



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

RAYRA BARBOSA DE OLIVEIRA SANTOS

**A DIVERSIDADE DE RITMOS DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2022

Rayra Barbosa de Oliveira Santos

**A diversidade de ritmos de aprendizagem no processo de alfabetização dos anos iniciais
do ensino fundamental**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Miracema, para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.
Orientadora: Professora Dra. Brigitte Ursula Stach-Haertel.

Miracema do Tocantins, TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S237d Santos, Rayra Barbosa de Oliveira.
A diversidade de ritmos de aprendizagem no processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. / Rayra Barbosa de Oliveira Santos. – Miracema, TO, 2022.
46 f.
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2022.
Orientadora : Brigitte Ursula Stach-Haertel
1. Diversidade na aprendizagem. 2. Alfabetização. 3. Prática pedagógica. 4. Ritmos de aprendizagem. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RAYRA BARBOSA DE OLIVEIRA SANTOS

A DIVERSIDADE DE RITMOS DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema, Curso de Pedagogia, foi avaliada para a obtenção do título de Licenciada e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação: 13/12/2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Brigitte Úrsula Stach Haertel, Orientadora, UFT.

Prof^a. Dr^a. Juliana Chioca Ipolito, Examinadora, UFT.

Prof^a. Especialista Gabriela Fernanda do Carmo, Examinadora Externa.

Dedico esta pesquisa a minha família pelo incentivo e pela força nos momentos de desânimos. Vocês foram muito importantes nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a cada um que esteve presente nesse longo percurso de aprendizagem, reconheço que todos fizeram parte desse propósito que me possibilitou a realização desse sonho.

Agradeço primeiramente a Deus que até aqui me sustentou, abriu minha mente e conduziu por todo caminho, ao meu alicerce que é minha família, em especial mãe e pai que são minha inspiração de vida, símbolo de luta e resistência, nunca desistiram de mim, sempre me apoiando e fortalecendo.

Ao meu filho amado que desperta em mim o desejo de aprender para ensiná-lo no caminho que deve andar, a seguir o meu exemplo e futuramente me orgulhar.

Ao Câmpus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins, que possibilitou o conhecimento e formação humana e profissional.

Aos docentes do Curso de Pedagogia, dos quais recebi ensinamentos valiosos, profissionais e também que levarei para a vida.

A Professora Brigitte Ursula, minha orientadora, que contribuiu significativamente para a construção desse trabalho.

A professora Gabriela que atuou como coorientadora, me auxiliando sempre que necessário.

A toda comunidade acadêmica do Câmpus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins.

E aos colegas de curso.

Gratidão!

“A leitura é importante no sentido de oferecer ao homem a compreensão do mundo e através dessa relação é possível à descoberta da realidade sobre a vida”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de refletir sobre os diversos ritmos de aprendizagem no processo de alfabetização a partir da investigação sobre as práticas pedagógicas de ensino utilizadas, apresentando contribuições que potencializam a aprendizagem dos alfabetizados. O referencial teórico utilizado neste trabalho está pautado nos estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, entre outros autores que discorrem em seus escritos sobre as diversidades de aprendizagens. Para a realização da pesquisa, utilizou-se a pesquisa qualitativa através da narrativa, a qual permite ao participante trazer relatos de suas experiências e vivências, por meio de um questionário semiestruturado. Duas professoras foram entrevistadas, ambas com formação em Pedagogia, exercendo a docência na fase da alfabetização, porém em contextos diferentes: uma na cidade e outra no campo. A pesquisa buscou investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas na alfabetização e a relação com as vivências dos alfabetizados, apresentando diferenças e semelhanças entre as duas. Na análise dos resultados, observou-se que existem fatores internos e externos à escola que influenciam na diversidade de ritmos de aprendizagem e na qualidade da educação dos envolvidos. Portanto, alfabetizar mediante essas dimensões e nas diversidades de ritmos de aprendizagem compreende grande desafio, mas a partir da ressignificação das práticas pedagógicas, conhecendo o educando e trabalhando os ritmos individuais relacionados ao contexto, constitui um importante passo para o aprendizado significativo e a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Diversidade na Aprendizagem. Alfabetização. Prática Pedagógica. Ritmos de Aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to reflect on the different learning rhythms in the literacy process based on the investigation of the pedagogical teaching practices used, presenting contributions that enhance the learning of literate people. The theoretical framework used in this work is based on the studies of Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, among other authors who discuss the diversity of learning in their writings. To carry out the research, qualitative research was used through narrative, which allows the participant to bring reports of their experiences and experiences, through a semi-structured questionnaire. Two teachers were interviewed, both trained in Pedagogy, teaching in the literacy phase, but in different contexts: one in the city and the other in the countryside. The research sought to investigate the pedagogical practices developed in literacy and the relationship with the literacy students' experiences, presenting differences and similarities between the two. In the analysis of the results, it was observed that there are internal and external factors to the school that influence the diversity of learning rhythms and the quality of education of those involved. Therefore, literacy through these dimensions and in the diversity of learning rhythms comprises a great challenge, but from the re-signification of pedagogical practices, knowing the student and working on the individual rhythms related to the context, it constitutes an important step towards meaningful learning and reflection on the teaching-learning process.

Keywords: Diversity in Learning. Literacy. Pedagogical Practice. Learning Rhythms.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Exemplo de escrita pré-silábica.....	27
Figura 2 - Exemplo de escrita silábica.....	29
Figura 3 - Exemplo de escrita silábica alfabética.....	30
Figura 4 - Exemplo de escrita alfabética.....	31

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	DIVERSIDADE DE RITMOS DE APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO.....	13
2.1	Breve aproximação à ideia dos ritmos de aprendizagem.....	13
2.2	Reflexões a respeito dos ritmos de aprendizagem no processo de alfabetização	17
3	REFLEXÕES A RESPEITO DA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR.....	21
3.1	A representação pré-silábica da escrita.....	27
3.2	A escrita silábica.....	27
3.3	A escrita silábico-alfabética.....	29
3.4	A escrita alfabética.....	30
3.5	A alfabetização e as diretrizes da BNCC.....	32
4	PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO.....	35
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
	REFERENCIAS.....	44

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso pretende abordar questões relacionadas aos diferentes tempos e ritmos de aprendizagem da alfabetização nos anos iniciais, apresentando uma reflexão a respeito do tema que há muito tempo vem sendo discutido. Abordará, de forma introdutória, os desafios da aprendizagem específica durante a alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de um eixo estritamente pedagógico.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96¹, em seu Art. 32, Inciso I: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;”, traz ao professor de alfabetização a responsabilidade de mediar habilidades de leitura, escrita e cálculo a seus alunos, em período escolar tão significativo. Ao adentrar no ensino fundamental, inicia-se o processo de alfabetização da criança, e muitas vezes, por variados motivos, algumas apresentam desafios maiores à apropriação de tais habilidades. Neste sentido, o presente trabalho buscou investigar aspectos da diversidade de ritmos de aprendizagem na alfabetização e fatores centrais que contribuem para tal.

A investigação surge por meio do seguinte problema de pesquisa: “Como se efetuam as práticas pedagógicas de ensino e suas possibilidades de lidar com a pluralidade de ritmos e níveis de conhecimento no processo de alfabetização?”.

Para tentar responder a esta problemática que perpassa o contexto escolar, foi delineado o objetivo geral de refletir a respeito dos ritmos de aprendizagem no processo de alfabetização durante a primeira etapa do ensino fundamental. Para alcançar o objetivo almejado estipulamos como objetivos específicos: abordar a discussão de alguns teóricos que discutem os desafios dos ritmos de aprendizagem durante o período de alfabetização; apresentar perspectivas teóricas que abordam o processo de alfabetização de forma mais democrática; e, investigar práticas pedagógicas de ensino aplicadas ao processo de alfabetização em escolas da educação básica.

O interesse pelo estudo a respeito da diversidade na alfabetização dos primeiros anos do Ensino Fundamental foi despertado a partir de algumas discussões promovidas durante atividade integrante do curso de graduação em Pedagogia, no período de 2018.1, UFT, Campus Miracema, e, em especial, por observação em uma escola do campo no município de Miracema. Aquela experiência de campo perpassa esta investigação temática.

¹ LDB é a Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial da União nº 248, seção 1 de 23 de dezembro de 1996. A LDB estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Nessa experiência, observamos que a grande maioria dos estudantes, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentavam ritmos diversos de aprendizagem, mais especificamente na aquisição da leitura e da escrita, despertando interesse em continuar com a pesquisa que deu início ao atual estudo e que constitui o presente trabalho de conclusão de curso.

A importância desse estudo justifica-se pelo fato da alfabetização ser um processo substancial de autonomia para a formação humana. A função social, tanto da leitura, quanto da escrita, em nosso meio, exige tais competências cada vez mais cedo das nossas crianças. Durante o período de experiências práticas nas escolas, foi possível perceber o grande número de crianças com ritmos de aprendizagem distintos no processo de alfabetização, o que me instigou a refletir e pesquisar sobre o tema em questão. Nesse sentido, serão apresentadas reflexões importantes no intuito de trilhar um caminho próprio que nos permita compreender a diversidade de ritmos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente da alfabetização.

Metodologicamente optamos por uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O método qualitativo compreende os fenômenos investigados a partir do estudo de preferências individuais pautadas em dados narrativos; a pesquisa bibliográfica consiste na análise e no estudo de conteúdos em acervo digital ou impresso, fazendo uso da pesquisa exploratória selecionando e garantindo material suficiente para o desenvolvimento da fundamentação teórica. Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica:

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p.32).

Como apoio bibliográfico, utilizamos as ponderações de autores reconhecidos na área de alfabetização tais como Ana Teberosky (1999), Emília Ferreiro (1995, 1999, 2000) e Magda Soares (2016, 2017), propondo reflexões sobre os diferentes ritmos de aprendizagem, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa de alfabetização para todas as nossas crianças.

O instrumento de pesquisa escolhido para nortear o presente trabalho de conclusão de curso foi a pesquisa narrativa, que tem como principal característica dar voz e visibilidade aos sujeitos da ação. Entende-se que essa metodologia contribua com futuros estudiosos desta temática, além de trazer reflexões para os profissionais da educação que atuam na fase da alfabetização.

Para Muylaert et.al., (2014) a pesquisa narrativa tem como principal característica colher informações e vivências do entrevistado. As informações coletadas nas entrevistas fundamentam a reflexão sobre o tema investigado pelo pesquisador. Abraão (2003) aponta a pesquisa narrativa como instrumento que permite ao narrador relembrar casos, histórias e promover trocas de experiência sobre o tema abordado.

