



ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO BEM SUCEDIDAS PELA PERSPECTIVA DE UMA ALFABETIZADORA

Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira¹
Universidade Federal do Paraná

RESUMO

A alfabetização, nos últimos anos, tem sido tema de muitas pesquisas com contribuições relevantes para a educação básica, principalmente no âmbito da atuação do professor alfabetizador e no que diz respeito ao ensino da leitura e escrita. Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada no Ensino Fundamental, que analisou práticas de alfabetização consideradas bem-sucedidas pela perspectiva de uma alfabetizadora. O foco foi destacar as atividades relacionadas a essas práticas e identificar os conhecimentos de alfabetização mobilizados, bem como as razões que as tornam bem-sucedidas. Alicerçada na perspectiva histórico-cultural da linguagem e do desenvolvimento humano, a alfabetização é concebida como um fenômeno cultural que se relaciona diretamente com o uso da linguagem e ocorre por meio de processos de internalização mediados pela interação social. Para a produção dos dados, foram utilizados um diário de campo para registrar as observações das aulas de alfabetização e um protocolo com três questões aplicadas em entrevista com a alfabetizadora. A análise dos dados foi conduzida pela técnica de análise de conteúdo, permitindo identificar e categorizar os temas emergentes, articulando-os ao referencial teórico. O estudo concluiu que a maioria das práticas carece de definições objetivas sobre as necessidades do ensino e aprendizagem nessa fase e não considera a atividade intelectual da criança, fundamental para a compreensão e apropriação da escrita como sistema simbólico de mediação com a realidade e de desenvolvimento humano.

Palavras-Chave: Linguagem; Perspectiva Histórico-Cultural; Alfabetização; Práticas de alfabetização; Atividades de alfabetização.

ANALYSIS OF SUCCESSFUL LITERACY PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF A LITERACY TEACHER

ABSTRACT

Literacy has been the subject of extensive research in recent years, yielding significant contributions to basic education, particularly in the role of literacy teachers and in the teaching of reading and writing. This article aims to present the findings of a study conducted in elementary education that analyzed literacy practices deemed successful from the perspective of a literacy teacher. The focus was on highlighting the activities associated with these practices, identifying the literacy knowledge mobilized, and understanding the reasons for their success. Grounded in the historical-cultural perspective of language and human development, literacy is conceived as a cultural phenomenon intrinsically linked to the use of language and occurring through processes of internalization mediated by social interaction. To collect data, a field diary was used to record classroom observations of literacy lessons, along with a protocol consisting of three questions administered during an interview with the literacy teacher. Data analysis was conducted using content analysis techniques, enabling the identification and categorization of emerging themes, which

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. Av. Jerônimo Dix-neuf Rosado, 1357, apartamento 601 B, Paredões, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil, CEP: 59.618-035. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9135-9670>. E-mail: leisaag@live.com.

were then connected to the theoretical framework. The study concluded that most practices lack clear definitions regarding the teaching and learning needs at this stage and fail to account for the child's intellectual activity, an essential aspect for understanding and appropriating writing as a symbolic system for mediating reality and fostering human development.

Keywords: Language; Historical-Cultural Perspective; Literacy; Literacy practices; Literacy activities.

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EXITOSAS DE ALFABETIZACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA ALFABETIZADORA

RESUMEN

La alfabetización, en los últimos años, ha sido objeto de numerosas investigaciones que han aportado contribuciones relevantes a la educación básica, especialmente en el ámbito de la actuación del docente alfabetizador y en lo que respecta a la enseñanza de la lectura y la escritura. Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación realizada en la educación primaria, que analizó prácticas de alfabetización consideradas exitosas desde la perspectiva de una docente alfabetizadora. El enfoque se centró en destacar las actividades relacionadas con estas prácticas, identificar los conocimientos de alfabetización movilizados y comprender las razones que las hacen exitosas. Basada en la perspectiva histórico-cultural del lenguaje y del desarrollo humano, la alfabetización se concibe como un fenómeno cultural directamente relacionado con el uso del lenguaje, que ocurre a través de procesos de internalización mediados por la interacción social. Para la producción de los datos, se utilizó un diario de campo para registrar las observaciones de las clases de alfabetización y un protocolo con tres preguntas aplicadas en entrevistas con la docente alfabetizadora. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la técnica de análisis de contenido, permitiendo identificar y categorizar los temas emergentes, articulándolos con el marco teórico. El estudio concluyó que la mayoría de las prácticas carecen de definiciones objetivas sobre las necesidades de enseñanza y aprendizaje en esta etapa y no consideran la actividad intelectual del niño, que es fundamental para la comprensión y apropiación de la escritura como un sistema simbólico de mediación con la realidad y de desarrollo humano.

Palabras clave: Lenguaje; Perspectiva Histórico-Cultural; Alfabetización; Prácticas de alfabetización; Actividades de alfabetización.

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, nos primeiros anos de vida, a criança demonstra a necessidade de se comunicar com as pessoas do seu cotidiano. Tanto para crianças quanto para adultos, a linguagem verbal é impulsionada por essa necessidade de interação, mas é na infância que ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento, pois fundamenta processos mediados de representação mental. Conforme discutido por Reis; Viana e Marques (2020), compreender a alfabetização das crianças exige ouvi-las e entender como vivenciam esse processo, valorizando-as como sujeitos cognitivos que constroem ativamente seus conhecimentos ao interagir com o mundo ao seu redor. Essa característica, segundo Vygotsky (2009, p. 123), “distingue o homem dos demais antropóides”.

A fala é a manifestação básica da linguagem humana, tem a função de signo e, por isso, exerce um papel fundamental na organização do pensamento. O aprendizado da palavra que nomeia os objetos do mundo permite à criança compreender a cultura historicamente produzida e inserir-se no universo cultural humano. Outra forma de linguagem verbal é a escrita (leitura e escrita). Ao envolverem-se com a escrita, as crianças tendem a ter consciência do funcionamento da linguagem verbal, das relações que envolvem a linguagem escrita e a compreender a sua funcionalidade.

