão e registro. (PPP, 2013, p. 6)

Estes temas são trabalhados de forma interdisciplinar, implicando em busca, experiências, registros diversos, etc. A escola entende que, assim, se valoriza o trabalho do professor como alguém que estimula a curiosidade e criatividade do grupo, e que troca experiências com as crianças, tornando o aprendizado um desafio coletivo. A avaliação, nesta forma de trabalhar, se dá de forma contínua, com o professor acompanhando suas crianças, fazendo intervenções e registros.

Além do que está descrito na PPP, no dia a dia da escola, os coordenadores pedagógicos orientam para que os professores trabalhem o lado mais lúdico nas atividades, e que permitam que as crianças “criem” seu próprio conhecimento.

A Coordenadora Pedagógica (“CP”) responsável pela Educação Infantil da escola, está na escola desde 2010. Ela é pedagoga, com pós-graduação em psicopedagogia, e especialização em neurociência aplicada a aprendizagem na educação infantil. Ela relatou, em entrevista, que

a ideia da escola é que o PPP tem a inspiração na questão do Manoel de Barros. A escola tem como proposta uma escola construtivista, sócio interacionista, acredita na visão das interações e brincadeiras que norteiam toda essa prática pedagógica. (CP, agosto de 2018)

A CP acrescentou que os pilares da escola sustentam o seu “DNA” e a PPP. Segundo ela, os pilares da escola são artes, a ecologia e linguagens. Sobre as artes, a escola acredita que todas as formas de manifestação das impressões sobre o mundo são

dadas através das artes, da formação estética e da educação estética. Artes, segundo a mesma, é muito mais do que pintar ou dançar: envolve a sensibilização de ter a possibilidade de se expressar com as diferentes linguagens.

A escola coloca linguagens de uma forma ampla, envolvendo todas as manifestações e impressões que as crianças têm sobre o mundo, até a linguagem matemática. Dentro do pilar linguagens, ela ainda destaca o ensino do idioma inglês, pois ele traz uma visão global, de ser um cidadão do mundo, e é um idioma que acreditamos (quem acredita, a escola, a CP, você, o corpo docente, a sociedade?) que seja importante, por ser uma linguagem global.

Observando-se que a proposta não trata especificamente dos processos de alfabetização e letramento. Sendo que esses, claro, se encontram presentes e, de certa forma, permeiam e atravessam todo o trabalho realizado.

As ecologias são a ambiental, pessoal e social. A ecologia pessoal abrange autoconhecimento, tendo o yoga e a meditação como estratégias para que as crianças se aproximem desse pilar. Sobre as ecologias ambiental e social, a CP destacou que

A ecologia ambiental, que entendemos que é a parte desse todo, desse planeta, de uma visão planetária, e a ecologia social, que é entender que a responsabilidade da escola tem que atravessar esses muros, e que ela tem a função dessa formação comunitária, social, que ela tem essa responsabilização enquanto educação sócio política. Esses três pilares são o que fazem a escola ser diferente de outras instituições e que acreditamos ser o que sustenta o que acreditamos enquanto pratica pedagógica. (CP, agosto de 2018)

Sobre o processo de alfabetização, a CP relatou que

Acreditamos que as pessoas se alfabetizam desde que elas nascem, se alfabetizam a vida inteira em diferentes linguagens. Mas acreditamos num processo de alfabetização como um processo de verdade, desde a entrada da criança na escola, através das interações e brincadeiras, ela está fazendo as leituras de mundo, colocando suas impressões sobre ele, e isso vai sendo refinado, e cada vez mais a criança vai sendo capaz de pensar sobre tudo que ela constrói, até que ela vai chegando em uma idade que ela sistematiza especificamente em relação a linguagem, entra a questões do código escrito. Mas isso como um processo gradativo, que vai se finalizar com 8/9 anos de idade, na questão dessa função ortográfica. [A pessoa] vai se alfabetizando ao longo da vida, em diferentes formas e maneiras, e vemos totalmente a alfabetização como um processo, e que essas vivências, essas relações, essas interações, são parte desse processo. (CP, agosto de 2018)

A escola divide as turmas em cores, possuindo a seguinte divisão na educação infantil: amarelo tem crianças com 1 a 2 anos de idade, laranja tem crianças com 2 a 3

anos de idade, vermelho tem crianças de 3 a 4 anos de idade, turquesa tem crianças de 4 a 5 anos de idade, e azul as crianças de 5 a 6 anos de idade.

Em relação aos projetos, que são realizados por cor, ou seja, de acordo com as turmas e as idades, a CP coloca que

a função maior dos projetos por cor é trazer essa família para escola, construir essa relação família/escola, porque acreditamos na coparticipação na educação das crianças. Sabemos que a vida contemporânea hoje atravessa a falta de tempo, a pressa, então pensamos nesses projetos por cor num sentido de trazer um pouco os pais para essa realidade escolar, afim de que eles conheçam um pouco da rotina do que acontece com seu filho, participem um pouco do processo de desenvolvimento do seu filho no ambiente escolar. (CP, agosto de 2018)

E explica:

Então, desde os amarelos já a gente tem o foco de socializar essas crianças tão pequenas que recebemos e essas famílias, que eles construam uma rede, que eles possam ter trocas entre eles, que fortaleça esse lugar de comunidade. Temos as rodas de música na praça, a ocupação do espaço público, que tem o conceito de formar esse vínculo de comunidade, que acreditamos que seja importante. Dos “laranjas”, que vem a questão do yoga, que também é uma oportunidade para os pais entrarem na sala um pouco e verem o que acontece, e de que forma acontece esse projeto, trazer um pouco essa família e contar um pouco desse diferencial, do que a gente faz. Que os pais participem um pouco de forma singela. [No] Vermelho, temos os sabores da nossa infância, que é a culinária, que é afeto, a questão relacional de você se remeter a questão da casa, das memórias afetivas de infância. [No] Turquesa a hora do conto, que é trazer o pai para que ele conte uma história, seja ela uma história de família, um livro que goste. O clube da matemática no azul, que são jogos matemáticos que já existem, mas que são construídos juntos com as crianças, para que o pai participe um pouco dessa aproximação da criança com os números, com a construção das hipóteses, do raciocínio lógico. No azul também tem a questão do acantonamento, as crianças dormem um dia na escola, tem um planejamento de brincadeiras, “contação” de história, banho de mangueira, cineminha com pipoca. (CP, agosto de 2018)

A CP explicou que o trabalho de projetos na escola tem como inspiração Hernandez, e que ele é o fio condutor do trabalho da escola. Hernandez e Ventura (1998, p. 61) desenvolveram uma proposta designada Projetos de Trabalho que está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Os autores afirmam que:

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de

organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Um projeto pode organizar-se da definição de um conceito, de um problema geral ou particular, de um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma (Hernandez e Ventura, 1998, p. 61).

Hernandez e Ventura (1998, p. 63) afirmam, ainda, que

Os projetos de Trabalho se baseiam fundamentalmente numa concepção da globalização estendida como processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.

Conforme podemos perceber, as escolas, tanto em sua PPP quanto nas palavras da coordenadora pedagógica, atestam trabalhar com uma visão construtivista da educação. A divisão por cores, com diversos projetos relacionados, é uma forma de trabalhar interdisciplinarmente, levando em consideração as diversas formas de linguagem ao mesmo tempo. Estes projetos buscam, em aproximação com o posto por Hernandez e Ventura, a possibilidade de trabalhar com um conjunto de perguntas e objetivos inter-relacionais. Por exemplo, no projeto de culinária trabalhasse raciocínio lógico, leitura e escrita, matemática, geografia (ao tratar de comidas típicas), história, etc.

## **2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

A partir do início da década de 80, os modelos tradicionais de ensino passaram a ser muito questionados no Brasil, devido a necessidade de se enfrentar o fracasso na alfabetização, introduzindo-se um pensamento construtivista, baseado nas pesquisas sobre psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. (Cruz, 2009, p. 3)

Até o início desse movimento, os principais métodos empregados nos processos de alfabetização das crianças eram o sintético e o analítico.

Mortatti (2006, p. 5) explica como era o método sintético:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

Durante muitos anos, houve uma certa disputa entre qual o melhor método de alfabetização utilizar: o já testado método sintético, ou o então novo e revolucionário método analítico, que “baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” Mortatti (2006, p. 6).

Mortatti (2006, p. 7) continua explicando que

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta".

Estes dois métodos, que tiveram praticamente uma hegemonia entre os métodos de alfabetização durante mais de um século, ora em separado, ora com métodos mistos (sintético-analítico), ainda são utilizados em diversas escolas do Brasil. Para efeitos deste trabalho, estes métodos serão tratados como “métodos tradicionais”.

De um modo geral, os métodos tradicionais entendem a alfabetização como um fim em si: utilizam palavras e frases que não fazem sentido no contexto da criança, apenas porque são mais fáceis. Esquece-se que, na verdade, leitura e escrita são meios para alcançar algum objetivo, tal como ler uma história ou escrever uma carta.

Ferreiro (1985, p. 29) afirma que a discussão entre os métodos analíticos e sintéticos não levava em conta as concepções das crianças sobre a escrita, sendo, então, necessário alterar a base da discussão sobre a forma de alfabetizar.

Na década de 80, o eixo das discussões sobre alfabetização no Brasil se deslocaram dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, tendo o construtivismo como uma revolução conceitual, demandando o abandono dos métodos tradicionais, a desmetodização do ensino e questionando a necessidade de cartilhas. (Mortatti, 2006, p. 10).

Essa discussão não fez com que todo o sistema de ensino mudasse da noite para o dia, e que as escolas alterassem a forma que enxergavam o processo de alfabetização e trocassem os métodos. Por exemplo, como aluna da rede pública de ensino dos anos 90, ainda fui alfabetizada em um modelo tradicional, que misturava os métodos analítico e sintético. Também pude constatar que a maioria das pessoas que foi alfabetizada na mesma época também passaram por processos similares.

Ao tratar desta mudança de pensamento, Ferreiro (1985, p. 18) afirma que o modo tradicional de considerar a escrita infantil presta mais atenção ao aspecto gráfico, como qualidade do traço distribuição espacial e orientação dos caracteres, do que ao aspecto construtivo, relacionados ao que a criança quis representar e os meios utilizados para criar diferenciação na representação.

O construtivismo, muito mais que um método de ensino, é “uma ideia; melhor, uma **teoria**, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos” (Becker, 1994, p. 89).