Os sujeitos escolhidos para essa pesquisa são duas profissionais da educação, que atuam na etapa da alfabetização com formação em Pedagogia. Ambas atuam nas séries iniciais; a primeira trabalha numa escola da zona rural de Miracema do Tocantins, a segunda em escola da zona urbana, no mesmo município. Durante o processo de escrita optamos em chamá-las por nomes fictícios: Professora I e Professora II.

Abraão (2003) defende que entrevistar os sujeitos que contribuam para o objeto de pesquisa definido faz necessário um roteiro embasado em perguntas coerentes com o objetivo proposto. Neste sentido foi elaborado um roteiro com 11 perguntas semiestruturadas, visando obter respostas que evidenciem suas experiências e vivências. Recebidos os questionários, realizamos análise das respostas, interpretando e relacionando-as aos estudos bibliográficos que fundamentam a discussão teórica.

Este trabalho está dividido em três seções: uma fundamentação teórica que trata da diversidade de aprendizagem(ns) significativa(s), uma discussão introdutória a respeito de aspectos específicos da alfabetização complementadas pela apresentação de resultados de pesquisa de campo, que explicita aspectos específicos das práticas pedagógicas das participantes, além de uma Introdução e das Considerações Finais.

Na primeira seção, abordamos a questão da diversidade de significações na aquisição das habilidades e competências específicas da alfabetização, sua classificação e algumas importantes reflexões. A segunda seção trata de perspectivas teóricas para a alfabetização. A terceira e última seção apresenta análises, discussões e resultados obtidos a partir da pesquisa de campo com profissionais da educação que atuam na fase de alfabetização, estabelecendo breve diálogo com reflexões acerca dos autores estudados.

2 DIVERSIDADE DE RITMOS DE APRENDIZAGEM E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

Na presente seção abordamos a questão da diversidade de ritmos de aprendizagem e os desafios da alfabetização apresentando uma discussão introdutória; contempla-se uma breve reflexão a respeito da diversidade de ritmos de aprendizagem acrescida por reflexões a respeito dos desafios escolares diante da alfabetização, especialmente quanto à atuação docente.

Os sistemas educacionais e as escolas passam a ser organizados para acolher a diversidade do alunado. Desse modo, torna-se fundamental conceber o funcionamento e a organização da escola, bem como o ensino e a aprendizagem, sob novas bases epistemológicas. A escola constitui-se no lugar do “aprender”, entendendo-se aqui a aprendizagem como processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. (POKER et al, 2013, p. 18).

2.1 Breve aproximação à ideia dos ritmos de aprendizagem

No geral, as conceituações dos ritmos de aprendizagem historicamente são controversas e confusas. Revestem-se de uma grande variedade de equívocos, uma busca por compreendê-los e de múltiplos significados em busca de uma definição mais apropriada. Compreender tal “diversidade” de ritmos engloba um grupo heterogêneo de evidências, que podem, no limite, estar relacionadas à demanda por atendimento médico-psicológico enquanto a absoluta maioria de tais condições diz respeito única e exclusivamente ao campo pedagógico.

Conceituar a diversidade de ritmos de aprendizagem constitui um exercício de pensar para além do óbvio. Abrange desde as altas habilidades até habilidades aquém das expectativas sistematizadas pelas distintas instâncias de um atendimento infantil adequado; do estritamente educacional, ao atendimento específico de áreas da saúde, do atendimento psicossocial entre outros.

A diversidade se manifesta de múltiplas maneiras assumindo no campo das práticas pedagógicas vieses muitas das vezes equivocados, especialmente quando as crianças não atendem de imediato, às expectativas de aprendizagem definidas para cada etapa ou fase de sua escolarização.

No cotidiano escolar há, com certa frequência, uma medicalização excessiva de questões que pedagogicamente poderiam ser enfrentadas evitando “vereditos” prematuros pautados por prognósticos do senso comum.

Necessário se faz evitar que crianças sejam “rotuladas” ou, no limite, excluídas dos processos a que tem direito em função de um descompasso em seu processo de aprendizagem,

decorrente de uma dissonância na atribuição de sentido em sua relação com o conhecimento legitimado, muitas das vezes sendo reproduzidas estratégias de ensino que há muito deixam a desejar, desconsiderando os processos socioculturais da criança e em especial suas especificidades na atribuição de sentido ao mundo e, em especial, no recorte do presente trabalho de atribuição de sentido aos códigos da língua escrita dos quais frequentemente emerge no meio escolar uma espécie de “profecia auto-realizadora”, ou veredito. De tanto ouvirem “profecias” a seu respeito, seja do professor ou especialmente dos colegas que as reproduzem insistentemente, o sujeito da aprendizagem passa a acreditar e agir de acordo com aquilo que se afirma a seu respeito.

Nesse sentido, Smith e Strick (2001) argumentam que a escola precisa estabelecer oportunidades apropriadas de aprendizagem para todos, uma vez que:

Se o sistema educacional não oferece isso, os alunos talvez nunca possam desenvolver sua faixa plena de capacidades, tornando-se efetivamente ‘deficientes’, embora nada haja de fisicamente errado com eles [...] A verdade é que muitos alunos “fracos” são vítimas da incapacidade de suas escolas para ajustarem-se às diferenças individuais e culturais (SMITH; STRICK, 2001, p. 33-34).

Por muito tempo, os diferentes ritmos de aprendizagem foram classificados a partir de uma terminologia mais específica da área médica utilizando frequentemente expressões ou termos vinculados ao vocabulário da neurologia tais como “distúrbio”, “anomalia”, “disgrafia”, “afasia”, “dislexia”, entre outros, sempre relacionados a problemas da ordem do comprometimento cognitivo por supostas disfunções cerebrais desencadeando a medicalização da educação.

Sobre essa questão argumenta Cruz (1999):

[...] a história das dificuldades de aprendizagem encontra as suas heranças nos estudos neuropsicológicos de adultos que perderam a habilidade para falar, ler, escrever ou calcular depois de sofrerem uma lesão cerebral. Tais investigações e teorias foram posteriormente alargadas às crianças que falhavam no normal desenvolvimento das habilidades da linguagem ou da leitura (CRUZ, 1999, p. 23).

Nossas leituras e estudos nos permitiram reconhecer que a diversidade de ritmos de aprendizagem está relacionada a diversos fatores, seja de ordem pessoal, familiar, escolar ou mesmo social.

O papel do pedagogo, neste contexto, é reconhecer a diversidade de ritmos de aprendizagem e distinguir o espectro pedagógico do campo medicinal. Neste sentido, conhecer e reconhecer cada educando em suas especificidades é de fundamental importância, visando propor atividades condizentes à realidade de cada sujeito da aprendizagem.

Argumenta Bueno (2006):

Para compreender o desenvolvimento de leitura de crianças oriundas de *meios não letrados* e de classe social *menos favorecida*, conhecer um pouco do processo de leitura dessas crianças, poderia significar um passo na busca de *um ensino mais ajustado* a elas (BUENO, 2006, p.20. Grifos nossos).

Faz-se necessário lembrar que a chegada da criança ao ambiente escolar é um importante passo para seu desenvolvimento infantil; em contato com a instituição escolar a criança se depara, em grande parte das vezes, com uma realidade totalmente diferente da familiar, tornando seu aprendizado eventualmente mais desafiador que o esperado pela escola, ou mesmo desejado pelo professor, situações estas que podem se prolongar até a sua total adaptação. Nesse processo, o papel do professor é fundamental para despertar na criança a segurança necessária, além do desejo de aprender e entender que a experiência escolar faz parte de sua vida, bem como de sua educação formal e que pode ser prazerosa.

Segundo Asbahr (2016),

A entrada na escola representa um marco importante no desenvolvimento da criança, que pode modificar de forma radical sua personalidade. Uma das transformações mais importantes refere-se à mudança de sua posição social. É exigido que o estudante em formação assuma novas obrigações, organize seu trabalho de forma sistemática, assuma novos deveres e direitos. Essas condições fazem com que a escola torne-se potencialmente o centro da vida da criança. (ASBAHR, 2016, p. 173).

Destaca-se a importância de conhecer a realidade de cada criança de forma que o corpo docente e a comunidade intraescolar encontrem a melhor forma de mediar os seus possíveis enfrentamentos durante a sua adaptação a um lugar até então desconhecido.

A escola é um ambiente novo para a criança, exige uma adaptação e apropriação de novos espaços de convivência. Frequentemente uma criança tem dificuldades de adaptação, especialmente nos primeiros dias ou semanas na escola; tal condição poderá vir a se prolongar e comprometer sua aprendizagem se não sentir segurança suficiente para “desbravar” o novo. Considera-se ainda que muitas das vezes o próprio professor não conhece suficientemente a criança o que pode comprometer uma mediação mais adequada e ajustada às demandas singulares de cada criança.

Por variadas razões algumas crianças não conseguem ter ritmo ajustado às expectativas escolares, sendo rotuladas como “diferentes”, no limite até “estranhas”; desajustadas às expectativas que se estabelecem em nossas escolas. Essa condição muitas das vezes acaba por despertar preconceitos, exclusão. Tal situação poderá criar, no limite, desafios para além da condição da criança lidar com eles uma vez que estão pautados nas expectativas dos professores, algumas vezes, para muito além das expectativas de aprendizagem oficiais.

Sousa (2007) define:

[...] que as crianças enviadas para atendimento geralmente “apresentam uma história escolar conturbada, repleta de mal-entendidos ou até produtora de uma cronificação na relação da aprendizagem em que acaba sendo convencida de sua própria incapacidade de aprender” (SOUSA, 2007, p. 34).

Nesse sentido, para que haja aprendizagem significativa, substituindo possíveis “rótulos”, a criança precisa receber apoio e incentivo na superação de seus desafios de aprendizagem. O desafio dos professores, por sua vez, é promover um ensino que seja acessível a todos os estudantes, e para que isso ocorra, é importante o acompanhamento específico dos diferentes ritmos e fases de aprendizagem, um trabalho por vezes bastante desafiador exigindo compromisso, paciência e dedicação. Faz-se necessário, neste processo, que o educador esteja atento à multiplicidade de fatores da própria convivência entre as crianças, favorecendo relações democráticas de respeito mútuo que favoreçam uma aprendizagem compartilhada.

Neste sentido, a busca contínua pelo conhecimento, a pesquisa e a participação em grupos de estudos poderá favorecer a atuação do professor, a partir da troca de experiências, de forma mais condizente às demandas dos seus alunos e de sua turma.