A aprendizagem da escrita é considerada um processo bastante complexo, que segundo Gontijo (2008, p. 16) “se inicia muito antes de as crianças entrarem na escola”, ou seja, isso depende do meio em que estão inseridas, no qual elas têm a oportunidade de compreender as funções e os usos da escrita, pela experiência cultural de suas vivências.

A aquisição da escrita, na perspectiva Histórico-Cultural, é um processo cultural que envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. Esse fato provoca os modos mais abstratos de pensar e de se envolver com o conhecimento. Até chegar a essa apropriação, a criança passa pelos gestos, pelo brinquedo, o desenho e a fala, denominados por Vygotsky (1991) como simbolismo de primeira ordem, porque se remetem diretamente ao objeto que simboliza. Gradualmente, a criança entra na complexidade do processo de aquisição da escrita, que se configura como um simbolismo de segunda ordem, porque se relaciona aos sons da fala, e não diretamente ao objeto. Por isso, é secundária à linguagem oral. No desenvolvimento, contudo, aos poucos, a fala como intermediária desaparece, e a escrita passa a predominar.

Assim um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem (Vygotsky, 1991, p. 125).

O aprendizado da escrita, portanto, envolve operações mais complexas e sistematizadas. O caráter simbólico e de representação confere-lhe um maior grau de

abstração em relação à fala, demandando, no processo de aprendizagem, a integração de elementos intelectuais. Assim, compreender a alfabetização como um fenômeno que vai além da simples técnica motora é essencial, pois atividades restritas à associação visual e motora ou à repetição gráfica não atendem às suas implicações mais amplas.

Foi justamente essa percepção que motivou o interesse em pesquisar a temática, surgindo de uma inquietação em relação às práticas de alfabetização observadas durante a realização de um projeto de extensão. Nesse contexto, identificamos que as atividades propostas se restringiam à leitura em coro das letras do alfabeto, à cópia de exercícios baseados em modelos predefinidos e a atividades como ligar ou preencher, focadas exclusivamente na memorização. Tais exercícios de alfabetização não ofereciam elementos ao desenvolvimento cultural da criança, para além de sua materialidade, apenas levava em consideração o comportamento da criança. Essas práticas limitadas despertaram nossa atenção e impulsionaram a investigação.

Questionamo-nos sobre as possibilidades dessas atividades para dar conta da aprendizagem das complexas questões intelectuais envolvidas no aprendizado da escrita e buscamos subsídios nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, pensados por Vygotsky (2009); (1991) e seus colaboradores, para compreendermos o processo de apropriação da escrita, pela criança, durante a fase inicial da alfabetização. Essa teoria compreende o ser humano como um ser social, que desenvolve as capacidades psíquicas superiores por meio da interação com os outros sujeitos, num processo de mediação em que atuam a cultura e a dimensão social das relações humanas, para provocar transformações no psiquismo do sujeito.

Com o propósito de aprofundar a compreensão da alfabetização como um processo cultural, esta pesquisa foi conduzida com o objetivo de identificar as práticas de alfabetização consideradas bem-sucedidas por uma alfabetizadora e analisar suas relações com o ensino e a aprendizagem. Este artigo apresenta os resultados dessa investigação, explorando as práticas apontadas como bem-sucedidas pela alfabetizadora, destacando as atividades associadas a elas, identificando os conhecimentos de alfabetização mobilizados e analisando os fatores que contribuem para sua eficácia no contexto educacional.

Na primeira parte, apresentamos a fundamentação teórica que norteia a pesquisa, desenvolvemos a concepção de alfabetização e conceituamos o desenvolvimento da escrita na criança, com respaldo na perspectiva Histórico-Cultural. Para isso, discutimos elementos tratados por Gontijo (2008); Massi (2007); e Cagliari (2009) sobre os conhecimentos envolvidos na alfabetização. Na segunda parte, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, seguidos, na terceira parte, com os resultados e análise dos dados. Ao final, tecemos considerações sobre o processo, com o destaque de que a escola ainda precisa significar as práticas de alfabetização e torná-las mais expressivas para o ensino e a aprendizagem.

ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÃO E CONHECIMENTOS

Conceito de alfabetização

A alfabetização, segundo Gontijo (2008, p.17) é uma prática social através da qual é desenvolvida “a capacidade de produção e compreensão de textos escritos, o uso para interação social e o entendimento da correspondência entre os grafemas (as letras) e os fonemas (os sons)”.

Em uma definição simplificadora, alfabetizar significa levar à aquisição do alfabeto. Contudo, segundo Gontijo (2008, p. 17) “aprender o alfabeto é muito importante, mas insuficiente para que o sujeito seja considerado alfabetizado”. A dimensão mais superficial da alfabetização está presente nas atividades de codificação (escrever) e de decodificação (ler). Seu objetivo, numa perspectiva emancipatória, contudo, é ultrapassar essa dimensão, para atingir a compreensão, a constituição de significados na leitura e na escrita. Outra dimensão refere-se ao desenvolvimento, naquele que aprende a ler e escrever com compreensão e com significação, das capacidades de utilizar a escrita, em todas as suas dimensões e em todas as práticas sociais de que participa e que sejam mediadas por essa prática cultural.

Segundo Magda Soares (1999)

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e de escrita, não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita (Soares, 1999, p. 45-46).

Essa capacidade é denominada pela autora como letramento, e ela explica que não basta apenas aprender a ler e a escrever, pois várias dimensões devem estar presentes no processo de alfabetização.

Conceito de escrita

Vygotsky; Luria e Leontiev (2014) utilizam os termos pré-escrita para explicar o desenvolvimento da linguagem escrita na criança e compreendem que ele não se inicia na escola, quando as letras do alfabeto lhe são apresentadas. Vygotsky (2009) investigou quando inicia a história da linguagem escrita em cada sujeito e afirma que corresponde a quando aparecem os primeiros signos visuais na criança. Para o autor, a linguagem e o gesto compartilham a mesma história natural de origem dos signos, sendo que o gesto é considerado o primeiro signo visual que antecipa a escrita futura da criança.