Becker (1994, p. 88-89) define construtivismo como

a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

Coll (1987, p. 186) apud Sanches e Mahfoud (2007, p. 165), falando sobre o construtivismo diretamente relacionado à área da educação, afirma que

No construtivismo de Piaget, o processo de construção do conhecimento confunde-se com o próprio processo de constituição e de desenvolvimento do sujeito, na sua relação com o mundo, que é físico e ao mesmo tempo simbólico. Esse sujeito se define como tal a partir do momento em que se constitui junto com o objeto do conhecimento, que não é apenas, nem necessariamente, físico. Dessa forma, falar em

construção do conhecimento significa falar ao mesmo tempo em construção do sujeito que conhece e do objeto a ser conhecido.

Ou seja, sujeito e objeto não tem existência à priori, se construindo mutuamente à medida que interagem. Os dois são projetos a serem construídos. Assim, nas palavras de Becker (1994, p. 88), conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo.

É possível perceber o quão diferente uma visão construtivista da alfabetização é dos chamados métodos tradicionais: enquanto o primeiro se concentra no processo de criação do conhecimento, o segundo foca numa transmissão do conhecimento, de forma igual para todos, sem levar em consideração os diferentes conhecimentos que cada criança traz em sua bagagem.

Sanchis e Mahfoud (2007, p. 165) afirmam que Piaget opõe-se a ideia que considera o processo de conhecimento como uma estrutura já existente no sujeito, assim como se opõe a ideia que o conhecimento provém unicamente do que é externo ao sujeito.

Becker (1994, p. 92), afirma ainda que

Se, no entanto, o professor conceber o conhecimento do ponto de vista construtivista, ele procurará conhecer o aluno como uma síntese individual da interação desse sujeito com o seu meio cultural (político, econômico etc.). Não há tábula rasa, portanto. Há uma riquíssima bagagem hereditária, produto de milhões de anos de evolução, interagindo com uma cultura, produto de milhares de anos de civilização.

No Brasil, os trabalhos de Emilia Ferreiro servem como referência para explicar como se dá esse processo de construção do conhecimento no que se refere à alfabetização.

Ferreiro (1985, p. 17) aponta que

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que sua ignorância está garantida até que se receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem permitir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto.

Desta forma, não podemos imaginar que as crianças são tábuas rasas, sem nenhum conhecimento pregresso, nas quais nós iremos depositar o conhecimento que elas precisam para serem salvas da ignorância. Em minhas experiências como aluna e como docente, em diversos momentos percebi este tipo de atitude por parte de professores e colegas.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1981, p. 60), é comum, quando se levanta as questões do conhecimento que a criança constrói, se começar a questionar a importância do professor no processo de alfabetização. Elas mesmo respondem que o papel do professor é importante e insubstituível, mas não como o de alguém que tem todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas como alguém que cria condições para que a criança descubra por si mesma.

As crianças são construtoras de conhecimento em todos os momentos, e aceitar (ou compreender) esta realidade é um desafio para os professores, pois não podemos continuar agindo como únicos donos do conhecimento.

Além dessas discussões conceituais, outra discussão de aspecto mais prático que é comum nos métodos tradicionais era relacionado sobre a ordem que se deve ensinar a leitura e a escrita. Ferreiro (1985, p. 35-36) afirma que a dissociação da escrita e da leitura pode até fazer sentido quando se pensa o ensino da língua escrita como ensino de um código de transcrição, mas que esta diferenciação carece totalmente de sentido quando se percebe que a alfabetização é um processo de compreensão da estrutura do sistema de escrita, para o qual é utilizado tanto atividades de interpretação quanto de produção.

Ferreiro (1986) destaca cinco fases no processo de construção da escrita por uma criança: fase 1, na qual as crianças reproduzem rabiscos, e, apesar de serem parecidos entre si, cada uma lê o que quis escrever, elaborando a hipótese que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto que se está referindo; fase 2, quando a criança desenvolve a hipótese de que para escrever coisas diferentes é necessário escrever formas diferentes, utilizando sempre de no mínimo três letras, nunca repetidas entre si; fase 3, na qual surge a tentativa de dar um valor sonoro para cada letra, surgindo a hipótese silábica, pois cada grafia corresponde a uma sílaba pronunciada; fase 4, na qual a criança começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras de uma palavra, mesmo que o faça errado; e fase 5, quando se atinge a escrita alfabética, pela compreensão de que cada um dos caracteres corresponde a valores menores que uma sílaba, além do entendimento da existência de regras produtivas, que permitem formar a representação de diversas sílabas.

Obviamente nem todas as crianças seguem estas fases linearmente, sendo comum casos de crianças que apresentam características de duas ou mais fases ao mesmo tempo.

Ferreiro e Teberosky (1981, p. 52) afirmam que “os níveis de conceitualização expressam uma sequência psicogeneticamente ordenada e não uma série cronológica”.



Desta forma, as crianças atingem níveis diferentes de alfabetização em diferentes faixas idades.

Apesar de ser amplamente espalhada atualmente, a abordagem construtivista também tem sofrido diversas críticas nos últimos anos, principalmente dos defensores de uma abordagem discursiva do processo de alfabetização. Por exemplo, Andrade (2017, p. 10) afirma que

A abordagem construtivista pode ser necessária, porém não se revela suficiente: ela se revela menos abrangente do que a abordagem discursiva. A temporalidade das etapas, por exemplo, mostra isso de forma clara. Os aprendizes têm idas e voltas, no mesmo momento de escrita (mesmo texto) apresentam hipóteses sobre a escrita das mesmas palavras de modo distinto, porque as formulações não se sucedem necessariamente. Há mais aspectos linguísticos a serem compreendidos do que supõe a teoria piagetiana, no que diz respeito à aquisição da escrita.