A pesquisa deveria, a princípio, fazer parte do dia a dia do professor que enfrenta desafios cotidianos para atender diariamente os seus alunos. No campo da alfabetização, faz-se necessária uma atualização contínua das discussões que se fazem presentes entre os teóricos. Conhecer teorias, pensadores, estratégias, possibilidades para atuar de forma mais pertinente à garantia das habilidades e competências esperadas para cada fase, cada etapa, cada faixa etária.

Faz-se relevante ter informações suficientes a respeito das condições extraescolares da criança, o que poderá contribuir para um atendimento mais ajustado às suas demandas, um diagnóstico mais preciso. Esta estratégia permite formular hipóteses que sustentem possíveis intervenções que possam contribuir mais efetivamente para a aprendizagem de cada criança.

A responsabilidade da escola, em seu coletivo, após a identificação da diversidade dos ritmos de aprendizagem, será definir estratégias pedagógicas coerentes às especificidades dos alunos a serem atendidos, visando à superação dos desafios singulares de aprendizado. Neste contexto é preciso que haja uma atenção central às adequações e adaptações que se façam necessárias aos processos escolares, especialmente àqueles associados ao ato de ensinar.

Dentro dessa perspectiva, “a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas [...] passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p. 01).

Entre os muitos desafios enfrentados pelos sujeitos da aprendizagem, seja professor ou aluno, é preciso reconhecer que a diversidade de ritmos de aprendizagem, de estágios do

conhecimento, trazem imensos desafios. O professor assume o protagonismo deste processo uma vez que detém recursos para a mediação do patrimônio humano do conhecimento sistematizado.

Para Freire (1996):

A consciência só é adquirida se houver um processo dialógico entre homem e o mundo. Por isso também, a importância dos sujeitos no mundo perceberem-se, através de suas “leituras” como agentes da história, pessoas que fazem história, mas que não apenas participam como expectadores (FREIRE, 1996, p. 40).

Cabe ao professor, neste sentido, mediar o conhecimento de forma dialógica e dinâmica, buscando estratégias adequadas e conhecimento científico específico para reconhecer perspectivas teórico-práticas voltadas aos enfrentamentos possíveis diante dos desafios de aprendizagem.

A teoria é, em sua função acadêmica, indispensável para uma prática educativa mais pertinente e efetiva.

De acordo com a visão interacionista, a aprendizagem é um processo caracterizado pela interação com o outro, a partir da troca de experiências e saberes em uma dimensão coletiva. Na aprendizagem, esta opção se fundamenta a partir de preceitos defendidos por Vygotsky (1994):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social. Isso significa dizer que as conquistas da criança não são solitárias, se constroem a partir das primeiras interações com seus cuidadores. Nessas interações, a linguagem é a principal mediadora (VYGOTSKY, 1994, p. 33).

Desse modo, a aprendizagem se desenvolve, em especial, a partir da interação social, por mediação da linguagem e da ação sobre o mundo, promovendo o conhecimento de forma cooperativa, possibilitando à criança alcançar para muito além daquilo que alcançaria por si mesma, sem mediação, e, por consequência de sua apropriação de um conhecimento significativo.

2.2 Reflexões a respeito dos ritmos de aprendizagem no processo de alfabetização

O governo compromete-se a transformar a educação brasileira em um sistema inclusivo, o que significa, em termos curriculares, que as escolas públicas devem ser planejadas e os programas de ensino organizados, considerando as diferentes características e necessidades de aprendizagem do aluno. (POKER, 2013, p. 15).

Os diversos ritmos de alfabetização, há muito tempo, vêm sendo motivo de preocupação no campo pedagógico. No recorte do presente trabalho, os diferentes ritmos de aprendizagem na alfabetização estarão relacionados ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita, de acordo com as expectativas de aprendizagem para o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

As fases de aprendizagem na alfabetização se manifestam de diferentes formas e se expressam de maneira singular para cada sujeito. No campo pedagógico, elaborar um diagnóstico adequado das hipóteses da criança é central à definição das estratégias adequadas à sua aprendizagem significativa. Um diagnóstico adequado permite identificar a hipótese de escrita da criança visando uma mediação adequada à sua compreensão do sistema alfabético de escrita estatuto da língua portuguesa, reconhecidamente uma das mais complexas em sua estrutura. A criança já consegue ler com autonomia? Consegue escrever com autonomia? De que hipóteses ela se utiliza para dar sentido ao que está grafado?

A BNCC defende que no ensino fundamental a criança terá acesso à educação básica e que, nos anos iniciais, o ensino será dedicado prioritariamente à alfabetização, pautada em práticas diversificadas e inovadoras para o letramento adequado.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. (BNCC, 2017, p. 59).

Dentro dessa perspectiva, o documento que rege a prática pedagógica em nossas instituições escolares, defende que a fase de alfabetização constitua marco prioritário dos anos iniciais. Torna-se decisivo para definir a qualidade do ensino-aprendizagem, neste contexto, uma constante reflexão sobre a prática e a busca por conhecimentos transformadores que viabilizem a aprendizagem significativa para todos.

Os professores atuam em turmas que, no mais das vezes, são compostas por alunos que manifestam diferentes ritmos de aprendizagem especialmente durante a sua alfabetização, além de enfrentarem uma série de desafios em sala de aula. Marquezine, Tramontina e Busto (2003), aponta dois desafios centrais à mediação do conhecimento que podem comprometer o percurso da aquisição das habilidades desejáveis à alfabetização: de um lado a inexperience do professor e eventualmente seu desconhecimento das especificidades do processo de alfabetização; de outro lado as possíveis dificuldades de adaptação por parte do aluno gerando comportamentos mais apáticos, mais inseguros ou mesmo mais agressivos.

Faz-se necessário pensar, portanto, em estratégias que possam convergir a pluralidade das expectativas de aprendizagem nos primeiros anos da educação formal com profissionais da Educação habilitados para uma mediação alinhada às exigências próprias da alfabetização. Recomendam os especialistas que estejam, os professores dos anos iniciais, alinhados aos objetivos de aprendizagem recomendados pelas diretrizes legais de forma a pautar suas ações, lançando mão de múltiplos recursos entre os quais merece destaque especial a própria experiência.

Equipes e professores capacitados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos favorecem a ação pedagógica alinhada aos objetivos de aprendizagem no sentido de adequar suas iniciativas a eventuais descompassos que exigirão o seu enfrentamento.

Conhecimento específico, respeito pela diversidade do processo de alfabetização são pressupostos para a atuação junto aos anos iniciais. Atender a tais premissas favorecerá a aquisição das habilidades e competências indispensáveis a uma trajetória escolar satisfatória que garanta sucesso às demais etapas da formação, seja no ensino fundamental, no ensino médio ou mesmo no ensino superior.

Compreender as etapas, fases ou ciclos, de aprendizagem da criança durante seu processo de alfabetização é importante para auxiliá-la a entender o sistema de representação da língua escrita. Nesse sentido, “as crianças elaboram suas ideias próprias a respeito dos sinais escritos, ideias estas que não podem ser atribuídas à influência do meio ambiente” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.45).

A importância de conhecermos a maneira singular das crianças, atribuírem sentido aos códigos da língua escrita, implica em buscar alternativas que favoreçam as estratégias de ensino, respeitando a diversidade das formas de atribuição de sentido ao mundo e, em especial considerando ritmos de aprendizagem em sua diversidade e potencialidade.

A diversidade de ritmos de aprendizagem em sala de aula é incontestável. Uma de suas variáveis são as “experiências de mundo” de cada criança, levando em conta experiências, vivências e saberes extraescolares. Sua singularidade impõe ritmo próprio à superação de seus conflitos de aprendizagem, em especial, em seu processo de alfabetização.

Considerar essa diversidade de experiência de mundo consiste em um grande desafio, jamais impossível, no entanto. Necessário se faz buscar estratégias para a valorização dos saberes específicos de cada sujeito da aprendizagem, transformando seus desafios em caminhos para a construção de um conhecimento significativo, tratando a diversidade de ritmos de aprendizagem como uma estratégia para transformar a realidade para muito além de um possível problema para o professor e para o aluno.

A possibilidade de pensarmos em uma educação que reconheça e valorize a diversidade, torna-se assim o alicerce da prática pedagógica na escola; as estratégias de ensino passam a mediar a potencialidade de todos e de cada um, sem exclusão ou indiferença. Necessário se faz, para nós pedagogos, compreender os desafios que o aluno possa enfrentar durante o seu processo de alfabetização de forma que estejamos atentos à importância de mediar, de intervir quando necessário, repensando e reorganizando as nossas práticas.

Assim, relevante se faz considerar que:

Propor-se uma caracterização bem pessoal de cada aluno não implica que o ensino deva ser individualizado para ser eficiente. Muito pelo contrário, aprende-se em interação com os outros, e a riqueza das trocas entre alunos em níveis diferentes [...] não só é aceitável, mas desejável (GROSSI, 1990, p. 24).

No entanto, ao compreendermos a multiplicidade das oportunidades, pautadas por uma interação efetiva entre professor/aluno e especialmente entre os próprios sujeitos da aprendizagem, favorecem as trocas de experiência com atribuição de sentido do complexo sistema alfabético de escrita primando por práticas mais integradoras.

Neste sentido, traduzindo as ideias de Grossi (1990), podemos reafirmar que “o objetivo não é que todos aprendam igualmente, isso seria impossível. O objetivo é que todos possam trabalhar reflexivamente e construir o pensamento coletivamente”. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 73).

Há seu tempo, em seu ritmo próprio, cada criança terá garantido o seu direito a “ler” o mundo à sua volta.

3 REFLEXÕES A RESPEITO DA ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reiterou o objetivo maior do ensino fundamental, isto é, o oferecimento de formação básica para a cidadania, tendo como base os princípios de uma sociedade inclusiva. A escola deve propiciar condições de aprendizagem que levem ao domínio da escrita, da leitura, do cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores da sociedade, bem como ao desenvolvimento da aprendizagem e da solidariedade humana. (POKER, 2013, p. 16)

Sabe-se hoje que a alfabetização ultrapassa, em muito, a mera condição de decodificar códigos e símbolos, ou mesmo de aprender a ler e escrever de forma mecânica sem atribuição de sentido. Reconhece-se que a alfabetização é um processo que envolve “habilidades cognitivas básicas responsáveis por contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da capacidade de conscientização social e da reflexão crítica como base de mudança pessoal e social” (NEUROSABER, 2019).