O bebê é um ser incapaz de satisfazer por si mesmo suas necessidades vitais e depende de outras pessoas que o auxiliem para que suas necessidades sejam supridas. Para tanto, na ação de satisfazer tais necessidades, já está se relacionando com outras pessoas. Assim, do ponto de vista de Vygotsky (2009), o bebê é um ser totalmente social, e seus gestos antecedem a linguagem verbal, pois, é por meio deles que as crianças estabelecem comunicação com outras pessoas. O desenho é uma forma de linguagem - é o gesto que se fixou no papel. Nessa perspectiva, Vygotsky (2009, p. 192) afirma que:

Quando a criança manifesta em seus desenhos a grande riqueza de sua memória o faz como na linguagem, como se estivesse relatando. O traço fundamental que distingue essa forma de desenho é uma certa abstração que, por sua própria natureza, obriga forçosamente toda descrição verbal. Os esquemas característicos dos primeiros desenhos infantis recordam, nesse sentido, os conceitos verbais que dão a conhecer somente os traços essenciais e constantes dos objetos.

É por meio da linguagem oral que aspectos da escrita passam a ser internalizados. Posterior a isso, quando a linguagem escrita se constitui como sistema simbólico de primeira ordem, fica independente da oralidade e, ao ser internalizada, transforma a própria linguagem oral, passando a constituir as funções internas na criança. De acordo com Massi (2007), a apropriação da escrita provoca desenvolvimento das funções

superiores, em um processo não linear e descontínuo que se apresenta marcado tanto por involuções como por evoluções. Por isso, as instabilidades apresentadas pelos aprendizes não devem ser consideradas distúrbios.

A aprendizagem das crianças, na apropriação da escrita e da leitura, deve se desenvolver de maneira que tenha sentido para ela, de forma que a escrita se torne uma atividade necessária. Conforme Vygotsky (2009), é por meio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. Então, a construção e o domínio da escrita dependem de uma ação compartilhada, na qual a criança, em conjunto com outro mais experiente, se apropria da linguagem escrita como um objeto munido de sentido.

Massi (2007), a partir de resultados de suas pesquisas apresenta-nos questões específicas e características da apropriação da escrita, e que são denominados “problemas” por muitos estudiosos e professores:

- *desempenho inconstante com a relação à aprendizagem da leitura e da escrita:* onde a autora refere que o processo de apropriação da escrita se dá por tentativas e “erros”, hipóteses e “acertos”, que o aprendiz não está livre dessas instabilidades, e, em conformidade com Vygotsky (2009), não é possível pensar na construção da escrita como um processo linear e constante. A autora lembra que, durante a aquisição da linguagem oral, a criança também apresenta instabilidade, errando, tentando, manipulando e acertando – aspectos que não são tratados como problemas;

- *dificuldade com os sons das palavras e, conseqüentemente, com a soletração:* a autora argumenta que, antes de ser visto como uma patologia, esse fator revela falta de clareza do aprendiz em relação às diferenças existentes entre fonemas e letras. Fonemas são unidades sonoras e dizem respeito à linguagem oral. Assim, afirma que seria impossível uma criança trocar, omitir sons na sua escrita, porque ela não escreve sons, escreve letras;

- *relutância para escrever:* são os medos, a insegurança, a repulsa que o aprendiz desenvolve diante de uma atividade de escrita, com o medo de escrever e ser rotulado como imaturo, lento, incapaz, disléxico. Isso, muitas vezes, é colocado pela escola e por profissionais vinculados a ela.

Em relação a confusões, trocas, omissões e adições de letras ou sílabas, a autora afirma que revelam hipóteses lançadas sobre a escrita que os sujeitos estão construindo e para compreendermos, Massi (2007) aponta Abaurre² (1996) e Cagliari (2009). Esses autores afirmam que o aluno em processo de apropriação da escrita pode escrever somente as vogais ou apenas as consoantes. Nesse caso, o aprendiz usa somente um dos elementos da sílaba, dependendo da forma como está analisando a própria fala e dos estímulos do ambiente cultural de que participa e das letras que conhece.

Cagliari (2009) apresenta-nos alguns conhecimentos específicos sobre a língua importantes para a fase inicial da alfabetização. Que podem ser sintetizados em compreensão do caráter simbólico da escrita; diferenciação entre desenho e escrita; compreensão do caráter de universalidade do código; identificação da relação entre escrita e fala; compreensão da palavra como unidade do significado (o significado está na palavra, e não na letra ou sílaba); compreensão de que se escreve com letras; conhecimento do alfabeto; reconhecimento e identificação da relação entre cada fonema e o grafema correspondente (leitura) e aprendizado do princípio acrofônico (relação entre o nome da letra e o som que ela representa); aprendizado do traçado das letras (escrever); aprendizado das particularidades da escrita (direção, linearidade, diferentes sinais usados na escrita, segmentação de frases e parágrafos, regras, ortografia, caligrafia etc.).

Vale ressaltar que essas aprendizagens não são relacionadas com um ensino mecânico, pois trata-se de aprendizagens que, na maioria das vezes envolve a participação intelectual e reflexiva da criança, para pensar sobre o que é a escrita, o que representa e como funciona.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de uma cidade do sudoeste do Paraná, que atende o Ensino Fundamental. Os participantes foram uma professora e sua respectiva turma de alfabetização que corresponde ao 1º ano do 1º ciclo, com 21 alunos entre 5 e 6 anos de idade.

² A autora refere-se a: ABAURRE, M. B. M. Linguística e psicopedagogia. In: SCOZ, B. et al. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1987.

Foram utilizados para a geração e análise dos dados um diário de campo para registrar as observações das aulas de alfabetização, diálogos realizados com a professora e um protocolo composto por três questões utilizadas na entrevista com a alfabetizadora. O acompanhamento e as observações aconteceram a partir do mês de março até maio, uma aula por semana, no período vespertino.