Andrade (2017, p. 3) afirma que

Pela concepção discursiva, as diferentes experiências, adulta, infantil, profissional e de outras identidades, dos diferentes sujeitos que se relacionam nas interações escolares, são constantemente alteradas, mutuamente intervenientes. É o que permite considerarmos a qualidade das interações, como interlocuções. Nem toda interação é interlocução, a interlocução sendo um tipo de interação que se densifica pela linguagem verbal. A interlocução marca os sujeitos, a linguagem se marca nos seus atos de enunciação, os sujeitos são marcados pela linguagem assim apropriada, no tempo dos enunciados. A partir desta definição, pode-se compreender que um sujeito existe apenas marcado pelo olhar do outro, a quem se dirige, mesmo que tacitamente. A perspectiva discursiva encerra uma concepção alteritária de linguagem, de modo que não se pode tratar da “alfabetização dos crianças”, sem se tratar de seus professores também, que estão com eles, constituindo-os, mediando os processos pedagógicos de apresentação da língua escrita.

A abordagem discursiva esta centrada na interação entre os diversos agentes, que se transformam a cada contato, sendo as práticas de cada um (crianças, professores, etc.) dependentes da prática do outro, assim como transformadoras de si e do outro.

Nosso objetivo, nos próximos capítulos, é entender como a escola trabalha na prática, e fazer uma comparação com a teoria sobre os conceitos de educação construtivista aqui apresentados e citados no PPP e pela Coordenadora Pedagógica

### **3. O REALIZADO**

A escola objeto da observação possui 4 unidades, sendo três na Barra da Tijuca e uma na Zona Sul do Rio de Janeiro. A escola divide as turmas em cores, possuindo a seguinte divisão na educação infantil: amarelo tem crianças com 1 a 2 anos de idade, laranja tem crianças com 2 a 3 anos de idade, vermelho tem crianças de 3 a 4 anos de idade, turquesa tem crianças de 4 a 5 anos de idade, e azul as crianças de 5 a 6 anos de idade, sendo que o trabalho focou na turma Azul do turno vespertino de uma das unidades da Barra da Tijuca.

No turno matutino, a unidade possui 5 turmas, com 40 crianças ao todo. Já no turno vespertino a unidade possui 7 turmas, com 86 crianças. Eu já fui auxiliar e professora em turma Turquesa e em turmas do ensino fundamental da mesma escola. A decisão por observar uma turma com a qual não trabalhei se deu pela necessidade de “distanciamento” entre o observador e o objeto, visando manter maior independência da análise.

Como funcionária, tenho acesso a todos os profissionais da unidade, além do apoio da professora da turma objeto da análise.

A unidade possui espaço adequado para a quantidade de turmas, possuindo uma biblioteca, uma sala de corpo, um “quintal”, um ateliê ecológico, um ateliê de artes e ateliê de culinária. Algumas atividades são realizadas em uma praça localizada ao lado da unidade, que a escola “adotou”, cuidando dela com a ajuda de alguns moradores e comerciantes do bairro.

A turma Azul participa das chamadas aulas especializadas, tais como música, ecologia, inglês e psicomotricidade. Algumas crianças participam das atividades extracurriculares de teatro, capoeira e/ou balé.

A sala tem uma professora regente, uma professora auxiliar, além de um mediador, que auxilia na inclusão de uma criança autista (já diagnosticado). As crianças são extremamente corporais e agitados.

Nos momentos de atividades, a sala é dividida entre a professora regente e a professora auxiliar, com a mesma atividade e materiais diferentes de acordo com o nível de dificuldade e separados por níveis de alfabetização observados pela professora.

A Unidade possui uma psicóloga, uma coordenadora pedagógica, uma equipe de marketing, uma coordenadora de artes, uma coordenadora de inglês e duas diretoras.

Semanalmente os professores enviam um planejamento para a Coordenação da escola, referente as atividades propostas para a semana seguinte. Às vezes, a Coordenação sugere pequenas alterações ou confirmações dos objetivos das atividades, mas normalmente o planejamento da professora é seguido integralmente. As aulas especializadas possuem um horário fixo e a professora organiza seu planejamento a partir desse horário.

A professora relatou, em entrevista, que durante o processo seletivo e no processo de contratação, a coordenação pedagógica passou os pilares da escola, a rotina e o perfil da turma.

Além disso, relatou que semanalmente tem uma supervisão junto à coordenação da escola, nas quais tem uma orientação sobre o planejamento e dicas de atividade.

Ela afirmou que busca fazer um paralelo entre o projeto institucional e o planejamento, buscando conversar com todas as áreas do conhecimento e fazer um link com todos os conteúdos.