Weisz, (apud PELLEGRINI, 2000), declarava já no início dos anos 2000 que o domínio da leitura e da escrita está para muito além da articulação direta entre uma habilidade escolar e a garantia da progressão de escolaridade. A alfabetização é uma questão de cidadania. Garante uma “leitura” de mundo própria. Dá acesso a vários portadores da língua escrita tais como livros, jornais, revistas de maneira a garantir uma leitura de mundo própria, autônoma. “A questão da cidadania passa pelo direito à informação e pela possibilidade de ter voz. E a voz, nesse caso, é a escrita.”

Muitas crianças continuam sendo alfabetizadas pelo método tradicional, que é terrivelmente cego e empobrecedor. Para elas, os atos de ler e de escrever não fazem sentido. O professor apenas reproduz a sequência que está na cartilha: leitura, cópia, treino de famílias silábicas e coisas do tipo. E o aluno faz o que o professor pede porque não tem opção além de aceitar as regras do jogo. (WEISZ, apud PELLEGRINI 2000, p.2)

Na grande maioria das nossas escolas, a alfabetização ainda é tratada como um objeto em si mesmo, sem que haja um esforço efetivo em compreender sua complexidade enquanto competência cada vez mais exigida em múltiplas situações. Conhecimento, enquanto sistema linguístico de comunicação, contribui significativamente para a autonomia do pensamento do sujeito. Quem lê as palavras, lê o mundo e poderá interpretá-lo a partir das próprias significações.

Neste contexto é central o papel do professor de ressignificar a alfabetização em nossas escolas, reconhecendo que leitura e escrita são práticas sociais. Têm função de comunicação

para muito além da escola. “A escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso”. (FERREIRO, 2000, p.20).

(...) metodologia e teoria são duas faces de uma mesma moeda e são, por isso, inseparáveis. Não é possível atuar, com autonomia, em sala de aula, sem o conhecimento do objeto que se deseja ensinar e de cuja natureza e características decorrem, em larga medida, a utilização – e, por que não, a criação – de princípios, diretrizes e procedimentos metodológicos. Assim, conhecimentos de natureza teórica são um elemento importante para a construção de uma atuação autônoma de qualquer professor e, por isso, devem integrar sua formação. (SOARES, 2005, p. 11).

A autonomia do aluno está diretamente vinculada à mediação de um professor que tem convicção teórica em suas práticas de alfabetização e letramento. Conhecer o objeto dará maior flexibilidade e segurança àquele que mediará os saberes específicos que sustentam as habilidades e as competências da alfabetização e do letramento.

Nesta perspectiva Soares (2017), defende que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. (SOARES, 2017, p. 44).

Nesse sentido, alfabetização e letramento são conceitos diferentes, porém indissociáveis. São importantes aliados na trajetória das aprendizagens. Contribuem na obtenção de habilidades e competências mais diversificadas e complexas. A alfabetização é um processo de aquisição de um sistema complexo de representação dos sons da fala; já o letramento consiste na tradução de sons (fonemas), em letras ou representações gráficas (códigos), podendo ser considerado como o resultado do processo de alfabetização.

Atuar como mediador desse processo exige consistente conhecimento específico além de envolver significativa responsabilidade para os professores. Favorecer este processo potencializa a consciência fonológica a partir de estratégias que incentivam a aprendizagem. Segundo Soares, “[...] Jogos para o desenvolvimento da consciência fonológica, se realizados sistematicamente na educação infantil, criam condições propícias, até mesmo necessárias, para apropriação do sistema alfabético.” (SOARES, 2017, p. 142). Tais estratégias acabem sendo ainda mais relevantes entre os alunos que tiveram pouco acesso aos portadores da língua escrita em suas experiências pré-escolares.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p. 23).

O complexo sistema de “codificação” e “decodificação” poderá ser ainda mais desafiador em função de estratégias cuja origem está diretamente relacionada à segmentação das palavras exigindo a identificação de letras isoladas ou sílabas sem sentido quase sempre recorrendo à soletração, à silabação ou à relação grafema fonema ainda muito presentes nas práticas escolares de alfabetização. Os maiores desafios de uma apropriação significativa da competência leitora podem estar relacionados a processos que associam a leitura e a escrita à aprendizagem de uma técnica. “O ensino nesse domínio continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização.” (FERREIRO, 2000, p. 22)

Magda Soares defende que a alfabetização “(...) faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita”. (SOARES, 2016, p. 38). A alfabetização, nesta lógica, continua partindo do pressuposto de que seja mais importante compreender os sons de cada segmento da palavra (as sílabas) que entender o seu significado no contexto da linguagem (o objeto de que se trata). Para incentivar a associação entre significado e significante é primordial colocar a criança em contato com objetos reais da escrita tais como livros, revistas, jornais...

Importante se faz que o professor favoreça a percepção de que a escrita tem uma função social que permite uma infinidade de possibilidades. Compreender a linguagem enquanto potencialidade de expressão, que palavras podem ter mais de um significado dependendo de sua aplicação, que estas mesmas palavras nos permitem rimas entre outras muitas combinações favorecerá o gosto pela leitura além da compreensão de variados gêneros textuais.

Para que isso aconteça, não há exclusividade de estratégias pedagógicas; não há necessidade de receita, antes, porém demanda de um conhecimento específico e do reconhecimento das hipóteses de seu aluno para mediar as intervenções necessárias no processo de ensino aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, Soares (2016) compreende a alfabetização como um “[...] caminho em direção a um fim. Considera-se que o fim é a criança alfabetizada, o caminho é o ensino e a aprendizagem” (SOARES, 2016, p. 333).

A psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky não trata de um método, configura um estudo que se propõe a reconhecer as formas de aquisição de

conhecimento do aluno no campo dos saberes de linguagem, mais especificamente, naquilo que diz respeito aos saberes necessários à sua alfabetização. Dedicar-se a reconhecer a maneira como o sujeito aprende e apreende a partir dos pressupostos de autores como Vygotsky, Piaget entre outros que defendem o protagonismo do aluno como princípio da aprendizagem. Neste sentido, em seu entendimento, o sujeito constrói o conhecimento a partir de sua interação social com o meio culturalmente organizado.

A alfabetização na perspectiva construtivista, conforme Ferreiro (1995), está fundamentada em dois princípios: a) entender a evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a natureza da língua enquanto objeto social; b) confirmar os pressupostos inerentes à teoria de Piaget em relação ao desenvolvimento da escrita.

Desse modo, pressupõe-se que os educandos possuam saberes pré-existentes em relação à escrita e compreendem seu modo particular de organização ao entrar em contato com seus princípios em seu cotidiano. Por conseguinte, a psicogênese da língua escrita e os princípios do construtivismo buscam demonstrar o papel central do sujeito aluno na produção do conhecimento.

Ferreiro defende a ideia de que a criança traz consigo um patrimônio de conhecimento que foi sendo constituído antes mesmo de entrar na escola; tal conhecimento anterior permite que tenha condições de atribuir sentido ao que for aprendendo no ambiente escolar de tal forma que esteja em condições de “imitar” a escrita convencional do adulto o que a faz criar uma forma própria de reproduzir o que pensa estar escrito. Este recurso permitirá à criança atribuir sentido próprio às características, ao valor e à função social da escrita sempre que a escrita se torne objeto de sua atenção.

A leitura e a escrita são processos distintos, sem que estejam desvinculados, apartados. Nos anos iniciais do ensino fundamental, podemos observar que o processo de leitura e de escrita encontra um campo fecundo para que se faça acontecer.

Mesmo antes de dominar a escrita convencional, a criança vai se familiarizar com usos e função da língua escrita, identificar múltiplas linguagens e suas possibilidades a partir de narrativas, textos literários entre outros. Nesse sentido, pode-se dizer que a criança, antes de ser leitora e produtora de textos pode ser uma usuária competente desse sistema, dominando capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes.

A amplificação da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado. O convívio com diferentes situações de leitura e de escrita leva a criança a perceber qual parte da história está

sendo lida, suas distinções. Identifica elementos virtuais, escritos, segmentações. Reconhece linhas de cima para baixo, da esquerda para a direita. Orienta-se ao folhear um livro passando de página a página; reconhece estruturas como capa, segmentações.

Estas estratégias leitoras favorecem o encontro com o mundo das letras, percebem que representam sons, nomes, palavras. Diferencia contextos, frases, períodos e textos completos por conta própria sem a obrigatoriedade dos recursos do ensino explícito. O texto é o eixo central do processo de apropriação da escrita. Oportuniza momentos de escrita espontânea da criança, a partir dos quais se sinta totalmente protagonista nesse processo.

É importante lembrar que cada criança tem um ritmo próprio de aprendizagem, há as que aprendem com destreza, outras tantas demandarão de mais tempo para estabelecer suas associações entre os sons do que é dito e o registro da escrita. Recorre ao desenho, associa a escrita a seu significado, traduz o som que ouve por seu significado.

Se o sistema alfabético representa os sons da língua, é necessário que a criança se torne capaz de voltar sua atenção não apenas para o significado do que fala e ouve, mas também para a cadeia sonora com que se expressa oralmente ou que recebe oralmente de quem com ela fala: que perceba, na frase falada ou ouvida, os sons que delimitam as palavras; em cada palavra, os sons das sílabas que constituem cada palavra; em cada sílaba, os sons de que são feitas. (SOARES, 2017, p. 142).

Nessa perspectiva, a escrita da criança segue uma linha sucessiva que se instaura a partir da cultura, de seus recursos e das diversas situações que a leitura proporciona em múltiplas linguagens. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

O esforço da presente discussão é traduzir, a partir de estatutos da linguagem escrita, algumas estratégias utilizadas pelas crianças para representar o que se fala em registros convencionados historicamente para a sua representação. Estabelece diálogo entre ensino e aprendizagem de alguns dos códigos convencionados para sistematizar a escrita.

Cultura e linguagem não existem isoladamente; uma traduz a outra. Compreender que a linguagem e seus estatutos perpassam a cultura escrita é um dos maiores desafios das nossas escolas. Historicamente apartadas buscou-se insistentemente estabelecer sistemas que pudessem traduzir as correlações intrínsecas.