A partir das observações, eram coletadas e registradas em um diário de campo todas as atividades trabalhadas no dia, e eram feitas anotações, de acordo com a explicação da professora. Posteriormente ao término de cada aula, era realizada a seleção das práticas identificadas por ela como bem sucedidas. A atividade era selecionada pela alfabetizadora, a quem fazíamos algumas perguntas para que apontasse elementos relativos à aprendizagem dos alunos. As questões respondidas pela alfabetizadora foram: Quais as atividades que deram certo para a aprendizagem? Por quê? / Porque a atividade foi boa? / Como percebeu se a criança aprendeu?

A análise dos dados foi realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo, que permitiu identificar, categorizar e interpretar os temas emergentes a partir das informações coletadas. Essa abordagem foi escolhida por sua capacidade de articular os dados empíricos com os referenciais teóricos da pesquisa, favorecendo uma compreensão aprofundada das práticas de alfabetização observadas.

ANÁLISE E RESULTADOS

Quadro 1 - Atividades de alfabetização e relações com conhecimentos sobre a escrita

Quantidade de alunos	Conhecimentos prévios
6	Não reconheciam algumas letras e alguns números.
11	Manifestavam aparente perspectiva de memorização, porque lembravam de palavra ou letra, no momento em que eram trabalhadas, e logo as esquecem.
4	Conheciam as letras, conseguiam identificá-las nas palavras ou formar palavras com elas

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Como ponto de partida, no mês de março, identificamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre a escrita. O instrumento de diagnóstico inicial da turma consistiu

em atividades planejadas para identificar os conhecimentos prévios das crianças sobre a escrita com dinâmicas que incluíam o reconhecimento de letras, números e palavras, além da exploração da relação entre fonemas e grafemas. Durante as atividades, as crianças foram estimuladas a diferenciar letras de números, relacionar sons às letras correspondentes, identificar palavras ilustradas no alfabeto exposto na sala e sugerir outras palavras que começassem com a mesma letra. Este momento foi conduzido de maneira lúdica e contextualizada, permitindo que as crianças demonstrassem seus conhecimentos de forma natural.

Muitos não distinguiam letras de números, misturavam-nos no momento da escrita; em nossa reflexão sobre essa condição, avaliamos que se tratava de não terem atingido ainda a distinção entre desenho e letra, ou seja, não terem atingido a compreensão da escrita como um simbolismo de segunda ordem. Tendiam à memorização mecânica do alfabeto e dos numerais, memorizavam alguma sequência e repetiam-nas quando solicitados pela professora, mas não as reconheciam fora daquele contexto.

Algumas crianças não conseguiam identificar palavras cujas figuras não estivessem no alfabeto ilustrado pendurado na parede da sala. Por exemplo, o M de morango (figura que estava no alfabeto), se lhes pedíssemos outra palavra com aquela inicial, não conseguiam dizer. Naqueles casos, a criança não estabelecia relação entre o som e a letra, apenas memorizava aquela palavra da figura. Algumas vezes utilizavam-se dos nomes próprios de colegas de sala, que começavam com a letra solicitada. Em síntese, o que a maioria sabia sobre a alfabetização era: o reconhecimento de letras e o reconhecimento da relação entre fonema-grafema da maioria delas (entre sons e letras).

Para sistematizar os dados da pesquisa e caminhar na direção dos objetivos almejados, organizamos as atividades indicadas pela alfabetizadora como bem sucedidas e as apresentamos no quadro 2, seguinte.

Quadro 2 - Atividades indicadas pela alfabetizadora como bem sucedidas

Atividades	Conteúdo de alfabetização ensinado	Por que foi bem sucedida?	Como reconhece que aprendeu?
1	Leitura de palavras (reconhecimento da palavra)	Realizaram sem o auxílio da professora	Por meio da leitura autônoma

2	Leitura autônoma; Reconhecer a palavra Escrita e cópia	Tiveram facilidade em resolver	Os alunos tiveram boa compreensão
3	Leitura (reconhecimento e compreensão)	Desenvolveram com autonomia	Todos fizeram a atividade com facilidade
4	Leitura Formação de palavras a partir de um conjunto de letras desordenadas; Escrita de palavras	Fez o aluno pensar e explorar a tentativa de leitura	Por meio da fala dos alunos
5	Escrita autônoma de palavras Letras (reconhecimento)	Desenvolveram com autonomia	Todos responderam e tiveram facilidade

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

Optamos por sistematizar em formato de quadro, para evidenciar quais as finalidades de ensino, relativos aos conteúdos de conhecimentos específicos da alfabetização, e demonstrar com base em que parâmetros eram as percepções sobre como os alunos aprendiam. Cabe destacar, de início, que, em observação de 9 aulas específicas de alfabetização linguística, a alfabetizadora indicou cinco atividades bem sucedidas. Na sequência serão descritas de forma mais detalhada as atividades indicadas pela alfabetizadora como bem sucedidas.

As Atividades:

A primeira atividade indicada refere-se à capacidade de observar e enumerar. A explicação sobre a temática “Plantas” foi realizada no dia anterior. O objetivo da atividade era verificar se os alunos reconheciam as partes de uma planta. A alfabetizadora leu o enunciado e pediu para os alunos observassem a imagem e tentassem ler as partes que compõem a planta. Na imagem, as partes da planta estavam enumeradas de acordo: 1 - raiz, 2 - caule, 3 - folha, 4 - flor, 5 - fruto. As crianças deveriam ler e enumerar conforme a imagem.

Durante a resolução da atividade, as crianças solicitavam a ajuda da professora para pedir o que estava escrito, principalmente, nas palavras raiz, folha e fruto. Teve muita troca na numeração, porque tentaram adivinhar a sequência. Por meio da fala das

crianças, notou-se que sabiam a partir da imagem o que compõem uma planta, o que é uma raiz, o caule os frutos entre outros. No entanto, no momento de enumerar, não conseguiam relacionar a palavra falada com a palavra escrita. A professora justificou que os alunos entenderam o conteúdo proposto, porque realizaram por meio de leitura por antecipação de palavras, e fizeram sem a ajuda dela.