Sobre o projeto por cor, ela relatou que o “Clube da Matemática” vai toda sexta para a casa das crianças, e volta na quarta, ocorrendo uma orientação prévia para as crianças sobre a ida e a volta dos jogos. Os jogos foram construídos com as crianças, e alguns foram adaptados de materiais montessorianos que ela possuía. Alguns dos jogos construídos até o momento foram “Jogo da Velha”, “Pinta Casa”, “Cubra e Descubra”, “Tábua de Adição”, “Crivo”. Além disso, eles construíram uma “Tábua de Adição” e uma sequência de 1 ao 100 móvel, que são usados dentro de sala de aula. Alguns pais já participaram da “culminância” do projeto antes das férias do meio de ano, momento no qual eles apresentaram e conheceram as versões finais dos trabalhos.

A rotina da turma Azul observada inicia-se, após as crianças guardarem seus materiais e pertences, com uma roda de conversa. Os temas tratados são livres, com apenas uma mediação, pois as crianças são, de acordo com a professora, muito criativas, sendo necessário, às vezes, dar uma limitada nas conversas. O mais comum é que as crianças relatem atividades do final de semana ou do dia anterior e filmes ou programas de televisão assistidos, além de expressar opiniões sobre estes assuntos. Durante a realização da Copa do Mundo de Futebol, este foi um assunto recorrente nas rodas.

As rodas de conversa são momentos importantes no processo de alfabetização das crianças, pois a professora utiliza muitas das palavras ditas pelas crianças em seus relatos

para trabalhar no processo de alfabetização (por exemplo, as crianças citam o nome de algum animal de estimação, e este nome é utilizado como “gancho” para as atividades seguintes).

A segunda parte é a “chamadinha”, sendo que cada dia há uma proposta diferente para este momento.

Para o resto da rotina, cada dia a professora monta uma atividade ou proposta diferente, sendo que, pelo menos uma vez por semana, a professora inclui uma roda de leitura, na qual ela lê um texto para as crianças, a partir do qual as crianças irão criar recontos, fazer desenhos, e tentar escrever, sem auxílio, algumas palavras da história contada. Tem semanas que a escolha do livro é feita de forma aleatória, e tem semanas que a escolha é feita de acordo com a necessidade de se abordar um tema específico, com atividades pré-determinadas.

Também há o “Clube do Livro”, projeto no qual cada criança traz de casa dois livros, que são trocados até o final do ano por todos as crianças. A escolha dos livros é feita pelos próprios crianças, mas com a sugestão de alguns critérios, para evitar repetições. O livro vai para casa toda sexta e retorna na segunda, dia no qual há o reconto oral e as crianças falam se indicam ou não o livro, explicitando os motivos para aquela opinião.

Além disso, toda semana as crianças vão para a biblioteca da escola, momento no qual podem ficar folheando os livros, tentando ler, ou simplesmente inventar histórias a partir das imagens impressas no livro. Neste momento, a professora observa como que eles manuseiam os livros e se já tentam seguir a sequência para ler, ou se brincam de ler.

Em outros momentos, inclusive durante as aulas especializadas e momentos de brincadeiras entre as crianças, a professora fica observando as palavras que são faladas pelas crianças, e já começa a incorporar estas palavras na rotina das crianças.

No início do ano, foram distribuídas fichas com os nomes das crianças. Todos eles já sabem escrever os próprios nomes sem o auxílio da ficha, mas alguns ainda precisam olhar para a ficha quando solicitado que escrevam os nomes dos colegas. Além disso, os nomes de objetos comuns, tais como “garfo”, “prato” e “cadeira” foram incluídas na lista de palavras de rotinas das crianças.

A alfabetização se baseia no trabalho a partir destas palavras da rotina, sendo realizado, frequentemente, ditados que misturem as palavras já conhecidas com outras formadas por fonemas já conhecidos. Busca-se, assim, aumentar gradativamente o rol de

palavras que as crianças conhecem, além de fazê-los “descobrir” a forma de escrever palavras até então desconhecidas a partir de palavras conhecidas.

Abaixo alguns relatos de atividades, ocorridos no mês de julho de 2018:

Segunda-feira:

Chegada 8h: tira a agenda, garrafa, materiais e guardam.

8h15m: momento de roda, no qual as crianças fizeram relato oral sobre o final de semana. Em seguida, o “Clube Livro”, quando dá tempo cada um fez um reconto oral sobre o livro, selecionado a criança que vai falar sobre o livro através de chamadinha.

Chamadinha: primeiro semestre até para conhecerem os amigos, cada da era uma dinâmica, agora que já conhecem cada um pega seu nome e coloca no quadro onde ficam as fichas.

Após a chamadinha: Metade brinca com a novidade e metade fazendo atividade, montando jogo de sete erros e autorretrato.

É possível observar que as crianças são independentes, não requisitam tanto a professora nos momentos de atividades a não ser que apresentem dificuldade.

10h Lanche: Eles se servem, tem sempre fruta, carboidrato e suco.

10h30m inglês: eles ficam com a professora especialista e a auxiliar da turma.

11h: quintal livre.

11h30m: voltam para sala, e a professora lê o livro “Hoje me Sinto... um abecedário de emoções”. O livro poético, com ilustrações pintadas que reinventa as ligações entre as palavras e as imagens. O livro traz uma palavra que inicia com cada letra do alfabeto, refletindo como se fosse o sentimento da personagem principal do livro. A atividade sobre o livro, foi uma ficha com o nome das crianças, nas quais em cada letra do nome eles tinham que escrever uma palavra.

Organização da sala e saída.