No campo da tradução da fala em registro, de forma equivalente aos desenhos infantis no esforço de traduzir o mundo expressam-se desde as garatujas ou desenhos desordenados, passam pelos desenhos pré-esquemáticos, desenhos esquemáticos, realismos fortuito involuntários, realismos fortuito voluntários, realismos falhos até que efetivamente se utilizem do realismo intelectual a partir do qual a representação pictórica da realidade que querem estão mais evidentes (LOWENFELD, LUQUET, 1977). Saliente-se que as representações pictóricas

infantis avançam gradativamente sem uma segmentação tão claramente delimitada. Para compreender como as crianças pouco a pouco não mais se satisfazem com uma representação meramente pictórica que a elas mesmas parece incompleta, inverossímil, pesquisadores da linguagem escrita sistematizaram características comuns ou mais presentes em cada uma destas representações infantis.

No recorte do presente trabalho, assume-se que a escrita traduz uma convenção gráfica da linguagem escrita equivalente às representações imagéticas que perpassam representações gráficas, cujo sentido se abstrai a partir das evidências que se complementam.

Assumimos, portanto, que as crianças em sua representação gráfica da linguagem escrita perpassam algumas etapas de atribuição de sentido, buscando a representação gráfica daquilo que se fala, seu registro escrito. Neste esforço atribuem, elas mesmas, gradativamente certas condições mínimas que validam a representação grafada de suas hipóteses.

No ambiente escolar, a mediação do adulto assume relevância ímpar ao compreender cada uma de tais representações como manifestação singular de representação do mundo – imagem ou fala – mediando respeitosamente o empenho infantil em representar uma ideia; no caso da escrita equivale a uma tradução de um sistema convencional de representações, reconhecendo que o sistema alfabético de escrita aplicado à língua portuguesa é um dos mais complexos sistemas de representação da fala.

Sua persistência, seu interesse e seu entusiasmo passam pela influência do adulto mediador que os encoraja em seus esforços. É neste sentido o nosso esforço em discutir o empenho infantil, em traduzir a fala por uma representação convencionalizada.

Especialistas da área defendem que a “tradução” gráfica da fala assume sentido a partir de algumas hipóteses, ou representações, que meninos e meninas vão atribuindo a partir da sonorização da fala. É comum observarmos crianças, em nossas escolas, balbuciando, pronunciando as palavras que desejam traduzir para a escrita. Que dedicação é esta que grande parte dos adultos não consegue perceber? Que objetivo teria para as crianças dedilhar os sons que conseguem identificar como se estivessem compondo um significado próprio, uma sinfonia própria?

As próximas subseções estão dedicadas à tradução das estratégias infantis para traduzir a fala em escrita.

Salienta-se que, propositalmente a primeira tentativa de aproximação à tradução da fala em registro escrito, diferentemente das demais, foi intitulada de “representação” enquanto as posteriores receberam por subtítulo o termo correspondente de “escrita” visando evidenciar suas distinções.

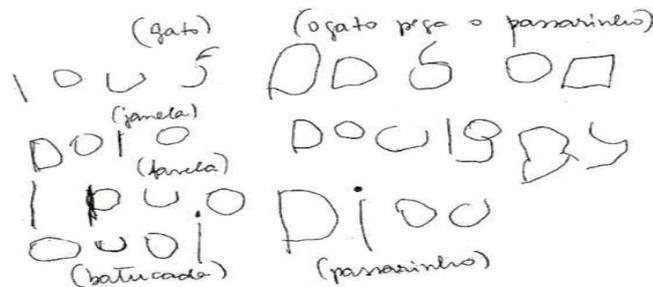
3.1 A representação pré-silábica da escrita

As primeiras representações infantis se dão através de rabiscos, garatujas, desenhos e letras soltas, utilizando vários artifícios, porém ainda sem correspondência sonora obrigatória. Ao chegarem à escola² são inseridas em ambiente de educação formal. Nesta transição, no mais das vezes, passam a compreender que há um sistema de símbolos, letras e números.

Ao ser apresentada ao mundo das letras, a criança começa a formular suas próprias hipóteses de escrita, tornando-se muito comum nessa fase a tentativa de reproduzir a escrita sem controle de quantidade, podendo associar a quantidade de letras com o objeto de referência, imaginando que para escrever “urso” sejam necessários muito mais símbolos que para escrever “formiga”, uma vez que um urso é muito maior que uma formiga. Sua interpretação ainda associa a imagem à escrita.

Nestas primeiras representações, a escrita da criança não tem correspondência direta à escrita formal. Tenta associar a fala à escrita sem a formalidade convencionalizada. Utiliza-se de símbolos diversos que oscilam de figuras no mais das vezes geométricas a letras. As teorias que discutem a temática convencionaram nomeá-la de escrita pré-silábica.

Figura 1 - Exemplo de escrita pré-silábica



Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/niveis-da-escrita/>

3.2 A escrita silábica

² Salienta-se que, nestas considerações iniciais, se faz referência às crianças que não convivem em ambientes letrados, cujas famílias constituem parcela significativa da população brasileira, sem acesso aos bens culturais e vários outros direitos constitucionais. Considerando que esta monografia de conclusão de curso prioriza sua discussão frente às crianças que vivem em condições de extrema pobreza sem acesso aos serviços públicos de qualidade, especialmente no que diz respeito à Educação para os fins da presente discussão, boa parte de nossas considerações estão perpassadas por esta condição.

Ao avançar em sua formulação de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, a criança avança na direção de fazer algumas correlações entre a fala e a escrita; faz as primeiras aproximações na tentativa de algum tipo de correspondência. Tenta representar cada segmento da fala, “som” que fala ou ouve, por uma representação gráfica única. Para cada som que ouve, grafado em sílabas no caso da língua portuguesa, estabelece correspondência entre som, grafema e fonema. Nesse caso, se ela escreve uma palavra com dois sons – ou sílabas em nosso complexo sistema alfabético de escrita – tente empregar duas letras. Neste período as crianças podem oscilar entre uma “segmentação” oral retratada pela escrita por registro único não correspondente, por exemplo, ao grafar a palavra dedo grafa “TU”. A título de exemplo poderá aplicar as consoantes “BL” para registro da palavra bolo. Convencionou-se utilizar a terminologia “escrita silábica” por uma correspondência lógica – dos adultos – entre o som que se ouve é a representação gráfica ainda que não estável.

Em função destas oscilações esta hipótese subdivide-se teórico-metodologicamente em silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro. Em primeiro momento, não obrigatório uma vez que nem todas as crianças demandarão desta hipótese para “estabilizar” a sua escrita, a criança compreende que há necessidade de um registro para cada som; no entanto não estabelece relação direta entre esta exigência e as letras convencionadas para tal registro. Poderá utilizar vogais ou consoantes únicas para representar cada som da fala³. Ao alcançar a hipótese silábica com valor sonoro compreenderá a importância de utilizar convencionalmente uma letra para cada segmento de nossa fala. Recorrerá a uma vogal ou uma consoante correspondente aos segmentos sonoros da palavra. Esta hipótese foi nomeada de silábica com valor sonoro⁴.

A tendência geral é que a criança elabore primeiramente a hipótese silábica sem valor sonoro para alcançar a seguinte; no entanto esta não é uma regra geral.

³ A primeira coluna da Figura 2 demonstra esta hipótese infantil.

⁴ A segunda coluna da Figura 2 demonstra a hipótese em questão: silábica com valor sonoro.

Figura 2 - Exemplo de escrita silábica



Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/niveis-da-escrita/>.

Importante se faz considerar que é, a partir destas ideias de representação dos equivalentes sonoros, que se manifestam as primeiras aproximações à consciência fonológica. “A consciência fonológica é a habilidade que todos nós temos para lidar com a estrutura sonora da fala e trabalhar seus componentes estruturais.” E é esta consciência fonológica que nos permite “também a possibilidade de pensar a linguagem como um objeto”. (BRITES 2019, online).

3.3 A escrita silábico-alfabética

A representação silábico-alfabética, ao que tudo indica, é a mais complexa de ser reconhecida pelos adultos. Nesta configuração, a criança manifesta a transição entre suas suposições da hipótese anterior (silábica com valor sonoro) em associação com o esforço de representar graficamente a sistematização mais complexa da escrita. Mescla suas representações alternando a escrita convencional à representação dos segmentos a partir de registro único. A criança tem uma noção do que está sendo dito, podendo confundir as letras. Consegue identificar o valor sonoro da palavra. Nesta hipótese a criança já percebe que não basta uma letra para representar uma sílaba; precisa ordenar mais letras, incluindo vogais e consoantes nas palavras. Mesmo que de forma ainda incompleta, está a um passo da representação da fala em escrita alfabética.

Figura 3 - Exemplo de escrita silábico alfabética



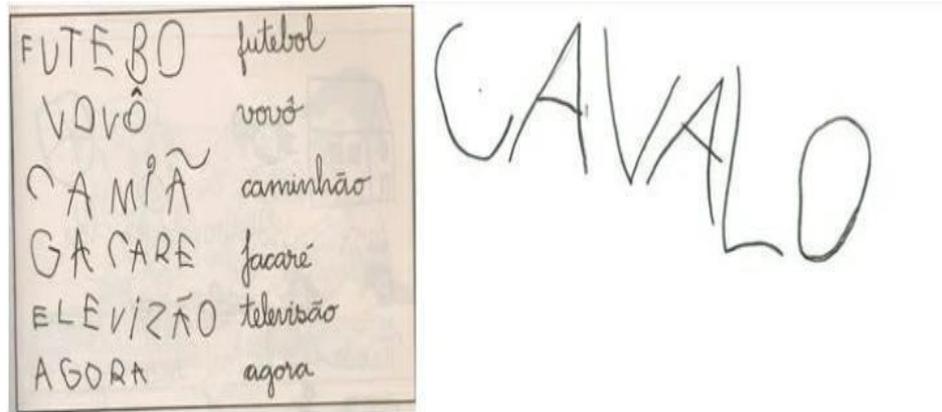
Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/niveis-da-escrita/>.

3.4 A escrita alfabética

Neste processo, a criança entende que cada segmento sonoro tem suas letras correspondentes, que o segmento exige mais de um registro, representando cada sílaba com a quantidade de letras necessárias. Escreve de forma compreensiva, o que não implica ainda que consiga diferenciar todas as representações gráficas com rigorosidade. Sons equivalentes da língua portuguesa, tais como S por Z, X por CH, ainda podem confundir.

Nesta fase, a criança compreende com maior propriedade o uso social da escrita, identificando que a escrita serve para comunicação. Reconhece que pode se expressar não apenas verbalmente; pode registrar sua comunicação da forma escrita, conhecendo as letras com valor sonoro convencional, conseguindo relacionar a palavra de acordo com o som. A criança já consegue produzir pequenos textos.

Figura 4 - Exemplo de escrita alfabética



Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/niveis-da-escrita/>.