Essa atividade não teve uma intenção de ensino específico da alfabetização, por isso, não teve significado para as crianças, pois eles já conheciam as partes da planta na imagem. A análise da atividade permite destacar a importância, nessa fase inicial da alfabetização, de ensinar os conhecimentos sobre a linguagem que envolvem a participação intelectual da criança, para que possam perceber a relação entre a fala e a escrita e desenvolvam a consciência fonológica.

Cagliari (2009) apresenta-nos esses conhecimentos. A relação entre escrita e fala; relação entre cada fonema e o grafema correspondente (leitura) e aprendizado do princípio acrofônico (relação entre o nome da letra e o som que ela representa); caráter simbólico da escrita.

A segunda atividade indicada pela alfabetizadora trata-se de bingo de palavras da parlenda. A professora pediu para um aluno ler o enunciado, e em seguida, convidou todos os alunos a tentarem ler. O enunciado pedia o seguinte: Escolha quatro palavras da parlenda no final da folha e escreva-as na cartela, uma em cada quadro.

Figura 1 – Bingo de palavras

BINGO DE PALAVRAS DA PARLENDIA

COMO FAZER

- ESCOLHA QUATRO PALAVRAS DA PARLENDIA NO FINAL DA FOLHA E ESCREVA-AS NA CARTELA, UMA EM CADA QUADRO.

CARTELA

COMO JOGAR

- A PROFESSORA VAI SORTEAR, UMA A UMA, AS PALAVRAS DA PARLENDIA.
- QUEM TIVER A PALAVRA SORTEADA NA CARTELA MARCA UM X.
- VENCE QUEM MARCAR AS QUATRO PALAVRAS PRIMEIRO.



MENINA	BONITA	DA	PERNA	GROSSA
VESTIDO	CURTO	PAPAI	NÃO	GOSTA

Fonte: diário de campo da autora

A professora passou na lousa o quadro com as palavras trabalhadas na parlenda. O aluno podia escolher quatro palavras diferentes para escrever no quadrado e tentar ler. A professora sorteava uma palavra, e quem tivesse a palavra sorteada na cartela deveria marcar com um “X”. Os alunos identificavam a palavra sorteada na cartela, porque a professora destacava-a na lousa. Dessa forma, os alunos não precisavam ler, mas, somente copiar. O objetivo declarado para a atividade era incentivar a leitura e a escrita, mas a forma de realização, que mostrava a palavra escrita para a criança, não permitia leitura, somente cópia.

Segundo a alfabetizadora, a atividade foi de acordo com o esperado, pois as crianças interagiram e conseguiram compreender com facilidade o que foi proposto. A atividade foi indicada pela alfabetizadora como “bem sucedida”, pois, compreendeu que auxiliou na compreensão e melhorou entendimento da leitura e da escrita, e assim, os alunos realizaram sem a ajuda dela e auxiliares.

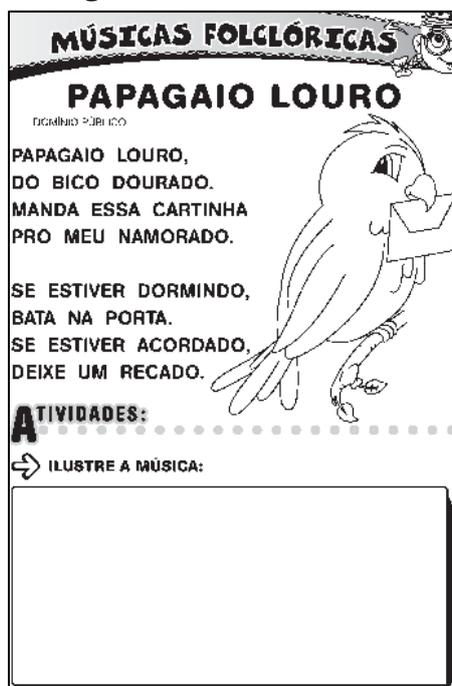
Essa atividade se caracteriza como uma prática de escrita que se limitou à cópia automática das palavras expostas no quadro, sem promover reflexões sobre o processo de escrita. Caso as palavras não estivessem disponíveis na lousa e os alunos fossem incentivados a escrevê-las de acordo com sua compreensão da relação entre som e escrita, a atividade poderia estimular uma reflexão mais aprofundada sobre como se escreve. Esse formato permitiria que eles explorassem, por meio de tentativas e ajustes, a correspondência entre grafemas e fonemas, contribuindo para a construção gradual da escrita correta por meio de um processo ativo e significativo.

Para Vygotsky (2009), a escrita deve ter significado para a criança. A associação entre sons e letras é um dos aprendizados essenciais da alfabetização, mas não é o único e nem pode ocorrer de forma que apenas contemple a técnica associativa. Essa associação deve estar presente em palavras inseridas em um texto, cujo conteúdo cultural seja relevante e significativo à criança. Além disso, antes de associar um som a uma forma gráfica, a criança precisa já ter a compreensão do caráter de representação próprio da escrita (seu papel de signo).

A terceira atividade indicada foi: Ilustre a música. A letra da música foi entregue para os alunos digitada, em seguida a professora a leu, com a intenção de identificar se

eles a conheciam. Em seguida, pediu para cada um ler uma frase da música. Por fim, todos cantaram e ilustraram a música na própria folha da atividade; ao lado da música havia uma imagem de um papagaio.

Figura 2 – Ilustre a música



Fonte: diário de campo da autora

O objetivo da professora para essa atividade era trabalhar o folclore brasileiro, estimular a leitura e a criatividade. Na parte de leitura, a atividade contém elementos explícitos da alfabetização, pois se trata de uma prática vinculada ao raciocínio intelectual da criança. No que diz respeito à ilustração, considerando que o desenho já estava pronto, ela deixou de ser uma prática bem sucedida na medida em que impediu a criança de usar a imaginação e criar.