Durante a Roda de Conversa, o Clube do Livro e na atividade sobre o livro lido pela Professora, foi fácil perceber que, apesar do direcionamento dado pela professora, o mais importante era que cada criança conseguisse aproximar aquilo de sua própria realidade. As palavras que eles escreveram utilizando letras do próprio nome foram, em sua maioria, relacionadas com as atividades da escola ou com elementos da própria família (por exemplo, uma criança escreveu o nome do cachorro que começa com a última letra do seu próprio nome).

O Clube do Livro também apresentou diversas versões para a mesma história. Foi fácil de notar como cada criança interage com a história de uma forma muito pessoal. As atividades deste dia foram montadas realmente de acordo com o que a teoria diz sobre ensino construtivista.

Quarta-feira:

Chegada 8h: tira a agenda, garrafa, materiais e guardam.

8h15m: momento de roda, no qual as crianças fizeram relato oral sobre o final de semana.

9h: Leitura do livro as “Cores de Coraline”, no qual Coraline imaginando como seriam os tons de pele das pessoas de vários planetas. A atividade aconteceu no atelier de artes. A professora explicou que a atividade seria misturar as cores, para chegar no tom de pele de cada um. Mostrou a paleta de cores “Tom de Pele” de giz de cera. Cada um fez sua mistura usando tinta guache, usando as cores branco, marrom e amarelo e o pincel. Pintaram um pedaço de pano E.V.A., para fazer uma paleta com os tons de pele de cada um, depois fizeram um autorretrato.

Um criança falou na experimentação dos tons: “Esse tom parece doce de leite!”

Os momentos de quintal, as crianças adoram criar e inventar brincadeiras, é um momento que elas exploram cada cantinho construindo hipóteses, vivendo no mundo da fantasia. No quintal tem um tanque de areia, o caminho verde, feito de cimento, tem alguns pneus pendurados na parede, que eles podem tirara e explorara como quiser. Tem um espaço de terra, com uma amoreira, materiais de borracha que ficam disposto para que as crianças explorem criando circuitos, dois pula-pulas que são feitos de pneu. Além dos materiais reciclados que eles utilizam para brincar. O canto mais explorado por eles é o circuito de pneus. Tem uma casinha de coelho, que as crianças adoram alimentar, colocando cenouras. E a casinha do Jabuti, que as vezes é solto pelas crianças para ficar passeando pelo quintal.

Neste dia, as crianças pareciam mais agitados do que nos dias de observação anteriores. Talvez por este motivo, a professora decidiu diminuir o ritmo das atividades, deixando as crianças mais livres nas atividades. Mesmo assim, nós duas ficamos observando as conversas que as crianças tinham no quintal e enquanto faziam experimentação com as cores. Foi possível observar como eles constroem o próprio conhecimento – por exemplo, no comentário da criança citada, ele tenta utilizar algo que

conhece para definir a cor que conseguiu. Durante o momento de alimentar os coelhos, é comum eles ficarem inventando teorias sobre o porquê dos coelhos adorarem cenoura, ou ficar inventando novos nomes para animais. A professora anotou alguns dos nomes sugeridos, para em outro momento trabalhar com as crianças a escrita.

Quinta -Feira:

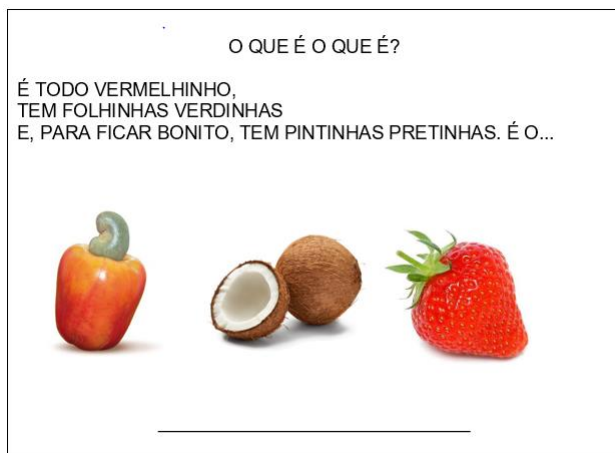
Momento de sala

A professora organizou as mesas, colocando papel camurça e giz molhado para que as crianças fizessem um desenho. Depois da atividade na sala, a professora levou as crianças para a praça que fica ao lado da escola, local no qual ocorrem as aulas de psicomotricidade. É um espaço que elas se apropriam, ajudam a cuidar, e incentivam a comunidade a participar dos cuidados para manter a praça limpa. Depois eles foram desenhar no muro praça, usando giz de quadro.

Nas atividades realizadas na praça, o pilar de ecologia se destaca. Na hora de desenhar no muro, algumas crianças aproveitaram para escrever algumas palavras que viram nas aulas de ecologia (a professora não interferiu na forma que eles estavam escrevendo, deixando que eles discutissem entre si as dúvidas). Novamente a professora anotou as palavras das crianças, para depois utilizar nas atividades em sala.

Em alguns momentos, são utilizadas atividades não relacionadas com palavras da rotina. Abaixo apresento alguns exemplos de outras atividades realizadas, tanto dentro de sala de aula quanto enviadas para casa:

Atividade 1:



O QUE É O QUE É?

É UMA FRUTA GOSTOSA, DE COR AMARELINHA.  
QUANDO ESTÁ MADURA, APARECEM AS PINTINHAS.