A importância de discutir as distintas hipóteses da escrita infantil poderá contribuir significativamente para uma prática pedagógica alfabetizadora mais democrática. Reconhecer as demandas específicas de cada hipótese favorecerá um planejamento de atividades alinhado às suposições a que cada criança recorre para estabelecer correspondências entre fala e escrita.

A título de reflexão necessária quando se trata dos interesses da aprendizagem da criança a alfabetização pautada pelas hipóteses consecutivas que elas próprias estabelecem exigirá dos professores propor atividades que favoreçam sua compreensão de que sua escrita corresponde à escrita convencional. Como professor é relevante recorrer constantemente aos instrumentos de identificação da hipótese de escrita do aluno para mediar os próximos passos com pertinência metodológica.

Num sistema educacional denominado inclusivo, a avaliação não serve apenas para mensurar o que o aluno não sabe ou não conhece, como ocorre na escola tradicional. Vai muito além disso. Constitui-se em um instrumento que permite ao gestor e ao professor identificarem a situação da escola, da sala de aula e dos alunos em relação às condições favorecedoras e às barreiras de aprendizagem existentes para atender às necessidades educacionais de cada aluno. Afinal, a escola deve ser entendida como o lugar do aprender; para tanto, deve se adequar e se preparar para responder aos interesses e às condições do seu alunado. (POKER, 2013, p. 22)

“A produção espontânea é aquela que não é o resultado de uma cópia – imediata/atual ou posterior; portanto a escrita ou a produção espontânea é aquela que o alfabetizando escreve como sabe, escreve do seu jeito, o que não significa escrever de qualquer jeito”. (CAMPELO, 2015, p. 197)

3.5 A alfabetização e as diretrizes da BNCC

A BNCC reconhece a especificidade da alfabetização e propõe a mescla de duas linhas de ensino: a primeira indica para a centralidade do texto e para o trabalho com as **práticas sociais de leitura e escrita**, a segunda soma a isso o planejamento de atividades que permitam aos alunos refletirem sobre o **sistema de escrita alfabética** (estudar, por exemplo, as relações entre sons e letras e investigar com quantas e quais letras se escreve uma palavra, e onde elas devem estar posicionadas ou como se organizam as sílabas).

Ao assumir essa postura, o documento considera as contribuições da **perspectiva construtivista**, principalmente os estudos sobre os processos pelos quais as crianças passam para se apropriar da escrita. Mas, também, aponta ser preciso um trabalho com a **consciência fonológica** e com conhecimento das letras para ajudar a criança a evoluir em suas **hipóteses de escrita**.

Essa opção pela alfabetização explícita gerou muitas discussões e resistência entre os especialistas durante a elaboração da BNCC, mas prevaleceu o entendimento de que as crianças aprendem de diferentes maneiras e esta pode ser uma opção para a parcela que não tem sido alfabetizada apenas pelas propostas das diretrizes anteriores. Indicar a inclusão de atividades específicas sobre **notação alfabética** não significa desprezar a **imersão no texto** e sua função social nem estabelecer uma ordem de prioridade entre os dois trabalhos. Até porque não basta dominar o sistema de escrita para estar alfabetizado. É preciso também ser capaz de ler e escrever textos de diversos gêneros. Um processo que o próprio documento indica ter continuidade a partir do 3º ano, quando a ênfase é na **ortografização**. (RICO, 2017, p.2).

Para os fins da presente discussão, assumimos a alfabetização como a competência de ler e escrever e o letramento como habilidades que demandem de atribuição de sentido à leitura, à escrita seja de que tipo de linguagem for; desde a escrita convencional até os hipertextos da linguagem digital.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Faz-se necessário, portanto acompanhar as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. (BNCC, 2017, p.30).

É importante que o professor registre avanços e desafios, trabalhando com diagnóstico de escrita e também desenho, que são os primeiros registros e formas de se comunicar fazendo uso de símbolos, e manuseando diversos artifícios que representam a escrita.

O importante é que a alfabetização tenha como estofa a oralidade estética (níveis maiores da língua, como uma história inteira, um texto integral de parlenda) e não se furte a trabalhar elementos menores (letra, sílaba, palavra). Também é importante lembrar que a criança alfabetizada é aquela que domina completamente o código das letras, ou seja, que saiba ler e escrever palavras inteiras com sílabas simples e complexas, de forma que nesse processo já vá tendo um jogo de cintura, um reconhecimento rápido de sentido, para que o prazer do encontro com o sentido da palavra seja mais interessante que a mera decodificação das letras. Assim, sem se deter

muito em soletrar, ou seja, lendo a palavra sem lentidão, rapidamente, ficando mais com o sentido, a alfabetização logo está a serviço da ampliação do letramento. (SIGNORINI, 2001, p. 97).

Este pensamento reflete a oferta de ensino considerando o contexto em que os pequenos estão inseridos, o espaço como um todo e as possibilidades que se tem de trabalhar com ele, proporcionar contextos que possibilitem o acesso a materiais e instrumentos de leitura, podem favorecer no processo. Promover práticas significativas para imersão das crianças na cultura escrita, a partir de experiências de interação e apreciação das narrativas e dos diferentes suportes textuais, buscando ampliação das capacidades de comunicação e expressão, bem como o gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo.

E inegável que as orientações do documento legal avançam significativamente em relação às questões da alfabetização; no entanto no campo da formação de professores que estejam em condições de fazer a mediação desse conhecimento ainda há muito a se realizar em nossas escolas, no cotidiano das práticas escolares que estão perpassadas por equívocos no campo da alfabetização.

A temática da alfabetização ainda demanda de muito empenho, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Pesquisadores, de três instituições de ensino superior que se dedicam à formação de professores, envolvidos com a temática da alfabetização, realizaram pesquisa de campo investigando conhecimentos e experiências de mediação para a alfabetização. Identificaram que ainda há muito por fazer.

As deficiências do ensino da alfabetização percebidas durante o projeto Desafios e nas pesquisas anteriores de Belintane levaram, inevitavelmente, a uma avaliação da formação do professor. Para ele, quem alfabetiza precisa ser um “professor leitor”. **“A formação dos professores precisa sair do envolvimento mais ideológico, marcado pela adesão a correntes, e debruçar-se mais sobre as demandas reais do ensino brasileiro, sobretudo as da própria escola em que se dá aula”,** diz Belintane. **“Falta conhecimento das técnicas de alfabetização e dos recursos necessários ao domínio do alfabeto.”** Leda Tfouni concorda: **“De que adianta um professor com a cabeça cheia de teorias famosas, sem saber direito o que fazer com isso?”**. (FERRARI, 2015, p. 83. Grifos nossos).

A discussão a respeito da alfabetização e do letramento perpassa inegavelmente várias inclinações teóricas, práticas e ideológicas. Nossa perspectiva é identificar possibilidades que tornem a atuação do pedagogo, em sala de aula, mais consciente das condições necessárias para se comprometer com a atribuição de sentido à língua escrita a partir de seus portadores manuscritos, impressos ou disponíveis nas redes. O que precisamos garantir para assegurar uma autonomia mínima de “iniciação à língua escrita”? Os sistemas educacionais passam, assim, a

enfrentar o desafio de construir uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar a todos, sem exceção. (POKER, 2013, p. 16)

A próxima seção é dedicada às reflexões de uma pesquisa de campo narrativa, realizada com o propósito de atender aos objetivos traçados para o presente trabalho de conclusão de curso, a partir da experiência profissional de duas professoras em sala de aula.

A investigação foi pautada pelos desafios de atribuição de sentido à alfabetização, articulando as nossas evidências à discussão teórica das seções anteriores.

4 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO

A construção de uma proposta educacional, na qual todos sejam reconhecidos como estudantes merecedores de crédito e de investimento, requer a presença de um professor capaz de romper com modelos estereotipados e fechados, que, geralmente, são adquiridos durante a sua profissionalização. Por conseguinte, a formação inicial e continuada de docentes precisa ser modificada e/ou transformada. Como esse é um processo longo e moroso, a escola acaba se tornando um espaço de conflitos de gerações e de ações. (POKER, 2013, p. 7).

A presente seção propõe apresentar análise de pesquisa de campo a partir das respostas de questionário aplicado a duas educadoras da rede pública de ensino do município de Miracema. As professoras atuam em realidades distintas: uma no campo, outra na cidade. O objetivo da pesquisa foi compreender práticas pedagógicas durante o processo de alfabetização relacionando-as a fatores internos e externos à escola os quais possam interferir em sua aquisição.

Na apresentação e análise dos resultados obtidos pela pesquisa de campo preservamos os nomes tanto das participantes quanto das escolas. Os sujeitos serão identificados por número sequencial acrescido de seu local de atuação. Reconhece-se sua identificação por Professora I.C com atuação no campo e Professora II.U cuja atuação ocorre na área urbana do município. O objetivo da pesquisa foi investigar os saberes docentes a respeito do processo de alfabetização identificando proximidades e distanciamentos em suas práticas escolares.

As escolas de atuação das professoras participantes da pesquisa são ambas situadas no município de Miracema do Tocantins, funcionando tanto no turno matutino quanto no turno vespertino, oferecendo as séries iniciais do ensino fundamental, do pré I ao 5º ano.

Após análise dos questionários das participantes, verificou-se que ambas consideram que a diversidade de ritmos de aprendizagem no processo de alfabetização é uma realidade presente no cotidiano escolar, e que a busca pela inovação das práticas pedagógicas de ensino, constitui importante passo no aprendizado além de favorecerem a integração da criança ao ambiente escolar. Na opinião de ambas, a inclusão de práticas de ensino e conhecimentos específicos voltados à identificação e representação das vivências de cada sujeito se configura em alternativa favorável.

Segundo Umbelino:

[...] o processo de desenvolvimento humano não se realiza considerando somente as relações internas do indivíduo. A qualidade da aprendizagem que provoca a formação do sujeito depende diretamente das condições que a criança tem de relacionar-se com o seu contexto social, a partir das *situações sociais de desenvolvimento* que vivencia. (UMBELINO, 2014, p. 114. Grifos no original).

O questionário foi organizado a partir de onze questões.

A primeira questão indagava: “No processo de aprendizagem alguma criança apresentou desafios mais acentuados em sua aprendizagem?” As respostas de ambas as participantes foram positivas: “sim!”. Infere-se a partir das respostas que é da realidade escolar que as crianças manifestem ritmos próprios de aprendizagem de acordo com suas singularidades o que não garante uma aprendizagem satisfatória a todos.