Os desenhos têm função de escrita, pois se relacionam com os desenhos para lembrar-se dos significados anotados. Assim, a natureza da escrita se transforma em recursos mnemônicos, pois as crianças lembram-se dos conteúdos anotados com a ajuda dos recursos. Como definido por Vygotsky (2009), a escrita se transforma em signo – estímulo artificial que serve de apoio às funções intelectuais.

Quando a criança desenha, ela está transferindo a sua imaginação para o papel, porque ela desenha não o que vê, mas o que realmente sabe sobre determinado objeto.

O desenho é uma forma de linguagem que antecede a escrita. Entende-se, por essa prática, que o conteúdo específico de alfabetização é considerado parcialmente bem sucedida, pois a criança teve que ler, pensar e imaginar para desenhar.

A quarta atividade indicada pela professora refere-se à atividade de adivinhas. Nesta atividade, os alunos deveriam descobrir as respostas e colocar as letras dos retângulos na ordem correta. A professora iniciou a atividade dizendo que seria uma atividade divertida: O que é, o que é? Joga para cima é prata, cai no chão é ouro? A palavra que aparece escrita, no retângulo, com as letras trocadas é voo. O que é, o que é? Tem escamas e não é peixe, tem coroa e não é rei? Os alunos resolvem, trocando as letras e lendo para confirmar o sentido da palavra. No retângulo aparecia a escrita com as letras trocadas, como: *bcaxaia*.

Durante a explicação da professora, os alunos já haviam percebido que se tratava de uma atividade que já conheciam, pois comentaram “*eu já sei a resposta*” ou “*minha vó brincou comigo, mas eram outras palavras*”, outros disseram “*vou responder no meu caderno e não vou falar a resposta, só vou falar quando a professora perguntar*”.

A professora percebeu que os alunos não tiveram dificuldade em resolver a atividade proposta, pois, além de ser uma prática significativa para eles, era lúdica e promovia o aprendizado por meio da brincadeira. As crianças não tiveram dificuldade na compreensão da atividade, o que demonstravam, quando respondiam verbalmente e, posteriormente, escreviam no caderno. Apenas uma aluna apresentou dificuldades na escrita da palavra, ou seja, compreendeu o enunciado da atividade e respondia verbalmente junto com os demais alunos, mas, no momento de escrever o resultado no caderno não conseguia, colocando qualquer letra e misturando com números.

A professora questionou um aluno sobre a resolução da atividade, e ele comentou que ele “*pensou*”, disse que foi trocando as letras e lendo para ver se aquela palavra (que ele formava) tinha significado, até encontrar a resposta correta.

A respeito dessa atividade, da criança de efetuar trocas, que indica um intrínseco envolvimento com a leitura e escrita, encontramos a explicação de Cagliari (2009) de que o processo de alfabetização voltado para o ensino, consiste em atividade de desmonta-e-monta da linguagem, em todos os níveis. Esse método considera que a melhor forma de

ensinar é desmontando e remontando ou montando palavras novas a partir de pequenas partes, seguindo de um modelo como exemplo. Posteriormente, desmontam-se a palavra em pedaços ou em sílabas, depois se desmontam as sílabas em letras ou sons. Feito isso, a palavra é remontada. Parece-nos que foi esse o caminho seguido pela criança.

Nessa prática, as crianças tiveram que, a partir de um conjunto de letras desordenadas, formar uma palavra que tivesse sentido. Dessa maneira, o professor espera que o aluno tenha compreendido como funciona a escrita, e que relações tem com a linguagem oral.

Esse método pretende associar os pedacinhos das palavras e sons para que os alunos aprendam a ler. O professor tem que ter consciência e ensinar o aluno que não basta apenas juntar os pedacinhos de letras, mas é preciso investigar se a palavra formada existe na língua, e se sua forma de escrita está de acordo com as normas ortográficas. Uma atividade que ajuda é formar outras palavras, trocando letras, como por exemplo, pata, bata, nata, mata – bola, bota, boca.

Essa prática foi considerada bem sucedida, pois a atividade tem relação com o sentido, tem um significado para as crianças, esse é o princípio fundamental para a formação da consciência fonológica da criança. E o professor tem, justamente, o papel de mediar e proporcionar condições para os alunos aprenderem, portanto, é o responsável por transmitir o conhecimento de maneira que os alunos possam melhor se desenvolver perante sua cultura.

A última atividade indicada pela professora corresponde a atividade de cobrir os pontinhos e preencher. A professora lembrou algumas atividades já realizadas sobre o tema “folclore”, retomando o que havia sido ensinado no dia anterior. Em seguida, colou a atividade no caderno das crianças e leu o enunciado: Cubra os pontinhos e descubra quem é.

Os alunos deveriam preencher os quadradinhos com as palavras que estavam faltando. A professora pediu para observarem as figuras, e que um aluno lesse o que estava na frente dos quadrados, “*Eu sou um Saci*”, e todos deveriam escrever conforme o que já sabiam. A atividade em questão, e eles, em sua maioria, escreveram *sasi*. Posterior à escrita a professora passou pelas carteiras para explicação e correção individual,

apontando o erro na troca da consoante. Na alfabetização inicial, a troca de letras que têm o mesmo som é ocorrência possível pelas crianças e deve ser considerada como indício do conhecimento. As especificidades do sistema ortográfico são ensinadas, mas com prioridade ao domínio do sistema alfabético pelas crianças.

Ainda, nessa atividade, foram questionadas quantas letras a palavra *saci* tem, qual a primeira letra, a quantidade de vogais e a quantidade de consoantes e quais eram. A maioria das crianças colocou que as vogais eram A e I, e as consoantes eram S e S. Essa prática se parece com as demais práticas que visam apenas ao processo mecânico de resolver a atividade, não trouxe novos conhecimentos. Essa prática teve apenas a intenção de confirmar o que os alunos já demonstraram que sabiam, como por exemplo: o que são vogais e consoantes.