\_\_\_\_\_

## Atividade 2

VAMOS BRINCAR DE CAÇA-PALAVRAS? LEIA OS NOMES DOS BRINQUEDOS NAS CAIXINHAS ABAIXO E PINTE-OS NO QUADRO ABAIXO.

PIPA	PIÃO	PETECA
------	------	--------

G	H	P	A	O	L	A	R
S	D	F	P	I	P	A	L
L	P	I	Ã	O	U	R	A
X	R	V	G	M	P	O	U
P	B	P	E	T	E	C	A

## Atividade 3:

PEÇA AJUDA DE UM ADULTO PARA LER A PARLENDIA.

**FUI À FEIRA COMPRAR UVA,  
ENCONTREI UM CORUJA.  
EU PISEI NO RABO DELA,  
ME CHAMOU DE CARA SUJA.**

COPIE NO ESPAÇO ABAIXO O NOME DO ANIMAL QUE APARECE NA PARLENDIA.

--	--	--	--	--	--	--

COPIE NO ESPAÇO ABAIXO O NOME DA FRUTA QUE APARECE NA PARLENDIA.

--	--	--

PINTE DE AZUL A PALAVRA QUE POSSUI 5 LETRAS, COMEÇA COM A LETRA "F" E TERMINA COM A LETRA "A".



#### Atividade 4:

**DESAFIO: TENTE DIZER RAPIDAMENTE SEM A LÍNGUA TRAVAR!**

***TRÊS TIGRES TRISTES PARA TRÊS PRATOS DE TRIGO.  
TRÊS PRATOS DE TRIGO PARA TRÊS TIGRES TRISTES.***

**AGORA, FAÇA UM DESENHO DESTE TRAVA-LÍNGUA.**

Estas atividades selecionadas são utilizadas em momentos distintos, ora como dever de casa e ora na sala de aula. É possível perceber que são atividades sintético-analíticas, pois utilizam o conceito de partir de um fonema para conhecer uma palavra – como por exemplo, na atividade em que se usa palavras utilizadas com o mesmo som, independente de fazer ou não sentido para as crianças. Este tipo de atividade não permite que as crianças criem o próprio conhecimento, sendo apenas uma forma de ensinar por repetição.

A final do semestre, a professora escreve um “Relato de Aprendizagem” sobre cada uma das crianças. A primeira parte do relato é uma marcação de conceitos para diversos itens. Sobre a alfabetização, os conceitos que devem ser avaliados pela professora são (exemplo real de uma aluna):

#### **OBJETIVOS PARA O 1º SEMESTRE:**

Objetivos	SIM, COM AUTONOMIA	SIM, COM O AUXÍLIO E MEDIÇÃO DA PROFESSORA	NÃO
- Reconhecer a sua ficha de nome e dos amigos do grupo.	X		
- Imitar o ato de ler do adulto.	X		
- Ouvir histórias com interesse.	X		
- Escrever o próprio nome sem o auxílio da ficha.	X		
- Escrever nomes de colegas usando as fichas.	X		
- Escrever nomes de palavras apoiando-se na hipótese silábica.		X	
- Usar e reconhecer várias letras do alfabeto nas suas tentativas de escrita.	X		
- Reconhecer palavras do cotidiano escolar.	X		
- Usar pronomes demonstrativos no seu vocabulário cotidiano.	X		
- Usar a escrita para fazer diferentes tipos de texto: carta, lista, receita, etc.		X	
- Identificar alguns autores da literatura infantil.		X	

A segunda parte do relato é uma descrição do desenvolvimento da criança, em todos os aspectos: socialização, rotina, brincadeiras, raciocínio lógico-matemático,

atividades especializadas, alfabetização, etc. Abaixo, trechos sobre a linguagem escrita extraídos de dois exemplos de relatórios de crianças avaliados:

Quanto à linguagem escrita, se encontra na chamada hipótese silábica. Segundo as formulações de Emília Ferreiro, nesta etapa, para cada sílaba, uma única letra é atribuída à palavra, às vezes com associações sonoras e outras não. Por exemplo, para escrever a palavra “AREIA”, ela usou as letras “ARA”, mas, para escrever “PEDRA” ela utilizou as letras “EB”. Nossa menina iniciou o ano pré-silábica e consideramos um progresso o seu avanço, mas, continuaremos ao seu lado, incentivando-a a pensar em outras correspondências sonoras e a usar cada vez mais as palavras estáveis como referência, propondo desafios para que avance em suas hipóteses.

Quanto à linguagem escrita, podemos dizer que está na fase de transição da hipótese silábico-alfabética e alfabética segundo formulações da autora Emília Ferreiro. Isto significa que ele já está entrando no processo de alfabetização propriamente dito. Escreve, por exemplo, a palavra MILHO utilizando as letras MILIO. No entanto, palavras como: areia, graveto, macaco, balão, dentre outras já são escritas por ele sem a nossa interferência. Uma conquista e tanto para este menino que ainda nem entrou para o grupo Verde! Está de parabéns!

O grupo Verde, citado pela professora, corresponde ao 1º ano do ensino fundamental.

Nos processos de avaliação, é possível perceber que se busca um aprendizado construtivista na sala. A professora, ao citar os avanços e desafios de cada criança, utiliza-se de conceitos de Emilia Ferreiro, e aponta que irá propor desafios para que as crianças atinjam seus objetivos. Ao fazer isso, a professora se coloca no lugar de um agente que tem a função de auxiliar na construção do conhecimento das crianças, e não no papel de quem tem todas as respostas.