Ao serem questionadas a respeito da frequência com que as crianças manifestam desafios mais acentuados de aprendizagem no processo de alfabetização, as Professoras I.C e II.U responderam respectivamente:

I (C) - Sim, são muitos fatores: falta de acompanhamento dos pais, falta de uma alimentação balanceada, transporte entre outras.

II (U) - Sim, no momento o principal motivo de certas crianças apresentarem dificuldade na aprendizagem, foi a pandemia, ou seja, concluíram o Pré I à distância. Outro fator que contribui é a falta de acompanhamento dos pais. Porém, ao perceber dificuldade na aprendizagem, buscamos soluções para reverter a situação.

A análise das respostas permite identificar alguns fatores que evidenciam desafios de aprendizagem e em especial da alfabetização. Identifica-se que os desafios dos alfabetizandos da escola do campo estão mais diretamente relacionados a fatores extra escolares; destaca-se neste contexto a questão da alimentação nem sempre adequada; sua realidade em condições desfavorecidas, o que acaba por comprometer sua aprendizagem. Um segundo fator relacionado aos impactos na aprendizagem dos estudantes do campo foi o transporte escolar. Tais crianças enfrentam um percurso desafiador, muitas das vezes de várias horas de viagem, em estradas em condições precárias cujo trajeto é cansativo, chegando, muitas das vezes, à escola exaustos com sua disposição para realizar as atividades escolares comprometida.

Quanto à escola urbana, segundo o parecer da professora do município, o que mais comprometeu a alfabetização foi o longo período que as crianças passaram longe das escolas devido à pandemia de COVID-19, fato este que perdurou por dois anos mantendo as crianças em regime de ensino a distância devido ao isolamento social. Isso se refletiu no aprendizado das crianças, uma vez que concluíram a educação infantil em casa; ao retornaram ao ensino presencial, apresentaram dificuldades de adaptação às práticas escolares, manifestando algumas dificuldades mais acentuadas. Contribui ainda, segundo a opinião das duas professoras, a ausência de um acompanhamento familiar mais efetivo, fato este que implica diretamente em sua aprendizagem, uma vez que o apoio e o acompanhamento de seus responsáveis ampliam seu conhecimento anterior e a potencialidade para as novas aprendizagens.

Nesse sentido, defendem López, Árias e Gutiérrez, a importância do:

[...] o papel e lugar da educação e estímulo familiar, particularmente de pais e mães, no processo de formação e desenvolvimento de meninos e meninas. Pais e mães, como um dos agentes sociais, portadores do histórico-cultural, que contribuem para que ao longo de todo o desenvolvimento e formação, dos meninos e meninas se apropriem, o mais efetivamente possível, do legado criado pelas gerações anteriores. (LÓPEZ, ÁRIAS; GUTIÉRREZ 2007, p. 216, tradução nossa).

A família assume papel central na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. O núcleo familiar é a primeira instituição com a qual ela convive e com a qual estabelece os primeiros contatos com as regras sociais. Os saberes e as experiências escolares são favorecidos pela troca de conhecimento com os adultos, sua cultura, suas referências e seus conhecimentos. Nesta perspectiva, podemos reconhecer a família como a primeira instituição formativa e educativa.

A terceira pergunta teve por objetivo identificar estratégias escolares de reconhecimento das hipóteses de escrita das crianças. Foi perguntado: “Como ocorre o diagnóstico das hipóteses de escrita?”

As professoras “I.C” e “II.U” responderam respectivamente:

I.C: No início do ano letivo faz um levantamento da turma observando os alunos, faz uma avaliação diagnóstica para saber o nível da aprendizagem de cada um.
II.U: É feito por meio de avaliação continuada, pela resolução das atividades, demonstrando o domínio ou avanço nas habilidades relacionadas.

Identificamos formas distintas de diagnóstico. A estratégia adotada pela professora do campo avalia as crianças exclusivamente no início do ano letivo sem que haja instrumentos de avaliação com a devida regularidade para identificar, periodicamente, os avanços de seus alunos. A professora que atua na zona urbana, por sua vez, declarou acompanhamento contínuo visando reconhecer os avanços de seus alunos identificando evidências a partir das atividades propostas diariamente.

De acordo com a BNCC, a aprendizagem deve ser acompanhada de forma global e integral, considerando o contexto e as condições de aprendizagem, além de recomendação explícita defendendo a realização de registros frequentes visando garantir o atendimento adequado de acordo com os avanços das habilidades e das competências.

A análise da quarta pergunta nos permitiu identificar os instrumentos utilizados para diagnosticar a diversidade de saberes manifesta nas atividades dos diversos alunos, mais especificamente, no campo de seu processo de alfabetização.

Obtivemos como respostas:

I.C: Avaliação diagnóstica na observação. Leitura, escrita e percebendo o desenvolvimento no processo da aprendizagem.

II.U: Através de atividades xerocopiadas, lúdicas, a socialização com a classe, se há interesse/satisfação e o desempenho em realizar as atividades propostas.

Percebe-se que os métodos de avaliação diagnóstica são semelhantes, pois ambas as professoras se utilizam da observação no processo de desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, observações estas acompanhadas por atividades de leitura e de escrita. Identifica-se uma especificidade na resposta da professora da cidade que declara recorrer à socialização para coletivizar avanços e desafios.

Na quinta questão, perguntamos se alguma vez, no ambiente de trabalho, a disparidade dos ritmos das crianças em seu processo de alfabetização as teria levado a considerar a hipótese de comprometimento cognitivo. A professora I.C respondeu afirmativamente: “sim, em alguns casos”. A professora II.U afirmou: “não, pois não é papel do professor realizar o diagnóstico médico para nenhuma criança”.

Eventualmente as diferenças de aprendizagem podem estar relacionadas a algum tipo de distúrbio; nestes casos cabe à equipe escolar fazer o acompanhamento adequado da aprendizagem e garantir, quando necessário, atendimento especializado.

O atendimento educacional especializado está garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96, para as crianças que apresentarem alguma necessidade especial. Em seu artigo 59, inciso III garante “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p.39).

A sexta questão visou identificar as especificidades da aprendizagem no decorrer do processo de alfabetização dos alunos. Tanto a professora I.C quanto a professora II.U citaram a insuficiência de materiais pedagógicos adequados para alfabetização, a falta de assiduidade dos alunos além da ausência dos pais na escola como condições desfavoráveis.

Assume-se que a falta de recursos pedagógicos representa grande desafio nas práticas pedagógicas, especialmente na fase da alfabetização. A presença de materiais adequados no ambiente escolar tais como os portadores da língua escrita favorecem o contato com a cultura letrada. O apoio do material adequado beneficia os protocolos alfabetizadores. O professor que pode contar com recursos pedagógicos alfabetizadores terá condições mais favoráveis para mediar uma aprendizagem significativa.

A falta dos alunos à escola, por questões externas, prejudica sua aprendizagem. Crianças que faltam com frequência terão maior dificuldade em acompanhar o ritmo de sua turma, podendo, no limite, suscitar a evasão escolar. A não presença da família, um acompanhamento familiar abaixo da expectativa poderá vir a desencorajar a criança especialmente aquelas que têm maior dificuldade em acompanhar os conteúdos escolares.

De acordo com López, Árias e Gutiérrez:

[...] os estados vivenciais, positivos ou negativos, experimentados pelos meninos ou meninas, de forma sistemática, segundo o estado emocional e o conteúdo e dinâmica da vida familiar, contribuirão significativamente para a formação ou construção da estrutura e do conteúdo de sua personalidade. (LÓPEZ, ÁRIAS; GUTIÉRREZ, 2007, p. 235, tradução nossa).

A sétima e oitava pergunta, estavam relacionadas mais especificamente a fatores externos à escola que venham a contribuir para os desafios inerentes à alfabetização. Ao serem indagadas sobre fatores extraescolares tais como questões familiares, intercorrências de ordem emocional, escolarização comprometida dos pais, condições econômicas desfavoráveis teriam influência nos desafios de alfabetização dos alunos, obtivemos as seguintes respostas:

I.C: Sim, pois uma família bem estruturada influencia muito no processo ensino aprendizagem da criança.

II.U: Com certeza, pois se percebe que crianças que convivem num ambiente saudável, de clima harmonioso, apresentam maior índice na aprendizagem; já as que têm histórico familiar contrário, demonstram na maioria das vezes comportamentos desagradáveis e ineficiência na aprendizagem.

As respostas obtidas confirmam que, segundo a opinião das professoras, as crianças que convivem em ambiente favorável e contam com o apoio familiar em sua educação formal demonstram resultados de aprendizagem mais satisfatórios em comparação àquelas que não têm garantidas tais condições.

Saliente-se que a família tem papel central na aprendizagem das crianças ratificado legalmente conforme Artigo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 8).

Em relação aos fatores internos relacionados às escolas, ao serem indagadas a respeito da estrutura física da escola, material pedagógico, formação continuada para professores e

demais servidores dentre outros, enquanto influência nos desafios da alfabetização dos alunos, responderam:

I.C: Sim, como falta de materiais pedagógicos e formação continuada para professores.

II.U: Sim, se o profissional está preparado intelectualmente, se tem respaldo no exercício de sua função, obterá mais êxito no que faz.

A partir das respostas obtidas é possível considerar que os fatores intraescolares podem comprometer o aprendizado, especialmente, no decorrer do processo de alfabetização. Muitas das vezes a ausência de formação continuada para os professores, a falta de reflexão sobre práticas de ensino mais adequadas ao ritmo infantil, experiências intra e extraescolares que dialoguem com suas vivências escolares acabam por tornar o ensino por demais tradicional.

A formação continuada dos professores assume relevância significativa, uma vez que aprimora a prática docente. Importante destacar que esse direito está garantido na Lei de Diretrizes e bases da Educação no Art. 62, inciso 4º “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 1996, p. 42).

Ler, compreender, interpretar com autonomia tanto o que se lê quanto o que se escreve envolve a mobilização de vários recursos cognitivos e representa grande desafio em função de suas múltiplas significações. A complexidade de tais habilidades exige mobilização cognitiva, muitas das vezes comprometida por fatores intra e extraescolares. Uma educação de qualidade para todos é perpassada por estas variáveis e por questões para muito além dos muros da escola.