As atividades técnicas, também são importantes, mas deve haver menos enfoque. Isso envolve um olhar sistematizado em relação à escolha das atividades, pois é na escola que o aluno terá acesso aos códigos da linguagem escrita. Por isso, a escola juntamente com o professor, precisa produzir em cada indivíduo o interesse para o conhecimento. É nesse momento que o professor precisa ter a compreensão de que o aluno só aprenderá se for ensinado.

Em síntese, todas as atividades realizadas eram baseadas em fotocópias, sem permitir que as crianças tivessem a oportunidade de realizar uma escrita livre. Essas atividades eram distribuídas e coladas nos cadernos dos alunos, com explicações feitas de forma coletiva pela professora, que apresentava um exemplo na lousa para que os alunos seguissem o modelo e resolvessem sozinhos. Após esse momento, alguns alunos eram convidados a resolver as atividades oralmente. Em seguida, a professora resolvia todas as questões na lousa, junto com a turma, enquanto as crianças corrigiam suas respostas diretamente nos cadernos.

Percebemos que muitas crianças solicitavam a presença da alfabetizadora em suas carteiras para uma nova explicação e diziam não ter compreendido. Outros solicitavam para confirmar se o que tinham feito estava certo (essa condição foi o que mais aparecia nas falas das crianças). As práticas eram conduzidas com atividades 'prontas', sem espaço para produção própria pelos alunos. Para resolvê-las, era necessário enumerar, preencher

com números, letras ou palavras, ligar pontos, destacar uma letra ou palavra, colorir ou copiar um modelo.

Os conhecimentos ensinados sobre a alfabetização:

O ensino era baseado apenas no reconhecimento de palavras soltas e na forma de escrever as letras, não levando em consideração e nem ensinados os conteúdos específicos para alfabetizar, como os que apresentamos no item de fundamentação (Cagliari, 2009).

Os conteúdos trabalhados nas atividades restringiram-se a: conhecimento do alfabeto, reconhecimento e identificação da relação entre cada fonema e o grafema correspondente (leitura) e aprendizado do princípio acrofônico (relação entre o nome da letra e o som que ela representa); e o aprendizado do traçado das letras (escrever) e palavras.

Pesquisadores da alfabetização, como Cagliari (2009) destacam também, outros conhecimentos específicos da alfabetização que devem ser ensinados para que as crianças possam ter um bom aprendizado, que podem ser sistematizados em consciência fonológica (identificar cada som, distinguir cada som dos demais); identificação das relações fonema-grafema (identificar a relação entre as formas gráficas da escrita e os elementos de fala que elas representam); habilidades de codificação (escrever) e de decodificação (ler) da língua escrita; fluência em leitura oral e silenciosa (oralizar com compreensão e ritmo, identificar a segmentação da escrita, o ritmo determinado pela pontuação, acentuação etc.); vocabulário (conhecimento das palavras, sua grafia e significados); e compreensão (expressar sentido no que escreve e atribuir sentido ao lido).

Nas práticas realizadas, pudemos observar que os conhecimentos mais relacionados à oralização com compreensão e ritmo, identificação a segmentação da escrita não compuseram as práticas, porque são difíceis de serem trabalhados em unidades/palavras isoladas.

Justificativas da alfabetizadora para a atividade ter sido bem sucedida:

Pudemos perceber que não existe um parâmetro que fundamente as justificativas com elementos do processo de alfabetização. As justificativas eram baseadas no comportamento das crianças e em conhecimentos superficiais, declarações vagas e abstraídas da relação com a alfabetização. Não levaram em consideração as finalidades de ensino da alfabetização, pois, se os alunos não solicitavam o auxílio ou desenvolvessem com autonomia é porque haviam aprendido. Ou seja, não se constituem parâmetros para considerar uma prática bem sucedida.

A esse respeito, buscamos as contribuições de Leontiev (2004) para explicar o grande vácuo que há no trabalho escolar com a alfabetização. Para esse estudioso da Psicologia Histórico-Cultural, toda atividade é orientada pela sua finalidade:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. [...] Psicologicamente, isso significa que os objetos meio de satisfazer as necessidades devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem manifestar-se na consciência como linguagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim. [...] Trata-se de processo complexo de deslocamento dos motivos para os fins e pela sua conscientização O conteúdo que ocupa na ação o lugar de fim está sempre presente, quer dizer, está sempre conscientizado como atual (Leontiev, 2004, p. 115-117).

No trabalho de alfabetização, há que se terem definidas as metas, os fins/finalidades das atividades, e essas finalidades dizem respeito às necessidades do ensino. É essa definição e clareza que permite a consciência da atividade, para torná-la uma práxis reflexiva. Sem tal definição, a prática torna-se ativismo e não conduz às aprendizagens necessárias; o trabalho é desenvolvido como um ritual em que se fazem coisas, alunos e professores trabalham, o tempo é vencido, mas uma conscientização das possibilidades de transformar o ensino e as condições de opressão a alunos e professores.

Destacamos, assim, que a formação do alfabetizador precisa tratar do aporte significativo do conhecimento científico para realizarem o ensino e precisam ter objetivos claros e definidos em relação ao que é preciso ensinar.

Explicação da professora sobre como reconhece que a criança aprendeu:

Constatamos que não houve uma explicação concreta sobre a aprendizagem das crianças, pois, conforme já mencionado, perceber que os alunos realizavam sem a ajuda, ou, que tiveram facilidade em resolver não quer dizer que aprenderam. Ficou evidente que 6 alunos, dos 21 da turma tinham facilidade, compreendiam a explicação dada e conseguiam resolver; os demais copiavam do colega ou solicitavam a ajuda da professora.

Reflexão sobre as práticas consideradas bem sucedidas:

Quando o professor faz uma reflexão sobre a sua prática docente, percebe os acertos ou as falhas cometidas durante sua realização. Quando se trata de uma sala de alfabetização, o alfabetizador deve buscar conhecimentos específicos sobre a linguagem, para ter condições de ensinar o que é necessário, perceber com mais clareza o caminho que seus alunos percorrem para aprender, identificando possíveis dificuldades, e planejar ações, conforme a necessidade de cada um deles, para que eles aprendam os usos e as funções da linguagem, seja ela escrita ou verbal.