Além disso, é possível perceber que as palavras que a segunda criança consegue escrever sozinho são relacionadas ao cotidiano da criança, e não apenas uma lista de palavras determinadas pelo professor, como, por exemplo, era comum aprendermos na escola (às vezes, saber apenas palavras que começavam com um mesmo fonema, como bola, bala, bolo, babá).

Na parte dos conceitos, os critérios são mais objetivos, parecendo mais com uma avaliação tradicionalista – saber escrever o nome sem auxílio da ficha, saber escrever o nome de colegas, conhecer algumas letras, etc.

A professora regente relatou, na entrevista, que tem dificuldade de adaptar a prática da escola, e relacionar o que é proposto pela escola com sua prática na sala de

aula. Além disso, ela relatou que teve dificuldade em se adaptar ao espaço físico da escola, e com o mobiliário da mesma, pois a sala é dividida, em outro turno, com crianças de uma faixa etária menor.

Ela disse que não teve dificuldades com os relatórios, pois consegue ter um olhar bem individualizado sobre as crianças, sendo fácil de escrever. Na sala há uma inclusão, o que é um desafio e um aprendizado diário, pois é necessário adaptar tudo o tempo todo, ter materiais diferentes, e criar atividades direcionadas, não perdendo de vista que essas crianças não podem ser excluídas e sim incluídas em toda rotina.

A relação das outras crianças com a criança autista é tranquila, e eles interagem e ajudam quando necessário.

Tendo em vista os dias de observação e a conversa com a professora, é possível constatar que o pilar que mais conversa com a turma é o pilar artes.

#### **4. ENTRE O PROPOSTO E O REALIZADO**

Quando decidi por esse tema de pesquisa e por escrever este trabalho, eu imaginei que a resposta ao questionamento “O processo de alfabetização proposto é o mesmo praticado?” seria um sonoro “NÃO”. Tinha esta visão por causa dos comentários que ouvia de minhas próprias colegas de trabalho, que se diziam sem apoio para realizar as atividades e que o discurso da escola era bonito apenas no papel, pois a prática era totalmente diferente.

Me surpreendi com o que conclui ao tentar fazer uma avaliação mais isenta, ficando apenas como observadora e sem buscar a opinião de terceiros, anotando apenas o que eu conseguia ver e ouvir. Pude observar, nestes quase seis meses de observação, que as crianças possuem espaço para construir seu conhecimento, com o auxílio da professora.

Algumas atividades, tais como o exemplo da Atividade 2 acima, ainda tem um traço de ensino mais tradicional: partindo de uma letra (no caso, a letra “p”), se busca ensinar a escrita de palavras que se iniciam com ela, independente se as crianças ao menos saibam o que estas palavras significam ou se fazem sentido no contexto das crianças. Porém, este tipo de atividade foi uma minoria no período que acompanhei a turma, sendo restrita a poucos momentos dentro de sala e a alguns exercícios para casa. Mesmo estas atividades não atrapalharam minha conclusão de que a turma analisada consegue colocar em prática o que a escola prega: a alfabetização ocorre de uma forma construtivista.

Os relatos de final de semestre são uma boa amostra de como o tempo de cada criança foi respeitado, e de como a escola valoriza a construção do conhecimento pelas crianças. No primeiro exemplo apontado acima, a professora fala em incentivar “a pensar em outras correspondências sonoras e a usar cada vez mais as palavras estáveis como referência, propondo desafios para que avance em suas hipóteses”. Ou seja, a professora não afirma que vai “ensinar” a aluna as palavras que ela não sabe, e sim que vai apoiá-la na construção do próprio conhecimento, mostrando apenas a direção para esta construção.

Algumas dúvidas ficaram para mim deste estudo. A principal dúvida é sobre o tamanho da turma: será que é possível replicar este modelo, com o mesmo sucesso, em turmas de mais de 25 crianças? Muitas das atividades que a professora realizou só foram possíveis pelo tamanho da turma, de apenas 8 (oito) crianças. Além disso, com a turma reduzida, a professora conseguiu dar atenção e tirar dúvidas individuais de todas as crianças, deixando que cada um trabalhasse no seu tempo e incentivando a construção do conhecimento, como menos pressão pelo resultado.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDRADE, Ludimila Thomé de. Alfabetizações numa Perspectiva Discursiva: Só o Plural Pode Ser Singular. Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017, p. 521-537. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/13531/pdf>, acesso em 27/05/2018.

BECKER, Fernando. O que é Construtivismo? Série Idéias n. 20. São Paulo: FDE, 1994.

CRUZ, Eliane Travensoli Paresi. Alfabetização: Da História dos Métodos ao Texto. Ponta Grossa: Anais do I JOPED, 2009.

FERREIRO, Emília. A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização in Reflexões sobre a Alfabetização. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A Compreensão do Sistema de Escrita: Construções Originais da Criança e Informação Específica dos Adultos in Reflexões sobre a Alfabetização. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1981.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História da Alfabetização no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Interação e Construção: o Sujeito e o Conhecimento no Construtivismo de Piaget. \_\_: **Ciências & Cognição 2007; Vol 12: 165-177** <<http://www.cienciasecognicao.org>>