Compreende-se então a qualidade como base em uma perspectiva polissêmica em que a concepção de mundo de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e processar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

A questão seguinte formulada indagou: “A escola em que trabalha utiliza alguma metodologia diferenciada para a alfabetização do aluno que apresenta maiores desafios em sua alfabetização?” Ambas responderam que “sim”. A professora I.C. mencionou que realizam planejamento e iniciativas que possam contemplar a diversidade de ritmos e experiências do aluno. A professora II. U, declarou que recorrem às aulas de reforço, auxiliares de sala e atendimento especializado, quando necessário, de profissionais da saúde e da Psicologia.

Muitas vezes, os atendimentos ao aluno que apresenta maiores desafios em sua alfabetização não têm relação com os seus conhecimentos anteriores, e as atividades se resumem a cópias e tarefas de memorização. A criança apenas memoriza, “decora”.

De acordo com Paulo Freire (2015):

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendida por ele e pelos educadores nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2015, p. 47).

Neste sentido, a sensibilidade do professor em garantir a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita por cada sujeito da aprendizagem em sua singularidade de ritmos, conhecimento anterior se faz urgente especialmente para atender meninas e meninos que manifestem ritmos de aprendizagem aquém do recomendado pelos instrumentos legais.

A penúltima questão teve formulada indagação a respeito dos instrumentos ou recursos de avaliação dos quais se utilizam as docentes para avaliar a hipótese de alfabetização do aluno. A professora I.C afirmou que a avaliação decorre da "observação do desenvolvimento do aluno" e em seus avanços diante das atividades propostas. A participante II.U declarou acompanhar “os avanços de seus alunos” a partir da avaliação das atividades propostas, tanto individual quanto coletivamente.

Observamos que ambas as professoras utilizam métodos semelhantes para avaliação das crianças no decorrer de seu processo de alfabetização. Diferenciam-se uma vez que a professora que atua na área urbana observa os avanços tanto individual quanto coletivamente. Destaca-se a importância das atividades em duplas, trios ou grupos no processo de alfabetização na interação das hipóteses. A aprendizagem é mais efetiva além de se demonstrar muito mais prazerosa.

Ressalte-se a importância da observação e do acompanhamento de cada criança pelo professor reconhecendo hipóteses e ritmos próprios ao considerar que mantém sua singularidade na conquista dos conhecimentos escolares.

Especialistas da temática avaliativa tais como Luckesi (1995), Hoffmann (2019) recomendam que a avaliação seja contínua, constante, validando os processos de aprendizagem constantemente. Relevante se faz reconhecer cada criança como sujeito capaz de superar suas hipóteses, especialmente a partir das pessoas com as quais convive na escola e em família.

Nesse sentido, Umbelino (2014), ressalta que:

Do nascimento, até a idade escolar, é essencial a produção de um contexto social e afetivo, criado para e com a criança, com vistas a promover seu desenvolvimento

humano *omnilateral*. O *afeto* é aquele elemento que transpassa todas as atividades pedagógicas promovidas pela escola, pelo Círculo Infantil, pela família, e pelos muitos “outros” que participam da vida da criança. Este é um dos elementos que une todo o sistema de funções psíquicas – a memória, a atenção voluntária, a comunicação emocional, a brincadeira com os objetos, a brincadeira de papéis sociais, a comunicação social, a imaginação, a percepção sensório-motora. Na produção de sentidos e significados. Por isso, atuante também, na produção de vivências e na formação da personalidade. (UMBELINO, 2014, p. 275).

Na décima primeira e última questão interessava-nos conhecer os recursos utilizados diante de demandas por uma possível necessidade de recuperação da aprendizagem escolar. Diante das evidências, indagamos às professoras se elas realizavam a retomada de atividades com alunos que apresentavam maiores desafios de aprendizagem em seu processo de alfabetização e como realizavam esta recuperação da aprendizagem. Ambas responderam que realizavam a recuperação através do planejamento de atividades diferenciadas, sem detalhar como acontecia. No entanto, podemos compreender que não basta apenas trazer atividades diferenciadas, mas pensar e ressignificar o ensino conforme a peculiaridade de cada um, considerando o contexto e a capacidade do aluno protagonizar o próprio aprendizado.

[...] Toda aprendizagem só é possível à medida que se basear no próprio interesse da criança. [...] Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o professor se imiscui ativamente nos processos do curso dos interesses infantis e os influencia da mesma forma que influencia todo o comportamento da criança. No entanto, sua norma sempre será: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para essa ação; antes de apelar às reações, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo, provocar a expectativa do novo. (VIGOTSKI, 2003, p. 132, grifos nossos).

Analisando de forma geral, compreendemos que as diferenças de aprendizagem são uma realidade presente, principalmente para aqueles que estão iniciando na fase de alfabetização. As crianças chegam à escola com suas peculiaridades e o professor precisa identificar essas diferenças e trabalhar com a especificidade de cada um. De acordo com os resultados dessa pesquisa, mesmo com fatores que dificultam o trabalho das educadoras, elas utilizaram estratégias e metodologias que possibilitaram a aprendizagem significativa na alfabetização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo são inúmeras as reflexões e conhecimentos advindos com a dedicação a essa temática de trabalho. Percebe-se que durante o processo de alfabetização os diferentes ritmos de aprendizagem constituem uma realidade presente, e o caminho para superação é desafiador, por isso é importante o diagnóstico individual e o acompanhamento diário da aprendizagem, possibilitando que a criança avance de fase.

O papel do pedagogo na alfabetização é de grande relevância, considerando que ele tem o dever de garantir a todas as crianças, uma aprendizagem satisfatória, através de práticas específicas, que integrem e possibilitem a consciência sobre o sistema da escrita e a reflexão sobre a própria realidade. É preciso considerar as peculiaridades das crianças no processo de conhecimento da leitura e da escrita, para que se possam desenvolver práticas pedagógicas que efetivem a aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário respeitar a diversidade de ritmos de aprendizagem, traçando estratégias eficazes no auxílio aos alfabetizandos, compreendendo as demandas, reconhecendo as necessidades e enfrentamentos individuais de cada um, e a partir deste contexto, planejar propostas inovadoras, eficientes e integradoras. Para tanto, utilizar estratégias de reconhecimento das potencialidades e que possibilite a reflexão sobre a prática pedagógica, indica um importante passo para o trabalho docente, contribuindo, também, na superação dos diferentes níveis de conhecimento da língua.

As práticas pedagógicas precisam considerar a construção do conhecimento, a partir dos avanços de cada criança, sendo necessária dedicação no planejamento e execução das formas de alfabetizar. Neste processo, o professor precisa reconstruir, ressignificar e repensar as diversas formas de exercer sua prática, sem esquecer que o intuito deve ser sempre como o aluno aprende e as inúmeras possibilidades de auxiliá-lo no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Por conseguinte, compreende-se através dos estudos que as estratégias de aprendizagem são eficazes na medida em que forem pensadas a partir da realidade que os alfabetizandos estão inseridos, considerando que, “a leitura é importante no sentido de oferecer ao homem a compreensão do mundo e através dessa relação é possível à descoberta da realidade sobre a vida” (FREIRE, 2003, p.28).

REFERÊNCIAS

- ABRAÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**. Pelotas: UFPEL, set. 2003 n. 14, p. 79 -95.
- ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC. Secretaria da Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 04 nov. 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, 2008.
- BRITES, Luciana. **Consciência fonológica: manual teórico e prático**. Arapongas: Neurosaber, 2019 (online). Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/a-consciencia-fonologica-e-um-processo-de-aprendizagem-natural/>. Acesso em 22 out 2022.
- BUENO, Sylvia. **A Construção da leitura**. Campinas: Pontes, 2006 (4ª ed.).
- CURTO, L. M.; MORRILO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CAMPELO, M. E. C. H. Psicogênese da língua escrita: referencia fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. **Educação em Questão**. Natal, v. 53, n.39, p.187-214, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8801/6271>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- CRUZ, V. **Dificuldade de aprendizagem: fundamentos**. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- FERRARI, M. Alfabetização para valer. **Revista FAPESP**: edição 237, nov 2015, p. 78 a 83. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/alfabetizacao-para-valer/>. Acesso em 11 set. 2022.
- FERREIRO, E.. **Com todas as letras**. São Paulo; Cortez, 2000 (8ª. Ed.).
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY. A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed Editora. 1999.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (29ª Ed.).

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**: Didática dos níveis pré- silábicos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2019 (15ª. ed.)

LÓPEZ, J. A.; ARIAS, G.; GUTIÉRREZ, J. A. **La investigación del niño y la niña cubanos como ejemplo de investigación longitudinal**. ESTRADA, A. V.. La dimensión familiar en Cuba: pasado y presente. Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello, 2007.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou. 1977.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995

MARQUEZINE, M. C.; TRAMONTINA L. V.; BUSTO, R. M. Professor de Educação Especial e as dificuldades do início da prática profissional. **Revista Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, vol. 26, n. 47, set./dez., 2003, p. 699-712. .

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. USP: **Revista da Escola de Enfermagem** (online). 2014, v. 48, n. esp2, p. 184-189. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>. Acesso em 17 ago. 2022.

NEUROSABER. **Alfabetização: O que é? Entenda definitivamente**. Artigo online. Publicado em 20 dez. 2019. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/alfabetizacao-o-que-e-entenda-definitivamente>. Acesso em 05 nov. 2022

PELLEGRINI, D. Entrevista com Telma Weisz. Portal NOVAESCOLA. **A culpa do fracasso não é do aluno**. Artigo online. Publicado em 01 fev. 2000. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/342/telma-weisz-a-culpa-pelo-fracasso-nao-e-do-aluno> <https://institutoneurosaber.com.br/alfabetizacao-o-que-e-entenda-definitivamente>. Acesso em 08 nov. 2022

POKER, R. B. (et al.). **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária, 2013.

SIGNORINI, Inês (Org). **Investigando a Relação Oral/escrito**: e as Teorias do Letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2001,

SOARES, M.. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2016. *E-book*.

SOARES, M.. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017. (7ª. ed.) *E-book*.

SOARES, M.; BATISTA, A. G. **Alfabetização e Letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUSA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico a queixa escolar. In: Souza, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RICO, R. **O que a BNCC propõe para a alfabetização?** Edição: BNCC na Prática: como se preparar para a alfabetização? Associação NOVAESCOLA, 2017. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/Mhp7fzBAuKDagKYrqfMF4VKPbKsk8DGmuqXd4PJ5vbfC4ZPPG8s4nuBFtC5/nova-escola-bncc-alfabetizacao-final.pdf>. Acesso em 05 out. 2022.

UMBELINO, J. D. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora de desenvolvimento humano na criança**: contribuições da educação em Cuba. 2014. Florianópolis: UFSC. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129075>. Acesso em 04 out 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.