Durante as conversas com a alfabetizadora sobre as práticas consideradas bem sucedidas, ficou nítida que a intenção dela era ensinar a criança a ler e a escrever, que é o básico da alfabetização. Mas, para que isso ocorra, o professor precisa ter consciência do que é necessário ensinar, de como ensinar e identificar como seus alunos aprendem esse conhecimento. Muitas vezes, o alfabetizador não tem a percepção de avaliar se o método utilizado para ensinar dá conta do aprendizado. Isso não significa que o método seja o único definidor de uma boa prática, mas é uma ferramenta necessária e importante para conduzir as aulas, bem como de avaliar a aprendizagem dos alunos.

As práticas indicadas como bem-sucedidas não permitiam a produção espontânea pelas crianças, limitando-se a atividades prontas, nas quais a resposta já estava implícita. Bastava localizar e copiar a palavra para resolver a tarefa sem ajuda. O aluno apenas reproduzia um modelo ou esquema, conforme o exemplo dado pela professora.

De todas as práticas desenvolvidas durante o tempo de observação, nenhuma delas explora os conhecimentos que o aluno traz para a sala de aula, como por exemplo, a fala da criança, que ela já se apropriou da linguagem por meio das interações com

outros falantes. O próprio nome da criança é outro exemplo, ela sabe que existe e que faz parte da sua realidade, são situações reais que vivenciaram. Esses conhecimentos são a base para ajudar o aluno a compreender o funcionamento da escrita, pois eles entendem que ela tem um significado, mas ainda não compreendem como é esse processo. Por isso, a importância da produção livre das crianças, porque os alunos revelam o que realmente sabem e como operam com esses conhecimentos, além de mostrarem o que precisam aprender durante o processo de leitura e de escrita.

Deve haver equilíbrio entre atividades prontas e de produção livre, evitando práticas restritas ao comando do professor. É importante que os alunos sejam incentivados a produzir textos usando palavras que dominam, explorando a criatividade, em vez de apenas resolverem atividades mecânicas que não estimulam o pensamento. Segundo Cagliari (2009), é fundamental, na alfabetização, que os alunos produzam trabalhos espontâneos, façam atividades a partir de sua iniciativa, para permitir que a expressão individual possa ser realizada. O não saber é uma condição que impede a criança de se interessar e de acessar o conhecimento, pois ela não encontra formas de iniciar esse processo.

Em muitas práticas, os alunos que não sabiam ler e escrever não demonstravam interesse em fazer as atividades, esses, dificilmente, conseguirão acompanhar uma turma que já se apropriou da leitura e escrita, se não for realizado um trabalho diferente com eles. Além disso, identificamos que as práticas pedagógicas da alfabetizadora estavam submetidas ao cumprimento das exigências do currículo proposto pela Secretaria de Educação, deixando de levar em consideração a diversidade e a especificidade dos aprendizes, eliminando as reais necessidades dos alunos e qualquer outra forma de prática por parte do educador.

Desta forma, o desenvolvimento das aulas é ritualizado e sem a percepção da articulação entre a aprendizagem do aluno e o conteúdo abordado em sala, tendo em vista que as aulas se tornam repetitivas, estabelecendo a falta de interesse por parte dos alunos.

Outro aspecto importante está relacionado à mecanização de atividades, pois os alunos estão expostos a uma frequente prática mecânica de leituras do alfabeto e

numerais. A aprendizagem mecânica ocorre de forma que o aluno não compreende o real significado da atividade proposta, incorporando, assim, nenhuma aprendizagem. Sem o movimento de interpretação, o aluno aprende por que foi “decorado”. Esses elementos configuram-se um problema, porque dificulta a identificação dos conteúdos de alfabetização ensinados, dificulta a reflexão da professora sobre a observação dos movimentos de aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar uma criança a ler e a escrever é considerado hoje em dia pelos professores alfabetizadores como uma tarefa complexa, pois envolve vários fatores relativos ao contexto social, político e cultural que influenciam na aprendizagem do aluno. Essa é a principal queixa dos professores. Na maioria das vezes, a questão dos conhecimentos que precisam ser ensinados não é apresentada como limitador do processo de alfabetização. Esse elemento parece evidenciar que o processo de ensino, na escola, está esvaziado do conhecimento necessário, e as atividades passam a constituir uma repetição de tarefas de caráter técnico, cuja aprendizagem não demanda pensar sobre a escrita.

Este trabalho de pesquisa buscou enfatizar as práticas bem sucedidas pela perspectiva de uma alfabetizadora, buscando esclarecer o que é importante para as crianças. Por isso, concluímos que é necessário que haja uma nova postura durante a escolha das atividades para que tenham o objetivo de proporcionar um aprendizado significativo para o aluno, e para isso, o professor tem de ter clareza sobre o que precisa ensinar e como fazê-lo.

Contudo, não se esgota aqui esse assunto e continuamos investigando para que possamos avaliar e analisar as práticas de alfabetização com um olhar mais crítico, visando ao aprendizado do aluno e à contribuição com os alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

GONTIJO, Carmen Maria. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Aleksandr Romanovich; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MASSI, Graziela. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

REIS, Sonia Maria Alves de Oliveira; VIANA, Magna Melo; MARQUES, Tattiane Gomes. Práticas de alfabetização e letramento de uma professora de sucesso: *o olhar da criança*. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 46, p. 6–37, 2020.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HISTÓRICO

Submetido: 23 de jun. de 2023.

Aprovado: 27 de dez. de 2024.

Publicado: 03 de jan. de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

OLIVEIRA, L. A. G. Análise das práticas de alfabetização bem sucedidas pela perspectiva de uma alfabetizadora. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.59, 2025, eISSN: 2526-8449